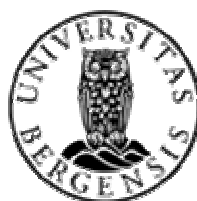


Lærer - for alle?

En kvalitativ undersøkelse av nye læreres betraktninger angående egne kunnskaper om tilpasset opplæring

Hovedfagsoppgave i pedagogikk
Våren 2005

Skrevet av: Åse Kjærgård



Universitetet i Bergen
Det psykologiske fakultet

Forord

Refleksjon og over egen og andre læreres pedagogiske yrkesutøvelse, har for meg medført en økende interesse for hva som skjer i lærerens møte med den enkelte elev. Slik har det vært både interessant og selvutviklende å skrive en pedagogisk hovedfagsoppgave om tilpasset opplæring i lærerutdanningen. Arbeidet med hovedfagsoppgaven har samtidig gitt meg muligheter til å lære mer som har nytte for egen praksis. Mitt ønske for denne hovedfagsoppgaven er at den skal inspirere leseren til selv å søke mer kunnskap om temaet tilpasset opplæring og dermed gi utgangspunkt for andres læring.

Sett i perspektiv av at hovedfagsstudiet har forløpt ved siden av daglig arbeid som lærer i grunnskolen, kan arbeidsmengden kanskje betraktes å være på grensen av det forsvarlige. Noen ganger har studiet bydd på utfordringer med å finne balanse i hverdagen, og en forutsetning for å mestre det hele har vært å kunne hente inspirasjon og krefter gjennom interessant og relevant litteratur og gode diskusjoner.

Flere mennesker har bidratt aktivt til at hovedfagsoppgaven min er blitt en realitet. De første som bør takkes er informantene i studien fordi de var villige til å la seg intervju. Uten dem hadde hovedfagsoppgaven slik den foreligger her ikke blitt en realitet. For det andre vil jeg rette en stor takk til Seksjon for utdanningsvitenskap ved Universitetet i Bergen for et meget godt IKT-basert studieopplegg! Gjennom studietiden møtte jeg her mange imøtekommende og dyktige mennesker, som har bidratt med både praktisk og faglig veiledning.

Også mine medstudenter spredd utover hele landet, skal takkes for berikende meningsutvekslinger, fagprat og støtte gjennom både IKT og i studiegrupper. En stor takk overbringes også min nære familie for deres forståelse og støtte gjennom studietiden.

Den største takken rettes likevel til min veileder, Sølvi Lillejord, for all konstruktiv støtte og veiledning, fine dialoger og oppmuntring gjennom hele hovedfagstudiet. Et samarbeid som for meg har vært både utviklende og berikende.

Takk!

Mai 2005

Åse Kjærgård

Sammendrag

Idealet i skolelovene og læreplanene, om inkludering og tilpasset opplæring til alle elever, er kanskje det største kravet lærere stilles ovenfor i norsk skole. I studien min ser jeg på hvordan lærerutdanningen gjør studentene kompetente for oppgavene som møter dem i skolen. I lys av et historisk tilbakeblikk på skole og lærerutdanning, og ved å vise at både tradisjon og nytenkning preger dagens pedagogikk, undersøker jeg i hvilken grad lærerutdanningen bidrar til at nye lærere blir gjort i stand til å arbeide etter prinsippet om tilpasset opplæring.

Dataene i studien bygger på kvalitative forskningsintervju med fire lærere fra tre forskjellige kommuner på Vestlandet. Informantene forteller om sine erfaringer fra studietiden og fra praksis etter endt lærerutdanning. Deres praksiserfaring har forholdt seg ulikt både i forhold til arbeidsoppgavenes art og lengde. Gjennom informantenes erfaringer forsøker jeg å gi et bilde av hvor vidt lærerutdanningen og praksisfeltet arbeider ut fra samme mål for opplæringen i grunnskolen. Gjennom analyseringsarbeidet ble intervjuene systematisert inn under tre sentrale temaer. Først ble hvert intervju analysert for seg for deretter å bli sammenlignet.

Alle fire intervjuene kjennetegnes av å ha gode relasjoner mellom intervjuer og informant. Materialet bygger på informantenes subjektive mening om lærerutdanningens forhold til enhetsskolen og tilpasset opplæring. Deres læringssyn preges av egen skolegang, egen lærerutdanning og av videreutdanning. Dataene viser at tilpasset opplæring har ulik betydning innenfor ulike fagseksjoner i lærerutdanningen og at lærerutdannernes interesse for tilpasset opplæring avgjør hvor mye oppmerksomhet som blir viet til temaet. I sitt praktiskpedagogiske virke arbeider informantene etter målet om å tilpasse opplæringen ut fra elevenes forutsetninger innenfor rammene skolen stiller til rådighet. Studien viser at viktige faktorer for å klare å tilpasse opplæringen i en skole for alle er lærerens evne til å vise empati og til å stille krav om elevdeltakelse og egeninnsats. Skal kravene lærerne stilles overfor i skolen imøtekommes bør lærerutdanningen forbedres. Kompetanseheving er nødvendig og skolens fysiske rammer må oppjusteres og utbedres slik at både lærere og elever får utvidet sitt handlingsrom.

INNHOOLD

1.0 INNLEDNING	6
1.1 VALG AV TEMA.....	6
1.2 PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLING.....	7
1.3 SKOLE OG LÆRERUTDANNING I ET HISTORISK PERSPEKTIV	7
1.4 FAGLIG INNHOOLD I SKOLE OG I LÆRERUTDANNING	9
1.5 TILPASSET OPPLÆRING OG SPESIALUNDERVISNING.....	10
1.6 PEDAGOGISK TEORI OG KUNNSKAP I HANDLING.....	12
1.7 FORSKNING OM TILPASSET OPPLÆRING OG SPESIALUNDERVISNING.....	13
2.0 TEORI	15
2.1 ØKENDE KRAV OM KUNNSKAP OG KOMPETANSE	15
2.2 KRAV OM ALLMENN LÆRERUTDANNING FOR LÆRERE I FOLKESKOLEN	17
2.3 FAGLIG OG DIDAKTISK INNHOOLD I SKOLE OG LÆRERUTDANNING	18
2.3.1 ATFERDSANALYTISK OG PSYKODYNAMISK TEORI.....	19
2.3.2 SOSIOKULTURELT OG RELASJONELT PERSPEKTIV PÅ LÆRING	20
2.3.3 KONSTRUKTIVISTISK PERSPEKTIV PÅ LÆRING.....	22
2.4 ENHETSSKOLENS VEI MOT LIKEVERD OG TILPASSET OPPLÆRING FOR ALLE	23
2.5 MÅLET VAR INKLUDERING – I PRAKSIS DREIDE DET SEG OM INTEGRERING.....	26
2.6 TILPASSET OPPLÆRING SKAL UTTRYKES I HELE SKOLENS VIRKSOMHET	28
2.7 EN SKOLE FOR ALLE.....	32
3.0 METODE	37
3.1 DEN NYE LÆREREN SOM INFORMANT.....	38
3.2 DEN KVALITATIVE FORSKNINGSSAMTALEN	39
3.2.1 VESENTLIGE SPØRSMÅL VED KVALITATIVE FORSKNINGSSAMTALER.....	39
3.2.1.1. FORKUNNSKAPER OM TEMAET	40
3.2.1.2. MÅLET MED STUDIEN	41
3.2.1.3. KUNNSKAPER OM INTERVJU SOM METODE	41
3.2.2 UTVIKLING AV INTERVJUGUIDE	42
3.2.3 VALG AV INFORMANTER OG PROSEDYRE	43
3.2.4 DATAINNSAMLINGSFASEN	45
3.2.4.1. INFORMANTENS LIVSVERDEN	45
3.2.4.1. Å FORSTÅ INFORMANTEN	46
3.2.4.3. KVALITATIVT, DESKRIPTIVT, SPESIFIKT OG FOKUSERT	47
3.2.4.4. BEVISST NAIVITET OG SENSITIVITET.....	48
3.2.4.5. FLERTYDIGHET OG FORANDRING.....	49
3.2.4.6. DEN MELLOMMENNESKELIGE DIMENSJONEN.....	49
3.2.4.7. POSITIVE OPPLEVELSER.....	50

3.2.5 ANALYSE AV DATA	50
3.3 FORSKNINGSETISKE HENSYN	53
3.3.1 INFORMERT SAMTYKKE	53
3.3.2 ANONYMISERING	54
3.4 STUDIENS TROVERDIGHET	55
3.4.1 TROVERDIGHET	55
3.4.2 GYLDIGHET.....	57
4.0 PRESENTASJON AV EMPIRI.....	58
4.0.1 INFORMANTENES KONTEKSTUELLE TILHØRIGHET	58
4.1 ENHETSSKOLE ER Å VÆRE SAMMEN UNDER SAMME TAK	60
4.2 VIRKELIGHETEN ER Å KUNNE ANVENDE PEDAGOGISK TEORI I PRAKTISK HANDLING	61
4.2.1 ALLMENNLERERUTDANNINGENS TILNÆRMING TIL TILPASSET OPPLÆRING	64
4.3 PRAKSISPERIODENE OG ØVELSE I TILPASSET OPPLÆRING.....	65
4.3.1 SKOLEN OG BEHOVET FOR HANDLINGSRELEVANT KUNNSKAP	68
4.3.2 KYNDIGE LÆRERE OG DERES UNDERVISNING	69
4.4 TILPASSET OPPLÆRING OG KUNNSKAP OM ELEVEN.....	71
4.4.1 TILPASSET OPPLÆRING FOR ALLE.....	73
4.4.2 INFORMANTENES YTRINGER OM SPESIALUNDERVISNING	74
4.5 ERFARING SOM GRUNNLAG FOR PEDAGOGISK HANDLINGSREPERTOAR.....	77
5.0 DRØFTING.....	79
5.1 TILPASSET OPPLÆRING SOM ET UTVIDET UNDERVISNINGSBEGREP.....	79
5.2 ORGANISERING OG TILRETTELEGGING AV OPPLÆRINGEN	81
5.3 TILPASSET OPPLÆRING I ALLMENNLERERUTDANNINGEN	83
5.4 KOMPETENTE LÆRERE HAR BLIKK FOR ALLE ELEVER	84
5.5 LÆRERE MÅ FÅ EN ALLSIDIG UTDANNING.....	86
5.6 TILPASSET OPPLÆRING ELLER SPESIALUNDERVISNING	88
5.7 FRA DE SVAKESTE TIL DE SOM TAR TING FORT.....	90
5.8 LÆRERUTDANNINGEN OG SPESIALPEDAGOGIKK	92
5.9 UTDANNING FOR FREMTIDENS SKOLE.....	97
6.0 AVSLUTNING	100
LITTERATUR.....	105
VEDLEGG	

1.0 Innledning

1.1 Valg av tema

Mitt erfaringsgrunnlag er fra arbeid med barn i grunnskolen. Her observerer jeg at lærere har ulik tilnærming til enhetskoletanken og til tilpasset opplæring. Ofte har jeg undret meg over årsakene til at det skjer. Et tilbakevendende spørsmål for meg er derfor: ”Hvordan oppfatter lærere forholdet mellom idealene i læreplanene og virkeligheten i skolen”?

Lover og læreplantekster viser at samfunnet rundt skolen alltid påvirker alt pedagogisk arbeid i skolen. Skolens pedagogiske innhold har tradisjonelt sett vært preget av å ha et positivistisk læringssyn og fremdeles preger tradisjonell pedagogikk det pedagogiske arbeidet i skolen. Et positivistisk læringssyn legger vekt på lærestoff, lærebøker og lærernes evne til å formidle. Elevene må tilpasse seg skolens innhold og lærerens undervisning og sluttresultatene av elevarbeid graderes etter ulike karakterskalaer. Nyere pedagogiske retninger legger imidlertid føringer for at all opplæring skal tilpasses elevens iboende evner og sosiale tilhørighet. Alt sosialt og faglig innhold i skolen må bære preg av det elevene har med inn i skolen.

Lærere har ansvar for å følge overordnede mål i skoleloven og læreplanen. Derfor bør alle som bidrar i arbeid med barns opplæring og utvikling ta stilling til hvilke normer og verdier deres pedagogiske læringssyn hviler på. I mitt pedagogiske arbeid i skolen har jeg som mål å sette elevene i sentrum for læringen. Min mening er at barn lærer bedre dess tryggere de er på omgivelsene sine. For meg er profesjonell nærhet og åpenhet et godt utgangspunkt for elevens videre opplæring. Nærheten til elevene gir meg oversikt over deres interesser og forkunnskaper, og måten de erverver ny kunnskap på. Refleksjon over teori og erfaringer fra praksis har ført meg frem til erkjennelse om at de beste læringsresultater oppnås når opplæringen går fra det kjente mot det ukjente. Nytt lærestoff er lettere å forstå dersom elevene er motivert og interessert. Av erfaring vet jeg at tilegnelse av ny kunnskap noen ganger kan være både krevende og smertefullt. Min overbevisning er at grunnlaget for all opplæring må bygges på den lærendes interesse, motivasjon og forforståelse. Noe av det mest grunnleggende i pedagogisk arbeid må derfor være å utvikle gode relasjoner til elevene.

1.2 Presentasjon av problemstilling

Ideallet om en inkluderende skole og tilpasset opplæring til alle elever, er et mangesidig og omfattende tema. I min studie velger jeg å undersøke nærmere i hvilken grad lærerutdanningen setter studentene i stand til å anvende pedagogisk teori i pedagogisk praksis. Kravene som stilles til lærerne i enhetsskolen er ifølge Bjørnsrud (1997, 2001, 2004, 2005) å finne innenfor fire ulike dimensjoner. Han betegner dem som ressursdimensjonen, den sosiale dimensjonen, ulikhetsdimensjonen og kulturdimensjonen. Dimensjonene skaper ulike dilemmaer og balanse ganger som må tas hensyn til i arbeidet med tilrettelegging av opplæringen. Sentralt i studien min står derfor spørsmålet om lærerutdanningen faktisk klarer å utdanne nye lærere til å møte utfordringene i enhetsskolen. Betraktningene jeg har gjort overfor har således ført frem til følgende problemstilling:

Hvordan oppfatter nyutdannede lærere prinsippet om tilpasset opplæring?

Studien skal bidra til å få større forståelse for hvordan nyutdannede lærere opplever samsvaret mellom høyskolens utdanningstilbud og det som foregår på grunnskolenivå. Et sentralt spørsmål som bidrar til å belyse problemstillingen nærmere er derfor:

Hvordan opplever nyutdannede lærere at lærerutdanningen har satt dem i stand til å møte prinsippet om tilpasset opplæring?

I studien er data blitt konstruert gjennom kvalitative forskningsintervju mellom fire lærere og meg. For bedre å forstå og skape en oversikt over forskningsmaterialet har jeg kategorisert informantens uttalelser inn under ulike temaer. Temaene belyser problemstillingen og viser til informantens mening om innholdet i lærerstudiet, deres erfaring i praksis etter endt utdanning og deres forståelse av tilpasset opplæring og spesialundervisning.

1.3 Skole og lærerutdanning i et historisk perspektiv

Skole og lærerutdanning i landet vårt er et offentlig anliggende. Overordnede politiske vedtak angående grunnskolen og lærerutdanningen blir synliggjort gjennom lover og

læreplaner. I studiens teoridel har jeg derfor valgt å gi en kort redegjørelse for norsk skolehistorie med vekt på prioriteringer i lover og læreplaner for grunnskolen og allmennlærerutdanningen.

I Norge har skolen lange tradisjoner og dens pedagogiske innhold har endret seg i takt med samfunnsendringene. I det historiske tidsperspektiv mellom omgangskolen og dagens enhetsskole har mange omorganiseringer og pedagogiske debatter funnet sted. Omgangsskolelærerens kompetanse i kristendom, lesing og skriving var ikke tilstrekkelig da skolen, i 1936, gikk over til å bli obligatorisk folkeskole for alle. Enhetsskoletanken ble endelig realisert og flere elever fikk muligheter til skolegang. Målet for opplæringen var at den skulle ta utgangspunkt i forutsetningene til den enkelte elev.

Etter hvert ble det en kjensgjerning at skolen hadde behov for flere og bedre kvalifiserte lærere. Et tema som bestandig har blitt debattert er om lærerens pedagogiske egenskaper er medfødt eller må erverves gjennom utdanning. Selv opplevde lærerne at medfødte evner ikke var tilstrekkelig og stilte krav om et bredere faglig innhold og utvidet studietid ved lærerseminarene.

Idealtanken om integrering av alle elever i en felles folkeskole viste seg å være vanskelig å gjennomføre. Flere elever hadde ikke utbytte av undervisningen og spesialskoler ble opprettet for blinde og svaksynte. Senere fikk også hørselshemmede elever sine spesialskoler. Andre elever med spesielle opplæringsbehov, som ble erklært ikke opplæringsdyktig av spesialskolene, måtte være igjen i skolen. Disse elevene fikk ikke godt nok utbytte av skolens undervisning. Lærerseminarene måtte erkjenne at de ikke hadde kapasitet til å utdanne lærere for alle elevene i skolen. Kurs i spesialpedagogikk ble etablert for lærere som ville arbeide med spesialelever i spesialskolene. Ytterlige endringer i skolen medførte flere krav om bedre lærerutdanning. Flere lærerseminarer ble etter en tid lagt ned, bare noen få ble igjen og fikk status som lærerhøgskoler. I 1969 ble den syvårige folkeskolen omgjort til niårig barne- og ungdomskole for alle elever. Spesialskolene ble nedlagt og integrering av alle elever i vanlig skole stilte enda flere krav om bedre ekspertise på alle områder.

Skolen i dag skal være inkluderende med rom for alle elever. Krav om likeverdighet og tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp som skal gjelde for all opplæring i skolen. I en

inkluderende skole respekteres og aksepteres ulikheter. Flerkulturelle barn, skoleflinke barn og elever med behov for forsterket tilpasset opplæring skal betraktes som likeverdige. Deres forkunnskaper skapt i miljøer utenfor skolen skal vurderes som likeverdige med kunnskapsstoffet skolen har å by på. Å realisere inkludering og tilpasset opplæring er en stor og omfattende oppgave. Kanskje betraktes oppgaven å være urealistisk og uforenelig med mål om tilmålt fagstoff innenfor ulike skoletrinn. Bygger opplæringen derimot på perspektivet om at elevene har ulike forutsetninger for å lære, forutsetter det at alt sentralt lærestoff er underordnet prinsippet om tilpasset opplæring.

Forventningene til lærernes faglige og praktiskpedagogiske kvalifikasjoner er i dag større enn noen gang. Inkludering og tilpasset opplæring i skolen krever godt kvalifiserte allmennlærere med en allsidig lærerutdanning. Den spesialpedagogiske fagretningen innenfor lærerutdanningen må utdanne spesialpedagoger for arbeid i grunnskolen. Her trengs både spesiallærere og allmennlærere, som sammen har kompetanse til å gi tilpasset opplæring til alle elever. Alle som arbeider med barns og unges opplæring og utvikling må begynne å se verdien av å ha langsiktige målsetninger. Det er på grunnivået i skolen at grunnlaget for god utvikling og læring skjer. Lærerutdanningens oppgave er å utdanne fremtidige lærere for å mestre oppgavene skolen har å by på.

1.4 Faglig innhold i skole og i lærerutdanning

For å belyse det jeg mener har vært grunntankene i norsk skolepolitikk trekker jeg i studiens teorikapittel opp noen vesentlige teoretiske linjer. Det er ikke et mål i seg selv å vise til alle retningene i denne studien. Hensikten er å vise at positivistisk og konstruktivistisk vitenskap har, og er fortsatt med på å danne grunnlaget for den pedagogiske tenkningen i norsk skole og utdanning.

Positivistisk og naturvitenskaplig filosofi bygger på atferdsanalytisk og psykodynamisk teori. Psykodynamisk teori bygger på Freuds modell om ego, id og superego. Elever med svak egofunksjon kan ofte bære på følelsen av å ikke strekke til. Symptomene gir seg ofte til kjenne gjennom mistrivsel, liten motivasjon og i verste fall aggresjon. Atferdsanalytisk teori bygger på behavioristisk forskning om stimuli, respons effekter og er kjent gjennom atferdsforskerne Thorndike og Skinner. Et rent positivistisk læringssyn legger i hovedsak vekt på diagnostisering, kategorisering, spesialisering og gradering. I skolen ser vi igjen

positivistisk tenkning i klasseinndeling, grupperinger og karakterskalaer. Innenfor denne retningen har læreren ansvaret for å tilrettelegge faglig innhold og presentere det for elevene gjennom undervisningen. Læreren er den aktive formidler mens elevene er passive mottakere. Tradisjonell pedagogikk bygger på et positivistisk læringssyn, et læringssyn som det kan være lett å falle tilbake på i en travel skolehverdag med knappe ressurser.

I senere år har konstruktivistisk teori fått et godt grep i pedagogikkfaget. Fellesnevneren her er at læring konstrueres i sosiale relasjoner mennesker imellom. Et slikt læringssyn tar utgangspunkt i at elevene kommer til skolen med ulike forkunnskaper. Lærerens oppgave er å være pådriver, inspirator, tilrettelegger og veileder for elevene. I studien min representerer Vygotskij (1987) og Bakthin (1986) det sosiokulturelle perspektivet på læring, mens Mead (Vaage 1997, 1998), Dewey (1916) og Habermas (1990, 1997) står for det relasjonelle perspektivet. Habermas drøfter også hvordan systemverden bestandig virker inn i hver enkelt sin livsverden. I min studie representerer systemverden lovene og læreplanene. Læreplantekstene og lovverket fastsetter skolens pedagogiske innhold og det får følger for den konteksten elevene og lærerne befinner seg i. Med andre ord blir elevenes og lærernes livsverden påvirket av målformuleringene i lovene og læreplanene. Et konstruktivistisk læringssyn legger vekt på at mennesket utvikler seg og lærer i den konteksten det tilhører. Derfor må opplæringen gå fra det kjente mot det ukjente. Ny kunnskap må først gjøres begripelig for den lærende. Her stilles krav om kreativitet og nytenkning fra lærernes side. I skolen må opplæringen tilpasses elevene, det må i større grad satses på elevmedvirkning og det må i større grad åpnes opp for samhandling og dialog.

1.5 Tilpasset opplæring og spesialundervisning

Prinsippet om tilpasset opplæring er ikke et begrep man definerer i form av enkle formuleringer. Mye litteratur er skrevet om hvordan tilpasset opplæring best lar seg gjennomføre i skolen. I studien min har jeg valgt å bruke kilder som Bjørnsrud (1997, 2001, 2004, 2005), Dale og Wærness (2003), Imsen (2002) og Lillejord (2000, 2003). Målet med studien min er å finne ut hvordan nyutdannede lærere opplever at lærerutdanningen har gjort dem i stand til å utøve prinsippet om tilpasset opplæring i dagens skole. Jeg har funnet lite litteratur som viser hvordan lærerutdannerne arbeider med temaet tilpasset opplæring. Det spesialpedagogiske arbeidet innenfor lærerutdanningen har

en bredere litterær dekning. I studien min er temaet først og fremst tilpasset opplæring og derfor forsøker jeg å belyse informantenes opplevelser og erfaringer mellom annet ved å anvende litteratur om skolehistorie, sentrale lover og læreplaner og det jeg mener er sentrale teoretiske retninger innenfor skole og lærerutdanning. Litterære kilder om skolehistorie er i denne studien funnet hos Bergem (2001), Halvorsen (1999), Laursen (1976), Myhre (1992, 1996) og Tveiten (2001). I Bjørnsrud (1997, 2001, 2004, 2005) har jeg også funnet hjelp til å belyse innhold i ulike læreplantekster.

Mønsterplanen av 1987 (M87) inneholder flere viktige prinsipper som skulle iverksettes av det pedagogiske personalet ved den enkelte skole. Ett av disse grunnleggende prinsippene var tilpasset opplæring. Etter hvert som nye dokumenter ble utviklet frem mot ny læreplan, Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen av 1997 (L97), kom det klarere frem at et likeverdig skoletilbud ikke er det samme som et likt tilbud (Bjørnsrud, 2001, 2004, 2005). Skulle tilpasset opplæring kunne gjennomføres måtte mangfoldet av elever med ulik bakgrunn, ulike interesser og ulike forutsetninger for læring møtes med et mangfold av utfordringer. Tilpasset opplæring er derfor ingen undervisningsmetode som tas i bruk i ulike pedagogiske sammenhenger, men et overordnet prinsipp som gjelder for all opplæring i grunnskolen. Skal det være mulig å tilpasse opplæringen til alle elevenes evner og forutsetninger, må man først og fremst erkjenne at elevene kommer inn i skolen med ulike forkunnskaper. En sentral oppgave for lærerne er å finne ut hvilke kunnskaper dette dreier seg om og hvordan eleven har ervervet sine kunnskaper. Når elevene vil lære noe nytt tar de i bruk ulike læringsstrategier. En av de mest grunnleggende evnene læreren må ha, er å kunne vise empati med barnet. Samtidig må læreren kunne ta høyde for elevenes individualitet og deres sosiale bakgrunn. Elevene erverver kunnskaper best når de får ta i bruk alle sine sanser. Skal man trekke slutninger ut fra det som nevnes ovenfor krever tilpasset opplæring at skolen må gi elevene muligheter til lekende og utforskende aktiviteter i nære relasjoner med hverandre. Forutsetningen for å få til tilpasset opplæring er at alle elever kan velge mellom ulike læringsarenaer. Læreres oppgave er mellom annet å være en igangsetter og tydelig leder. Samtidig bør læreren være en god veileder som kan vise elevene tillit og anerkjennelse, og som stille krav til dem.

Prinsippet om tilpasset opplæring må ikke forveksles med tilpasset undervisning. Tilpasset undervisning er en undervisningsmetode som ikke tar utgangspunkt i elevens iboende evner og forutsetninger. Læreren tar utgangspunkt i fagstoffet, differensierer det i ulike

vanskelighetsgrader og presenterer det for elevene. Tilpasset opplæring må heller ikke forveksles med spesialundervisning. Elever med behov for spesialundervisning har rett på slik opplæring hjemlet i opplæringsloven, kapittel 5, § 5-1. Fordi tilpasset opplæring er overordnet all undervisning, er tilpasset undervisning og spesialundervisning også underordnet dette prinsippet. Først når alt pedagogisk arbeid i skolen bygger på holdninger og verdier om å sette eleven i sentrum for all læring er det mulig å realisere tilpasset opplæring. En slik pedagogisk endring krever nytenkning på alle plan. Skoleeiere, skoleledere og lærere må gi seg i kast med å drøfte grunnleggende holdninger og verdier for innholdet i opplæringen.

1.6 Pedagogisk teori og kunnskap i handling

Når studentene blir lærer og skal foreta ulike pedagogiske valg bør de være klar over hvilket praktiskpedagogisk grunnlag de bygger sine handlinger på. I det pedagogiske nuet må læreren noen ganger handle uten å kunne reflektere i forkant (Molander 1993, van Manen 2001, Schön 1987). I slike situasjoner er det godt å ha kjennskap til hvilke pedagogisk grunnsyn man handler ut fra.

Praktisk pedagogisk yrkeskompetanse er tuftet på både pedagogisk teori og kunnskap i handling. En av lærerutdanningens sentrale oppgaver er derfor å gi studentene teoretiske kunnskaper. Slik får studentene noe å bygge sitt eget pedagogiske fundament på. En likeså viktig oppgave for lærerutdanningen er å gjøre studentene til handlende praktikere. Jeg finner lite litteratur om praktisk pedagogikk i lærerutdanningen. I studiens teoridel forsøker jeg å gjøre greie for hva dette innebærer ved hjelp av Bjørndal og Liebergs (1978) modell om didaktisk relasjonstenkning.

Etter endt lærerutdanning forventes det at den nye læreren har gode evner i pedagogisk ledelse og kan vise omsorg og empati. Rollen som klassestyrer eller kontaktlærer stiller krav om gode evner i sosial- og faglig veiledning for enkelteleven og for gruppen av elever. Hva kunnskap i handling innebærer er godt beskrevet av flere teoretikere (Fuglestad 1993, 1997, Handal og Lauvås 1986, Molander 2000, Schön 1987). I arbeidet med å gi et perspektiv på den praktiserende lærer har jeg fått god hjelp av informantene i undersøkelsen. Lærerutdannerne må sette seg inn i skolens virkelighet og forstå at studentene har behov for en allsidig lærerutdanning. Lærerens profesjonalitet bygges på

teoretisk forståelse og sosial samhandling med andre studenter i studiet (Bergem 2000). Senere konstruerer læreren sin yrkeskunnskap videre i samhandling med sine lærerkolleger (Fuglestad og Lillejord 1997).

1.7 Forskning om tilpasset opplæring og spesialundervisning

Frem til M87 ble tilpasset opplæring likestilt med tilpasset undervisning og spesialundervisning til elever med spesielle opplæringsbehov. Naturlig nok dreier tidligere forskning om tilpasset opplæring seg om spesialelevnes utbytte av ordinær undervisning i skolen, eller av spesialopplæringen i spesialskolene.

Min erfaring er at forskning omkring tilpasset opplæring må sees i sammenheng med skolepolitiske svingninger. Spesialundervisningen har lange tradisjoner både i skole og i lærerutdanning. Tidlig på 1900-tallet gikk lærerutdanningen i gang med kurs i spesialpedagogikk for spesiallærere som skulle arbeide i spesialskolene. Ettersom spesialskolene ble lagt ned og spesialelevne ble integrert i grunnskolen, arbeider spesialpedagogene i dag innenfor grunnskolen. Fordi spesialundervisning kan betraktes som forsterket tilpasset opplæring, vier jeg dette temaet oppmerksomhet i studien min. Som representanter for den eldre forskningen om spesialpedagogisk utdanning og spesialundervisning har jeg valgt Gjessing (1973, 1974) og Mellin-Olsen (1996). Jeg har også hatt stort utbytte å lese Lillejord (2000) sin doktorgradsavhandling. Her klargjør hun hvordan ulike aktørgrupper forstår spesialundervisning og hvilken innvirkning dette har på det spesialpedagogiske arbeidet i skolen i dag.

I studien min er jeg særlig interessert i å undersøke hvordan nyutdannede lærere oppfatter prinsippet om tilpasset opplæring. Det interessante er om informantene opplever at lærerutdanningen virkelig har satt dem i stand til å møte prinsippet om tilpasset opplæring i en inkluderende skole. I forbindelse med det har det vært naturlig å undersøke om tilpasset opplæring er et sentralt tema i lærerutdanningen. Jeg finner lite ny forskning om tilpasset opplæring i lærerutdanningen og får inntrykk av at det på dette området fortsatt dreier om spesialundervisning. Støtte for mitt syn finner jeg i forskningsrapporten til Haug (2000). Han settes søkelyset på den spesialpedagogiske delen i lærerutdanningen spesielt og lærerutdanningen generelt. Forfatteren uttrykker seg klart om allmennlærerutdanningen og hvordan den kvalifiserer studentene til å være lærer i en inkluderende skole. Jeg viser også

til Lillejord (2003) som stiller spørsmål om ikke alle lærere må kvalifiseres til å undervise alle elever. Jeg har også hatt stort utbytte av en artikkelsamling (Bergem 2001) hvor forfatterne retter søkelyset mot lærerrollen både i fortid, nåtid og fremtid. I følge dataene i min studie er tilpasset opplæring en omfattende oppgave som krever dyktige lærere med allsidig og bred praktiskpedagogisk kompetanse.

2.0 Teori

Lang tid har gått fra den første undervisningen kom i stand i Norge og frem til den opplæringen elevene får i dagens skole. Store endringer har ført skolen fra å gi ren kristendomsundervisning, med Luthers lille katekisme som eneste pensumtekst, til vår tids brede, allmenndannende opplæring. I denne oppgaven er temaet tilpasset opplæring med fokus på hvordan nyutdannede lærere opplever at lærerutdanningen har satt dem i stand til å være lærere for alle elever. For meg oppleves det derfor naturlig å begynne teorikapitlet med et kort historisk tilbakeblikk på skolens utvikling og frem til dagens skole. Naturlig nok har kravene til lærerens kvalifikasjoner endret seg i takt med utviklingen i skolen. Nye ideologiske retninger og ny viten om barns læring og utvikling har preget pedagogiske debatter både før og nå. Ulike ideologier og vitenskapelige metoder har gitt liv til politiske debatter og fått følger for det pedagogiske arbeid både i skolen og i lærerutdanningen. Siste del av kapitlet gir en kort oversikt over hva enhetskoletanken og tilpasset opplæring innebærer for elevenes opplæring i skolen. Det er en lang vei fra de første skolene til dagens inkluderende opplæringstilbud.

2.1 Økende krav om kunnskap og kompetanse

Kirkeordinasjonen av 1537 påla kirken å gi folket den elementære kristendomsundervisningen. Ettersom den første undervisningen foregikk i kirken, var den første forventningen til den gode lærer at han også skulle kjenne skriften. Sammen med presten hadde klokkeren ansvaret for å gjennomføre undervisningen. Først i 1629 ble det bestemt at undervisningen skulle gis en dag i uken (Myhre 1996). Tar vi i betraktning at det den gang ikke var mange ukene i året barna gikk på skole, var det svært begrenset hvor mye skolegang de fikk.

Skolene økte i antall og skoletiden økte i lengde og omfang. I 1737 erklærte Kong Fredrik VI at læreryrket måtte profesjonaliseres, og han mente den gode lærer måtte ha tilstrekkelig kunnskap i kristendom, lesing, skriving og regning. Prestene fikk i oppgave å rekruttere gode lærerkandidater blant de konfirmerte ungdommene. Ukyndige og lastefulle skulle skilles ut gjennom skikkethetserklæring (Tveiten 2001). I 1739 ble de første allmueskolene i landet vårt opprettet ved en forordning, og skolene startet opp som omgangskoler. Omgangskolelæreren reiste rundt fra bygd til bygd med alt sitt nødvendige

utstyr i skoleskreppe. Hans pedagogiske kvalifikasjoner kunne nok diskuteres, for ofte viste det seg at omgangskolelæreren hadde ervervet sin pedagogiske kompetanse innenfor det militære. Omgangsskolelærerens oppgaver var i hovedsak å utbre kristendommen og lære bøndenes barn respekt for kirken. Han hadde lav status blant bygdefolket og måtte ta til takke med den kost og losji som bøndene hadde å by på. Skolen ble etter hvert løsrevet fra den kirkelige ordinasjonen, men helt frem til 1860-årene forble omgangskolen den vanligste skoleformen.

Opplysningstidens ideer, som i hovedsak bygger på Montaignes, John Lokes og Jean Jacques Rousseaus teorier, kom fra Tyskland via Danmark til Norge. I pedagogisk teori og praksis kom opplysningstidens ideer til uttrykk gjennom filantropistene. Sammen med sin leder Johann Bernhard Basedow begynte disse pedagogene å stille krav om at innholdet i lærerutdanningen måtte være slik at den kunne gi en elementær utdanning til hele befolkningen. Lærerutdanningen måtte løsrides fra kirken og dermed ble prestene stilt overfor et dilemma. De innså nødvendigheten av at det ble etablert en eller annen form for allmennlærerutdanning som kunne leve opp til de filantropistiske idealene, men dette medførte at de måtte gå imot etablerte seminarer som bygget på konservativ kritisk filosofi (Laursen 1976). Prestene fryktet for å miste sin autoritet i samfunnet og ble opptatt av at lærerne ikke skulle bli bedre kvalifiserte pedagoger enn dem. De gikk derfor inn for å etablere en holdningsendring i religiøs retning, samt etablere seminarer som i mindre grad stred mot deres interesser enn det de filantropistisk inspirerte seminarene gjorde. Behovet for et felles reglement for seminarene, slik som felles fagkrets, timetall og undervisningsplaner vokste etter hvert frem i lærerutdanningen.

Etterspørselen etter bedre kvalifiserte lærere økte i takt med samfunnsutviklingen. I 1798 ble det gjennom en offentlig bevilgning gitt muligheter til å starte et lærerseminar i Tønsberg. Lærerseminaret ble kritisert for å lære seminaristene opp i en rasjonalistisk kristendom, og det ble derfor lagt ned i 1802 (Halvorsen 1999). Landets første permanente seminar for utdanning av omgangsskolelærere ble startet opp i 1819 i Kviteseid. Sytti år senere ble også dette seminaret lagt ned. Etter et stortingsvedtak i 1824 ble så landets første offentlige seminar opprettet i 1826 i Trondenes ved Harstad. Trondenes seminar fikk senere status som (stift-) prestegårdsseminar og ble flyttet til Tromsø i 1848.

2.2 Krav om allmennlærerutdanning for lærere i folkeskolen

Et historisk tilbakeblikk på skoleutvikling og lærerutdanning viser at først kom skolene, deretter lovene og læreplanene. Først når dette var på plass, fulgte de pedagogiske debattene om lærerutdanningens varighet og hvilke kvalifikasjoner læreren måtte ha for å løse oppgavene i skolen. I dette spørsmålet har det vært mange meninger, men troen på at noen mennesker fødes med personlige egenskaper som gjør dem i stand til å bli lærere har vært dominerende. Ofte har vordende lærerers medfødte pedagogiske egenskaper blitt debattert opp mot deres behov for å ha fagkunnskaper og kunne formidle.

Antall skoler på landsbygdene økte utover 1800-tallet og omgangsskoleformen ble gradvis avviklet. Omgangsskolelæreren ble byttet ut med allmennlæreren. Han var både bedre skikket for læreryrket og hadde bredere faglig kompetanse. Skoleloven av 1848 for skolen i byene, sammen med skoleloven av 1860 for skolen på landet, ble gjeldende lover for skolen (Imsen 2002). Den gang kunne departementet gjennom hjemmel i skoleloven, utarbeide forskrifter både om organiseringen av og om innholdet i lærerutdanningen (Halvorsen 1999). Behovet for flere lærere ble dekket ved at skoleloven åpnet opp for å opprette flere lærerseminarer, men med enklere opptakskrav og kortere studietid enn ved prestegårdsseminarene. Seminarene ble avviklet når behovet for lærere ikke lenger var til stede. I reglement av juli 1869 ble det fastslått at skulle man studere til allmennlærer, måtte man gjennomføre den toårige lærerprøva. Her ble det også tatt stilling til saker som timefordeling, undervisningsplaner, ordning av praksisopplæring og krav til opptaksprøva. Lektorene fikk sin allmenndanning på gymnaset. Deretter måtte de studere videre ved universitetet for å få en grundig innføring i to-tre fag, som kunne bli deres aktuelle undervisningsfag. Den teoretiske og praktiske innføringen i pedagogikk ble for dem nærmest som et vedheng. Nesten hundre år skulle gå før det pedagogiske seminaret, som i dag kalles praktisk pedagogisk utdanning, ble utvidet til ett år (Tveiten 2001).

Reglementet av juli 1869 fikk en levetid på tjue år, og i løpet av disse årene var allmueskolen på vei til å bli en *folkeskole*, en skole for alle. Lærerseminarene maktet ikke lenger å uteksaminere kvalifiserte lærere, og flere debatter om lærerutdanningen pågikk fram til ny lov av 1889. Allerede i 1890 forelå et sterkt ønske om at lærerutdanningen skulle økes fra to til tre år, men seminarloven fortsatte å holde på en toårig seminarutdanning. Loven åpnet opp for at både kvinner og menn kunne kvalifisere seg til

lærer i folkeskolen, og det ble understreket at ingen forskjellsbehandling mellom kjønnene måtte forekomme. Seminarloven av 1890 ble likevel sterkt kritisert for ikke å tilfredsstillende de nye kravene til datidens lærer, og i 1902 kom igjen en ny lov om lærerutdanning. Loven innførte skriftlige eksamener i både nynorsk og bokmål, og seminarerne skulle fra nå av kalles lærerskoler. Heller ikke denne loven fungerte tilfredsstillende. Den nye loven åpnet opp for en treårig lærerutdanning, men likevel ble ”Den lågare lærerprøva” av 1890 fortsatt gjeldende.

I 1922 kom ny læreplan for landsfolkeskolen, og i 1925 kom læreplan for folkeskolen i byene. Læreplanene vektla faglig innhold og var preget av konservativ pedagogisk tenkning (Imsen 2002). Kampen om enhetsskolen og arbeidsskolepedagogikken var en felles sak for mange. Fra 1920-årene og frem til Normalplanen av 1936 (N36), ga tanken om enhetsskolen styrke til kravet om et felles minstepensum (Tveiten 2001). Med N36 ble den syvårige folkeskolen gjort obligatorisk for alle barn uansett evner og sosial bakgrunn. Selv om by og landsbygd fortsatte med ulike skoleplaner, fastsatte N36 bindende minimumskrav i fagene for alle landets skoler. Sentrale og grunnleggende emner skulle grundig gjennomarbeides. Slik skulle alle elever få det dannelsesgrunnlaget som var nødvendig for å kunne avgjøre om deres evner gikk i teoretisk eller praktisk retning. Samtidig var planene sterkt inspirert av nyere pedagogiske tanker om arbeidsskole og elevaktivitet ut fra elevens egne interesser og tempo. Folkeskolelovens krav om at grunnskolens undervisning skulle bygge på nye pedagogiske tanker og retninger reiste både kvantitative og kvalitative spørsmål ved lærerutdanningen. Folkeskoleloven krevde både flere lærere og en omlegging av hele lærerutdanningen. Ny lov om allmennlærerutdanning ble innført i 1938. Fra nå av ble lærerutdanningen akademisk, og opptakskravet var examen artium. Den lågere lærerprøva ble avviklet. Etter den tid har lærerutdanningen gjennomgått store omveltninger. I krigsårene stagnerte riktignok alt pedagogisk arbeid, men høsten 1945 ble en ny skolepolitisk fase innledet.

2.3 Faglig og didaktisk innhold i skole og lærerutdanning

Industrialisering, demokratisering og økonomisk vekst har ført med seg nye vitenskaplige ideologier, metoder og kulturelle endringer i samfunnet vårt. Vitenskaplige teorier har, i likhet med vitenskaplige metoder, utspring i ulike ideologier. Slik vi kjenner pedagogikkfaget i dag, er det bygget opp av grunntanker fra andre vitenskaplige fag. I en

oppgave som denne vil det føre for langt å gå i dybden på alle teoriene, men jeg vil trekke opp noen teoretiske linjer som vil tjene til å belyse tema i oppgaven.

Pedagogiske debatter angående faglig og didaktisk innhold i skole og lærerutdanning har fått konsekvenser for innhold både i læreplaner, lærerutdanning og i pedagogisk praksis. Røttene strekker seg like tilbake til Johann Amos Comenius' (1592-1670) pedagogiske ideer. Han understreket at menneskene lærer best gjennom aktiv handling, og at skolens undervisning måtte tilpasses den enkelte elevs utvikling. Reformpedagogene, tidligere i oppgaven omtalt som filantropinister (se s.13), ble inspirert av Comenius' didaktiske tenkning slik den ble formulert i hans lærebøker, *Lysets vei* og *Den store undervisningslæren* (Didactica magna 1628-32) (Myhre 1996, s.70). Han betraktet tro og viten, åpenbaring og fornuft som forskjellige sider av samme sak. Filantropinistene hadde derimot en urokkelig tro på det selvstendige, sterke mennesket.

John Locke (1632-1704), formulerte tanken om at den menneskelige bevissthet ved fødselen var et ubeskrevet blad (tabula rasa) og at den menneskelige erfaring opparbeides gjennom aktiv handling og indre refleksjon. Bare gjennom opplysning og ny viten ville menneskene bli trygge, selvstendige og lykkelige. Opplysningstidens filosofi fikk gjennomslag i Europa gjennom tre sentrale reformpedagoger, Rousseau, Pestalozzi og Fröbel. For dem var mennesket et sosialt vesen, som finner sin tilfredsstillelse i livet gjennom gode relasjoner med andre. Den beste arbeidsformen i skolen måtte derfor være aktiv samhandling. Lærerens oppgaver var ikke å gi direktiver, men å være rådgiver. Nøkkelord var barnets helhetlige utvikling, og læring gjennom problemløsning. Bare demokratisk styring kunne muliggjøre det frie spillerommet som er en nødvendig betingelse for genuin vekst (Stenmo 1998). I tråd med slike tanker, understreker L97 at opplæringen skal knyttes til elevenes egne iakttagelser og opplevelser. Opplæringen må "gå fra det kjente til det ukjente" (L97, s.29) gjennom prøving og feiling i praktiske handlinger.

2.3.1 Atferdsanalytisk og psykodynamisk teori

Forskning fra første halvdel av 1900-tallet var først og fremst inspirert av naturvitenskapelig og positivistisk teori fra USA. Den naturvitenskapelige og positivistisk orienterte forskningen springer ut av atferdspsykologi og psykodynamisk teori. *Atferdsanalytisk teori* har sterk tilknytning til psykologien. En av dens teoretiske grunnpilarer finner vi i

behaviorismen hvor man går ut fra at atferd læres gjennom stimulus - respons. En av retningens sentrale opphavsmenn er E. Thorndike (1847-1949). Gjennom det han kalte effektivitetsloven og øvingsloven viser han hvordan den menneskelige innsats øker dersom forsterkede stimuli kommer umiddelbart etter en handling. Den mest kjente teoretikeren innenfor betingnings- og behavioristiske teorier er likevel B. F. Skinner (1904-1990) som lanserte en teori om instrumentell betingning. Kort fortalt arbeider man systematisk i retning av ønsket atferd. Verktøyet man bruker er forsterkning av ønsket atferd ved hjelp av belønnede eller motiverende faktorer, eller straff eller bortfall av goder ved uønsket atferd. I dagens skole og utdanning finner vi eksempler på at denne teorien praktiseres, for eksempel ved bruk av gradering av oppgaver og karaktersystemer, eller andre adferdsmodifiserende tiltak.

Psykodynamisk teori fokuserer på elevens indre opplevelser, som for eksempel selvtilfredshet eller ubehag. I skolen kan konsekvenser av svakt selvbilde hos en elev vise seg gjennom misstilpasning og problematferd. Den teoretiske forklaringen er at ego ikke greier å demme opp for impulser fra det ubevisste og problemsituasjoner oppstår. Tilnærmingsformen bygger på Freuds modell av ego, id og superego og har en sterk posisjon innenfor spesialpedagogisk teori og praksis. Gjennom psykodynamisk teori vil allmennlærere, faglærer og spesialpedagoger kunne få større forståelse for den enkelte elevs oppfattelse og reaksjonsmønster. I en skole for alle er lærerens oppgave å støtte alle elevers følelsesmessige behov, og læreren må ha evne til å vise empati og ta elevens perspektiv.

2.3.2 Sosiokulturelt og relasjonelt perspektiv på læring

Fra midten av 1900-tallet har sosiologisk teori og kulturelt perspektiv fått større plass i pedagogikkfaget. Nærmere vår tid ser vi at det relasjonelle perspektivet på læring har kommet til, kanskje som et mulig svar på noen av de pedagogiske spørsmålene som psykologien ikke har kunne besvare tilfredsstillende. Sosiokulturelt og relasjonelt perspektiv på læring omtaler stort sett de samme forhold, og kan i praksis sies å representere sammenfallende sider. Tradisjonene bak de to perspektivene er likevel ulike. Det *sosiokulturelle perspektivet* på læring har røtter tilbake til teoretikere som Lev Vygotskij (1886-1934) og Bakthin (1895-1975) og harmonerer med en sosiologisk og antropologisk aktør- og handlingsorientert tradisjon. Vygotskij var lærer og psykolog, og hans pedagogiske erfaringsfelt lå innenfor arbeidsfeltet barn med spesielle

opplæringsbehov. Læring og utvikling var for Vygotskij identiske prosesser som fra første dag i et menneskes liv henger sammen i et komplekst system. Forholdet mellom læring og utvikling forklarte han ved å ta utgangspunkt i måling av barnets mentale utvikling. Nøyaktige målinger får man ved å ta utgangspunkt i det barnet klarer ved hjelp av en voksen, eller et annet barn som har kommet lenger i sin utvikling, ikke i det barnet klarer på egenhånd. Avstanden mellom det utviklingsnivået der barnet klarer seg uten hjelp og det nye nivået som barnet klarer sammen med andre omtaler Vygotskij som den proksimale utviklingssone (Vygotskij 1987). Han mener at når barnet samhandler med andre som kan mer, eller som kan noe annet om det som skal læres, kan optimale utviklingsforhold oppnås.

Bakthin var språkforsker, og i likhet med Vygotskij var han opptatt av hvordan mennesket sosialiseres inn i samfunnet. Bakthin betraktet utvikling som indre prosesser hvor de indre dialogene (tankene) formes over tid. Indre dialoger og individuelle stemmer blir formet gjennom den historiske tidsperioden vi lever i, og gjennom kulturen og institusjonelt betingede perspektiver på virkeligheten (Bakthin 1986). Bakthins perspektiv på dialogens formende effekt, koblet med Vygotskijs tanker om læring som samhandling har hatt en sterk påvirkning på nyere pedagogisk teori.

Relasjonelt perspektiv på læring velger jeg å plassere i en sosiologisk og antropologisk aktør- og handlingsorientert tradisjon. Perspektivet forklarer hvordan barn og voksnes atferd er et produkt av de kulturelle prosesser og sosiale forhold som de vokser opp under. Sosiologien søker videre å finne en forklaring på hvordan ulike samfunnsstrukturer oppstår. Pedagoger med ansvar for elevenes opplæring og utvikling vil ha stort utbytte av kunnskap om hvordan ulike samhandlingsmønstre påvirker den menneskelige motivasjon for å tilegne seg kunnskap. Retningen er kjent gjennom Dewys *Laboratory school of the University of Chicago* (Chicago-skolen). En av de mest aktivt involverte teoretikerne i denne retningen var G. H. Mead. Han la vekt på at elevene skulle utvikle sine intellektuelle, praktiske og sosiale evner gjennom egne aktiviteter. Mead understreket at læring ikke kan reduseres til etablerte vanemessige handlinger. Den må også omfatte refleksive læringsprosesser. Han mente også at spontan lek måtte danne grunnlaget for den aller første opplæringen (Vaage 1997, 1998). Den formålsstyrte undervisningen og metodevalget i skolen bør byttes ut med barnets iboende lyst til å leke. Spontane lekeaktiviteter i ulike pedagogiske sammenhenger er viktig fordi det fører til at barnet tar i

bruk flere deler av nervesystemet i hjernen (Vaage 1998). I skolen bør lærerens oppgave være å legge til rette for læring både i forhold til barnets natur og i forhold til samhandlings- og samfunnsprosesser. Forutsetningen for at prosessen for kunnskapstilegnelse skulle komme barnet til nytte var at læreren kunne vise både omsorg og empati for barnet. Barnet må kunne komme til læreren med sine erfaringer og få dem tolket gjennom lærerens erfaringer (ibid.). I Meads ånd viser L97 tydelige forventninger om at læreren må kunne sitt stoff og vite hvordan det skal formidles for å vekke interesse og gi respekt for faget.

Både Mead og Dewey tenkte i relasjoner og interaksjoner når de utformet sine pedagogiske teorier. Relasjonelle forklaringer er ifølge Wadel (1991) våre forsøk på å observere hvordan våre informanter handler overfor hverandre og med hensyn til hverandre. Individet tilegner seg kunnskaper gjennom praktisk erfaring i interaksjon både med sin fysiske og sosiale verden (Dewey 1916). Mennesket oppdager noe det ikke fullt ut forstår. En iboende nysgjerrighet i mennesket og et ønske om å forstå fører til en kontinuerlig søken etter mening. Reflekterende tenkning utvikles best dersom personen selv gjennomfører undersøkelser og løser problemer som skal settes inn i en større sammenheng. Gjennom samhandling med andre kan aktørene lære seg å kontrollere hverandres problemløsende tenkning, korrigere samhandlingsmønstre og lære å samarbeide. Menneskene lærer hele livet, og derfor oppstår læringssituasjoner gjennom samhandling uavhengig av alder. Også lærernes profesjonalitet utvikles gjennom teoristudier og refleksjon over praktisk handling ute i skolen. Meads og Deweys filosofi om læring gjennom handling var i samsvar med europeisk filosofi om en arbeidsskole for alle. Læreren skulle ha en veiledende oppgave, legge merke til elevenes interesser og stimulere dem til å løse ulike oppgaver. L97 følger opp ideene fra Deweys filosofi når den understreker at lærerne gjennom sin væremåte avgjør om elevenes interesser består, om de føler seg flinke og om deres iver vedvarer.

2.3.3 Konstruktivistisk perspektiv på læring

Ved Frankfurterskolen ble det gjort forsøk på å utforme en samfunnskritisk sosialpsykologi som kunne forene Marx' teorier om samfunnet med Freuds psykoanalytiske teorier om mennesket utvikling. Habermas, en av Frankfurterskolens teoretikere, mener at mennesket bare kan lære verden å kjenne gjennom språket. Han understreker at kunnskapen er sosialt konstruert og ervervet gjennom dialog og samkvem mellom mennesker (Habermas 1990). Skal samtalepartnerne i dialogen kunne bli enige, må de være knyttet sammen gjennom en

språklig-symbolisk dimensjon av felles mening og forståelse (Habermas 1997). Forståelsen er avhengig av at samtalepartnerenes språklige kompetanse tar utgangspunkt i felles sosiale og institusjonelle normer og krav. Mennesket er fra fødselen et sosialt vesen, men har som barn ennå ikke utviklet sin sosiale kompetanse. Læreren må derfor ha evne til å vise empati for barnet og ta dets perspektiv. van Manen (2001) understreker at relasjonen mellom læreren og eleven må være dyptfølt, fordi, ”den pedagogiske relasjonen for barnet er en del av selve livet, ikke bare et middel til å bli voksen” (op.cit., s.69). Dette perspektivet har stor betydning for skolens pedagogiske praksis. Læreren må stå frem som en tydelig leder og ha evne til å tilrettelegge gode læringsarenaer. Han må kunne skape interesse hos eleven og være en god veileder og samtalepartner.

Habermas deler samfunnets sosiale verden inn i to sfærer, system og livsverden. Den rasjonalitetsformen som styrer administrasjon, jus og økonomi beskrives han som systemet, og viser til hvordan marked og stat innvirker på menneskelige handlinger. I denne studien kan systemet ses i sammenheng med overordnede organer og lover og læreplaner for skole og lærerutdanning. Livsverden er samfunnsfæren hvor menneskene samhandler. I livsverden dannes holdninger, verdier og kunnskaper gjennom egne erfaringer og kommunikasjon med andre mennesker. Denne basiskunnskapen er det som preger våre verdier og handlingsmønstre når vi blir stilt overfor ulike situasjoner (Habermas 1990, 1997, Guneriussen 1999). Skal dette overføres til undervisning, kreves det at elevene gjøres i stand til å ta ansvar for egen læring, og til å snakke på egne vegne. Både elever og lærere må få mulighet til å stille spørsmål ved tradisjonelle oppfatninger av kunnskap og til egen innsats i lærings- og utviklingsspørsmål. Skolen må gi rom for den ideelle samtalsituasjonen der lærer og elev kan snakke sammen og reflekterer sammen i et symmetrisk forhold. I følge Habermas er det bare slik eleven kan utvikle seg til et selvstendig individ. Senere i dette kapitlet vil jeg vise at et av de store spørsmålene i dagens pedagogiske debatter nettopp dreier seg om samarbeidet mellom lærer og elev, og elevenes ansvar for egen læring.

2.4 Enhetsskolens vei mot likeverd og tilpasset opplæring for alle

Enhetskoletanken har hatt en solid forankring i vårt land i nærmere 200 år. Likevel ble det ikke innført obligatorisk skole for alle barn før i 1936. Nå bestemte folkeskolelovene for lands- og byskolene at alle elever skulle gjennomføre et 7-årig obligatorisk skoleforløp.

Her ble også understreket at folkeskolene måtte få normalplaner med bindende faglig minstekrav, kontrollerte avgangseksamener, økt lesetid, strengere regler for klassesdeling og organisert gjennomføring av engelskundervisningen. Både landsfolkeskoleloven og byfolkeskoleloven inneholdt bestemmelser om framhaldsskoler, men bestemmelsene ble senere utelatt. I 1946 fikk framhaldsskolene egen lov med endring av 1955 (Myhre1992). Det er derfor verdt å merke seg at begrepet enhetsskole bare knyttet til den obligatoriske grunnskoleopplæringen. I følge Bjørnsrud (2004, 2005) gjør store ulikheter både i innhold og struktur det unaturlig å se skoleslagene under ett. Her kan nevnes at grunnskolen er obligatorisk for alle, mens videregående skole er det ikke. For det andre har ungdom i videregående skole muligheter til å foreta ulike studieretningsvalg.

Forståelsen for enhetsskolen og likeverdig og tilpasset opplæring for alle har blitt endret i takt med pedagogiske strømninger i samfunnet. Fra 1935 og frem til omtrent 1974 var pedagogisk teori og praksis i stor grad preget av naturvitenskapelig og positivistisk orientert forskning fra USA. Sentralt i denne historiske perioden sto atferdsanalytiske og psykodynamiske teorier, noe som i stor grad kom til å prege opplæring og undervisning. For å kunne organisere og differensiere undervisningen, eller sette inn målrettede tiltak, ble elevene klassifisert etter alder, forutsetninger og interesser. På tross av velmente strategier fikk likevel enkelte elever problemer med å nå forventede faglige krav i skolen.

Spesialundervisning i egne statlige spesialskoler

Intensjonen i Normalplanen av 39 (N39) med å tilpasse skolens undervisning til den enkelte elevs evner og sosiale tilhørighet viste seg å være uforenelig med at alle elevene i landet måtte innfri samme faglige minimumskrav (Fossen og Skaalvik 1995, Myhre 1992, 1996). Elever med spesielle opplæringsbehov i skolen fikk spesialundervisning selv om lærerne følte seg lite kompetente for oppgavene dette arbeidet medførte (Lillejord 2000). Kritikken mot normalplanen førte til at det ble vedtatt en lov om spesialskoler i 1951. Elever med tilpasningsvansker, eller med tale-, lese-, eller skrivevansker, fikk fra nå av sin undervisning i egne spesialskoler. Elever med andre former for tilpasningsvansker ble vurdert til ikke å være opplæringsdyktige. Lærere som arbeidet i spesialskolene hadde ofte sin utdanning fra kurs i spesialundervisning fra tidlig på 1900-tallet (Haug 2000). Kursene var først og fremst opprettet med tanke på blinde og døve. I 1946 ble det opprettet utdanning i logopedi rettet mot elever med lese-, skrive- og språkvansker. Spesiellærerne ble den gang utdannet for å arbeide med elever i spesialskolene og ikke for å være lærer i

grunnskolen. Det har altså tradisjonelt vært stor forskjell på den allmenne pedagogikken og spesialpedagogikken.

Spesialundervisning i grunnskolen

Av ulike grunner ble elevene som spesialskolene avviste, værende igjen i grunnskolen på tross av at deres opplæringsvansker tilsa at de burde ha fått spesialundervisning. Elevene maktet ikke å følge den ordinære undervisningen, og lærerne manglet spesialpedagogisk kompetanse rettet mot disse elevenes behov. En vanlig måte å løse problemet på var å gi elever med spesielle behov hjelpeundervisning ute av egen klasse, enten alene sammen med en lærer, eller i særskilte hjelpeklasser. Det var ikke uvanlig at noen elever måtte gå om igjen et klassetrinn. Utover 1950 og 60-tallet registrerte man en eksplosiv økning i antall elever med behov for spesialundervisning i skolen. Gjennom ny lov om folkeskolen av 1955 ønsket man å gjøre noe med dette problemet. Loven slo fast at alle kommuner skulle gi hjelpeundervisning til elever som ikke kunne følge med i den ordinære undervisningen. Dermed fikk vi en ordning med hjelpeklasser i tilknytning til den ordinære skolen.

Nye pedagogiske retninger fikk større innflytelse både i kommende læreplaner for grunnskolen og for lærerutdanningen. Det gamle skolesystemet med 7-årig folkeskole og med påbygning enten med realskole eller framhaldsskole måtte vike for ideen om felles 9-årige grunnskole både for barn i byene og på landet. Før hadde realskolen og framhaldsskolen representert to ulike retninger, og mange mente at elevene også i den nye skolen måtte følge ulike linjer. Hvorvidt den 9-årige grunnskolen skulle avsluttes med et, to eller treårig ungdomskoletrinn ble også diskutert. Ny læreplan for forsøk med 9-årig skole i 1959/60 var den første felles læreplan for by og land. Mange mente læreplanen fungerte som andre normalplaner med sine klare spesifiseringer om hva eleven måtte lære på hvert klassetrinn. Det mest karakteristiske var kursplansystemet på 8. og 9. klassetrinn, der elevene ble delt inn i tre nivåer i norsk, matematikk og engelsk. I andre fremmedspråk ble elevene delt inn i to nivåer. Skulle man ha muligheter til å studere på gymnaset, måtte elevene gå på høyeste nivå i alle fag (Imsen 2002). Hensikten med forsøket var at elevene skulle få undervisning i forhold til egne evner og anlegg, men ordningen bygde på det Skjervheim (1997) kaller instrumentell pedagogikk, som tingliggjorde mennesker og skapte uverdige skillelinjer mellom elevene, ”et instrumentelt mistak” (op.cit., s.175). I motsetning til en slik praksis, vil et konstruktivistisk læringssyn legge vekt på at

menneskets læring konstrueres i sosialt fellesskapet med andre. I den konteksten gjelder allmenngyldige normer og regler, og personene handler ut fra prinsipper basert på gjensidig respekt. I norsk skole, lærerutdanning og i pedagogisk forskning har naturvitenskaplig og konstruktivistiske læringssyn levd side om side. I følge Skjervheim er det nødvendig å gjøre oppmerksom på at et læringssyn ikke bør foretrekkes på bekostning av det andre. I dette spørsmålet er det ikke snakk om enten det ene eller det andre, men et ja takk, begge deler. Hva slags kunnskapssyn man har, vil imidlertid få betydning for pedagogisk praksis. Som Lillejord (2003) påpeker, er det viktig både for skoleledere og lærer å ha dette klart for seg. Bare ved en bevisstgjøring om hvilke kunnskapssyn som ligger til grunn for skolens læringssyn kan man utforme en gjennomtenkt undervisningspraksis.

2.5 Målet var inkludering – i praksis dreide det seg om integrering

Intensjonene i skoleloven av 1955, om å integrere elever med spesielle behov førte omsider fram. På 1970-tallet ble flere av spesialskolene lagt ned og dette førte til at elever med spesielle opplæringsbehov ble integrert i vanlig grunnskole. Utviklingen i skolen førte med seg et økende behov for flere og bedre utdannede lærere. Behov for spesiallærere førte til at ny utdanning i spesialpedagogikk ble opprettet ved lærerhøgskolene i 1961. Samme år ble læreplan for allmennlærerutdanningen av 1938 revidert. Lærernes utdanning skulle være bedre tilpasset endringene i grunnskolen, men uttrykk som *skolen for alle* fantes ikke i planenes generelle formuleringer Haug (2000). Den nye loven la vekt på at allmennlærerutdanningen skulle bli mer yrkesrettet og at lærerskolene skulle utdanne *dyktige lærere* for folkeskolen. Begrepet dyktige lærere ble ikke definert i loven, men gjennom pedagogikkfaget skulle studentene lære om evneveike barn, barn med spesielle behov, spesialskoler, skolepsykologisk kontor og barnevern. Spesielle undervisningsproblemer som lese- og skrivevansker skulle metodikkundervisningen ta seg av. Det gikk klart frem at skolen skulle legge til rette for organisatorisk differensiering ut fra barnas forutsetninger, noe som førte til at man i barneskolen fikk en organisatorisk orientert spesialundervisning (op.cit.).

I etterkrigstiden økte antallet elever som fikk sitt undervisningstilbud i egne spesialskoler, i hjelpeklasser, i smågrupper eller i form av enetimer i skolen. Økningen nådde sitt høydepunkt i 1970-årene. Til enhver tid ble det antatt at hele 20 % av elevene i

grunnskolen ikke var i stand til å følge hele eller deler av den ordinære undervisningen (Lillejord 2000). Politikere og forskere diskuterte årsakene til at flere elever hadde behov for spesialundervisning og hvordan disse utfordringene kunne løses. Diskusjonene førte til at det i grunnskoleloven av 1969 ble gjort noen vesentlige bestemmelser om spesialundervisning. Med denne loven fikk vi i Norge en niårig obligatorisk folkeskole for alle elever. Med utgangspunkt i enhetsskoletanken ble former for spesialundervisning, som før hadde vært hjemlet i lov om spesialskoler, fra nå av tatt inn i den vanlige grunnskoleloven. Elever med spesielle opplæringsbehov skulle få spesialundervisning etter behov. Kommunene fikk pålegg om å opprette pedagogisk-psykologisk rådgivertjeneste (PPT), en styrking av rettsvernet for de psykisk utviklingshemmede. Helt frem til 1969 kunne disse elevene bli avvist av det ordinære skoleverket med begrunnelse i at de ikke var *dannelsesdyktige*. Tilleggslov av 13. juni 1975 om grunnskolen understreket at alle barn og unge uavhengig av funksjonsnivå skulle være underlagt samme lovgivning.

Mønsterplanen av 1974 (M74) var første læreplan for grunnskolen som gikk bort fra et felles faglig innhold. Med M74 gikk læreplanene for skolen over fra minimumsplaner til å bli maksimumsplaner. Lærerne fikk større ansvar for å velge ut mengde og aktuelt faglig lærestoff fra læreplanen. M87 videreførte kravet om at skolen skulle gi differensiert og tilpasset opplæring til alle elever. I planen ble begrepet *tilpasset opplæring* for alle for første gang tatt i bruk. *Alle* elever i skolen skulle fra nå av ha samme mulighet til utvikling og til å få dekket sine behov for å mestre skolens utfordringer. Begrepet *den inkluderende skolen* ble ikke beskrevet i M87 (Bjørnsrud 2004), men planen understreket skolens plikt til å hjelpe hver enkelt elev til å realisere sine muligheter og argumenterte for at differensieringstiltak heller burde ha den enkelte elev for øye enn grupper og kategorier av elever (Fossen og Skaalvik 1995, s.18). Undervisningen skulle individualiseres og engasjementet i sosialpedagogiske oppgaver skulle bli sterkere. Spesialundervisningen ble en naturlig del av arbeidet med å tilpasse undervisningen. Elever med spesielle opplæringsbehov måtte få anledning til å delta i skolens virksomhet på lik linje med andre elever. Differensiering og individualisering skulle fra nå av ta utgangspunkt i den enkelte elevs evner og forutsetninger, ikke i fag og grupper av elever. Lærerne skulle arbeide friere og følge overordnede prinsipper i stedet for detaljerte planer. Det ble tydelig understreket at skolen skulle tilpasses elevene og ikke omvendt.

Skolens pedagogiske innhold og arbeidsmåter var i endring, men lærerutdanningen hang fortsatt igjen i det gamle undervisningsparadigmet. Først ved ny lov om lærerutdanning av 1973 og ny studieplan i 1974 kom signaler om endring og fornying. Progressive og konstruktivistiske føringer dominerte debattene forut for loven og planen og førte frem til enighet om at det skulle satses på klasselærerens kompetanse og mindre på fagene. På tross av disse føringene ble perspektivet på klasselæreren lite belyst i loven. Innstillingen til den nye loven om lærerutdanning la stor vekt på at utdanning i spesialpedagogikk måtte være en egen utdanning og at lærere måtte få muligheter til videreutdanning i spesialpedagogikk (Haug 2000). Studieplanen av 1974 var en uferdig plan som ble midlertidig godkjent i 1976. Heller ikke denne studieplanen presenterte noe pedagogisk perspektiv på virksomheten i skolen. Først med den nye rammeplan for lærerutdanningen av 1980 ble det understreket at allmennlærerne skulle utdannes for klasselærerfunksjonen. Lærerutdanningen skulle gi studentene grunnlag for å forstå, akseptere og hjelpe hver enkelt elev ut fra elevenes egne forutsetninger. Gjennom den faglige delen ved lærerutdanningen skulle studentene få kunnskap om grunnskolens undervisningsfag. Rammeplanen for lærerutdanning av 1980 bygget på det som hadde vært tendensen i teorispørsmålet de senere årene. I denne oppgaven kaller jeg dette for et sosiokulturelt og relasjonelt perspektiv på læring. Begge perspektivene fører etter min mening frem til et konstruktivistisk lærings syn. Gjennom dialog og samhandling i de relasjonene de utvikler, skaper både barn og voksne ny kunnskap. I rammeplanen ble det understreket at skulle man arbeide med barns og unges ulike forutsetninger for læring, var det hensiktsmessig å hente inspirasjon fra flere teoretiske retninger enn man gjorde tidligere. Et vesentlig mål med opplæringen må være at den skal bidra til at elevene opparbeider bred sosial kompetanse som setter dem i stand til å leve med ulikhetene i samfunnet, og å takle uenighet. I dagens skole skal alle elever lære å vise åpenhet og toleranse. Gjennom fellesskapet i skolen får elevene mulighet til å lære av hverandre og om hverandre. Skolen har behov for lærere som evner å være åpne for mangfoldet og variasjonen elevene bringer med seg. Lærerutdanningen må ta innover seg at kravet om gode lærere i skolen har økt i takt med større forståelse for hvordan den menneskelige utvikling foregår.

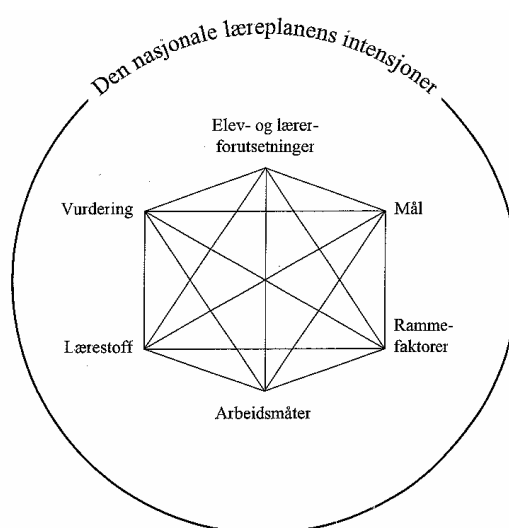
2.6 Tilpasset opplæring skal uttrykkes i hele skolens virksomhet

I L97 videreføres idealene fra M87 om tilpasset opplæring. Her understrekes det at opplæringen må bygges på mangfoldet i elevenes livserfaringer. Læreren må legge

opplæringen til rette slik at elevene får bruke alle sine sanser og lære gjennom prøving og feiling når ny kunnskap skal erverves. Forutsetningene for at elevene skal kunne ta i bruk individuelle strategier når de skal lære er at opplæringen er tilpasset individet.

Tilpasset opplæring er et lovfestet, overordnet prinsipp, som skal komme til uttrykk i hele skolens virksomhet. Prinsippet om tilpasset opplæring innebærer mer enn at undervisningen skal tilpasses den enkelte elevs intellektuelle evner. Når skolen skal realisere en allsidig og variert opplæring, skal det skje uavhengig av om elevene er like eller ulike. Det naturlige må være å ta hensyn til elevenes interesser og kulturelle forutsetninger i vid forstand (Lillejord 2003). Tilpasset opplæring innebærer at skolen med sitt mangfold tilpasser seg det enkelte individ. Skolen bør derfor systematisk ta i bruk alle læringsarenaer den har tilgang til. Elevene må få muligheter til å lære gjennom ulike aktiviteter, som for eksempel fysisk fostring, verkstedspedagogikk og ulike studieteknikker.

I følge Dale og Wærness (2003) lar prinsippet om tilpasset opplæring seg bedre gjennomføre ved at skolens rammebetingelser for opplæringen blir gjort til gjenstand for vurdering og forbedring. Ønsker læreren å vektlegge hvordan samspillet mellom ulike faktorer spiller inn på elevenes læringsutbytte, kan det være på sin plass å ta utgangspunkt i en didaktisk relasjonstenkningsmodell (Bjørndal og Lieberg 1978).



Figur 4: Didaktisk relasjonstenkning. Etter Bjørndal og Lieberg 1978.

Didaktisk relasjonstenkning bør ikke bare forbli en del av det teoretiske kunnskapsfeltet som lærerstudentene tilegner seg gjennom lærerutdanningen. Studentene må få praktisk forståelse for hvordan modellen kan bidra til å se sammenhengene i deres pedagogiske arbeid sammen med elevene. Modellen viser seks sentrale faktorer som hver for seg henger sammen med opplæringens mål. En faktor er elevenes forutsetninger og interesse for læringsinnholdet og lærerens evne og kompetanse til å legge til rette for elevens opplæring. Læreren er den som står elevene nærmest og kjenner deres individuelle behov. En annen viktig faktor med stor betydning for elevens læringsutbytte er de didaktiske arbeidsmetodene man velger og anvendelsen av dem i opplæringen. Læremidler som lærebøker og konkretiseringsmateriell man har til rådighet sammen med fysiske rammebetingelser må selvsagt oppfattes som viktige læringsfaktorer. Faktoren fysiske rammebetingelser i skolen kan være gymnastikksal, grupperom, verksted, bibliotek, auditorier og IKT. Linjene mellom de ulike faktorene i modellen illustrerer hvordan valg eller avgjørelser foretatt under en av faktorene får konsekvenser for alle de andre. Eventuelle tiltak til forbedring av opplæringen lar seg lettere oppdage med en kontinuerlig evaluering av alle faktorene som inngår i opplæringen.

I følge Dale og Wærness (2003) lar ikke tilpasset opplæring seg gjennomføre i praksis før skolens rammebetingelser rustes opp og benyttes på en bedre og mer kreativ måte. Nedprioritering av vedlikehold, manglende oppjustering av eldre skolebygg og lave prioriteringer av riktig pedagogisk materiale begrenser lærernes pedagogiske handlingsrom. Gamle eller nye lærebøker alene bidrar ikke til at lærere kan gi alle elever tilpasset opplæring. Skolen er elevenes læringsarena, og i dagens skole har elevene for eksempel behov for ulike former for konkretiseringsmateriell, pedagogiske spill, verktøy og IKT. Skal opplæringen være individuelt tilrettelagt, må alle elever få mulighet til å bruke læringsmateriell som er tilpasset den enkeltes læringsstil. Elevene bør også få anledning til å prøve ut ulike læringsstiler. Tar skolen ulike læringsarenaer bevisst i bruk, kombinert med forskjellige arbeidsmåter og metoder, imøtekommes et viktig differensieringsprinsipp i opplæringen. Skolen må derfor opprustes slik at lærerne får muligheter til å tilrettelegge undervisningen for alle elever.

Tilpasset undervisning er å vurdere elevenes ulike forutsetninger og evner, og er bare *en* måte å arbeide på for å tilrettelegge for tilpasset opplæring. I tilpasset undervisning er det

elevvurderingene som danner grunnlaget for å differensiere lærestoffet og undervisningen for elevene. Tilpasset opplæring derimot, er ikke avhengig av en kartlegging av de enkelte elevene for å finne ut hvor like eller ulike de er. Prinsippet om tilpasset opplæring er nødvendig fordi *alle elever*, minoritets elever, elever med særlige evner eller med lærevansker har rett på likeverdig opplæring. Likeverd skapes gjennom tilpasning ved å skape likestilling mellom kjønnene og ved å vise solidaritet på tvers av grupper og grenser. Det innebærer at alt som innbefattes i opplæringen, lærestoff, arbeidsmåter, organisering og læremidler må legges til rette med utgangspunkt i elevens forutsetninger.

Spesialundervisning er en annen måte å arbeide på med tilpasset opplæring. Den er fokusert på elever med spesielle opplæringsbehov. I Lov av 17. juli 1998, opplæringsloven, kapittel 5 § 5-1, understrekes det at elever som ikke har, eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett på spesialundervisning. Gjennom St. meld. nr. 23 (1997-98) *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*, fikk elever som av en eller annen grunn ikke kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, rett til å stille krav om spesialundervisning. Før spesialundervisning blir innvilget skal Pedagogisk psykologisk tjeneste først foreta en sakkyndig vurdering om eleven har rett til spesialundervisning i skolen. Opplæringstilbudet som gis til elever med spesielle opplæringsbehov skal legge særlig vekt på den enkelte elevs utviklingsutsikter og individuelle opplæringsplaner skal utarbeides for hver enkelt elev. Individuelle opplæringsplaner skal vise mål og innhold i opplæringen og hvordan opplæringen skal utføres (Lov av 17. juli 1998, opplæringsloven kapittel 5, § 5-5 2. ledd). Alle elever har rett til å få sin opplæring i sitt eget nærmiljø. I skolen skal elever med spesielle opplæringsbehov ta del i det sosiale, faglige og kulturelle fellesskapet på lik linje med andre elever.

I dag lever vi i et multikulturelt samfunn og de brede allmenndannende målene som gjelder for grunnskolen vår utgjør også grunnlaget for opplæringen av fremmedspråklige elever. Elever med minoritetsbakgrunn har også sine spesielle opplæringsbehov og må få anledning til å delta i skolens virksomhet på lik linje med alle andre elever. Språklige og kulturelle ulikheter kan føre til at minoritets elever ikke har, eller kan få, tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. I Læreplanen blir det understreket at opplæringen skal utvikle alle til å bli likeverdige og aktive samfunnsmedlemmer. Lærerne har ansvar for å ivareta alle elevs rettigheter til likeverdig og tilpasset opplæring i skolen.

2.7 En skole for alle

Etterkrigstidens reformer av spesialundervisning har gjennomgående vært politisk styrt og ideologisk motivert. Reformene har vært preget av verdier som demokrati, likeverd, likestilling, toleranse og omsorg. Lillejord (2000) setter spesialundervisningen inn i et historisk perspektiv og sier den viser et samfunns demokratiske sinnelag i ulike historiske perioder. For å belyse dette vil jeg vise til at mennesker med avvik eller med behov for spesialundervisning er avhengig av at andre snakker på deres vegne. ”Den andres” uttalelser uttrykkes i lys av hans eller hennes menneskesyn. Har for eksempel personen et naturvitenskapelig og positivistisk syn på læring settes ikke eleven, men lærestoffet i sentrum for undervisningen. Lærestoffet bearbejdes og presenteres av læreren for hele klassen eller gruppen av elever. Om elevene har læringsutbytte av undervisningen, og hvilke læringsutbytte det er snakk om, har læreren mindre kontroll med. Legger læreren til rette for gode læringsarenaer hvor eleven kan utvikle seg gjennom egne undersøkelser i sosiale relasjoner sammen med andre, bygger han eller hun på et konstruktivistisk læringssyn. Opp gjennom historien har synet på mennesket og dets utvikling og læring gjennomgått mange ideologiske endringer.

Begreper som *en skole for alle* og *en inkluderende skole* har et annet innhold i dagens skolepolitikk enn det hadde på 40-, 50- og 60-tallet. Slik idealet oppfattes i dag, skal skolen betraktes som et åpent fellesskap for alle elever uavhengig av deres bosted, sosiale bakgrunn, kjønn, religion, etnisk tilhørighet eller funksjonsevne. En inkluderende skole skal ha rom for alle grupper. Den er et felles arbeids- og møtested der elevene kommer sammen og skal lære av og leve med ulikheter (L97). Bjørnsrud (2005) mener begrepene tilpasset opplæring og inkludering er to viktige begreper i grunnopplæringen. Blir ikke begrepene betydning understreket kan andre verdier overta og forskyve balansen mellom det individuelle og fellesskapet. Inkludering innebærer utfordringer i det å møte en elevs evner og forutsetninger, og mangfold blir sett på som en ressurs og ikke et problem. På en verdenskonferanse i Salamanca i Spania 1994, UNESCO Salamanca Statement, ble begrepet *Inclusion, school for all*, lansert. Et ideologisk og utdanningsfaglig begrep som rommer en anerkjennelse av alles rett til utdanning innenfor et vanlig skolesystem (Bø og Helle 2002). Etter Salamanca-erklæringen er det kommet enda sterkere fram at inkludering som prinsipp gjelder for alle barn, unge og voksne av alle slag, ikke bare for dem med spesielle opplæringsbehov. I en inkluderende skole respekterer og aksepterer man ulikheter

som finnes mellom elevene gjennom prinsippet om tilpasset opplæring. Elevene kommer til skolen med verdifulle forkunnskaper skapt i miljøer utenfor skolen. Det pedagogiske arbeidet i skolen skal ta utgangspunkt i evnene og forutsetningene til den enkelte elev. En slik praksis tar utgangspunkt i konstruktivistiske og sosiokulturelle perspektiv på læring og lar seg lettere realisere innenfor et læringsparadigme som hviler på en forutsetning om at kunnskap skapes i alle sosiale sammenhenger.

Lillejord (2003) viser til flere årsaker som gjør det vanskelig å praktisere tilpasset opplæring. For det første er lærerplanens formuleringer for vage og generelle. Dessuten er det uenighet blant lærere om politikken bak inkluderingen. En tredje, men ganske vanlig årsak, er at tilpasset opplæring forveksles med spesialpedagogikk og oppfattes som en sak for spesialpedagoger. Sist, men ikke minst er det viktig å være klar over at den kunnskapen vi trenger for å få en inkluderende skole, ennå ikke er utviklet (ibid.). Av mange grunner blir disse utfordringene av større betydning fremmover.

En inkluderende skole skapes ikke ved at lærerne overlates til seg selv og tvinges til å gjøre så godt de kan innenfor rammene av det tradisjonelle undervisningsparadigmet. Lillejord (2003) understreker at skoleledere og lærere sammen må gi seg systematisk i kast med spørsmål om menneskesyn og læringssyn. Gjennom lærerutdanningen skal studentene utdannes til å bli lærer for alle elever. Ute i skolens praksisfelt får studentene se hvordan tilpasset opplæring til alle kan praktiseres. En forutsetning for at skolen skal kunne endres til en inkluderende og lærende organisasjon er dialogen og overenskomsten mellom de ulike aktørgrupper i skolen. Målsettingen med en inkluderende skole må derfor ha stor betydning for lærerutdanningen. I en undersøkelse Haug (2000) har foretatt om lærerutdanningen, viser det seg at ideen om en inkluderende skole i liten grad blir ivaretatt. Han sier resultatet av undersøkelsen er nokså nedslående, og at lærerutdanningen fremstår som lite dynamisk, med liten endringskompetanse og endringsvilje. Undersøkelsen omfatter lærerutdanningen ved tre norske høyskoler og både deltagende studenter og lærere røper klart ambivalente holdninger i forhold til temaet inkluderende opplæring. På den ene siden slutter de seg til ideen om den inkluderende skolen og prinsippet om tilpasset opplæring, men samtidig mener de at store grupper av elever trenger spesialundervisning, som aller helst bør gis utenfor klassen fordi dette gagnar både enkelteleven og klassen best. I følge Haug kommuniserer lærerutdanningens perspektiv på tilpasset opplæring et dobbelt budskap, ”alle er like, men nokre fell utanfor” (op.cit., s.184).

Skoleloven og L97 viser til mål om å skape et lærende miljø i en inkluderende skole for alle elever. Gjennom St. melding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, har departementet satt seg som mål å videreføre prinsippene i dagens bestemmelser om tilpasset opplæring og spesialundervisning. Stortingsmeldingen viser til den store variasjonen i bruk av spesialundervisning mellom skoler og mellom kommuner, og vanskelighetene med å dokumentere virkningen av spesialundervisning for mange elever. På tross av at tilpasset opplæring er et vesentlig satsingsområde i en rekke fylkeskommuner, kommuner og skoler, klarer ikke skolene i dag å leve opp til målet om at alle elever skal ha inkluderende og tilpasset opplæring. Også de faglig sterke elevene har behov for og rett til å bli møtt med et høyere ambisjonsnivå fra skolen sin side. I fremtidens skole er målet å redusere behovet for spesialundervisning, men for elever som har behov for det skal retten til slik undervisning fortsatt opprettholdes. En sentral oppgave vil derfor være å ruste opp det spesialpedagogiske støttesystemet rundt skolen, samtidig med at tiltaksordninger iverksettes for å redusere omfanget av atferdsproblematikken. Gjennom meldingen legger departementet føringer for at skolen skal legge til rette for et godt og utviklende læringsmiljø som vektlegger personlig utvikling og dannelse. Elevene skal lære grunnleggende ferdigheter i å uttrykke seg muntlig og skriftlig. De skal lære å lese, regne og bruke digitale verktøy. Derfor understreker departementet nødvendigheten av å evaluere opplæringens organisering og gjennomføring i skolen og vil øke omfanget av forskning på området. Utdanningsdirektoratet vil med tanke på dette innhente gode eksempler på tilpasset opplæring og gjøre dem tilgjengelig for andre, ha oversikt over relevante tilbud og kompetanseutvikling og bidra til kontakt mellom tilbyder og skoleeiere. Skoleeierne skal se til at skolene tar i bruk ny kunnskap, og at dette skjer som ledd i en reflektert vurdering av egen praksis.

Høsten 2006 innføres nye læreplaner for grunnskolen og den videregående skole. Læreplanenes generelle del gjelder både for grunnskolen og den videregående skole vil fortsatt stå ved lag. Nye læreplaner for fagene er under utarbeidelse og "Prinsipper og retningslinjer for opplæringen i grunnskolen", også kalt "Broen", skal bli erstattet med "Rammeverk for kvalitet – Skoleplakaten" (St. meld. nr. 30 (2003-2004), s.36). Bjørnsrud (2005) understreker det faktum at begrepet *inkluderende skole* nevnes bare tre ganger i L97s prinsippdel "Broen". Når "Broen" erstattes med "Skoleplakatens" ti prinsipper videreføres ikke begrepene enhetsskole og inkludering. Departementet tar således bord de to begrepene som danner grunnlaget for felleskapstenkningen i norsk skole. I fremtiden

skal "Skoleplakatens" ti prinsipper definere grunnleggende prinsipper og krav om hva skolen skal gjennomføre i forhold til elevene. Prinsippene skal utgjøre rammeverket for kvalitet ved alle skoler og læresteder. En begrunnelse for endringen er at departementet mener "Broen" gjelder bare for grunnskolen. I likhet med læreplanene for fag er den å regne som forskrift og må revideres og tilpasses hele grunnopplæringen. Andre begrunnelser for endring i skolen er at departementet mener planlegging og tilrettelegging av opplæringen er et lokalt og profesjonelt ansvar, og delegerer ansvaret for slike oppgaver over til den enkelte skole.

Planlagte endringene i skolen vil komme til å stille større krav til lærens pedagogiske kompetanse. I overensstemmelse med behandlingen av St. meld. nr. 16 (2001-2002) *Kvalitetsreformen. Om ny lærerutdanning Mangfoldig – krevende – relevant* ble alle lærerutdanningene endret høsten 2003. I meldingen legges det stor vekt på klarheten i forholdet mellom fag, fagdidaktikk, pedagogikk og praksis i allmennlærerutdanningen. NOU 2002:10 *Førsteklasses fra første klasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring* (Kvalitetsutvalget), understreker at lærernes profesjonskunnskaper ikke blir styrket gjennom lærerutdanningen og følgende endringer foreslås. Profesjonskunnskap bør innføres som obligatorisk enhet i lærerutdanningen og grunnutdanningene for lærere bør differensieres ved at det kreves faglig fordypning for det trinnet en ønsker å undervise på. Sist, men ikke minst, viser kvalitetsutvalgets evaluering at det bør utarbeides fag- og fagdidaktiske masterprogrammer innenfor fagene norsk, matematikk og engelsk med fordypning i de ulike trinnenenes egenart og utfordringer.

Endringene i lærerutdanningen høsten 2003 fikk størst virkning ved universitetene med innføring av 5-årig integrert lærerutdanning frem til masternivå. I allmennlærerutdanningen gikk endringene i hovedsak ut på å sikre at fremtidige lærere innehar nødvendige faglige kvalifikasjoner og forutsetninger for læreryrket og faglige opptakskrav blir nå krevd av studentene. Allmennlærerstudiets lengde er som før og går over fire år. Det nye er at de to første studieårene nå består av obligatoriske fag. De neste to årene må studentene selv velge fag innenfor fordypning, eller bredde i fagkretsen og innretning mot barnetrinnet eller ungdomstrinnet. Departementet mener allmennlærernes profesjonskunnskap blir styrket gjennom allerede igangsatte tiltak. Her vises til at nye rammeplaner er utarbeidet, egne midler til kompetanseutvikling for fagpersonalet er

bevilget, og at det skal satses på å styrke praksisopplæringen og veiledning av nyutdannede lærere. I følge departementet kan eventuelle endringer tilføyes og gjennomføres når den nye modellen har virket en tid. Først da vil en følgeevaluering av lærerutdanningen settes i gang.

Nå er både skole og lærerutdanning under evaluering og endring. Departementet vil investere i ”et betydelig kompetanseløft” (St. meld. 30 (2003-2004), s.10) og øke lærerens individuelle ferdigheter i lederrollen. Ytterligere tiltak som skal settes i verk for å høyne kvaliteten i lærerutdanningen, er å legge vekt på samarbeidet mellom lærerutdanningsinstitusjonene, grunnskolen og den videregående opplæring. Skolen skal utvikles til en lærende organisasjon, og en viktig forutsetning for å nå en slik målsetning, er nærheten mellom lærerutdanningsinstitusjonene og skoleeier/skoler. Grunnskolene er praksissteder for lærerstudentene og her skal de utvikle seg til å bli reflekterende praktikere. Det er derfor nødvendig at praksisstedets menneskesyn og læringssyn er oppe til kontinuerlig vurdering og i stadig forbedring. I arbeidet med skoleutviklingen må lærerutdanningen være sitt ansvar bevisst og gå aktivt inn som en viktig deltaker og bidragsyter. Det nære samarbeidet med skolene vil gi lærerutdanningsinstitusjonene innblikk i konkrete faglige og pedagogiske utfordringer som lærere møter i skolehverdagen. La oss tro at kompetanseløftet blant lærerne faktisk vil føre til forbedret praksis i den aller videste forstand, fordi elevene har behov for lærere som ser og hører dem. De har behov for en lærer som bryr seg og stiller krav til dem av sosial og faglig art.

3.0 Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for hvordan intervjuene ble gjennomført og datamaterialet i denne studien ble frembrakt. Tolkingsmessige problemer som knytter seg til arbeidet med funnene vil også bli presentert og drøftet.

Vi kan skille mellom to hovedformer for metodisk tilnærming. I de tilfellene der man ønsker å bygge undersøkelsen på utbredelse eller forekomst av ulike variabler vil en kvantitativ tilnærming være riktig. Kvantitativ metode bygger på eksakte og kvantifiserbare data. Dette er en form for undersøkelser som gjennomføres innenfor både naturvitenskapene og samfunnsvitenskapene. Vil man derimot at undersøkelsen skal få frem opplevelser, eller personlige tolkninger av forhold i livet til medmenneskene våre, vil en kvalitativ tilnærming være det beste (Gilje og Grimen 1998, Kvale 2001). Kvalitative forskningsdata tar utgangspunkt i humanistiske tenkemåter, og baserer seg på observasjon, intervju, samtaler, analyse av dokumenter, bilder etc. (Befring 1998, Thagaard 1998). Forskeren har nærhet til forskningsobjektet og bygger sin undersøkelse på et direkte samspill mellom seg selv og det som undersøkes.

Min studie tar utgangspunkt i hvordan nye lærere oppfatter prinsippet om tilpasset opplæring i et før- og nåperspektiv. Førperspektivet omhandler lærernes erfaringer og opplevelser fra lærerskolestudiet, og hvilken forståelse de fikk av tilpasset opplæring under utdanningen. Samtidig dreier det seg om ønsker og forventninger de hadde i forbindelse med overgang fra status som lærerstudent til det å bli lærer. Nåperspektivet handler om den praksis de står i nå, det vil si lærernes erfaringer i lærerpraksisen etter fullført studium. Primært ønsker jeg å avdekke og forstå det som ligger til grunn for deres atferd og handlinger i klasserommet eller i pedagogiske sammenhenger ved hjelp av lærernes egen tolkning av sine handlinger rettet mot å realisere prinsippet om tilpasset opplæring. Gjennom denne innsikten håper jeg å få ny kunnskap om hvordan de opplever at lærerutdanningen har satt dem i stand til å møte det politiske idealet om tilpasset opplæring. Ettersom målet med problemstillingen for denne oppgaven er å få innsikt i informantenes egne tolkninger og refleksjoner over handlinger, er det nærliggende å velge kvalitativ forskningsmetode. Målet med studien er å skape ny forståelse av prinsippet om tilpasset opplæring. Informantenes perspektiv vil fremkomme ved at jeg forsøker å få informantene til å fortelle, fortolke og forklare sine pedagogiske valg.

Fordi målet med undersøkelsen er å belyse hvordan forskjellige informanter forstår, opplever og oppfatter noe som de tar del i, og som i tillegg kanskje angår dem personlig, er det behov for data som sier noe om deres personlige, følelsesmessige, og kanskje også ideologiske forståelse av fenomenet tilpasset opplæring. Vi snakker altså om data som er komplekse og befinner seg på forskjellige nivåer. I følge Fossåskaret (1997) samles ikke slike data inn i tradisjonell betydning, de ”skapes gjennom en fortolkende prosess” (op.cit., s.35) av egenskaper og karaktertrekk ved prosesser i det miljøet eller de personene som er gjenstand for undersøkelsen. Kvalitativ forskning kjennetegnes av verdivurderinger, og står således i kontrast til kvantitativ forskning, som legger vekt på målinger, analyser av kausale sammenhenger mellom variabler og en søken etter objektiv kunnskap.

Metodiske overveielser har også sammenheng med hvilket perspektiv man har på kunnskap. Tar man utgangspunkt i et ontologisk, eller et metafysisk perspektiv, stilles det spørsmål til om virkeligheten er slik vi observerer den, eller om den kan være noe annet enn det vi sanser. Epistemologiske spørsmål handler derimot om hva som er kunnskap og hvor vi finner kildene til kunnskapen (Stensmo 1998). Tema og problemstilling er avgjørende for hvilken metode man velger, men de spørsmål en stiller for å fremskaffe data, stilles ut fra kunnskapssyn og erkjennelsesteori.

3.1 Den nye læreren som informant

Som mennesker vokser vi opp i ulike kulturelle kontekster, og vår oppfattelse av verden påvirkes av omgivelsene våre og har slik sett mange ulike årsaksforklaringer. Informantene i denne studien har også sin ulike kulturelle påvirkning gjennom egen barndom og skolegang, videreutdanning og arbeidsplass.

Haug (2000) mener at det må stilles krav om at nyutdannede lærere må ha teoretisk og praktisk kjennskap til de skolene de skal arbeide innenfor, og at de må mestre arbeidsmetodene godt. De må både ha kunnskaper og innsikt som setter dem i stand til å se kritisk på den virksomheten som foregår i skolen, og samtidig ha redskaper som gjør dem i stand til å bidra til å forandre den samme skolen. Informantene i denne undersøkelsen er relativt nyutdannede lærere. Informanten med lengst praksis ble uteksaminert i år 2000. To av informantene har to års praksis og den siste har bare hatt praksis åtte måneder etter endt lærerutdanning. Informantene har studert ved ulike utdanningsinstitusjoner og deres

praksiserfaring som lærer i grunnskolen er av naturlige årsaker ulik med tanke på både oppgaver og ansiennitet. Alle har i tillegg til sin grunnutdanning ulik tilleggsutdanning, før lærerpraksis i grunnskolen. De samtalene jeg har hatt med informantene har avdekket et bredt spekter av informantenes oppfatninger, både om det de har lært om tilpasset opplæring gjennom utdanningen, og om hvordan de får mulighet til å praktisere dette i skolen.

3.2 Den kvalitative forskningssamtalen

Formålet med å velge den kvalitative forskningssamtalen, er å prøve å forstå sider ved informantenes opplevelse av fenomenet tilpasset opplæring ut fra deres eget perspektiv. Kvale (2001) mener at det halvstrukturerte forskningsintervju som er inspirert av en fenomenologisk filosofi, er en velegnet metode for dette formålet. Metoden setter fokus på informantens egne opplevelser og erfaringer av fenomenet i deres livsverden. Gjennom forskningssamtalen med mine informanter, har informantene og jeg utvekslet synspunkter vedrørende tilpasset opplæring. Samtalen har imidlertid vært nøye planlagt på forhånd. Bare slik kan man få data av tilfredsstillende kvalitet.

Forskningsintervjuet er ikke en gjensidig form for interaksjon mellom to likeverdige partnere (Kvale 2001). Informanten inviteres til samtalen, og intervjueren presenterer samtalen tema. Skal forskningssamtalen fungere etter intensjonene, har intervjueren ansvar for å etablere en samtalsituasjon som er slik at dialogen flyter relativt lett. Men Fog (1998) understreker at informanten ikke må reduseres til kun å være en informasjonskilde. Intervjueren kan derfor ikke tillate seg å bare være tilskuer, eller observatør til informantens ytringer eller handlinger, men må lære seg å være deltaker. I forskningssamtalen er intervjueren og informanten forbundet med hverandre gjennom det aktive forholdet som etableres mellom dem. Det empiriske materialet kan forstås som et produkt av dette forholdet. Fordi målet med denne studien er å få vite mer om hva de nye lærerne mener om lærerutdanningens fokusering på tilpasset opplæring, var det naturlig å be dem om å beskrive sine opplevelser og erfaringer med slik praksis fra utdanningen.

3.2.1 Vesentlige spørsmål ved kvalitative forskningssamtaler

Før man går i gang med intervjuundersøkelsen kreves et grundig forarbeid, og innledningsvis var det viktig å formulere tre sentrale spørsmål. For det første var det viktig

å få informantene til å sette ord på sine erfaringer med tilpasset opplæring, og hvordan det første møtet med den enkelte elev hadde fortonet seg for dem. Et annet sentralt spørsmål var om informantene opplevde at de gjennom lærerutdanningen ble satt i stand til å takle hverdagen i skolen. Det tredje spørsmålet informantene skulle utdype, var forskjellen på tilpasset opplæring og spesialpedagogikk.

3.2.1.1. Forkunnskaper om temaet

Skal jeg ha mulighet til virkelig å forstå hvordan informantenes oppfatter temaet, må jeg være bevisst min egen forforståelse. Komponenter i min forforståelse som jeg bør ta opp til vurdering er bruk av faglige uttrykk og begreper, utdanning og individuelle personlige erfaringer. Gilje og Grimen (1998) understreker at vår forforståelse er et nødvendig vilkår for at forståelse overhodet skal være mulig.

Likeså er det viktig å tilegne seg relevant kunnskap om temaet før man går i gang med intervjuene. En grundig teoretisk forståelse kan bidra til at man blir bedre i stand til å stille kvalifiserte spørsmål og til å se nyanser, følge opp uklarheter og lokke fram eventuelle ikke-verbale budskap i samtalen. Teori og tidligere forskning om emnet gjør det også mulig å se om det kommer fram ny kunnskap. Har man en solid teoretisk forankring, viser respekt for informanten og tar hensyn til det han eller hun formidler, blir man også mer våken for nye, relevante aspekter, og kan gripe fatt i dem og få en bredere forståelse av temaet.

Selv er jeg pedagogisk utdannet og arbeider for tiden som lærer i grunnskolen. Basert på mine egne erfaringer fra arbeidet i skolen vet jeg at tilpasset opplæring oppfattes ulikt blant lærere, og jeg antar at mange opplever dette som en stor utfordring. Det å være ”sosiolog i egen kultur” (Wadel 1991, s.21) innebærer at man studerer en del av sin egen virkelighet. Man kan anta at de man studerer har visse grunnleggende verdier og holdninger og kulturell tilhørighet til felles med andre. Samtidig som inngående kjennskap til feltet som undersøkes kan oppfattes som en styrke, må man også være klar over at egne meninger kan være til hinder for en åpen og fordomsfri tolkning av informantens utsagn. Dette innebærer at man stadig må analysere egen atferd og kulturelle verdier underveis i forskningsarbeidet. Slik sett gikk jeg inn i undersøkelsen åpen for nye perspektiver uten å ha ferdige fortolkningskategorier, selv om jeg selvsagt hadde mine praksiserfarte antagelser.

3.2.1.2. Målet med studien

Mitt mål med studien er å skape ny forståelse for hvordan lærerutdanningen forbereder nye lærere til å arbeide etter prinsippet om tilpasset opplæring for alle elever. Jeg oppfatter dette som et overordnet prinsipp som kanskje er den aller viktigste utfordringen i enhetskolen. Lærerne som deltar i denne studien har hatt ulik kulturell påvirkning i egen barndom og skolegang, videreutdanning og arbeidsplass. Samtalene med dem skal bidra til å hjelpe meg til å forstå deres virkelighetsoppfattelse.

Samtalene avdekker et bredt spekter av informantenes subjektive oppfatninger om tilpasset opplæring, og det er en utfordring å holde fokus på hva de mener de har lært om dette gjennom sin utdanning. Informantene representerer et vilkårlig utvalg av nye lærere og er utdannet ved to ulike utdanningsinstitusjoner. De er også representanter for ulike fagretninger innenfor lærerutdanningen. Ulikheter i de ulike utdanningstilbudene mellom utdanningsinstitusjonene er belyst, samt forskjell i pedagogiske og didaktiske valg som fattes innenfor en og samme utdanningsinstitusjon.

3.2.1.3. Kunnskaper om intervju som metode

Forskningssamtalen er en samtale mellom to parter som er i dialog med hverandre om et tema av felles interesse. Den har som mål å ”innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene” (Kvale 2001, s.21). Med livsverden menes den verden intervjupersonene beskriver at de opplever, erfarer og lever i forhold til.

Lillejord (2000) uttrykker det slik: ”Å arbeide med forskningssamtalen innebærer at man alltid bedriver en språkanalytisk virksomhet” (op.cit., s.50). Hun understreker at forskningssamtalen er hermeneutisk i sitt vesen fordi den innebærer flere fortolkningsprosesser som finner sted til forskjellig tid og på ulike nivåer. Målet er hele tiden å utvide eller søke en dypere forståelse av problemstillingen eller fenomenet som det forskes på. I den muntlige fasen kan intervjueren samarbeide med informanten om hvordan man skal oppfatte og forstå det omtalte fenomenet, og hvordan det skal tolkes og organiseres. Således begrenses ikke forskningsprosessen av forskerens forforståelse om undersøkelsen.

Lillejord sier videre: ”forskningssamtalen er en metode med betydelige etiske implikasjoner” (op.cit., s.51). I forskningssamtalen opprettes en direkte og personlig kontakt mellom intervjuer og informant. Tillit er en forutsetning for å få informanten til å tale åpent og fritt om seg selv. En sentral oppgave for intervjueren vil derfor være, at han hele tiden minner seg selv om maktaspektet i samtalen. Informasjonen som kommer frem i samtalen er basert på et fortrolig forhold mellom aktørene og må ikke misbrukes. Lillejord understreker hvor viktig det er å være ”klar over at den gode samtals logikk faktisk kan komme til å forføre informanten til å være mer åpen og si mer enn han eller hun hadde tenkt” (op.cit., s.52). Den ideelle samtalsituasjon forutsetter derfor aktive deltakere som vet at de når som helst kan avslutte samtalen.

Forskningsmaterialet i denne undersøkelse er fremkommet ved hjelp av en mellomting av det Kvale kaller det halvstrukturerte ”livsverden-intervjuet” (Kvale 2001, s.21) og forskningssamtaler (Fog 1998, Mellin-Olsen 1996, Lillejord 2000) mellom informantene og meg. Hensikten var å la informantene få uttrykke sin subjektive mening gjennom gode beskrivelser hentet fra deres livsverden. Med meg selv som redskap gikk jeg inn for å innhente gode og fruktbare data som skulle legges til grunn for den videre analysen. Gjennom alle fasene i studien bestrebet jeg meg på å følge alle forskningsetiske regler. Jeg forsøkte å vise respekt og anerkjennelse for mine informanter ved å være en god lytter og hensynsfull tilrettelegger for gjennomføringen for hver av de fire forskningssamtalene. Jeg så det som svært viktig å skjerme om den tiden intervjuet pågikk og la stor vekt på å skape trygghet og ro i situasjonen. For å være trygg og sikker selv under intervjuet, hadde jeg forberedt meg godt i forhold til tema og teori, og ikke minst i forhold til den praktiske gjennomføringen av intervjuene. Intervjuforskning er imidlertid et krevende håndverk, og blir det utført riktig, kan det være en kunstform, hevder Kvale (2001). Jeg var svært spent på møtet med hver enkelt av informantene og la stor vekt på å være en aktiv lytter, inspirerende samtalepartner, god observatør og analytiker.

3.2.2 Utvikling av intervjuguide

Intervjuguiden (vedlegg 1) var godt planlagt og foreligger som en semi-strukturert skisse med tema ordnet i rekkefølge i forhold til problemstillingen. Jeg forsøkte å tenke meg inn i lærernes situasjon, og de tre sentrale spørsmålene som omtales i avsnitt 3.2.1. ble hovedtemaene i intervjuguiden.

Under samtalene med informantene ble intervjuguiden lagt til side og den forelå kun som hjelp til å holde fast ved temaene og ved eventuelle oppsummeringer. Det ble lagt vekt på å gi rom for åpenhet og fleksibilitet slik at informantene kunne uttale seg fritt. Interessante eller uklare svar ble fulgt opp med oppsummerende eller utfyllende spørsmål. Informantene hadde også mulighet til å stille meg spørsmål, og jeg mente det var både etisk riktig og vesentlig for studien å besvare dem ærlig og oppriktig. Etter mine vurderinger av informantenes åpenhet og ytringsglede, kan det tyde på at jeg var i stand til å vise nødvendig respekt for mine informanter og ikke fremstod som belærende med alle mine forkunnskaper om temaet.

3.2.3 Valg av informanter og prosedyre

Studien min har ikke til hensikt å generalisere funn i statistisk forstand, men frembringe ny kunnskap om nyutdannede læreres oppfatninger om tilpasset opplæring. Empirien bygger på informantenes subjektive opplevelser av hvordan lærerstudiet har satt dem i stand til å gi alle elever tilpasset opplæring. Kvale (2001) sier at informantene godt kan utpekes etter den innsikt de besitter. Etersom det er et mål for studien å finne ut om lærerutdanningen setter studentene i stand til å arbeide etter prinsippet for tilpasset opplæring, antok jeg at den mest relevante informasjonen for å belyse min problemstilling ville jeg få av nyutdannede lærere med kort praksis fra skolehverdagen. Det sentrale i studien var informantenes umiddelbare refleksjoner over hvordan egen utdanning og skolens innarbeidede pedagogiske praksis passer sammen. Får de bruke teorien i praksis, og opplever de en praksishverdag som drar veksler på pedagogisk teori?

Det var i utgangspunktet vanskelig å avgjøre hvor mange informanter jeg hadde bruk for. Kvale (2001, s.58) sier: ”Intervju så mange personer som er nødvendig for å finne ut det du trenger å vite”. I en studie som tar sikte på å frembringe dybdekunnskap, kan et for stort antall informanter føre til at man mister oversikten eller gjøre det umulig å gjennomføre grundige tolkninger. Med tanke på tidsaspektet for studien kan det være viktig å være oppmerksom på når det ikke lenger kommer frem vesentlig nye momenter i samtalen.

Våren 2003 var en spennende tid, og mye av tiden gikk med til å finne kvalifiserte informanter. Jeg søkte primært etter nyutdannede lærere som skulle begynne å arbeide innenfor ulike grunnskoler fra høsten av. Det var et mål for meg at lærerne skulle ha lite praksis fra skolehverdagen, bare den første erfaringen med den enkelte elev og klassen som

helhet. Jeg opprettet først telefonkontakt med rektorer ved elleve grunnskoler på vestlandet og informerte om hovedfagsoppgaven min. Samtidig la jeg frem mitt behov for å få intervju nyutdannede lærere ved deres skoler. Jeg ble møtt med ulik respons fra de forskjellige rektorene, alt fra benektelse ”nei vi skal ikke ansette nye lærere i høst”, til beklagelse over at det var travle tider og at eventuelle nyansettelser til høsten ikke var klarlagt på denne tiden av skoleåret. Flere rektorer viste likevel stor interesse for temaet i studien min og ba meg ta nærmere kontakt noen uker etter skolestart.

Da sommerferien var over, tok jeg igjen kontakt med rektorene på kontaktskolene. Det skulle vise seg at skoleåret 2003/2004 ble et år da svært få nyutdannede lærere fikk ansettelse i norsk grunnskole. Dette gjaldt særlig i store bykommuner, men alle norske kommuner ble rammet av ansettelsesstopp. Det ble således umulig å følge de opprinnelige kriteriene for utvelgelse av informanter, og jeg stod overfor et dilemma i studien min. På grunn av uvissheten om når det igjen skulle ansettes nyutdannede lærere i skolen, følte jeg meg tvunget til å fravike kravet om å intervju ”helt” nyutdannede lærere. Etter opplysninger fra kontaktskolene, ble nye kriterier utarbeidet og jeg åpnet opp for å intervju lærere med inntil fire års praksis. Jeg var forberedt på at slike endringer ville få innvirkning på forskningsmaterialet, men jeg antok også at nyutdannede lærere med lengre praksiserfaring i større grad ville være kompetente til å vurdere utdanningen sin opp mot sitt daglige arbeid.

Etter at rektorene hjalp til med å formidle telefonkontakt med dem, kunne jeg endelig kontakte fem lærere. De fikk først informasjon om studien gjennom telefon, og jeg gjorde mitt beste for å inspirere og oppmuntre dem til å delta. Etter telefonsamtalen fikk alle fem tilsendt et brev med ytterligere informasjon om undersøkelsen, og med vedlegg om informert samtykke (vedlegg 3). Fire av de fem lærerne viste stor interesse for å delta som informanter. Den femte læreren var i utgangspunktet usikker til det å delta. En grunnleggende enighet mellom informantene og undersøkeren var at informantene skulle kunne delta i studien på frivilling basis, og etter samtale valgte denne å trekke seg fra det videre samarbeidet.

De fire øvrige informantene, en mann og tre kvinner, arbeider i hver sin grunnskole i tre ulike kommuner på Vestlandet. De er utdannet ved ulike utdanningsinstitusjoner og representerer ulike fagseksjoner. `Terje` er faglærerutdannet mens `Kari`, `Kine` og `Alice`

er allmennlærere. Utvalget av informanter var etter min mening lite, men samtidig er det så pass variert at jeg følte det kunne være til stor nytte for å belyse problemstillingen.

3.2.4 Datainnsamlingsfasen

Av hensyn til informantene ble intervjuene gjennomført på ulike steder. To av informantene ble intervjuet på sine arbeidsteder etter endt arbeidstid. En informant hadde akkurat avsluttet et vikariat og hadde ikke noe fast arbeidssted, så intervjuet med henne ble foretatt i hennes hjem. Det fjerde intervjuet ble gjennomført i et av lokalene til Seksjon for utdanningsvitenskap ved Universitetet i Bergen.

For å få best mulig kvalitet på datamaterialet ble minidisk benyttet under alle intervjuene. Etter hvert intervju noterte jeg viktige momenter dersom informantene kom på noe etter at minidisken ble slått av. Også stikkord om forløpet, atmosfæren og umiddelbare tanker jeg hadde gjort meg ble notert. Hvert intervju tok mellom 50 og 60 minutter og ble gjennomført uten tekniske problem. Innledningsvis startet jeg hvert intervju med å fortelle litt om meg selv og om innholdet i prosjektet mitt. Ikke minst var det viktig å få uttrykke min takknemlighet for at informantene var villige til å hjelpe meg. Samtidig minnet jeg dem alle på at deres deltakelse i studien var basert på frivillighet og at de hadde rett til å trekke seg når som helst. Denne innledende runden var med på å skape en rolig og fortrolig atmosfære i intervjusituasjonen. Jeg opplevde det slik at informantene var tilfreds med å få samtale åpent om temaet.

Etter hvert intervju lovet jeg informanten en kopi av intervjuet. Jeg forklarte at som en del av anonymiseringen, ville alle intervjuene bli skrevet i bokmålsform. Jeg fulgte Kvale sin anmodning om å sende informantene en mer sammenhengende versjon av samtalene deres. Han hevder at et ordrett transkribert intervju for noen kan fremstå som usammenhengende og forvirrende og føre til at informantene føler seg lurte. Informantene i denne undersøkelsen har imidlertid ikke gitt tilbakemelding på at noe er ukorrekt ved transkriberingen av samtalene.

3.2.4.1. Informantens livsverden

Det metodiske teoriperspektivet i denne undersøkelsen bygger på en epistemologisk forståelse av samtalen som grunnleggende for konstituering av kunnskap og på en

ontologisk forståelse av at menneskets verden er samtalevirksomhet. Kvale (2001) beskriver flere aspekter som trekker opp hovedstrukturen i samtalen som intervju. Her presenteres noe av det jeg har vektlagt under intervjuene.

I følge Kvale har den dagligdagse samtalen og forskningsintervjuet det til felles at de er saksorienterte. Forskjellen ligger i formålet og strukturen. Som et profesjonelt intervju anvender forskningssamtalen en bestemt metode og spørreteknikk. Sammenligner man derimot forskningsintervjuet med det terapeutiske intervjuet, kan man si at begge fører til økt innsikt og forandringer. Det som skiller dem, er at mens forskningsintervjuet legger vekt på intellektuell innsikt, søker den terapeutiske samtalen forandring på det personlige planet. Den kvalitative forskningssamtalen skal derfor være saksorientert og ikke personorientert. Forskningssamtalene i studien min hadde som mål å innhente informantens subjektive beskrivelser om hvordan de selv opplever, tenker og føler, omkring sin lærerutdanning og praksis.

Fog (1998) understreker at det er gjennom samtalen man skaper kjennskap til informanten og til hans livsverden. Jeg forsøkte å være bevisst på ikke å påvirke eller styre lærernes fortellinger, og la spesielt vekt på ikke å stille ledende oppfølgingsspørsmål. Jeg må innrømme at jeg til tider kunne bli sterkt engasjert av deres beskrivelser. Det var ikke alltid like enkelt å forholde seg til gode kvalitative spørreteknikker. Jeg finner likevel støtte i den forskningsmetodiske litteraturen for at intervjueren skal vise et konstruktivt og emosjonelt engasjement overfor informanten. I og med at forskeren er aktiv i samtalen, blir den et fruktbart samarbeid mellom aktørene. Det felles målet er å frembringe ny kunnskap om et tema som opptar begge parter.

3.2.4.1. Å forstå informanten

Kvale (2001) viser til tosidigheten – eller gjensidigheten – i det kvalitative intervjuet. Han belyser det ved å dele begrepet intervju inn i to nye begreper, inter/mellom og views/synspunkter. Han sier at kunnskap konstrueres i personlige relasjoner mellom intervjuer og informant, og at det er slik informantens synspunkter om temaet fanges opp av intervjueren.

Som intervjuer har jeg ansvar for å registrere og tolke meningen med det informantene formidler og måten han eller hun uttrykker seg på. Fordi alle intervjuene ble tatt opp på minidisk kunne jeg fullt og helt konsentrere meg om å være en aktiv lytter, og samtidig observere informantenes ikke-verbale språk. Stemmebruk, tonefall, blikk, gester og andre ikke-verbale uttrykk er med på å uttrykke noe mer enn bare ordene hos den som uttaler seg.

Ikke-verbalt språk er alltid virksomt i all kommunikasjon, men aktørene er selv ofte ikke bevisst på det. Fog (1998) sier: ”Vi vil – som mennesker – alltid interagere på et bevidst plan. Men vi vil også alltid og helt alment interagere på et plan, som vi ikke er bevidst om” (op.cit., s.41). Både intervjueren og informantene er travelt opptatt med å observere, lytte og tolke hverandre underveis i samtalen, men fordi intervjueren har et særlig mål med samtalen, er det viktig å være oppmerksom og sensitiv. Intervjueren må vise oppriktig interesse for hva informantene har å si om det avtalte samtaletemaet, og jeg bestrebet meg på å identifisere meg med hver enkelt av informantene og anerkjenne dem som medmennesker. Som intervjuer var jeg klar over at informantene også observerte meg og mitt ikke-verbale språk. Samtidig som jeg forsøkte å være bevisst på egne handlinger og uttrykksmåter, bestrebet jeg meg på å følge opp informantenes uttalelser med spørsmål som skulle drive samtalen videre.

3.2.4.3. Kvalitativt, deskriptivt, spesifikt og fokusert

Studien min bygger på en mellomting mellom ”livsverden-intervjuet” (Kvale 2001, s.21) og forskningssamtalen (Mellin-Olsen 1996, Fog 1998, Lillejord 2000). Jeg ba informantene beskrive på en åpen og nyansert måte spesifikke situasjoner og handlingsforløp knyttet til utdanningen sin og til sine praksisopplevelser. Jeg la vekt på å stille deskriptive spørsmål som for eksempel: Kan du fortelle om...? Hvordan opplever du...? Hva tenkte du...? Kan du utdype...? Likeledes forsøkte jeg å unngå for mange ”hvorfor” spørsmål, fordi disse åpner for muligheter for spekulative eller tolkende svar. Jeg oppmuntret informantene til å fortelle om sine opplevelser og ville gjerne at de skulle få inntrykk av at de var eksperter på temaet jeg skulle undersøke. Det var tydelig merkbart at de fikk selvtillit og viste ansvar overfor meg og studien min. Til min store glede opplevde jeg at informantene fortalte villig og at svarene var både utfyllende og informerende. Stort sett gikk det greit å styre samtalene målrettet i forhold til tema. Informantene viste engasjement, de fortalte villig og avvek sjelden fra temaet. Min opplevelse var at når

informanten hadde fått tid til å tenke gjennom og problematisere temaet i forkant, ble utfallet av samtalen god. De få gangene det oppsto avvik fra temaet lå jeg vekt på at informanten skulle få snakke ferdig. Jeg ville være støttende og oppmuntrende og understreket: ”Det du sier nå er svært interessant...”. Jeg forsøkte jeg å hjelpe informanten tilbake til tema ved hjelp av små oppsummeringer gjennom samtalen. Jeg kunne for eksempel si: ”Du forteller meg at...” ”Du kan kanskje si hva du tenker om ...”, eller ”Hvordan opplever du at...”.

3.2.4.4. Bevisst naivitet og sensitivitet

Intervjueren må ha omfattende kunnskaper om temaet som skal undersøkes, men han må samtidig være bevisst egne forutsetninger og forforståelse. Han må unngå å møte informanten med ferdige kategorier og tolkningsmuligheter under intervjuet og legge vekt på en ”teoriladet”, men ikke ”teoristyrte” tilnærming. Intervjueren må gå åpent ut og la informanten uttale seg fritt om temaet og lytte aktivt til det informanten sier. Han må lytte oppmerksomt og være mottakelig for emosjoner i budskapet, både i det som uttrykkes verbalt og ikke-verbalt, og for nye sider ved temaet som introduseres. Intervjueren skal forholde seg kritisk overfor egne tanker og antakelser under intervjuet. Således ligger det en klar spenning mellom det å være åpen for informantens beskrivelser og det å være godt faglig forberedt. Teoretisk hadde jeg en god ballast med meg som bidro til å forme noen antakelser og hypoteser. Samtidig følte jeg meg svært åpen i forhold til informantens presentasjoner av nye sider ved temaet. Grundig forberedelse til intervjuet hjelper en til å stille åpent eller ”bevisst naivt” i forhold til temaet som undersøkes. Noen ganger ble jeg både forundret og overrasket over det informantene fortalte. Det opplevdes likevel som interessant og spennende fordi jeg ikke hadde noen faste teorier eller hypoteser som skulle prøves.

En viktig side ved å intervjuer nye lærere om tilpasset opplæring i deres utdanning, er at man tar utgangspunkt i egne praktiske erfaringer med fenomenet og i de teoretiske perspektivene på det. Min opplevelse var at informantene visste at jeg hadde erfaring med tilpasset opplæring og at vi derfor hadde noe felles. Denne undersøkelsen handler imidlertid om informantens erfaringer og ikke mine, men jeg mener mitt erfaringsgrunnlag styrket meg til å være både sensitiv og konstruktiv utdypende overfor det lærerne fortalte under intervjuet.

3.2.4.5. Flertydighet og forandring

Forekommer flertydighet og forandring under samtalen, kan dette skyldes motsetninger i informantens livsverden. Kvale (2001) understreker at dette i verste fall kan bygge på utrygghet og sviktende kommunikasjon mellom informanten og intervjuer. Min opplevelse var at interaksjonen mellom informantene og meg var åpen og tillitsfull. Informantene kunne imidlertid vise til et motsetningsforhold mellom utdannelsen sin og sine praksiserfaringer.

Mine bestrebelser for å få informantene til å føle seg trygge på situasjonen og på meg, var etter mine vurderinger vellykket. Informantene ytret seg både åpent og tillitsfullt, og jeg opplevde at det var god flyt i kommunikasjonen mellom dem og meg. Viste det seg likevel at noen av informantenes formuleringer var uklare, vinklet jeg spørsmålet på en annen måte uten at meningsinnholdet ble forandret av den grunn. Slik sikret jeg meg en rimelig høy grad av konsistens i svarene. Jeg opplevde ikke at informantene forandret holdning eller mening under intervjuene. Alle informantene var samarbeidsvillige og motiverte, men deres individuelle forforståelse førte til at samtalene med meg ble personlige og ulike. Etter mitt skjønn kom både informantene og jeg beriket ut av intervjuprosessen.

3.2.4.6. Den mellommenneskelige dimensjonen

Mennesker oppdras fra barnsben til å bli en del av et språklig fellesskap. Fog (1998) viser til at vi som barn lærer å snakke gjennom deltakelse i samtalen. I fortrolige samtaler interagerer partene med hverandre ved å stille og besvare spørsmål. Partene i en samtale kan dermed ikke unngå å gjøre inntrykk på hverandre. Samtidig med at jeg forsøkte å tolke hva samtalepartneren min egentlig fortalte, formidlet jeg min egen oppfatning av samtalens innhold tilbake. Fog understreker at dette mellommenneskelige, dialogiske fenomenet er en forutsetning for å få frem relevante data. Fordi forskningssamtalen baseres på likeverdighet mellom partene, må den bygge på åpenhet og gjensidighet.

Men forskningssamtalen fremstår samtidig som et middel for å nå et mål, og dermed foreligger en asymmetrisk maktrelasjon. Mellin-Olsen (1996) understreker at asymmetri i interaksjonen mellom intervjuer og informant kan ødelegge kommunikasjonen og at forskningsfunnene dermed blir upålitelige. Informanten må bli fortrolig med forskningssamtalens formål og se på seg selv som en enestående og viktig deltaker og

informasjonskilde i undersøkelsen. For meg var det svært viktig å få formidlet hensikten med intervjuet helt fra første telefonsamtale med informantene. For å etablere en trygg ramme rundt samtalen, la jeg vekt på å gi ytterligere informasjon om undersøkelsen og åpnet for at informantene kunne stille meg oppklarende spørsmål. Responsen og aktiviteten til informantene viser at dette var vellykket.

Jeg la vekt på å være en anerkjennende og aktiv lytter til det informantene fortalte, noe som i seg selv var både interessant og engasjerende. I blant måtte jeg anspore dem til å utdype vesentlige spørsmål, men jeg hadde hele tiden klart for meg hvor langt jeg kunne og skulle gå. Det var likevel ikke til å unngå at emner som mangel på ressurser, nederlag og frustrasjoner kom frem. Jeg forsøkte å oppnå likeverdig kommunikasjon med informantene, og delte noen av mine egne praksiserfaringer med lærerne i form av utsagn som ”ja, det har også jeg opplevd” eller ”ja, elevene er individuelle og har ulike behov”. Dette ble en slags gjenytelse for at lærerne åpnet sin livsverden for meg og bidro med sine oppfatninger om temaet.

3.2.4.7. Positive opplevelser

Gjennom samtale med lærerne har ny kunnskap blitt konstruert og et godt og relevant forskningsmateriale er skaffet til veie for det videre arbeidet med undersøkelsen. Ideelt sett håpet jeg at også informantene skulle oppleve at de hadde fått noe igjen. Jeg la stor vekt på å vise dem interesse, behandle dem høflig og respektfullt og passet på at de fikk tid til å svare uten å avbryte eller presse på. I etterkant spurte jeg dem hvordan de hadde opplevd det å være informanter. Alle uttrykte at de hadde hatt positive opplevelser av å delta i studien. En informant mente egne muntlige formuleringer burde ha vært bedre og skylte på at minidisken virket hemmende, men syntes ellers det var greit å få snakke om et så viktig tema. En annen av informantene sa at det var fint å få tid til å samtale med likesinnede i fred og ro om viktige pedagogiske spørsmål. Dette ga meg en bekreftelse på at også informantene avsluttet forskningssamtalen med en følelse av tilfredshet.

3.2.5 Analyse av data

Det kvalitative forskningsintervjuet er både deskriptivt og analytisk og kvaliteten på dataene som kom fram under de fire intervjuene vil påvirke analysen. I tråd med det Kvale (2001) beskriver, foregikk det allerede under datainnsamlingsfasen en form for analyse.

Utsagn ble tolket og bearbeidet, og antakelser ble styrket eller avkrefte. Som intervjuer bestrebet jeg meg på å forstå så klart som mulig det informantene uttrykte ved å gripe fatt i eventuelle selvmotsigelser eller uklarheter.

Alle intervjuene ble fortløpende transkribert av meg selv, de fleste samme dag som intervjuet ble gjennomført. For å bevare en mest mulig autentisk gjengivelse av samtale, ble de først skrevet ordrett av fra minidisken. Samtalene ble deretter omskrevet fra den autentiske formen til en mer oversiktlig og sammenhengende form. Her så jeg bort fra informantens dialekt og målform og nedtegnet alle intervjuene i bokmål. Samtalene ble så strukturert under temaene i intervjuguiden. Med flere gjennomganger av alle samtale og med selve intervjusituasjonen i friskt minne, var det enkelt å gjenskape relasjonelle forhold mens jeg arbeidet med dataene. Jeg kunne lett notere ned emosjoner uttrykt gjennom gester, blikk, latter, nikk, kremt og andre ikke-verbale uttrykk.

Transkriberingen var et møysommelig og tidkrevende arbeid, men likevel nyttig å foreta selv. Jeg ble godt kjent med materialet og kunne notere ned tanker og assosiasjoner underveis. Gjennom transkriberingen ble den muntlige dialogen rekonstruert til skriftlig tekst, og talen ble strukturert slik at den egnet seg bedre for analyse. Den transkriberte teksten må ikke oppfattes som kopier eller gjengivelse av en egentlig virkelighet Kvale (2001). Ved analysing av transkripsjoner, vektlegges noen aspekter ved informantens livsverden, mens andre utelukkes. Forskeren må derfor være oppmerksom på at det kontekstuelle i den opprinnelige samtalsituasjonen endres i den videre bearbeidelsen av datamaterialet.

For å styrke undersøkelsens troverdighet, kan det være hensiktsmessig å få transkripsjonen bekreftet av informantene. Som sagt fikk informantene i denne studien tilsendt et eksemplar av sitt intervju i en bearbeidet versjon. Hensikten var å få til et samarbeid med informantene også gjennom transkriberingsfasen. Informantene ble oppfordret til å lese gjennom det transkriberte intervjuet sitt og ta kontakt med meg dersom de mente det forekom feilsiteringer eller feiltolkninger. Skulle informantene ha mer å tilføye, ville også dette være av stor interesse for studien. Vi hadde også avtalt at jeg skulle kontakte dem dersom noe trengte oppklaring eller utdyping i analysefasen. Ingen av informantene kontaktet meg.

Fenomener, eller språklige uttrykk, kan uttrykke mening og ha en betydning. Gilje og Grimen (1998) hevder at alle meningsfulle fenomener må fortolkes for å forstås. Studien min bygger ikke på krav om utvetydighet, der en uttalelse bare har én riktig og objektiv mening, og hvor min oppgave er å finne frem til denne ene, sanne meningen. Som utgangspunkt for analysen vil jeg bruke det Kvale (2001) kaller hermeneutisk meningsfortolkning. Lillejord (2000) viser til at samtalen i transkribert form foreligger som skriftbilder av en avsluttet menneskelig kommunikasjon og at intervjuerens perspektiv skiftes fra å være deltaker i en samtale til leser av en intervjutekst. Kvale mener det kan være hensiktsmessig å dele samtalen inn i mindre fortellinger, fordi det kan hjelpe oss til å fortsette dialogen med informanten på en imaginær måte. Intervjueren opprettholder således fortsatt god kontakt med det som ble sagt under samtalen og kan få ny informasjon ved å reflektere over informantens ytringer og få begrunnet hvorfor det var akkurat dette som ble sagt. I tekstlig format kan dialogen mellom intervjuer og informant leses om igjen i stadig nye perspektiver.

Kvale (2001) deler hermeneutisk meningsfortolkning inn i tre forskningskontekster: selvforståelse, common sense og teoretisk fortolkning. *Selvforståelse* handler om informantens egne synspunkter. Under denne forståelseskonteksten forsøker forskeren å gruppere hva informanten selv legger i sine utsagn. Under transkriberingen laget jeg en matrise (vedlegg 2 a, b, c) hvor jeg kunne notere ord og korte setninger som kunne uttrykke det informanten mente. Dette viste seg å bli en god hjelp i det videre analysearbeidet.

Innenfor konteksten *common sense* tolker forskeren også mellom linjene, og tolkningen av teksten kan i tillegg uttrykke noe om informanten. Her går forskeren ut over informantens egen forståelsesramme og leser innholdet i det som blir uttrykt med en kritisk holdning, basert på sunn fornuft. Utsagnene settes dermed inn i en videre forståelsesramme, og man søker en nærmere og mer presis bestemmelse av tema. Likevel er tolkningens gyldighet i dette tilfellet, fortsatt innenfor en ramme som folk flest kan ta del i.

Når forskeren arbeider innenfor forståelseskonteksten *teoretisk fortolkning*, er det et mål å nå et abstraksjonsnivå som ligger over den konkrete tematiseringen. For å kunne tilskrive utsagnene mening, må forskeren ta i bruk litteratur og teoretisk rammeverk. Repstad (1993) understreker at det i kvalitative undersøkelser bør skje, det han kaller, en gjensidig korrigerende mellom teoretiske og empiriske data. Arbeider man innenfor konteksten

teoretisk fortolkning, er det en klar intensjon at man skal gå ut over både informantenes selvforståelse og common sense forståelse.

En kvalitativ analyse er personlig fordi den som forsker, og skaper data sammen med andre, vanligvis også systematiserer dataene. Dette krever en bevisst holdning fra forskerens side, om å være ærlig og lojal mot sitt materiale. Det vil si at man hele tiden må ha en kritisk holdning til sitt analysearbeid og ikke først og fremst søke en bekreftelse på de hypoteser eller antakelser man selv har. Repstad (1993) understreker at samfunnsforskere er sosialisert til å filtrere data gjennom en eller annen form for faglige perspektiver. Man tar informantenes beskrivelser på alvor ved å argumentere for dem i lys av begreper fra samfunnsvitenskapelig forståelse og teori.

3.3 Forskningsetiske hensyn

Forskningsetiske avgjørelser er noe man må forholde seg til gjennom hele undersøkelsen. For det første bør ikke undersøkelsen betraktes ene og alene med hensyn til den vitenskapelige verdi av kunnskapen som søkes. Det er også viktig å ha klart for seg hvilke mulige konsekvenser deltakelse i undersøkelsen kan få for informantene. I denne studien ble forholdene lagt til rette for at informanten skulle føle seg trygg og komfortabel mens intervjuene pågikk, og jeg la vekt på å gi dem tid til å snakke fritt. Gjennom hele undersøkelsen hadde jeg en bevisst holdning til at min oppgave var ”å forske sammen med informantene” (Fog 1998, s.44). Målet var å forstå deres opplevelse av lærerstudiet, noe som krevde evne til empati og innlevelse fra min side. Men informantene skal kunne føle seg trygge på at alle personlige data som kan avsløre deres identitet blir anonymisert (Kvale 2001). I undersøkelser som tar utgangspunkt i menneskers livsverden, må man bestrebe seg på å betrakte informantene som likeverdige. Tar man stilling til etiske og metodiske overveielser før undersøkelsen tar til, kan man kanskje redusere faren for at informanter kan føle seg utnyttet, trakassert eller urettferdig behandlet.

3.3.1 Informert samtykke

Skal man undersøke forhold ved menneskers livsverden, må man som forsker vise informantene respekt og anerkjennelse. En generell regel er at forskeren innhenter frivillig informert samtykke fra personer som skal delta i undersøkelsen. Informert samtykke er en kontrakt mellom forskeren og informanten, hvor forskeren underretter om undersøkelsens

overordnede mål og om hovedtrekkene i prosjektplanen. Hovedmålet med min studie var å generere kunnskap om hvordan nye lærere mente at lærerutdannelsen hadde satt dem i stand til å gi alle elever i grunnskolen tilpasset opplæring. Fordeler og ulemper ved å delta i undersøkelsen ble også belyst. Som en konsekvens av dette ble informantenes ønske om sted for gjennomføring av samtalene imøtekommet, så sant dette var mulig. Jeg opplyste om at alle samtalene ville bli tatt opp på minidisk og transkribert. Informantene fikk vite at det ikke forelå noen tvang, men at deltakelse i undersøkelsen skulle skje på frivillig basis. De kunne trekke seg fra undersøkelsen når de måtte ønske det. Informantene i studien min undertegnet en gjensidig kontrakt med meg som forsker. På bakgrunn av kontrakten kunne informanten forvente å bli behandlet etter alle forskningsetiske regler.

3.3.2 Anonymisering

Konfidensialitet bør være sikret før man setter i gang intervjuene. Verken institusjoner eller personer skal kunne kjennes igjen i forskningsrapporten, og materialet må derfor anonymiseres. I denne undersøkelsen presenteres informantene med navn markert i enkle anførselstegn. Det indikerer at informantenes opprinnelige navn og personalia er anonymisert allerede i transkripsjonen av intervjuene. I undersøkelsen lar `Terje`, `Kari`, `Kine` og `Alice` meg få innblikk i sine opplevelser av fenomenet tilpasset opplæring i utdanningen sin. De forteller om hvordan de mestrer denne utfordringen i sitt daglige arbeid sammen med elevene. Skal man kunne beskytte informantene og deres nære omgivelser, må man ikke bare anonymisere navn på eventuelle informanter, men også på utdannings- og arbeidsinstitusjoner. Selv om navn på utdanningsinstitusjonene er anonymisert, kan kanskje personalet der kjenne seg igjen i noen deler av forskningsfunnene. Slik forholder det seg også for medarbeidere i skolene hvor informantene har sitt daglige virke. Selvfølgelig ønsker man å unngå at slikt skjer, men det er uunngåelig så lenge undersøkelsen nettopp handler om menneskelige relasjoner. Minidiskene med intervjuopptak ble ikke merket med informantens navn og andre personalia, men med dato og intervjunummer, og låst inne sammen med navnelister og det øvrige datamaterialet. De transkriberte dataene ble lagret på et flyttbart medium og ikke på hardisk. Minidiskene og annet skriftlig datamateriale ble oppbevart forsvarlig innelåst og blir tilintetgjort når oppgaven er ferdig.

Forskningsprosjektet ble forelagt Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste (brev fra NSD, vedlegg 4) som vurderte prosjektet til ikke å være meldepliktig i henhold til Lov om behandling av personopplysninger.

3.4 Studiens troverdighet

I diskusjonen om studiens troverdighet må jeg anta at informantene tror på det de sier og forsøker å tenke konsistent. Det vil si at de selv etterstreber en viss sammenheng i det de sier, og at de vil forsøke å unngå selvmotigelser. Likeledes legger jeg til grunn at informantene tror på at deres egne handlinger virkelig har de tilsiktete virkningene, og om ikke dette er tilfelle, ville de ha handlet annerledes. Noen ganger kan det være vanskelig å se for seg hva informanten legger til grunn for sine tanker, handlinger og utsagn, men man må alltid begynne med å anta at det kan være en viss fornuft i det man ser og hører. Gilje og Grimen (1993) hevder at man ”i utgangspunktet skal betrakte personers oppfatninger som rasjonelle, og først senere, hvis det ikke er mulig å forsvare dette, betrakte dem som irrasjonelle” (op.cit., s.198). Studiens troverdighet handler således i stor grad om hvordan jeg behandler, forstår og tolker empirien som kommer ut av prosessen.

3.4.1 Troverdighet

Reliabiliteten i undersøkelsen har sammenheng med om forskningsfunnene virkelig er basert på informantenes subjektive meninger, om hvordan de opplever temaet eller om forskningsfunnene er tolket gjennom intervjuerens koder. Undersøkelsen min er kvalitativ, den bygger på informantenes opplevelse av sin livsverden, og tar ikke mål av seg til å måle noe. Reliabilitet får derfor en annen betydning her enn i kvantitative undersøkelser.

En side ved troverdigheten i en kvalitativ undersøkelse er om intervjuet med den enkelte informant avtegner et godt og dekkende bilde av de opplevelser og erfaringer intervjueren forsøker å innhente data om. Fordi det overgripende temaet i studien min er om nye lærere opplever at lærerutdannelsen har satt dem i stand til å gi alle elever i grunnskolen tilpasset opplæring, beskriver informantene i denne undersøkelsen sin utdanning og praksis som lærer. Men det lille utvalget av informanter avgrensner både type og mengde data som blir tilgjengelig, og utvalget i undersøkelsen behøver nødvendigvis ikke være representativ for målgruppen *lærere*. Mine informanter representerer først og fremst seg selv, men det de sier om tilpasset opplæring kan være av allmenn interesse for alle lærere. Begrensningen

ligger allerede i den første utvelgelsen, dvs. hvilke skoler som svarte ja til å hjelpe meg med potensielle informanter til undersøkelsen. Har disse skolene for eksempel en spesiell holdning til eller bevissthet omkring fenomenet tilpasset opplæring til alle elever i grunnskolen? Er disse skolene mer åpne og interesserte i både å lære mer om temaet og til selv å bli forsket på? Jeg hadde beskrevet viktige kriterier for hva som kjennetegnet de lærere jeg ønsket å snakke med, men det var i tillegg ledernes kjennskap til lærernes praksis og skjønn i situasjonen som virket inn på utvalget av informanter.

Under intervjuene forsøkte jeg å forsikre meg om at jeg hadde forstått den enkelte informant rett ved å gjennomføre oppsummeringer underveis i samtalen, og da spesielt i forhold til hovedinnholdet i hver spørsmålsbolk før jeg skiftet tema. Slik kunne jeg bekrefte, korrigere eller utfylle svarene i den aktuelle sammenhengen. Jeg var også nøye med å forsikre meg om at intervjupersonene hadde forstått spørsmålene korrekt, og at det ikke var uklarheter omkring ulike begreper som for eksempel ”tilpasset opplæring” eller ”tilpasset undervisning”.

Man må ta i betraktning at mennesker oppfatter, føler, tenker og handler i tråd med det samfunnet som har formet dem. Oppfattes forskningssamtalen som en interaksjon som begge parter skal gå styrket ut av, må informanten, på lik linje med intervjueren få anledning til å stille spørsmål og oppklare uklarheter underveis. Intervjueren må kunne svare informanten ærlig og åpent på spørsmål uten å være belærende eller fremtre som den som vet best. Mine opplevelser av møtene med informantene var positive. De virket trygge på situasjonen og på meg, og jeg tror de opplevde det godt å få samtale om noe de hadde interesse for. Jeg oppfattet det også slik at de svarte ærlig og spontant på spørsmålene mine underveis i samtalen.

At jeg ikke hadde tilknytning til noen av kontaktskolene antar jeg var en styrke for reliabiliteten i studien. Dessuten visste informantene at opplysningene deres var taushetsbelagte fra min side. Selv om alle intervjusamtalene ble gjennomført av meg selv og foregikk på samme måte, forekom naturlig nok individuelle variasjoner. Likevel mener jeg at konsistensen mellom de ulike intervjusamtalene er rimelig høy. Samtalen dreide seg om tre ulike temaer med utgangspunkt i en halvstrukturert intervjuguide som ble lagt til side og kun brukt til oppsummering, og til å sikre at samtalen faktisk berørte alle spørsmålene under hvert tema.

3.4.2 Gyldighet

I kvalitative undersøkelser vil spørsmålet om validitet referere til rimeligheten eller riktigheten i en uttalelse. I kvantitativ forskning handler det om hvorvidt man faktisk måler det man har til hensikt å måle. I kvalitativ forskning refererer begrepet validitet til dataenes gyldighet i forhold til den problemstillingen man ønsker å belyse. Et sentralt spørsmål ved vurderingen av dataene vil altså være om jeg faktisk har fått god og gyldig informasjon om fenomenet jeg ville undersøke. Det er særlig analysen av data mot teori som kan hjelpe den kvalitative forskeren til å undersøke datas validitet.

Empirien i studien bygger med andre ord på ”kommunikativ validitet” Kvale (2001, s.170). Det vil si refleksjon på alle nivåer i undersøkelsen omkring informantenes subjektive beskrivelser av fenomenet. Kvalitative studier omfatter som oftest et lite utvalg av informanter, noe som også er tilfellet med min studie. Funnene som her presenteres bygger på et materiale som består av fire temaorganiserte intervjuer i samtaleform. Materialet er rikholdig med hensyn til fortellinger fra studietiden til disse fire, og om deres nåværende arbeid i skolen. Jeg vil anta at opplevelsene mine informanter beskriver også er representative for andre lærere. Nye lærere som skal begynne å arbeide i grunnskolen vil nok kunne kjenne seg igjen i strevet med å imøtekomme krav og forventninger fra elever, foreldre, kollegaer, lærerutdannere, skoleledelse og ikke minst fra de skolepolitiske visjonene for skolen.

4.0 Presentasjon av empiri

Formålet med dette kapitlet er å gi en beskrivelse av den empirien som er fremkommet med utgangspunkt i problemstillingen for studien. Empirien i denne studien ble ”skapt” (Fossåskaret et al., 1997, s.35) gjennom forskningssamtaler med fire unge lærere. De gir sin subjektive beskrivelse av tilpasset opplæring gjennom lærerutdanningen. Materialet er rikt på fortellinger fra studietiden til disse fire, og om deres nåværende arbeid i skolen. Først vil jeg presentere informantene. Videre gir kapitlet en beskrivelse av informantens oppfatninger av enhetskoletanken og deres subjektive opplevelser av lærerstudiet. Alle informantene understreker at man ikke kan gi tilpasset opplæring til elevene uten å kjenne den enkelte. Som en oppsummering gir informantene uttrykk for sine fremtidsvisjoner om lærerutdanningen og sine tanker om eget arbeid som lærer i grunnskolen.

4.0.1 Informantenes kontekstuelle tilhørighet

I kapittel 3 om metode vises det til at informantene er utdannet ved ulike utdanningsinstitusjoner og representerer ulike fagseksjoner innenfor allmennlærerutdanningen. Informantene har samtidig ulike praksiserfaringer etter endt lærerutdanning og i det følgende vil jeg redegjøre for hvilken kontekst de tilhører. `Terje` er utdannet lærer i naturfag og matematikk. For å få kompetanse som adjunkt i skolen valgte han å studere samfunnsfag det fjerde studieåret. Etter endt utdanning i år 2000 fikk han først arbeid som lærer ved en barneskole i en liten bygd i en av kommunene på vestlandet. Skoleåret 2003/2004 førte økonomiske innstramminger til nedbemanning, omplasseringer og ansettelsesstopp i alle landets grunnskoler. `Terje` ble overtallig på den skolen han arbeidet og fikk ny ansettelse ved en annen barneskole i samme kommune. Barneskolen som `Terje` arbeider ved nå, ligger i en annen bygd enn den første. Her arbeider han som klassestyrer for 20 elever i 7. klasse.

`Alice` er utdannet allmennlærer ved en annen lærerutdanningsinstitusjon enn `Terje`. Før hun begynte å arbeide som lærer i skolen, hadde hun studert spesialpedagogikk og migrasjonspedagogikk. `Alice` arbeider i samme kommune som `Terje`, men ved en annen barneskole i en annen bygd. Da jeg hadde samtale med `Alice`, hadde hun arbeidet ved skolen i omtrent ett år. Ved siden av å vikariere for klassestyrer i en 4. klasse ved skolen, studerer hun fortsatt.

`Kari` er den av informantene som er sist utdannet og har minst erfaring med arbeid som lærer. Hun er utdannet allmennlærer ved samme utdanningsinstitusjon som `Alice`. For å få større innsikt og forståelse valgte `Kari` å studere grunnfag i pedagogikk før hun begynte som lærer i barneskolen. Etter endt utdanning har `Kari` arbeidet i et 8 måneders vikariat ved en barneskole i en liten bygd på Vestlandet. I perioden som lærervikar har hun hatt mange og varierte arbeidsoppgaver. Hun uttrykker det slik selv: ”For jeg opplever jeg har vært med på det meste. Jeg har vært innom de fleste rollene, for å si det slik, da. I vikariatet jeg hadde over tid, da kan du si jeg egentlig var spesialpedagog og hadde faste elever. I tillegg til dette var jeg inne i klassestyrerrollen, i assistentrollen eller hva som helst”. `Kari` hadde akkurat gått ut i svangerskapspermisjon da forskningssamtalen med henne ble gjennomført.

`Kine` begynte å studere til allmennlærer 1998 ved samme utdanningsinstitusjon som `Terje`. Før det hadde hun studert sosiologi grunnfag. I tillegg har hun studert psykologi et halvt år. `Kine` arbeider ved en barneskole i en av byene på Vestlandet, og her har `Kine` arbeidet siden hun var ferdig utdannet lærer. Første året hun arbeidet ved skolen var hun klassestyrer i en 1. klasse. Skoleåret 2003/2004 arbeider `Kine` som spesiallærer for noen elever i 2. klasse på småskoletrinnet. I tillegg til det er hun lærer i kunst og håndverk for alle klassene på mellomtrinnet.

Informantene har ingen kjennskap til hverandre, eller om hverandre. Deres lærerutdanning er representativ for to ulike utdanningsinstitusjoner, noe jeg i utgangspunktet trodde ville ha en viss innvirkning på empirien. Av det jeg kan lese ut av det empiriske materiale, gir dette forholdet lite, eller ingen utslag. Det som sannsynligvis markerer større forskjell, er ulike pedagogiske og didaktiske valg innenfor en og samme utdanningsinstitusjon. Materialet kan imidlertid gi visse indikasjoner på at teoretisk kunnskap om tilpasset opplæring vektlegges ulikt innenfor de ulike fagseksjoner ved utdanningsinstitusjonene. `Terje` har en utdanning med faglig fordypning, og av det han sier ser vi at studiet er svært sentrert om fagene og i liten grad fokusert på enhetskolen og tilpasset opplæring til alle elever. Alle informantene som er allmennlærerne i studien min, understreker imidlertid at tilpasset opplæring var en del av pedagogikkfaget i lærerutdanningen. Empirien antyder at prioriteringene som gjøres innenfor den enkelte fagseksjon i lærerutdanningen influerer på lærernes virkelighetsoppfattelse. Likhetsstrekkene i det empiriske materialet sier blant annet

at praksiserfaringene med tilpasset opplæring er noe man må tilegne seg gjennom samarbeid med andre lærerkolleger først og fremst etter at lærerutdanningen er over.

4.1 Enhetsskole er å være sammen under samme tak

Spørsmålet om hva informantene lærte om enhetsskolen og tilpasset opplæring gjennom lærerutdanningen, ble besvart ulikt av informantene. Faglæreren `Terje` mente det generelt var lite om dette temaet i lærerstudiet. Man konsentrerte seg heller om det han kaller *den klassiske saken*, om pedagogiske teoretikere og om barns utviklingsfaser. `Kari` beskriver utbyttet av sin lærerutdanning som varierende. Hennes begrensede yrkeserfaring kan være en medvirkende årsak til at hun ikke har reflektert mye over begrepet enhetsskole. `Kine` mener at lærerne i skolen har ulik forståelse av hva begrepet enhetsskole innebærer. Hennes egen beskrivelse av enhetsskolen er at *alle elever skal være sammen under samme tak i samme hus*, og "huset" er et sted hvor alle arbeider for fellesskapet og inkludering. Hennes beskrivelser gir inntrykk av at det på hennes skole arbeides med tilpasset opplæring gjennom aldersblandede aktiviteter og gruppearbeid, og eldre elever er faddere for yngre barn. Hun mener likevel at dagens stramme økonomiske bevilgninger til grunnskolen får konsekvenser for det pedagogiske arbeidet i grunnskolen. Nedskjæringene i skolen fører til både mangel på pedagogisk materiell og på lærerressurser. Skolebygningene er ofte gamle og derfor bygd for god, gammel klasseromsundervisning, ikke for skolereformen som ble gjennomført på 1990-tallet. Slike faktorer medfører at målene i opplæringsloven og i L97, om enhetsskolen og om likeverdig og tilpasset opplæring for alle i et samordnet skolesystem, blir vanskelig å nå. `Kine` undres om ikke alle med ansvar for barns opplæring og utvikling, umiddelbart bør begynne å tenke nytt og annerledes omkring skolens pedagogiske virke og dens ansvar som opplæringsarena.

Det er `Alice` som uttrykker seg klarest om likhetsprinsippet og viser til idealet om likhet. Hun forsøker å problematisere tilpasset opplæring ved å vise til praksisfeltet, hvor det arbeides med å få de svake elevene opp på et høyere nivå. De flinke elevene vil alltid klare seg faglig: "De klarer å komme opp på forventet nivå. På de testene vi tar så er de flinke. Og så prøver vi å få dem som er mindre flinke opp, eller nærmest mulig en viss mal". I L97 understrekes det at alle elever har behov for å bli løftet og utfordret og få muligheter til å prøve krefter og bruke muskler. `Alice` mener at det ikke er et mål at alle elever skal gå ut av skolen med samme kunnskaper og kunnskapsmengde. Slik jeg oppfatter henne,

mener hun at bestrebelsene i skolen med å løfte elever med behov for forsterket tilpasset opplæringsbehov ikke fører frem. Hun sier at hun egentlig tenker motsatt: ”Det er jo derfor vi er skapt unike. Det er vel kanskje derfor vi strever slik i grunnskolen, og når vi kommer høyere, da mister de (elevene) så mye motivasjon. Mange elever har egentlig ikke lyst til å lære, ikke sant. De har ikke motivasjon til å lære, de syns ikke det er gøy på skolen. De liker seg ikke”. Utgangspunktet for opplæringen må være elevens forutsetninger og ikke et faglig minstekrav. Læreplanen understreker at lærerens oppgave er å vekke nysgjerrighet og tenne interesse og gi respekt for faget, ikke gi elevene dårlig selvbilde og en følelse av å ikke strekke til. Min forståelse er at `Alice` frykter at fokusering på elevenes svake sider kan resultere i manglende motivasjon og vantrivsel hos elevene. Hun viser til at det er flere ungdomskoleelever enn barneskoleelever som ikke trives på skolen, og mener at noe av forklaringen på denne problematikken ligger gjemt i skolens læringssyn.

4.2 Virkeligheten er å kunne anvende pedagogisk teori i praktisk handling

I følge empirien i denne undersøkelsen legges det i lærerutdanningen for stor vekt på teoretisk kunnskap og for lite på operasjonelle ferdigheter. Informantene gir uttrykk for et stort språk mellom teoriene utdanningsinstitusjonene underviser i og den virkeligheten de opplever som lærer. De opplever ikke at teorien gjør dem i stand til å møte utfordringene i skolehverdagen. Jeg begynner med samtalen jeg hadde med `Terje`, som han innledet slik: ”Jeg kan begynne med å si min mening om hvor relevant utdannelsen min er i forhold til det å arbeide som lærer. Da føler jeg at den pedagogiske delen av utdannelsen er veldig fjernt fra den hverdagen vi møter. Den gjør meg ikke som lærer i stand til å løse problemene. Vi lærer ikke hvordan vi skal takle problemelever og problemklasser. Dette blir mer og mer opp til meg selv, til mine ideer og tanker om det”.

I følge informantene har deres erfaringer gjennom arbeid som lærere vist at de har et stort behov for operasjonelle kunnskaper, men lærerutdanningen prioriterer teoretisk kunnskap foran praktisk kunnskap. Slik beskriver `Alice` sine opplevelser av norskfaget ved den utdanningsinstitusjonen der hun var student: ”I norsk, for eksempel, svært mye av pensumet som vi hadde i hvert fall, gikk ut på at vi skulle kunne forfatterne. Så skulle vi lese de eller de bøkene, men her var ikke så mye didaktikk, kan du si. Og det synes jeg var en mangel, egentlig”. Hun etterlyser flere praktisk pedagogiske redskaper: ”Altså, du

kommer ut og skal undervise. Så opplever du liksom at du har ingen redskap som du kan bruke. For på en måte har du ikke lært hvordan du skal legge frem ting. Det er greit at vi har praksisperioder som skal lære oss dette, men likevel. Jeg synes ikke det er nok”. `Alice` mener at lærerutdanningen i alt for liten grad fokuser på hvordan tilpasset opplæring skal praktiseres. Hun understreker imidlertid at det undervises i temaet tilpasset opplæring, men undervisningen om temaet foregår på samme måte som i andre obligatoriske fag: ”Mye av det vi gikk gjennom på skolen var jo bare kunnskap i selve faget. Ikke hvordan vi skulle legge det frem, eller undervise i faget”.

Informantene uttrykker seg positivt om lærerutdannernes faglige kunnskaper, men stiller seg mer spørrende til praksistilknytningen. Selv om `Kine` finner studiet fjernt fra skolens virkelighet uttrykker hun seg slik: ”Ja. Nå må det sies at jeg hadde en utrolig dyktig lærer i pedagogikk. Og lærerne var også gjerne dyktige når det gjaldt tilpasset opplæring. Men samtidig var det en virkelighet de fortalte om som ikke eksisterte i den norske skolen. I hvert fall ut fra mine erfaringer”. `Terje`, som har studert fag, har ikke samme opplevelse av tilpasset opplæring gjennom sin lærerutdanning som `Alice` og `Kine`. Hans tale er klar og direkte: ”Når det gjelder dette med å drive tilpasset opplæring, så føler jeg heller ikke at det jeg lærte på lærerskolen har hjulpet meg noe særlig. Vi laget jo mye undervisningsopplegg da, men det var jo ikke snakk om å lage undervisningsopplegg som kanskje var tilpasset svake elever”. Han fortsetter: ”Dette med tilpassning er noe jeg har måtte sette meg inn i etterpå. Som for eksempel når jeg arbeider med ukeplaner. Vi har jo arbeidsplan, og da lager jeg den som oftest i fem utgaver for min klasse”. Differensieringsarbeidet er krevende, sier han, og etterlyser en mer praksisrettet lærerutdanning som kan utdanne lærere til å løse slike pedagogiske oppgaver. Han undres over om lærerutdannerne i det hele tatt forstår hvordan hverdagen er for lærere i grunnskolen. `Terje` konkluderer: ”Studiet var konsentrert om det teoretiske, men rent sånn praktisk... For å si det rett ut, jeg tror ikke den enkelte pedagogikk-lærer på utdanningsinstitusjonen har særlig mye innsikt i hvordan det er ute i skolen. Jeg tror det er det største problemet. Jeg tror deres kunnskaper ligger veldig på det teoretiske planet, og de har liten innsikt hvordan det er i hverdagen. Hvordan det er å takle en klasse. Ja, kanskje de skulle vært ute i en praksisperiode selv”. Han mener at lærerutdannerne med fordel kunne ha gjennomført egne praksisperioder ute i grunnskolene og på den måten fått kunnskaper om forholdene der.

‘Kari beskriver lærerutdannelsens undervisning som ”veldig abstrakt”, og om studiet bruker hun metaforen ”det var ganske høyt oppe”. I følge ‘Kari’ kunne det komme av at det var mange lærere som gjerne ikke var så flinke til å relatere den faglige kunnskapen til praksis, og hun understreker: ”Du måtte faktisk være i stand til å relatere det til praksis selv”. Likevel er hun enig med ‘Kine’ i at noen av lærerutdannerne var dyktige, og hun viser til egne praksisopplevelser fra studietiden: ”Noen av lærerne på utdanningsinstitusjonen har vært bra, for når jeg har vært i praksis har jeg liksom tenkt; Å det var akkurat det vi lærte. Andre lærere har vært slik at jeg har problemer med å huske hva jeg har lært. Jeg har aldri klart å relatere det til praksis”. I følge ‘Kari’ kan likevel ikke lærerutdannerne bestandig klandres for at studentene ikke husker, eller klarer å relatere teori til kunnskap i handling. Årsaken til dette ligger ofte hos studentene selv. Studentene kan ha varierende interesse for de ulike fagene. Interesse for et tema fører nemlig til større konsentrasjon om det som skjer: ”Hvis det derimot var et tema du ikke var spesielt interessert i, så ble det gjerne slik at det gikk i glemmeboken. Senere greide du gjerne ikke å relatere det faglige om dette helt til praksis”.

Teoretisk kunnskap er kunnskap som finnes i intellektet og er løsrevet fra handlingen og eksisterer i sitt eget intellektuelle rom, i bøker og forskning eller i en egen vitenskaplig sfære. Kunnskap i handling dreier seg om det praktiske intellektet, som kommer til uttrykk i konkrete situasjoner. Slik belyser (Fuglestad 1997, Fuglestad og Lillejord 1997) skillet mellom teoretisk kunnskap og kunnskap i handling. Kunnskap som ikke finnes i intellektet finnes i selve virksomheten (Molander 1993, Schön 1987). Teoretisk kunnskap er nødvendig, men likeså viktig er det at lærerstudentene får muligheter til å utvikle sitt praktiske intellekt gjennom lærerutdanningen. Empirien viser at informantene mener at lærerutdanningen i for stor grad prioriterer teoretisk kunnskap og legger for lite vekt på praksiskunnskap. Lærerutdannerne leder studentene inn i den teoretiske verden, noe som både er verdifullt og nødvendig i profesjonsstudie for lærere, men i det studenten blir lærer og skal bruke sine nyervervede teoretiske kunnskaper i praktisk handling, overlates de mer eller mindre til seg selv. De mangler kunnskaper om hvordan de kan bruke teoretisk kunnskap i praktisk handling.

‘Terje’ uttrykker dette klart: ”Ja, generelt sett synes jeg du skal lete lenge etter en utdanning som er mindre relevant for det yrket du skal ut i. Altså, jeg vet ikke, men dette her har jeg diskutert med mange som jeg vet har gjennomført lærerstudiet. Også de følte i

alle fall det at den hverdagen som møter dem ute i skolen, takle den enkelte elev, takle mobbing, hva som helst. Det er så langt mellom virkeligheten man møter der og det man lærte på lærerhøgskolen”. Informantene gir uttrykk for at dagens skole har behov for lærere med større bredde i sin yrkeskompetanse. I følge Fuglestad (1997) får studentene kunnskaper om pedagogiske prosesser gjennom lærerstudiet. Han viser til kunnskapsformer som aktiv handling og erfaring, vitenskapelige studier, eller læring og øving av regler gjennom språklige tekster og kunst. Når den profesjonelle læreren skal utvikles, er alle kunnskapsformene en forutsetning. Empirien beskriver et annerledes bilde av lærerutdanningen. Den holder tydeligvis ikke mål når nye lærere skal utdannes for den inkluderende skolen. I følge informantene kan en av årsakene være lærerutdannernes interesser og prioriteringer.

4.2.1 Allmennlærerutdanningens tilnærming til tilpasset opplæring

De tre informantene `Kari`, `Kine` og `Alice` mener at tilpasset opplæring var en vesentlig del av det faglige innholdet i lærerutdanningen. `Kari` og `Alice` er informantene i studien med den nyeste lærerutdanningen. Begge mener at fagseksjonene ved allmennlærerutdanningen vektla temaet tilpasset opplæring svært forskjellig. `Kari` mener for eksempel at natur- og miljøfagseksjonen inkluderte tema tilpasset opplæring best. Hun sier: ”Sånn som i natur- og miljøfag, der var vi på ekskursjon. Der kom de med oppgaveeksempler som vi studenter skulle gjennomføre. Lærerne presenterte dem og sa at slik kan dere gjøre det i skolen. Og det var greit. Det var jo i enkelte tilfeller banale oppgaver, og da tenkte vi: ”Skal vi gjøre dette her”? Men det var faktisk ganske greit, for da hadde du gjort det. Da forsto du det faktisk mye bedre enn ved bare å sitte der og høre på, og hvor du blir fortalt at du gjør sånn og du gjør sånn”. Interessant nok oppfatter altså `Kari` tilpasset opplæring som å lære gjennom praksis eller som en metodikk. Hun mente lignende oppgaver kunne få lærerstudentene til å forstå at tilpasset opplæring er en naturlig arbeidsmåte i skolen. `Alice` deler imidlertid ikke `Karis` syn. Hun opplevde at lærerutdannerne i fagene kristendom, religion og livssyn og i pedagogikk, var de som best fikk synliggjort tilpasset opplæring gjennom den etiske siden ved fagene. I fagene kunst og håndverk, matematikk og norsk ble fagets egenart vektlagt mer enn praktiseringen av faget. Slik beskriver `Alice` norskfaget ved sin utdanningsinstitusjon: ”Men norsk for eksempel, synes jeg var kjempedårlig. Der opplever jeg ikke at jeg har lært noe som jeg kan bruke”. Igjen ser vi at informantene etterlyser opplæring i hvordan teoretisk kunnskap skal kunne omgjøres og benyttes i praktisk handling.

‘Alice’ mener likevel at kunnskap om L97 står sentralt i lærerutdanningen, og at hun ved å arbeide med reformperspektiver har fått mye kunnskap om tilpasset opplæring: ”Ja, jeg kan si lærerutdannerne la vekt på at en skal ta hensyn til at mennesket er sammensatt. De er flinke til det, synes jeg. Vi lærte en del om at det er viktig å ha dette med seg. Og du tenker på det i all den undervisningen som du skal legge opp”. ‘Kine’ understreker at det ble arbeidet med tilpasset opplæring innenfor de ulike fagfeltene: ”Nå var jo tilpasset opplæring en del av hvert fag vi hadde i lærerutdanningen, men samtidig føler jeg at det ble veldig ideelt. Altså den der idealtanken om hvordan idealskolen skal være. Så jeg møtte en helt annen virkelighet når jeg var ute i praksis og nå da jeg senere er kommet ut i jobb”. L-97 understreker at tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp og at lærerne må gi elevene oppgaver og utfordringer de kan strekke seg etter. Samtidig skal opplæringen tilpasses til elevenes modenhetsnivå og til hva de kan klare å mestre. ‘Kine’ understreker at læreplanen stiller store krav til lærerne. Hennes pedagogiske grunnsyn hviler på en slik forståelse av prinsippet om tilpasset opplæring: ”Når jeg snakker om tilpasset opplæring, så snakker jeg for eksempel om tilpasset opplæring både i forhold til lese- og skrivevansker, adferdsproblemer og kulturell bakgrunn. Altså ut i fra hvordan elevene er integrert i det norske samfunn og hva man har behov for der”. Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp som i hovedsak bygger på at elevene i norsk skole har ulike læreforutsetninger for å kunne tilegne seg læreplanens innhold. Bjørnsrud (2001) mener et slikt perspektiv forutsetter at det sentralt fastsatte lærestoffet, inndelt i årstrinn, er underordnet tilpasset opplæring for elevene. Intensjonene er utformet i L97, mens lærerne etter beste evne skal tilrettelegge for tilpasset opplæring i sin pedagogiske praksis. Men utfordringene med å finne sammenhengen mellom læreplanidealer og undervisningsidealer kan komme til å bli for komplekse både for skoleledere og lærere (Bjørnsrud 2001).

4.3 Praksisperiodene og øvelse i tilpasset opplæring

Målet med studiepraksisen er å forberede studentene på arbeidsoppgavene de vil møte i læreryrket. Informantene opplevde imidlertid at praksisperiodene var korte og hektiske, og at det ble for liten tid til refleksjon og ettertanke. Lærerutdannerne krevde at tiden skulle brukes til å utarbeide undervisningsopplegg, skrive logg, observere, fylle ut skjema og skrive rapporter. ‘Kari’ forsøker å forklare hvordan oppgavene i studiepraksisen kunne bidra til å forstå elevens forutsetninger: ”Gjennom oppgaver som vi selv gjennomførte på utdanningsinstitusjonen fikk lærerne der vise at samme type oppgaver kunne gjennomføres

sammen med elevene ute i skolene. På grunnlag av den kunnskapen eleven har fra før, kan han eller hun gjennomføre oppgaven”. Hun oppdaget fort at praksisoppgavene fra lærerstudiet satte fokus på bare en liten del av det som faktisk skjer i skolen, og sier: ”I praksisperiodene så syns jeg det var vanskelig å relatere praksis til teorien i pedagogikken og de andre fagene. Det ble litt for teoretisk. Når vi fikk undervisning i utdanningsinstitusjonen var ikke lærerne alltid så flinke til å relatere teorien til det vi opplever i praksis. Dessuten var det så mye som pågikk i praksisen at jeg rakk ikke å tenke over det, altså. Og plutselig var den over”.

‘Terje’ har også en opplevelse av at det var langt mellom liv og lære. Han sier: ”Du skjønner de praksisene vi hadde når vi studerte til lærer, de var jo ganske fjerne i forhold til hverdagen. I praksis besto en praksisgruppe av fire studenter. Vi var inne i en klasse og vi underviste kanskje i en eller to timer hver dag vi var ute. Så vi prøveplanla disse timene som vi kanskje hadde i løpet av en dag, så dette ble en helt sånn drømmeverden i forhold til det vi møtte da vi kom ut. Så jeg mener vi skulle fått tre, fire uker i en klasse helt alene”. Utfordringene i lærerutdanningen ligger ikke bare i at det er stor forskjell på teori og praksis. Praksis i lærerutdanningen er ulik skolens praksis, fordi praksisoppgavene ikke problematiserer den største utfordringen lærerne har i skolen, nemlig tilpasset opplæring til alle elever. Informantene gir uttrykk for at de mangler det Lillejord (2003), kaller *handlingsrelevant* (op.cit., s.100) kunnskap. I følge informantene gikk praksistiden med til å utføre oppgaver fra lærerutdannerne. Dessuten måtte studentene gjennomføre egne utarbeidede undervisningsopplegg med utgangspunkt i læreplanverkets fagplaner i sin praksisklasse.

‘Kari’, ‘Kine’ og ‘Alice’ har allmennlærerutdanning. De var ferdige med lærerstudiene minst to år etter den fjerde informant ‘Terje’. Man kan ikke se bort fra at lærerutdanningen har gjennomgått endringer i denne perioden. ‘Terje’ setter likhetstegn mellom tilpasset opplæring og tilrettelagt undervisning, en praksis han har opparbeidet i samarbeid med sine medarbeidere. Slik formulerer han sin opplevelse av at lærerutdanningen ikke satte ham i stand til å gi alle elevene tilpasset opplæring: ”Du har å gjøre med alt fra de svakeste elevene til de som tar ting fort, men det var ikke snakk om hvordan du skulle tilpasse til den enkelte. Det var slik at det var du som skulle lede undervisningen, og du skulle ha et opplegg og så skulle du gjennomføre”. Terje introduserer et skille mellom undervisning og tilpasset opplæring. Det er tydelig at han

strever med å finne rom for tilpasset opplæring i den didaktiske tradisjonen han er opplært i.

‘Alice’ betrakter praksisperiodene som læringsperioder hvor studentene skal lære seg å bruke ulike metoder. Hun forteller at studentene fikk oppgaver der de ble bedt om å belyse ulike opplevelser og skrive rapporter. I likhet med ‘Terje’ begynner ‘Alice’ å snakke om ”tilrettelagt undervisning” og ikke tilpasset opplæring. Hun sier at studentene leser om tilrettelagt undervisning i lærerutdanningen, men de ønsker seg mer inngående kunnskap i temaet. I alle klasser finnes elever med behov for tilrettelagt undervisning, og som lærer må du alltid lage undervisningsopplegg som passer. ‘Alice’ mener at hun så veldig mye tilrettelagt undervisning i praksisperiodene. ”Altså, i alle klasser jeg har vært i var det mye tilrettelagt undervisning. All undervisning må jo tilrettelegges, ikke sant”? Årsaken til at ‘Alice’ snakker om tilrettelagt undervisning kan være at hun har videreutdanning i spesialpedagogikk. Hun stopper opp litt og grunner over det hun selv sier. Innledningsvis har intervjueren gjort oppmerksom på at temaet i samtalen er tilpasset opplæring, ikke tilrettelagt undervisning. Hun ber intervjueren om å definere begrepet tilrettelagt undervisning. Intervjueren mener egne definisjoner kanskje er underordnet i denne sammenhengen, men hjelper informanten tilbake ved igjen å vise til at temaet er ”tilpasset opplæring”. ‘Alice’ viser til en praksisskole, hvor hun mener å ha observert at tilpasset opplæring ble praktisert: ”Ja for eksempel på en av skolene jeg var i praksis, i første klasse, var det en elev som var veldig vanskelig. Det viste seg at eleven hadde det ganske tøft hjemme og det var en del ting lærerne visste om. De tok hensyn til dette og tenkte over hvordan de reagerte i forhold til eleven og hans oppførsel rett og slett. Til elevens fremgang på skolen og hva de gav han av omsorg kan du si. Han trengte noe spesielt som andre ikke fikk tilbud om. Jeg opplevde at lærerne både faglig og sosialt forsøkte å ta vare på hver og en der de er, skjønner du”?

‘Kine’ beskriver sine praksisopplevelser omtrent på samme måte som ‘Terje’ og ‘Alice’. Hennes opplevelse er at lærerstudiet gav lite kunnskap om tilpasset opplæring. I det hun viser til egne erfaringer fra sin lærerpraksis, sier hun: ”Jeg har kanskje ikke forstått spørsmålet ditt riktig, men jeg føler ikke at det er det lærerutdannelsen gav meg om tilpasset opplæring jeg skal ut og bruke. Jeg føler jo jeg jobber med tilpasset opplæring, men jeg opplever ikke at nå skal jeg ut og jobbe og bruke teorien jeg har lært. Jeg opplever det heller slik at dette er noe en lærer når en kommer ut i hverdagen og ser hvordan andre

lærere jobber i praksis. Vi må gå inn og jobbe med oss selv. Selvfølgelig har man fått noen erfaringer og teorier som man bruker, men det er mer slik at man må gå inn i seg selv og tenke at dette er virkeligheten, dette er klasserommet. Du må selv finne svarene, hvis du skjønner”. Empirien i denne studien underbygger Haug (2000) sin påstand om at lærerutdanningen ikke ivaretar oppgaven med å utdanne lærere til å undervise alle elever godt nok. I vårt moderne samfunn har grunnskolen behov for lærere med allsidig pedagogisk kompetanse, men det ser ikke ut som om dette helt har fått gjennomslag i lærerutdanningens repertoar.

4.3.1 Skolen og behovet for handlingsrelevant kunnskap

Informantene er svært samstemte om at praksis bør endres, og lærerstudiet bør legge større vekt på handlingsrelevant teori. `Alice` sier: ”Vi lærte det var viktig å tilrettelegge, ikke sant, men hvordan?” Og hun fortsetter: ”Jeg savner hjelp til å sette opp et slags system for hvordan man kan legge opp opplæringen, en slags mal”. Etter hennes mening burde lærerutdannerne ha veiledet studentene i hvordan tilpasset opplæring skulle praktiseres. Hun understreker at studentene ofte diskuterte hvor vanskelig det var å omsette teoretisk kunnskap i praksis. `Kine` uttaler seg positivt om det teoretiske fagstoffet i lærerstudiet og mener det er viktig. Hun er samtidig klar på at studiet må være mer praktisk rettet. Hun mener studentene ville hatt større utbytte av refleksjon og ettertanke over konkrete oppgaver eller problemstillinger fra skolehverdagen. Fagstoff om lese- og skrivevansker, atferdsvansker og om hva det vil si å være elev med minoritetsbakgrunn i norsk skole er viktig, men fordi lærerstudiet er inndelt i ulike deler, får studentene utfordringer med å finne helheten i studiet. Deres opplevelse er at teorien ikke er overførbar til pedagogisk kunnskap i handling.

Samtalen med `Terje` ga først inntrykk av at han mente lærerstudiet burde legge mindre vekt på ”det helt teoretiske”. Grundigere analyserer av `Terje`s uttalelser førte frem til en forståelse av at han egentlig mener slike kunnskaper er viktige for alle som skal være lærere, men at han i tillegg savner operasjonelle- eller handlingsrelevante kunnskaper. Skal han kunne fremstå som profesjonell lærer, bør den pedagogiske delen av lærerutdanningen fokusere mer på det konkrete som skjer i skolehverdagen. Lærere må vite hvordan man arbeider med problemelever og mobbing. Opplæringsloven og L97 understreker behovet for foreldresamarbeid mellom skole og hjem. I følge `Terje` er temaer som foreldremøter og foreldresamtaler ikke prioritert i lærerstudiet. Informantene i

denne studien gir uttrykk av at de ikke ser sammenhengen mellom teorien i lærestudiet, og hvordan denne kunnskapen kan praktiseres i pedagogisk samhandling med elevene.

4.3.2 Kyndige lærere og deres undervisning

Skal man kunne leve opp til forventningen om lærerrollen i L-97, må det gjennomføres viktige reformer i lærerutdanningen. Andelen av handlingsrelatert teori bør økes og studiepraksisen bør endres. `Terje` og `Alice` uttalte seg ganske klart om hva de mener om saken. `Terje` sier først at praksisen skulle vært lengre: ”Ja, lengre praksis. Og virkelig gått inn som lærer. Så fikk heller den læreren som var der, være en slags observatør”. I fortsettelsen oppfatter jeg at `Terje` ønsker en studiepraksis som gir studentene en reell opplevelse av det å være utøvende lærer. Han sier: ”Praksistiden trenger ikke være så mye lenger. Vi hadde ganske lang praksis, men vi var jo fire, fem studenter inne i en klasse. Jeg mener det vi skulle fått, er tre, fire uker i en klasse helt alene”. Å dele klasseundervisningen mellom flere studenter har etter `Terjes` mening liten verdi. Han sier: ”Vi delte på undervisningen og da ble det jo så lite at det bare ble en vits i forhold til de oppgavene som møter deg når du møter virkeligheten”.

`Alice` mente først at studiepraksisen var tilstrekkelig lang, men senere i samtalen stoppet hun opp og reflekterte over innholdet i praksisperiodene. Tidlig i samtalen hadde hun nevnt at praksisperiodene i lærerutdanningen ikke ga studentene tilfredsstillende praksiserfaringer: ”Altså, du kommer ut og skal undervise, og så opplever du liksom at du mangler redskaper som du kan bruke, skjønner du meg? For på en måte har du ikke lært hvordan du skal legge frem ting. Det er greit at vi har praksisperioder som skal lære oss dette da, men likevel. Jeg synes ikke det er nok. Studiet er jo ganske langt og praksisperioden ikke så veldig lang. Det er jo praksisperiode hvert semester som går over tre uker”. Hun kom frem til at praksisperiodene burde være lengre, og ikke så hektiske som hun opplevde den i sin utdanning: ”Jeg vil absolutt hatt lengre praksis. Da jeg sto opp i dag, så mente jeg den var veldig hektisk og varte lenge nok. Men når jeg tenker etter, så burde jeg hatt mye lengre praksis. Du lærer utrolig mye når du er ute i praksis. Og praksisen knyttes også opp til teorien, ikke sant? På en måte ser du at teori og praksis går hånd i hånd”.

Hun overbeviste seg selv om at alle lærerstudenter burde ha lengre praksis ute i skolen med oppfølging og veiledning av en kompetent lærer. Læring gjennom praktisk handling er

beste måten å lære på, mener hun, og forteller videre: ”Altså sånn sett hadde vi jo veileder på utdanningsinstitusjonene også. En vi kunne gå til av og til, men det blir jo på en annen måte... Men helst skulle du hatt en lærer som veileder på den skolen du var i praksis. En som egentlig visste hva du snakket om. Jeg ville hatt lengre og mer praksis. Jeg føler at dette er den beste måten å lære på, i stedet for å sitte og ta imot”. `Alice` stiller seg undrende til hvordan lærerutdannerne møter lærerstudentene og til metodene de anvender. Lærerutdannerne understreket ofte viktigheten av å være kreativ, fantasifull og aktiv som lærer. I følge `Alice` bør lærerutdanneren, som selv er lærer og rollemodell for nye grunnskolelærere, revurdere sin egen undervisningspraksis. Ofte blir studentene undervist ved at lærerutdanneren doserer og studentene lytter og noterer. For henne er det et paradoks at slikt skjer innenfor en institusjon som utdanner lærere.

Lærerens yrkeskunnskap er kunnskap i handling. Det er en kunnskapsform som blir realisert gjennom samhandling, og som derfor aldri kan få et instrumentelt preg. Fordi vi handler i sosiale rom, er samhandlingssituasjonen både rammen rundt og selve aktiviteten yrket skal realiseres gjennom (Fuglestad 1997). Læreren må derfor ha forutsetninger for å kunne reflektere over de ulike rollene som inngår i samhandlingssituasjonen. Med utgangspunkt i praktisk handling har Donald Schön (1987) kommet frem til erkjennelse om at menneskene utvikler kunnskaper ved å gjøre nye erfaringer gjennom handling i praksis. Schön understreker: ”We should start not by asking how to make better use of researchbased knowledge but by asking what we can learn from a careful examination of artistry, that is, the competency by which practitioners actually handle in determinate zones of practice” (Schön 1987, s.13). I likhet med Schön mener Bengt Molander (1993) at kunnskapen finnes i selve handlingen, og at den kompetente praktikerer er både oppmerksom og reflekterende. ”Hon har förmågan at hålla flera alternativ öppna som levande möjligheter i sin handling” (op.cit., s.142). Den kyndige praktikerer har overblikk over situasjonen og vet hva som har hendt, eller ikke har hendt, og hva som vil komme til å hende. Schön, Molander, og Fuglestad mener alle at læreres yrkeskompetanse bør bygges på både teoretisk kunnskap og relasjonell handlingskunnskap. Målet er å utdanne lærere til reflekterende praktiker, men empirien gir imidlertid indikasjoner på at teoretisk kunnskap prioriteres foran handlingskunnskap i lærerutdanningen. Dette er i strid med idealene som sier at læreren bør være en ”som både har praktiske erfaringer og et pedagogisk og faglig grunnlag som gir tiltro til egen kunnskap og eget skjønn overfor oppgaver og problemer i skolen” Østerud (2001, s.260). Lærerutdanningen skal utdanne lærere for fremtiden, og

lærerutdannerne bør stå frem for sine studenter som eksempler på hva en god lærer er. Skal den nyutdannede lærer klare å realisere prinsippet om tilpasset opplæring i skolen, må de som arbeider i lærerutdanningen også demonstrere praktisk forståelse for hva dette innebærer.

4.4 Tilpasset opplæring og kunnskap om eleven

Empirien viser at informantene opplevde at overgangen fra det å være student til det å bli lærer, er både kaotisk og uoversiktlig. Forskningsmaterialet viser også at alle fire informantene fikk sine første reelle opplevelser med eleven og klassen som helhet, gjennom vikariater i skole. `Kari`s beskrivelser kan tyde på at tilpasset opplæring til hver enkelt i en slik virkelighet er så å si umulig. Hun opplevde seg uskikket til å ivareta alle elevers rett til tilpasset opplæring i den første tiden. Hun kjente ikke elevene godt nok, men likevel var hun for det meste alene sammen med dem. Noen ganger hadde hun med seg en assistent, men tid til refleksjon og ettertanke fikk hun først etter at undervisningen var over. Hun sier: ”Etterpå reflekterte jeg over det, og tenkte: ”OK, jeg skulle kanskje gjort det sånn i stedet for sånn. Og jeg skulle kanskje gjort det slik i forhold til den eleven, men jeg kjenner jo ikke elevene. Da var det grådig vanskelig å utøve tilpasset opplæring. Jeg merket i hvert fall dette til å begynne med.”. Å komme inn og være helt nyutdannet lærer var ikke til fordel verken for elevene, eller for `Kari`. Hun sier at hun helst ville ha fått mer tid til å bli kjent med hver og en av elevene. Tilpasset opplæring skal ta utgangspunkt i den enkelte elevs evner og sosiale bakgrunn. Hvordan lærerne arbeider med å gi tilpasset opplæring i praksis varierer fra klasse til klasse. Hun sier: ”Ja, og det er ganske stor forskjell på det. Det kommer jo veldig an på elevene også. Alle klasser og alle elever er forskjellige. Når du kommer inn som ny og ikke kjenner noen, så er det ganske vanskelig. Etter hvert går det liksom lettere”.

`Alice` oppfatter visjonene i L97 som svært vidløftige og umulige å nå. Hun understreker at elevene har ulike forutsetninger for å mestre kravene som stilles til dem. I sitt første møte med elevene er `Alice` først og fremst opptatt av å finne ut hvilke personligheter hun møter. Hennes pedagogiske grunnsyn bygger på filosofien om at elevenes evner og sosiale forutsetninger må ligge i bunn for opplæringen. Først når man er blitt kjent med eleven og forstår hvordan han eller hun utvikler kunnskap, kan man tilpasse opplæringen. Lærers oppgave er å gi eleven en opplæring som både er verdifull og til nytte. `Alice` viser til L97

som anbefaler at opplæringen skal gå fra det kjente til det ukjente. Elevene er ulike, og hun avslutter med å si: ”Vi må erkjenne at noen kommer langt og noen kommer litt kortere. Slik er det jo alltid”.

‘Kine’ opplevelser fra første år som lærer underbygger uttalelsene både fra ‘Kari’ og ‘Alice’. Hennes oppgave besto i å være vikar for klassestyrer i en første klasse med 25 elever. Hun sier at målet om tilpasset opplæring til alle i klassen ikke ble innfridd dette skoleåret, selv om hun samarbeidet med en annen lærer. Angående fordeling av lærerressursen på første klassetrinn sier ‘Kine’: ”Jeg synes ikke det er noe galt å være to lærere på 25 elever sammenlignet med den virkeligheten veldig mange andre lærere opplever”. I en og samme elevgruppe er behovene mange og varierte og ‘Kine’ viser til nødvendige hjelpetiltak for elever med minoritetsbakgrunn og elever med lese- og skrivevansker og atferdsproblemer. I tillegg består elevgruppen også av barn hun kaller: ”alle de andre søte, flotte individene som sitter der og venter på å bli undervist og veiledet og som trenger sin del av omsorgen”. ‘Kine’s visjoner handlet om å få være lærer for alle elevene, noe hun også trodde skulle bli mulig gjennom samarbeid med en annen lærer. Virkeligheten, ble som hun sier: ”totalt annerledes enn det jeg egentlig tenkte at den skulle bli. Disse flotte individene sitter der med forventninger til hva som skal skje i løpet av en time, og til hva de skal lære. Du ønsker å gi dem denne omsorgen og veiledningen og den undervisningen. Men så skjer det da sånn at jenta som er prematur sitter der og må hankes inn, for konsentrasjonsproblemer er store. I tillegg har du eleven som løper rundt i klasserommet og skal slå alle som han møter på. Så må du gi beskjed om at denne eleven skal settes på plass på stolen. Der måtte du omtrent være. Med to lærere ble det likevel slik at den ene læreren måtte være på den ene eleven hele tiden, mens den andre læreren måtte ta hånd om de 24 andre. Sånn er virkeligheten”. Intervjuene i studien min ble gjennomført før siste endring i Lov av 17. juli 1998 (Opplæringsloven) ble gjennomført. I loven understrekes det i § 8-4 at i klasser med mer enn 18 elever på første trinn i småskolen, skal to lærere ha ansvar for hver undervisningstime.

‘Kine’ beskriver en travel hverdag i en skoleklasse med 24 elever. Lærerne står overfor store utfordringer i møtet med den enkelte elev og gruppen under ett. Elever med behov for forsterket tilpasset opplæring trekker svært ofte lærernes oppmerksomhet bort fra andre medelever. Lærerne trettes ut av dårlig samvittighet og en følelse av å komme til kort i sitt pedagogiske arbeid. Dette er med på å rive ned lærernes yrkesstolthet og egenverd. Skal

skolen klare å nå målene i L97, om tilpasset opplæring til alle elever, er lærerutdanningens oppgave å utdanne lærere med både yrkesstolthet og tro på seg selv. Lærerne må få tro på at arbeidet de utfører i skolen er godt og har stor verdi for både eleven selv og for samfunnet. Lærernes profesjonalitet forankres i pedagogisk kompetanse, faglig- og yrkesetisk kompetanse. Disse tre formene for kompetanse smelter i praksis sammen til en helhet (Bergem 2000). Skal lærerne makte utfordringen som ligger i tilpasset opplæring, må det være en god balanse mellom disse tre kompetanseområdene. Det er utdanningen som må sørge for å etablere og opprettholde denne balansen.

4.4.1 Tilpasset opplæring for alle

‘Terje’ forsøker å forstå sine elever, men ønsker også å stille krav til dem. Han vil lære dem å ta ansvar for sin egen læring, og overlater til elevene selv å få arbeidet unna. For å føre kontroll med dette, må elevene komme med tilbakemelding om arbeidsmengde og vanskelighetsgrad. ‘Terje’ krever begrunnelse dersom elevene ikke har klart å komme gjennom de forventede oppgavene. Selv om han stiller krav til elevene og vil lære dem å ta ansvar for egen læring, legger han merke til de elevene som opplever at fagstoffet blir for teoretisk. For å imøtekomme alle, utarbeider han arbeidsplan i fem ulike nivåer. Arbeidsplanen er delt inn i det han kaller en *må gjøre del* og en *stjernedel*. Han sier han legger inn en del gymnastikkaktiviteter i arbeidsplanen, og begrunner det med at gymnastikk er et av skolefagene. ‘Terje’ understreker at elevene har behov for fysisk utfoldelse, men for å ta hensyn til alle elevene, forsøker ‘Terje’ også å legge inn lekeaktiviteter i arbeidsplanen.

‘Alice’ oppfatter ikke at personalet ved skolen der hun arbeider diskuterer tilpasset opplæring, men som hun sier: ”Vi snakker jo en god del om elevene som vi har og hvordan vi kan legge ting til rette. Noen (elever) klarer ikke alt og forstår ikke hva de skal gjøre”. Hun er svært bevisst på at det er de svake elevene det fokuseres mest på, og mener at sterke elever ikke får tilstrekkelig stimuli. Det er ikke likeverdige opplæring å prioritere en gruppe foran en annen i skolen, mener ‘Alice’. Hun legger skylden på vår tradisjonelle tankegang basert på likhetsprinsippet, og sier: ”De som er flinke, de vil alltid klare seg sånn faglig. De klarer å komme opp på forventet nivå, på de testene vi tar. Og så prøver vi å få dem som er mindre flinke opp, eller nærmest mulig en viss mal”. Hun mener alle elevene må ha noe å strekke seg etter. Ikke bare svake elever, eller elever med spesielle opplæringsbehov. ‘Alice’ mener imidlertid at mye gjenstår før flinke elever får den

tilpassede opplæringen de har krav på. Hun sier: ”Det har jeg sett i mange klasser jeg har vært inne i, at der er vi ikke flinke nok som lærere. Det synes i hvert fall jeg om det som jeg har sett. På samme måte som du gir svake elever noe å strekke seg etter, må du også gi de som er flinke noe å strekke seg etter, så der har vi en jobb å gjøre, tror jeg”.

‘Kari’s egne opplevde erfaringer vedrørende tilpasset opplæring er foreløpig begrenset, men hun har observert hvordan andre arbeider med fenomenet. Hennes observasjoner samsvarer med det ‘Alice’ sier om å forfordele ressurser til svake elever: ”Slik har jeg faktisk lagt merke til, at de legger stor vekt på de svake elevene, men det er ikke så veldig mange som snakker om de sterke. Dette er sånn som blir nevnt i forbifarten: Ja og så må vi huske på at de sterke elevene også skal ha tilpasset opplæring. Så er vi liksom ferdig med det kapitlet”. Hun viser til erfaringer en nær slektning hadde med skolen: ”Jeg hadde kanskje ikke tenkt så mye over det dersom jeg ikke hadde hatt denne erfaringen. Men jeg har tenkt mye på det at de sterke elevene også må få tilpasset opplæring. Du kan ikke bare la en sterk elev bli sittende der”. Den enkelte elevens forutsetninger kan betraktes som et resultat av den konteksten de har vokst opp i, og med denne ballasten kommer eleven inn i skolen. Her skal han eller hun følge det samme skoleløpet og møte de samme fagene som alle andre elever over hele landet. Det er en kjensgjerning at rammefaktorene i skolen alltid vil ha betydning for elevenes opplæring. Fordi læreren og hans læringssyn er en av de viktigste rammefaktorene for å få i gang tilpasset opplæring til alle, har lærerutdanningen et stort ansvar med å utdanne kompetente lærere.

4.4.2 Informantenes ytringer om spesialundervisning

Vi har sett at informantene hadde tendenser til å blande begrepene tilpasset opplæring og tilpasset undervisning. Forskjellen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning var det heller ikke lett å beskrive. ‘Alice’ mener at spesialundervisning innebærer særskilt tilrettelagt undervisning for elever som har behov for det. I følge henne legger læreren mye mer arbeid ned i spesialundervisningen enn i tilpasset opplæring, fordi spesialeleven ofte krever mye mer detaljerte planer. Hun sier: ”Ja, altså, spesialundervisningen er jo mye mer tilpasset, sant”. Retten til spesialundervisning er regulert i Lov av 2. juli 2004, (Opplæringsloven) kapittel 5. Her understrekes det i § 5-1, at elever som verken har, eller kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet har rett på spesialundervisning.

Før kommunen eller fylkeskommunen gjør vedtak om spesialundervisning etter § 5-1 eller § 5-2, eller vedtak om spesialpedagogisk hjelp etter § 5-7, skal en sakkyndig vurdering av de spesielle behovene foreligge. Opplæringslovens § 5-6 om Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT), andre avsnitt, understreker at den pedagogisk-psykologiske tjenesten skal sørge for at det blir utarbeidet sakkyndig vurdering der loven stiller krav om det. `Kine` ser helt klart at barn med spesielle behov har rett på ekstra hjelp, men opplever at samarbeidet med hjelpeapparatet medfører ekstra byrder og store utfordringer. Hun forklarer: ”Ja nå forstår du meg riktig. Det gjelder den ideelle tanken. Den er kjempeflott og reflektert. Men samtidig møter du jo utfordringer for eksempel med tverretattlig samarbeid og PPT. Du føler at PPT ikke følger opp slik de skal. Og så er det visse regler og rammer du skal ta hensyn til, slik at du for eksempel føler at du omtrent ikke kan søke om T-timer (tilleggstimer). For du vet at du får nei på søknaden likevel. Dette er jo veldig interessant. Når du sender inn en søknad og får nei, enda der foreligger en faglig begrunnelse for at eleven skal få T-timer”.

En følge av prinsippet om tilpasset opplæring er at all undervisning skal tilpasses alle elever. Det innebærer at både elever med lærevansker, fremmedspråklige elever, elever med gode eller normaltytende læringsevner har rett til en opplæring som tar hensyn til deres forutsetninger. Noen elever vil likevel alltid ha behov for særskilt tilrettelagt opplæring. På skolen hvor `Terje` arbeider, er det ikke uvanlig å gi enkeltelever spesielt tilrettelagt undervisning utenfor den klassen de tilhører. Men han stiller seg undrende til om denne praksis er til det beste for elevene. Han sier: ”Nei jeg har jo en slags delt erfaring med dette her. Jeg er ikke sikker på hvor godt utbytte elevene har av å bli tatt ut av klassen for å få et opplegg sammen med assistent eller sosiallærer. Jeg har mye mer tro på å ha dem inne i klassen, hvor du har en assistent som ikke blir satt som et slags frimerke på en spesiell elev. Jeg ønsker heller en assistent som fungerer som en slags hjelpelærer. Da er det kanskje flere elever en kan konsentrere seg litt mer om”. Han har en klar opplevelse av at elever med særskilte behov ikke liker å få spesialundervisning ute av klassen, men at de heller ønsker å få sin undervisning innenfor klassefellesskapet. Når de blir tatt ut, opplever de å få sin elevstatus degradert. Gjennom ytterligere endringer av Opplæringsloven forsøker departementet å gjøre noe med dette. Nå understrekes det at organiseringen av grupper først og fremst må ivareta elevenes behov for sosial tilhørighet. Det bør ikke skje på grunnlag av elevenes faglige nivå, kjønn eller etniske tilhørighet. `Terje` mener

voksenressursen kan utnyttes bedre dersom alle elevene er inne i klassen. Han uttrykker det slik: ”Ja, jeg tror elevene liker når de får være inne i klassen og får være en del av klassen hele tiden, og at assistenten eller spesiallæreren er inne i klassen og kan hjelpe. Selvsagt skal disse ressurspersonene konsentrere seg mer om de elevene som de er knyttet til enn til andre elever i klassen. Dette tror jeg er bedre. Har faktisk en i klassen som kan være et eksempel på dette her. Det er en jente, og hun liker ikke å gå ut. Men opplegget som spesiallæreren har laget rundt denne jenta er slik at hun *skal* gå ut. Jeg ser på jenta at dette liker hun ikke”.

Spesialundervisning praktiseres ulikt ute i skolene og arbeidsmetodene er avhengig av lærernes læringssyn. Det som først og fremst er viktig, er å få elevene til å trives og bli trygge. Er ikke et slikt grunnlag til stede, mestrer heller ikke elevene å konsentrere seg om faglig innlæring. I følge `Kari` bør undervisningen ta utgangspunkt i den enkelte elev. Har ikke eleven forståelse for eller interesse av det som undervisningen handler om, skjer ingen læring. Om skolen hun arbeidet på hadde som mål å gjennomføre all undervisning i klassene, var hun imidlertid usikker på. Hun beskriver det hun ser: ”Jeg ser at det er ganske mange av dem som driver med tilpasset opplæring, eller har paragraf 5 elever, som tar dem ut av klassen. Jeg ser det er veldig mange som gjør det. Og så er det noen få som nesten aldri gjør det. Så det virker egentlig som om det ikke er noen strenge påbud om hvordan det skal gjøres i fra skolen sin side. Det virker som om det er mer opp til den enkelte pedagogen i samarbeid med den enkelte klasseforstander”. Læreplanen understreker at det pedagogiske opplegget ”må være bredt nok til at læreren med smidighet og godhet kan møte elevenes ulikheter i evner og utviklingsrytme” (L97, s.29) Læreplanens fagplaner viser et maksimum av hva elevene skal tilegne seg av faglige kunnskaper. Det innebærer at elevene ikke må lære alt, men at noe av fagstoffet kan foretrekkes fremfor annet fagstoff. Noe av fagstoffet kan opprioriteres med utgangspunkt i elevenes evner og forutsetninger.

Det overordnede prinsippet om tilpasset opplæring innebærer at den ordinære undervisningen skal være tilpasset alle elever, også elever med spesielle behov. I sin ytterste konsekvens vil det si at dersom all undervisning blir tilpasset, vil spesialundervisning bli overflødig. `Kine` mener at man som ny lærer arbeider veldig mye med tilpasset opplæring. Det siste året hun har arbeidet i skolen, er det etter hennes oppfatning blitt bedre muligheter til å legge opp undervisningen i grupper. Nå har hun anledning til å ta elevene ut av klassen og gi dem den undervisningen hun ønsker. ”Ja, og

hvis du tenker tilpasset opplæring, prøver vi så godt vi kan her på skolen å sette sammen grupper som passer sammen, lage grupper av elever som jobber godt sammen". Med hjemmel i ny opplæringslov kan lærerne dele inn elever i kontaktgrupper etter behov, men gruppene må ikke være større enn det som er pedagogisk forsvarlig. Alle elever skal knyttes til en kontaktlærer. Gruppene som 'Kine' beskriver er ikke slik opplæringsloven forespeiler, men består av elever med behov for forsterket tilpasset opplæring. Endringene i opplæringsloven vil følgelig få innvirkning på det pedagogiske innholdet i skolen, og både lærere og elever vil bli berørte. L97 understreker at en god skole og en god klasse skal gi nok rom for alle til å utfolde og bevege seg. Slik jeg oppfatter læreplanen, skal ingen elever i utgangspunktet undervises separat. Opplæringen skal "tilpasses slik at barn og unge får smaken på den oppdagerglede som kan finnes både i nye ferdigheter, praktisk arbeid, forskning eller kunst" (L97, s.29). Ekberg og Holmberg (2000) mener at det i lang tid fremover vil være behov for spesialundervisning i skolen, men at spesialpedagogisk praksis må reformeres for oppgaver i fremtidens skole. Det kan se ut som om informantene i denne studien kan gi sin tilslutning til et slikt synspunkt.

4.5 Erfaring som grunnlag for pedagogisk handlingsrepertoar

Etter hvert som tiden går, opparbeider man seg erfaring. 'Alice' mener egne erfaringer fører til at man opparbeider seg det redskapet man så gjerne skulle hatt som nyutdannet lærer. Hun sier: "Jeg ser jo at etter hvert som jeg jobber og opparbeider meg erfaring, blir det mine egne erfaringer som fører til at jeg får et redskap. Jeg vil få erfaring med hva som fungerer eller ikke fungerer. Men den gang var jeg jo helt ny som lærer og jeg snakker ut fra situasjonen der jeg var helt nyutdannet. Så det føler jeg jo på, at jeg var litt maktesløs noen ganger. Du blir på en måte maktesløs noen ganger fordi du ikke har et handlingsredskap". 'Alice' understreker behovet for en fast person å knytte seg til det første året som lærer i skolen, og nevner at lærere med lang erfaring skulle hatt funksjon som veiledere for nye lærere. Hun tenker seg det slik: "Altså nå har jeg jo noen å spørre om råd. På skolen her er det en pedagogisk koordinator. Men jeg hadde jo satt pris på en person som var mer knyttet til meg når jeg var ny på denne skolen. Kanskje det første året jeg var ute i arbeid, eller en som du kunne gå til uten at du maste. At man kunne spørre om råd, for det er jo tusen småting man har behov for å få vite noe om, ikke sant? Mest elementære ting egentlig, men råd fra noen som er kjent på skolen og som kjenner alle på skolen, en av de som er der. Hvordan man kan gjøre ting på en måte som fungerer. Ja, for å

slippe å gjøre de helt store tabbene, skjønner du. Ja, det hadde jeg syns var utrolig kjekt”. Nyutdannede lærere skulle gått inn i en eller annen form for praktisk læretid. Det er først i utøvende praksis du lærer yrket ditt å kjenne, mener `Alice`. Hun har et stort engasjement i saken, og viser til at også andre yrker gjennomfører slike ordninger. ”Ja, det hadde vært en slags læretid, ikke sant? Det er jo mange andre som har læretid i andre yrker. Det er jo det at du på en måte får en oppfølging. Du skal jo stå på egne ben, men på veien kan du få litt hjelp”.

Lillejord (2003) understreker at ny faglig kunnskap skapt i arbeidssituasjonen og i samhandling med kollegaer og elever, er likeså viktig som å tilegne seg faglige kunnskaper. Empirien i studien min beskriver informantenes egne erfaringer og opplevelser av sin livsverden. Jeg tolker deres ytringer slik at de mener lærerutdanningen i større grad skulle bygget sin pedagogiske filosofi på Deweys konstruktivistiske læringsforståelse. Slik som praksisperiodene i lærerutdanningen gjennomføres i dag, får ikke studentene reelle muligheter til å lære gjennom en aktiv prosess. Et konstruktivistisk læringssyn bygger på at den lærende stadig konstruerer og rekonstruerer kunnskap, ferdigheter, forståelse, holdninger, gjennom å være aktivt med i læringsprosessen. Man forutsetter at alle må lære selv, og læreren har i oppgave å tilrettelegge og gi den lærende støtte og hjelp til å selv lære seg noe (Illeris 2001).

Min tolkning av læreplanverket er at det bygger på et konstruktivistisk læringssyn. Det understrekes at fokuseringen ikke kun skal rettes mot faginnhold, ”men også mot de personlige egenskaper en ønsker å utvikle, ved å utforme omgivelser som gir rike muligheter for barn og unge til å utvikle bevisst samfunnsvar og handlingskompetanse for rollen som voksen” (L97, s.42). Empirien i studien min viser at informantene ønsker å gi alle elever en opplæring som rustet dem til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. De ønsker også å gi elevene kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi. Men informantene mener det fortsatt er et stort sprik mellom overordnede mål i L97 og det som faktisk skjer i skolehverdagen.

5.0 Drøfting

Både blant pedagoger, i allmuen og i det politiske systemet har enhetskolen en solid forankring. I vårt multikulturelle samfunn er enhetskolen en plass der alle elever kommer sammen, og hvor de skal føle seg trygge og verdifulle. Elevene skal inngå i et inkluderende fellesskap uansett evner eller kulturell tilhørighet. L97 understreker at i vår multikulturelle skole er det en viktig oppgave å fremme likestilling mellom alle elever og motvirke diskriminerende holdninger (L97, s.56). Ideen om enhetskolen har vært nært knyttet til målet om lik rett til utdanning. Samtidig har det blitt fokusert på prinsippet om alles rett til tilpasset opplæring i et samordnet, felles skolesystem bygget på samme læreplan. Likeverdighet står sentralt i enhetskoletanken, og prinsippet om tilpasset opplæring til alle er med på å ivareta likeverdighet i skolen. Grunnskolereformens ideologi er at opplæringen må møte mangfoldet i elevenes bakgrunn, interesser og forutsetninger, og lærernes arbeidsmåter må være slik at elevene motiveres til selv å være aktivt deltakende og ta ansvar for egen læring og utvikling. I det videre vil jeg drøfte noen av de opplevelsene informantene gir uttrykk for sammen med nyere teori om lærerutdanning. Først i drøftingsdelen problematiseres tilpasset opplæring som undervisningspraksis. Deretter drøftes tilpasset opplæring og lærerutdanningen. Tilpasset opplæring krever kompetente lærere som ser nødvendigheten av fornyelse innenfor lærerutdanningen, ikke minst spesialundervisningen, slik at den faktisk kan betraktes som en del av den tilpassede opplæringen. Et spørsmål er om dagens lærerutdanning faktisk gir studentene slik kompetanse.

5.1 Tilpasset opplæring som et utvidet undervisningsbegrep

Tilpasset opplæring ivaretar både all ordinær undervisning og all spesialundervisning og må således ikke forveksles med tilpasset undervisning eller spesialundervisning sier Bjørnsrud (1997). Tilpasset opplæring innebærer altså et mer utvidet undervisningsbegrep enn det vi legger i undervisning i tradisjonell forstand. Det er et grunnleggende prinsipp for all undervisning i skolen og en forutsetning for å realisere fellesskolen.

Innenfor det tradisjonelle undervisningsparadigmet er det umulig å nå hver enkelt elev Lillejord (2003). Tradisjonell undervisning tar ikke utgangspunkt i den enkelte elev, men er konstruert for å betjene homogene grupper, eller klasser. Læreren tar utgangspunkt i et

bestemt lærestoff, bearbejder det og presenterer det for en tenkt gjennomsnittselev. Faglæreren `Terje` mener at han gjennom sin lærerutdanning fikk det han kaller ”en del slike didaktiske vink” i tilknytning til fag, men ellers lite kunnskap om hvordan han skulle forholde seg i det pedagogiske møtet med eleven. I undersøkelsen er `Terje` informanten med lengst praksis, nyutdannet i år 2000. Om lærerstudiets praksisperioder sier han: ”Vi lagde undervisningsopplegg, da, men det var jo ikke snakk om å lage undervisningsopplegg som kanskje var tilpasset svake elever. Du kan si at vi laget undervisningsopplegg for hele klassen. Men dette her med å tilpasse til den enkelte, det var aldri diskutert i det hele tatt”. Ser vi `Terje`s ytringer om sin praksisopplæring i lys av Lillejords perspektiv, kan det tyde på at lærerutdanningen fortsatt henger igjen i det gamle undervisningsparadigmet.

`Alice`, `Kine` og `Kari` er alle tre utdannet allmennlærere, og deres opplevelser av lærerstudiet er slett ikke er ulikt `Terje`s. `Kari` forteller: ”Jeg synes det var veldig abstrakt det de snakket om. Det var ganske høyt oppe, og det var mange lærere som gjerne ikke var så flink til å relatere det faglige til praksis. Ja, det mener jeg faktisk. Du måtte være i stand til å relatere det til praksis selv”. Kan det være slik at lærerutdannerne mangler inngående kunnskaper om prinsippet tilpasset opplæring og hvordan det skal praktiseres til elevenes fordel? Både `Kari` og `Kine` sier at studentene fikk kjennskap til tilpasset opplæring gjennom lærerutdanningen, men `Kine` legger til: ”Jeg mener jo at det er stor forskjell fra den teorien vi hadde på lærerhøgskolen og den virkeligheten som man opplever som lærer. Nå var jo tilpasset opplæring en del av hvert fag vi hadde på læreskolen, men samtidig føler jeg at det ble veldig ideelt. Altså den der idealtanken om hvordan idealskolen skal være. Så jeg møtte en helt annen virkelighet når jeg var ute i praksis og nå når jeg er i jobb”. En grunn til at lærere opplever store utfordringer med organisering og praktisering av tilpasset opplæring, henger sammen med at læreplanverket ikke beskriver hvordan målene i opplæringen kan nås. Stort sett overlates oppgaven til lærerne alene, mens skoleledernes ansvar er noe uklart.

I likhet med Lillejord (2003) gjør Bjørnsrud (2001) et poeng av at den tradisjonelle pedagogikken er produktorientert og legger vekt på lærestoffet, mens det i dagens skole er den progressive pedagogikken som skal råde. Progressiv pedagogikk er prosessorientert og legger vekt på elevens arbeidsformer. Elevene bygger i stor grad opp sin kunnskap selv, opparbeider sine ferdigheter og utvikler sine holdninger. Samtidig må læreren ha evne til å

vide omsorg for hvert enkelt barn, slik at det føler seg verdifullt. Den gode lærer har i det gode lærersamarbeid ansvar for at elever og voksne i miljøet lærer seg å akseptere hverandre som individuelle mennesker. Dette er kompetanse som går ut over det å være en god fagformidler.

5.2 Organisering og tilrettelegging av opplæringen

I opplæringsloven og i L97 er målet om inkludering og tilpasset opplæring ettertrykkelig understreket og kan ikke velges bort. Skal slike mål kunne realiseres, må imidlertid lærerne ha både høy og bred kompetanse. L97 understreker at lærerne er ledere av elevenes arbeidsfellesskap. Undersøkelsen her kan indikere at nyutdannede lærere må være bedre rustet enn det de i realiteten er. Ute i skolen forventes det av dem at de kan påta seg ansvar med å være både klassestyrere og spesialpedagoger. Otto Laurits Fuglestad (1993) understreker at det mest fundamentale i læreren sin arbeidssituasjon er rollen i forhold til den samla klassen. Som arbeidsleder må du kunne gjennomføre, organisere og styre aktivitetene i timene og utøve klassekontroll. Skulle problemer oppstå, har arbeidslederen ansvar for å oppklare problemene (Fuglestad 1993). `Terje` går inn for å være en god gruppeleder. Han forstår hva elevene strever med, men samtidig mener han det er riktig å stille krav til dem. En av fremgangsmåtene `Terje` griper til, er å utarbeide en arbeidsplan for uken. Planen inndeles i flere faglige nivåer slik at alle elevene i klassen skal kunne oppleve mestring. For å føre kontroll over elevenes arbeidsvaner, evner og om deres yteevne står i forhold til det forventede, plikter de å gi tilbakemelding om arbeidsmengde og vanskegrad. Han sier: ”Dersom de ikke har kommet gjennom alt denne uken, må de skrive hvorfor ikke. Jeg ser bort fra om eleven har vært syk, da tilpasser jeg planen for uken etter. Hvis elever har slurvet litt en uke og ikke fått gjort det de skulle, og ikke hadde noen grunn, så vet de at dette kan komme på planen neste uke”. `Terje` utarbeider et differensiert arbeidsprogram for sine elever. Når begrepet differensiering brukes i pedagogisk sammenheng, vil det i følge Fossen og Skaalvik (1995) si at elevene blir gitt ulik undervisning, eller at man behandler dem forskjellig i undervisningssammenheng. Får elever innenfor samme gruppe forskjellig undervisning av en eller flere lærere i samarbeid, brukes betegnelsen pedagogisk differensiering. Skilles enkeltelever ut fra klassen de har tilhørighet til for å få sin undervisning alene, eller i en fast liten gruppe, snakker vi om organisatorisk differensiering. Med utgangspunkt i Skaalvik og Fossen og Dale og Wærness (2003), kan man gjerne si at `Terje` arbeider med pedagogisk

differensiering i sin klasse. Han gjennomfører tiltak som gjør at elevene i klassen får differensiert opplæring. `Terje` fortsetter med å fortelle om hvordan han og hans medstudenter lærte å organisere opplæringen i klassen. På spørsmål om hvordan studentene øvde på å tilpasse opplæringen svarer han: ”Nei vi tok jo utgangspunkt i L97, om hva elevene skulle gjennomgå dette året. Så la vi opp sånn faglig sett ut fra fagplanene. Men dette med tilpasning er noe jeg har måtte sette meg inn i etterpå”. Han lærte lite om tilpasset opplæring gjennom sin utdanning, men har lært mer om det gjennom kollegaveiledning. `Terje`s beskrivelser kan gi inntrykk av at lærerutdanningen utdanner lærerstudentene i det Fossen og Skaalvik og Dale og Wærness kaller pedagogisk differensiering og ikke i tilpasset opplæring. Senere videreutvikler lærerne sin kompetanse gjennom samarbeid og kollegaveiledning. Både skole og lærerutdanning lever tydeligvis fortsatt i det tradisjonelle undervisningsparadigmet.

Vi lever i et postmoderne samfunn og det knyttes nye forventninger til den oppvoksende generasjonen. Målsetningen i læreplanene vitner om dette og man kan ikke lenger late som om de ikke gjelder. Målet her er ikke å trekke i tvil lærernes yrkeskvalifikasjoner, for lære flest yter en stor innsats som burde gjøre dem fortjent til større heder og verdigheter. Derimot bør man stille spørsmål ved om lærerutdanningen virkelig evner å kvalifisere nye lærere til å arbeide i en inkluderende skole.

L97 understreker at opplæringen skal skape gode utviklings- og læringsvilkår tilpasset elevenes forutsetninger og modning. Den skal legges til rettes slik at den blir relevant og aktuell for den alderen elevene er i, og læreplanene for fagene skal gi rom for individuell tilpasning. ”Mangfoldighet i bakgrunn, interesser og forutsetninger må møtes med et mangfold av utfordringer og tilpasset opplæring er derfor en sentral og nødvendig del av opplæringen” (L97, s.57-58). Slike krav får klare konsekvenser, ikke bare for valg og vektlegging av lærestoff og aktiviteter, men også for organiseringen av arbeidet, tilretteleggingen av læringsmiljøet og arbeids- og samværsformer i skolen. Informantene i undersøkelsen understreker at grunnskolen stiller store forventninger til nye lærere. Lærerutdanningen bør derfor umiddelbart begynne å ta målet om inkludering og tilpasset opplæring til alle elever på alvor.

5.3 Tilpasset opplæring i allmennlærerutdanningen

Studerer innholdet i L97s generelle del mer inngående, ser man tydelig at grunntenkningen i planen er på vei bort fra det tradisjonelle undervisningsparadigmet. I fokus står elevmedvirkning og elevens ansvar for egen læring. Det er likevel ikke snakk om å slutte med å undervise i skolen, men ønskelig å åpne opp for flere alternative arbeidsmetoder. God undervisning kan være gull verdt og kan sette i gang læringsprosesser, sier Lillejord (2003). Det er snarere slik at ikke all undervisning fører til den læringen vi håper. Elevene er individuelle og inspireres til å lære ved hjelp av ulike strategier, og vi må rett og slett forstå flere sider ved læringen. Lillejord mener det som kan hjelpe oss, er å trekke inn elevperspektivet i større grad. Dagens lærerutdanning utdanner lærere for elever som forholder seg til et samfunn i forandring, men er imidlertid fortsatt godt forankret i det tradisjonelle undervisningsparadigmet (Østerud 2001). I et postmoderne samfunn har alle elever rett på individuell og tilpasset opplæring, og det gir skolene oppgaver som krever en annen type kunnskap som går ut over det å gi elevene vanlig undervisning (Lillejord 2003). Informantene i denne undersøkelsen gir imidlertid uttrykk for at lærerutdanningen fortsatt har lang vei å gå. I følge `Alice` la lærerutdannerne vekt på at menneskene er unike og at undervisningen må ha dette som utgangspunkt. Likevel var de mest opptatt av sine fag og ikke av hvordan man kunne presentere det faglige innholdet slik at det ble forståelig for elevene. Ofte hadde hun undret seg over lærerutdannernes forhold til oppgaven som rollemodeller for studentene. Hun sier: ”Ja, og på hvilken måte blir vi undervist? Nei, de står og formidler og formidler og formidler. Jeg satt ofte på utdanningsinstitusjonen og tenkte på det. Her sitter du på en rekke, og der fremme står en og snakker og snakker”.

Forventningen til den statlige lærerutdanningen er at den skal være i kontinuerlig utvikling og endring i takt med det som skjer i grunnskolen. Haug (2000) mener imidlertid at det snarere er tradisjonene som dominerer innenfor lærerutdanningen, noe informantene i denne undersøkelsen også kan bekrefte. Viljen og evnene til å følge opp sentrale signaler og vedtekter varierer og er nokså personavhengig. Er det virkelig slik at lærerutdannerne er mest opptatt av å undervise i sitt fag? Haug mener det er slik, og spør om lærerutdannerne er seg selv nok. Han sier at de ønsker å verne om sine egne fag og mangler interesse for det som gjelder andre. Spørsmålet vil derfor være om lærerutdannerne har skaffet seg nødvendig kompetanse om tilpasset opplæring, som forutsetter arbeid på tvers av fagene. Har det vært viktig for dem å sette seg inn i hvordan tilpasset opplæring skal praktiseres

ute i grunnskolen? Som lærer får man mange utfordringer, og 'Alice' understreker at lærerutdannerne burde ha gitt studentene bedre veiledning om hvordan tilpasset opplæring kan gjennomføres i praksis. Hun uttrykker seg klart: "Nei, dette syns jeg kunne vært bedre. Jeg syns ikke jeg fikk en god nok forståelse av hvordan jeg kunne gå ut i praksis og bruke det jeg hadde lært i utdanningen. Det synes jeg kunne vært bedre fra lærerutdanningen sin side. Jeg har ikke noe eksempel som jeg kan komme på akkurat i farten, men vi som var studenter diskuterte det jo veldig ofte også. Når vi kom ut i skolen, så var det ikke dette her vi hadde bruk for å kunne". Bjørnsrud (1997) snakker om den gode lærer og det gode lærersamarbeid. Skal lærerne makte å skape tilpasset opplæring for den enkelte elev, må lærerstudentene få kunnskaper om ulike organiseringsformer og utvikle gode samarbeidsevner. For å finne ut hva den enkelte elev "kjører med" (op.cit., s.89), bør altså læreren vite noe om hvordan han eller hun bør gå frem for å møte eleven der han er. L97 stiller nye kompetansekrav til lærerne og dermed må innholdet i lærerutdanningen endres og tilpasses. I tillegg til faglig kunnskap har lærerstudentene et stort behov for kunnskaper om elevvurdering, og om organisering og tilrettelegging av opplæringen slik at den er til det beste for den lærende. Slik må det fungere på grunnskolenivå, i videregående opplæring og slik må det også være på høgskole- og universitetsnivå.

5.4 Kompetente lærere har blikk for alle elever

L97 uttaler seg varmt om lærerens pedagogiske oppgaver: "En god lærer kan sitt stoff, og vet hvordan det skal formidles for å vekke nysgjerrighet, tenne interesse og gi respekt for faget" (L97, s.31). Elevene kommer til skolen med lærelyst og har ulike behov for å bli tatt på alvor og bli godtatt for den man er. I skolen skal elevene møte utfordringer. Utfordringene bør likevel presenteres på en måte som fører til at elevene opplever motivasjon, arbeidsglede og mestring. Læreplanen understreker at god undervisning viser omsorg for at ulike elever har ulike evner, og ulike behov og motivasjon i ulike fag og faser. Som nyutdannet lærer hadde 'Kari' ambisjoner om å være en god lærer og møte den enkelte elev med den enkeltes behov, men å være nyutdannet lærer med klassestyreransvar for en hel klasse gav henne utfordringer hun ikke var forberedt på. Hun forteller slik om sine opplevelser fra sitt første år som lærer i grunnskolen: "Jeg kan jo snakke om min erfaring i forbindelse med fjoråret. Da var jeg klasseforstander i første klasse, og der følte jeg at målet om tilpasset opplæring ikke ble innfridd. I enkelte timer da jeg var alene med

en hel klasse, bare med en assistent, så var det kun snakk om å overleve og komme gjennom timen”.

‘Kine’ viser til lignende opplevelser da hun skulle tilpasse opplæringen i en klasse med 25 elever. ‘Kines’ beskrivelse er fra det året hun var klassestyrer i en førsteklasse og arbeidet sammen med en annen lærer. Fordi elevene er svært individuelle og har ulike behov, er det en styrke når to lærere arbeider sammen om elevene. ‘Kine’ mener det bevilges altfor få tilleggstimer til elever med behov for forsterket tilpasset opplæring, noe som fører til at disse elevene opptar for mye av lærernes tid. Andre elever i klassen får ikke den undervisningen de har rett på. Hun forteller: ”I den klassen jeg var klasseforstander, var det en jente som var prematur. Så var det tre fremmedspråklige og en med store atferdsproblemer, men ingen diagnose. I tillegg har du alle de andre søte flotte individene som sitter der og venter på å bli undervist og veiledet og trenger sin del av omsorgen. Selv om vi var to lærere, så ble virkeligheten totalt annerledes enn det jeg egentlig tenkte den skulle bli”. Som utdannet lærer kreves det at du per definisjon er kompetent til å møte alle elever i en gruppe eller en klasse. Men svikter lærerutdanningen studentene? På tross av at lærerutdanningen har som ideal å gjøre undervisningen inkluderende uten at den blir for spesiell, makter den ikke å kvalifisere blivende lærere til å undervise alle elever (Haug 2000). I lærerutdanningen understrekes det at man må ta konsekvensen av at alle er ulike, men kravet om at all undervisning i grunnskolen skal være tilpasset synes å være en uvant tanke for mange lærerutdannere. På tross av at de har et slikt idealbilde av opplæringen i grunnskolen, hevder noen å kunne gi lærerstudentene god kompetanse om tilpasset opplæring. Andre lærerutdannere mener at inkludering ikke nødvendigvis skal gjelde *alle* elever. De stiller seg med andre ord kritisk til det inkluderende perspektivet, og konsentrerer seg om å kvalifisere studentene for å kunne undervise ”dei fleste” (op.cit., s.176). I følge Haug synes den gamle tanken om ”normalvariasjonen” (ibid.) å være en større utfordring i lærerutdanningen enn barn med behov for forsterket tilpassing. Disse barna synes å være mer eller mindre ekskludert fra diskusjonen. I lærerutdanningen har vi altså en sterk tradisjon for tradisjonell undervisning og for spesialundervisning, men en svak tradisjon for tilpasset opplæring.

5.5 Lærere må få en allsidig utdanning

Undersøkelsen her tar utgangspunkt i informantenes mening om hvordan de gjennom lærerutdanningen er blitt satt i stand til å gi alle elever tilpasset opplæring. På spørsmålet om hva studentene lærte om den generelle delen i L97 svarer 'Terje': "Nei, det var heller lite. Jeg kan ikke huske det var oppe i det hele tatt. Vi lærte en god del om hvert enkelt fag, hva du skulle gjøre, men akkurat den generelle delen. Nei, jeg tror ikke den var oppe i det hele tatt. L97 var jo helt ny også den gangen jeg begynte på lærerutdanningen". Informantenes uttalelser kan gi oss visse indikasjoner på at 1990-tallets skolereformer og utformingen av ny læreplan for grunnskolen ikke blir viet stor oppmerksomhet i lærerutdanningen. Haug (2000) mener at det å kvalifisere lærerstudentene til å skulle kunne undervise alle barn ikke er noen stor sak innenfor allmennlærerutdannelsen. Spørsmålet blir lite diskutert og interessen for temaet er nokså laber. Følgelig føler heller ikke lærerstudentene seg kompetente til å gi alle elever tilpasset opplæring når de skal ut i arbeid som lærer.

Det forventes at lærernes kompetanse er allsidig. "Lærerne er ledere av elevens arbeidsfellesskap" (L97, s.33). Gode ledere våger å delegerer oppgaver og ansvar til sine medarbeiderer. Ledere som er trygge har tro på sine medarbeidere og tar ansvar for at medarbeiderne opparbeider gode samarbeids- og ansvarsrutiner. Læreren skal også lede klassens arbeidsmiljø, og i en skoleklasse er elevene lærerens medarbeidere. 'Kine' uttrykker sine tanker om lærerens lederegenskaper slik: "Vi jobber for fellesskapet, og er inkluderende om det kommer en ny elev i klassen. Vi jobber på tvers av klasser og inkluderer alle. Vi gjennomfører gruppearbeid der vi gjerne bruker sterke elever til å lære de yngste. Og så har vi fadderordning. Vi jobber veldig mye for å få en god skole der alle skal være inkludert". I læreplanverket tenker man slik: "Et arbeidsmiljø virker godt når alle tar inn over seg at de former vilkårene for hverandre, og at de derfor må ta hensyn til andre. Fremgang avhenger derfor ikke bare av hvordan lærerne fungerer i forhold til hver av elevene, men også av hvordan de får elevene til å fungere i forhold til hverandre. I et godt arbeidslag hever deltakerne kvaliteten på hverandres arbeid. Her har også elevene ansvar for planlegging, utføring og vurdering av arbeidet" (ibid.). Det ser ut til å være et godt samsvar mellom idealene i læreplanverket og de idealene informantene har for sitt eget arbeid. Lærerne skal skape et lærende miljø i klassen gjennom å la elevene ta mer aktivt del i utformingen av sin egen og andres læringsprosess. God undervisning der

læreren deler sine kunnskaper med elevene på en engasjerende måte er også nødvendig. I St.meld.30 (2003-04, s.15) kan vi lese at lærerne fremstår som støttende og inkluderende og skaper trygge rammer for læring, men kvier seg for å stille faglige krav som er fundert i realistiske forventninger til eleven. Skal elevene komme frem til ny erkjennelse ut fra motivasjon og interesse, må læreren legge til rette for et godt læringsmiljø, samtidig med at han gir elevene anerkjennelse og stiller krav til dem.

Dale og Wærness (2003) understreker at deres analyser viser sammenheng mellom elevmedvirkning og elevens motivasjon for å lære. Når elevene opplever mestring i arbeidssituasjonen på skolen, øker motivasjonen. Mestringsopplevelsen styrkes ved at elevene får tilbakemeldinger på arbeidet de utfører. Men elevmedvirkning betyr ikke at elevene skal bestemme og foreta alle valg på egen hånd. Elevmedvirkning innebærer at elevene må inneha nødvendig kunnskap for å kunne foreta kompetente valg. Derfor forutsetter elevmedvirkning og medbestemmelse aktive og deltakende lærere. Resultatene fra deres undersøkelse viser at det er lærere som viser interesse for den enkelte elevs læreprosess som lykkes best i arbeidet. Læreren må nøye vurdere om eleven har de rette forutsetninger for å ta egne beslutninger, både i problemløsning, og å tenke i begreper. Mangler eleven slik kompetanse, er det viktig å gi han eller henne muligheter til å utvikle den. Kompetansen gjør selvrefleksjon mulig, og er en forutsetning for elevens evne til å bygge opp og endre forestillinger, følelser, holdninger og ferdigheter. Opplever elevene at de faktisk har innflytelse, bidrar elevmedvirkning til å utvikle en slik selvrefleksjon. I de tilfeller der medvirkning er vellykket bidrar den til bedre læring.

I dag er læreryrket et sammensatt yrke og kravene som stilles til læreren er både omfattende og svært allsidige. Det viktigste for lærerutdanningen er å skape gode lærere som kan mestre større utfordringer og variasjonsbredde. Haug (2000) ser for seg lærere som i stor grad vil kunne forebygge problemer barn kan få, og de vil kunne forstå vanskelighetene barn har. Gode lærere vil være i stand til å søke hjelp når de mener det er naturlig og nødvendig. Hvilke grunnleggende ideer skal så lærerutdanningen bygge på? I følge Bergem (2001) er dette et sentralt spørsmål som sjelden har blitt viet stor oppmerksomhet innenfor lærerutdanningen. Her har man lukket øynene for den muligheten at utviklingen kan ha løpt fra dem. Økte kunnskapskrav på alle fagområder har sprengt rammene for den praktisk-teknologiske tilnæringsmodellen lærerutdanningen har per i dag. Bergem understreker at grunnskolen i dag trenger lærere som både er i stand til å

fornye seg og samtidig er opptatt av å bevare bærende pedagogiske ideer. Lærerutdanningen skal gi lærerstudentene mulighet til å tilegne seg fagkunnskaper over et bredt spekter, men dette kan likevel ikke være det eneste målet. Studentene må også få mulighet til å lære hvordan de nyvunne kunnskapene kan formidles videre til elever med ulike forutsetninger og ulik motivasjon. Når lærerstudentene blir lærere, må de være i stand til å handle adekvat og spontant på elevens utspill og kunne møte de behovene elevene gir uttrykk for at de har. Samtidig må de vite hvordan man kan organisere og legge til rette læringsarbeidet, slik at resultatene av elevens arbeid og innsats blir best mulig (ibid.).

5.6 Tilpasset opplæring eller spesialundervisning

L97 understreker at undervisningen må tilpasses alderstrinn, utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse. I skolen skal det være rom for alle og læreren må ha blikk for den enkelte (op.cit., s.29). Tilpasset opplæring krever at man for det første kjenner barnet, mener `Alice`: `Når jeg møter barnet tenker jeg: "Hvordan er du"? Så ser man jo videre på: "Hvordan er du i samvær med andre, og hvordan gjør du det faglig. Så får du lag på lag, på en måte". Også hennes lærerkolleger har barnas sosiale og kulturelle kompetanse som utgangspunkt for sitt pedagogiske arbeid. `Kari`s opplevelse av å være ny lærer i en skoleklasse, kan støtte opp under `Alice`s oppfattning. `Kari` deler syn med `Alice`: "Det kommer jo veldig an på elevene også. Alle klasser er forskjellige og alle elever er forskjellige. Når du kommer inn som ny og ikke kjenner noen, så er det ganske vanskelig å praktisere tilpasset opplæring". Informantene opplever fagplanene i L97 som svært vidløftige. `Alice` sier: "Mange i min klasse kan på langt nær klare å lære alt som står at de skal ha lært i fjerde klasse. Det blir jo noe å streve etter, men det er ikke noe alle kan oppnå. Da må vi finne ut hva som er mest nyttig for elevene å kunne. Og hva som er det viktigste de skal kunne. Du må begynne å bygge utover. Noen kommer langt og noen kommer litt kortere". Skal opplæringen gå fra det kjente til det ukjente, slik L97 uttrykker det, må den nødvendigvis ta utgangspunkt i elevens interesser, forutsetninger og kulturelle og sosiale kompetanse.

Bjørnsrud (1997) understreker at grensene mellom undervisning som er tilpasset opplæring og undervisning som er spesialundervisning har vært noe uklare, og Lillejord (2003) hevder at det har oppstått en forestilling om at tilpasset opplæring bare er en ny betegnelse for det som tidligere ble kalt spesialundervisning. I følge informantene er

spesialundervisning detaljert planlegging og intensivert undervisning for elever med spesielle opplæringsbehov. `Alice`, som er spesialpedagog, uttrykker det slik: ”Ja, altså spesialundervisning er jo mye mer tilpasset, sant. Den er spesialsydd for den enkelte. Altså, du bruker mye lengre tid på det. I den tilpassede opplæringen bruker du ikke så mye tid, for den blir jo på en helt annen måte. Men spesialelevene krever jo ofte mye mer detaljerte planer”. Elever med forsterket tilpassningsbehov får også i dag spesialundervisning i grupper med andre eller i en-til-en relasjon. `Kari` mener lærernes menneskesyn og læringssyn er grunnleggende for hvordan de utfører sitt pedagogiske arbeid. Hennes observasjoner gir inntrykk av at mange lærere tar elevene med forsterket tilpassningsbehov ut av den ordinære undervisningen for å gi dem spesialundervisning. Denne undersøkelsen kan underbygge påstandene om at elever med forsterket tilpassningsbehov i dagens skole, ikke inkluderes, men integreres. Elevene ekskluderes fra sine respektive elevgrupper for å få sin spesialundervisning. Tar man elevenes perspektiv på spesialundervisning, går det klart frem at de foretrekker undervisning i sin klasse eller elevgruppe. `Terjes` erfaringer er at elevene opplever seg som til en viss grad stigmatiserte. Han sier: ”De (elevene med behov for forsterket tilpassning) merker det. De er ikke dummere enn at de skjønner at de andre elevene har, hva skal jeg si, ... ja, rett og slett et slags inntrykk av at disse elevene er dumme”.

Er dette realiteten, så er opplæringen eleven får i skolen ikke etter intensjonene i opplæringsloven og med L97. Elevene blir ikke gitt muligheter til videreutvikling gjennom egne interesser og forutsetninger, men de får et opplæringstilbud utarbeidet etter hva lærer eller spesialpedagog mener er best. Hans Jørgen Gjessing (1974), en markant kritiker til spesialundervisningen i 1970-årene, spurte om ikke spesialundervisning egentlig burde avskaffes og erstattes med god, vanlig undervisning. Han gikk så langt som til å si at vi ”med vår `spesialundervisning` plager tusenvis av normalytende, mer eller mindre *senlærende* elever, med velmente forsøk på å lære dem opp raskere og mer enn deres potensiale skulle tilsi” (op.cit., s.302). Elever med lærevansker syntes å lære vel så mye i vanlige klasser, og det er først og fremst trivselen som fremmer læring. `Terjes` observasjoner understreker Gjessings teorier om at elever som blir tatt ut av sin tilhørende klasse eller gruppe mistrives i rollen som annerledes eller spesiell. `Karis` observasjoner forteller henne at flesteparten av hennes kollegaer praktiserer spesialundervisning ved å ta ut ”paragraf 5-elever” fra klassen. Hun mener at elevene har større utbytte av opplæringen når de får være med på å ta ansvar. Hun forteller om en av kollegaene sine: ”I hvert fall

læreren jeg har observert arbeider veldig ut i fra dette her med eleven, at det skal gå på elevene sine premisser, liksom. Eller hun mener sikkert det at elevene lærer ikke hvis ikke de er interessert i å lære noe”. Det går klart frem at elever flest lærer best i nær relasjon til læreren eller andre elever. Bør man ikke da stille seg undrende til at vi fortsetter med å gi elever med behov for forsterket tilpassning sin spesialundervisning i mindre grupper, eller i en-til-en relasjon?

5.7 Fra de svakeste til de som tar ting fort

Stortingsmelding nr 23 (1997-98) innleder med å si at alle barn og voksne skal gjennom grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæringen få hjelp til å ta hånd om sitt eget liv og vise pliktfølelse og omsorg for andre. Meldingen har som mål at man i større grad bør ta utgangspunkt i elevenes mestrings- og utviklingspotensiale. Vi bør imidlertid stanse litt ved meldingens beskrivelse av særskilte vansker. Det kan nemlig se ut som om meldingen oppfordrer til segregering av elever med særskilte opplæringsbehov. Den understreker: ”På den andre sida kan ei ”allmenngjering” av særskilte vanskar – utan særskild tilrettelegging av opplærings situasjonen – lett usynleggjære reelle behov og problem. Det er derfor viktig å finne ein rimeleg balanse mellom generelle pedagogiske tilnærmingar og særskilte, spesialpedagogiske metodar og tiltak (op.cit., s.10). Altså skal reelle behov og problem synleggjøres og spesialiseres. Ved å gi særskilte vansker slik oppmerksomhet, kan det å ha blick for den enkelte bli oppfattet som å ha blick for det særskilte ved eleven, og på den særskilte støtten han eller hun har behov for. Elever med særskilt gode evner kan derimot bli forbigått, for ”de klarer seg jo alltid”. Er ikke dette forgreininger til et forgangent opplæringsparadigme med holdninger som bygger på et naturvitenskaplig kunnskapsyn? I et slikt læringssyn har målinger av ulikheter mellom elevene stor verdi, fordi målingene er det grunnlaget man tar utgangspunkt i når målrettede tiltak settes inn. Uansett om elevene har særskilt gode evner, eller har behov for forsterket tilpasset opplæring, vil de på den ene eller andre måten ekskluderes fra fellesskapet med andre elever som har forventet lærings- og utviklingsprogresjon. En skole som bygger sin pedagogikk på et naturvitenskaplig læringssyn har ikke inkludering som mål, men legger vekt på å dele inn elevene i ulike grupper etter evner og anlegg. Med slike læringsmål kan man vanskelig realisere en skole der barna lærer å vise pliktfølelse og omsorg for alle.

Lærerutdanningen har et stort ansvar for å utdanne lærere som kan utvikle en inkluderende skole. Makter ikke lærerutdanningen å gi studentene kompetanse i å gi tilpasset opplæring til alle, holdes gamle holdninger ved like. `Terje` er opptatt av å få med seg alle elever, men spesielt elever som har behov for forsterket tilpasset opplæring. Hans opplevelse er at studentene fikk lite eller ingen handlingsrelevant kunnskap gjennom lærerutdanningen. Han beskriver en opplevelse fra praksisperioden slik: ”Vi lagde undervisningsopplegg for alderstrinnet. Det kunne være ett eller annet om kroppen, for eksempel i biologi om hjertefunksjonen. Vi lagde et undervisningsopplegg om det, men det var aldri snakk om å lage tilpasning for eksempel for svake elever, eller til spesielle elever. Aldri”. `Terje` er opptatt av å få kunnskap om hvordan han skal tilrettelegge undervisningen for elevene. Det er også `Alice`. Hun ytrer seg slik om opplevelser fra studietiden: ”Også det med tilrettelagt undervisning var oppe. Man leser jo mye om det også, så litt er det jo. Men det kunne vært mer syns jeg, fordi klassene i dag er jo veldig sammensatte”. Hun skulle ønske at lærerutdanningen kunne gitt henne et arbeidsredskap til hjelp med å tilpasse opplæringen for alle elever.

Informantene i undersøkelsen mener elever med behov for forsterket tilpasset opplæring er deres ansvar, men opplever frustrasjon fordi lærerutdanningen ikke har gjort dem kompetente for denne oppgaven. Lærere ønsker å ta målene om å møte alle elever der de er i opplæringsloven og i L97 på alvor. Men manglende kompetanseutvikling gjennom lærerutdanningen medfører at opplæringspraksisen i grunnskolen endres svært sakte. Satt på spissen, kan det kanskje hevdes at det gamle undervisningsparadigmet fortsatt gjør seg gjeldende i grunnskolen. Her har læreren regien og velger ut og bearbeider fagstoffet og tilrettelegger det for flertallet i elevgruppen. Spesialpedagogen bearbeider fagstoffet for elever med behov for forsterket opplæringsbehov. Men hvordan tilpasses opplæringen for skoleflinke elever, eller for elever med fremmedkulturell basiskompetanse i skolen? Haug (2000) understreker at mye kan tyde på at den spesialpedagogiske kunnskapen som finnes i dag, ikke er særlig relevant for en inkluderende skole, men passer bedre for et utdanningssystem som i langt større grad forutsetter segregasjon av elever med behov for forsterket opplæring. Kunnskapen vi bygger mye av spesialundervisningen på har ”meir preg av ei individpatologisk tilnærming enn av den miljøorienterte” (op.cit., s.198).

Fokuseringen på elever med behov for forsterket tilpasset opplæring er i utgangspunktet godt ment, men i verste fall kan den føre til stigmatisering. Prinsippet om tilpasset

opplæring betyr at *alle* elever har rett på en opplæring tilpasset sine evner og forutsetninger. Spesialundervisningen må betraktes som en del av den tilpassede opplæringen alle elever har rett på. Vi må erkjenne at mange elever i grunnskolen vil få en mindre god opplæring om lærerne kun tar utgangspunkt i lærestoffet og ikke makter å ta utgangspunkt i deres spesielle evner og forutsetninger. Også rammebetingelser som rom, materiell, voksentetthet og ulike opplæringsarenaer vil få innvirkning på elevens opplæring og utviklingsmuligheter. Skal vi som lærere klare å hjelpe barna til å ta hånd om sitt eget liv, og lære dem til å vise pliktfølelse og omsorg for andre, må vi for det første gi dem en følelse av å mestre. Vi må ta utgangspunkt i det som på forhånd er kjent for elevene og vise dem tillit. Elevene må føle seg trygge på at vi har tro på dem, og at vi forstår at de faktisk har et utviklingspotensiale. Lærerutdanningen har et stort ansvar for å sette alle lærere i grunnskolen i stand til å arbeide med alle elever. Slik er det imidlertid ikke, mener Haug (2000). Gjennom egne undersøkelser har han kommet frem til at lærerutdanningen gir lærerstudentene forståelse av at noen elever er for spesielle for allmennlæreren. Ønsker man å være lærer for elever med behov for forsterket tilpassning, kreves lengre og annerledes kompetanse enn den kompetansen allmennlæreren allerede innehar. Haug trekker ikke i tvil at det innenfor ethvert system er behov for spesialister, men han stiller seg undrende til om spesiallæreren kan erstatte allmennlæreren. Likeledes mener han at det er riktig å diskutere om læreren kan skyve ansvaret for opplæringen av enkelteleven over på en spesialist. Haug understreker at lærerutdanningen ikke kan utdanne nye lærere til hjelpeløshet og ansvarsfraskrivelse. Han advarer derfor lærerutdanningen mot å sosialisere studentene inn i en forståelse av at spesialisten skal gi barnet det barnet mangler. En forståelse som er i strid med det inkluderende perspektivet, hvor spesialisten langt på vei ville være en støtte og hjelp for læreren, og ikke ha en selvstendig rolle og erstatte læreren. ”Det ville endre fokus fra individet som skal lære og over på læringsarbeidet” (op.cit., s.199).

5.8 Lærerutdanningen og spesialpedagogikk

Allerede i 1974 rettet Gjessing kritikk mot praktiserende spesialpedagogikk. Også andre som har gjort lignende undersøkelser (Markussen 2001) konkluderer med at spesialundervisningen ikke ser ut til å ha tilsiktet effekt. Elevene lærer tilsynelatende like godt, eller bedre, i sine respektive grupper eller klasser enn i mindre grupper. Som menneske er hver enkelt elev unik, men elevene er også medlemmer i skolesamfunnet. I

grunnskolen kan elevenes læreforutsetninger for å oppnå kompetanse sammenlignes. Dale og Wærness (2003) mener det å ha blick på den enkelte ikke innebærer en ensidig fokusering på det unike. Fordi et overordnet uttrykk for skolens mål er helhetlig kompetanse, må fokus også settes på det som er realistisk for videre utvikling av den helhetlige kompetansen. Elevene må få et individuelt forhold til sitt læringsarbeid, for det er først da han eller hun tar det på alvor. For skolen betyr dette at hver enkelt elev er personlig involvert i læringsarbeidet, ikke at hver enkelt har helt ulike læreplanmål og arbeidsplaner (Dale og Wærness 2003). En sentral problemstilling som det dermed vil være interessant å belyse nærmere, er hvilke konsekvenser dette har for lærerutdanningen?

I undersøkelsen til Haug hevdet alle lærerutdannere å ha tilpasset opplæring som ideal, men for noen lærerutdannere var det likevel en uvant tanke at all undervisning i grunnskolen skal være tilpasset alle elever. At spesialundervisning er en form for tilpasset opplæring var heller ikke klart for alle lærerutdannerne (Haug 2000). Undersøkelsen Haug har gjennomført viser at kvalifikasjonene lærerutdannerne har når det gjelder å tilrettelegge opplæringen for alle elever, er nokså varierende. Likevel konkluderte undersøkelsen med at lærerutdannerne mente seg kompetente til å utdanne lærerstudentene til å være lærer for alle elever, men at denne delen av utdanningen likevel var nedprioritert (op.cit., s.177). Et interessant spørsmål som man bør ta stilling til i lærerutdanningen, er på hvilket grunnlag slike prioriteringer gjøres? En utvidet diskusjon om spørsmålet vil gå ut over alle rammer for denne undersøkelsen, men her skal nevnes at både økonomiske og kompetansemessige årsaker har betydning. Her settes søkelyset på lærerutdannerne kompetanse, og i følge Haug er ikke lærerutdannerne kvalifiserte til å utdanne lærere for alle elever i grunnskolen. Han hevder at "det er nokre barn ein ikkje vil at studentane skal ta seg av, som ein ikkje maktar å gå inn på eller som ein manglar kunnskapar for å kunne gje eit tilbod om til studentane. Det er grovt vurdert dei barna som har spesielle behov for hjelp og støtte" (op.cit., s.176). Av undersøkelsen min går det helt klart frem, at det nettopp er slik kompetanse informantene etterlyser gjennom lærerutdanningen. De understreker sin manglende kompetanse i hvordan ulike lærings- og utviklingsstrategier kan anvendes i pedagogisk samhandling med elevene. Jeg vil her vise til 'Kine' som uttrykker seg slik: "Vi lærte om hva lese- og skrivevansker er for noe. Vi lærte hva atferdsvansker er. Vi lærte noe om hvilken opplevelse det er å komme inn som innvandrer i norsk skole. Men det er dette, du lærer på en måte i bolker. Den praktiske biten hadde vi aldri i utdanningsinstitusjonen". 'Terje' sier: "Men studiet må være mer praktisk, som for

eksempel hvordan takle en problemklasse? Hvordan takle problemelever? Hvordan takle mobbing? Hvordan oppdage mobbing? Hvordan drive samarbeid mellom hjem og skole? Utdanningen bør rett og slett sette mer fokus på den konkrete hverdagen i skolen, og hva du vil møte når du kommer ut i arbeid”.

L97 understreker at de brede allmenndannende målene for opplæringen i grunnskolen også er grunnlaget for elever fra språklige minoriteter. Idèen om at enhetskolen må være ”eit romsleg og inkluderande fellesskap” (op.cit., s.57) innebærer, at ingen skal skille seg ut eller stigmatiseres. `Kine` sammenligner enhetskolen med et multikulturelt samfunn der alle elever må få oppleve seg verdifulle og inkluderte. Hun uttrykker seg slik: ”Når jeg snakker om tilpasset opplæring så snakker jeg for eksempel om tilpasset opplæring, både i forhold til lese- og skrivevansker, adferdsproblemer og kulturell bakgrunn”. I sitt pedagogiske samarbeid med elevene får `Kine` likevel opplevelsen av å ikke strekke til. Lærerne må bruke altfor mye tid og ressurser på utagerende og krevende elever, men alle elever har grunnleggende behov som skal tilfredsstilles. Også rolige og skoleflinke elever har behov for lærerens oppmerksomhet, oppmuntring og noe å strekke seg etter. Å realisere den inkluderende skolen gjennom prinsippet tilpasset opplæring har i følge Lillejord (2003) i altfor stor grad vært overlatt til den enkelte lærer. Selvsagt er det pedagogiske møtet mellom lærer og elev det grunnleggende innenfor skolens virksomhet. Men tar man virkelig målene i opplæringsloven og i L97 på alvor, må også andre arenaer med innvirkning på det pedagogiske arbeidet i skolen være villig til å yte sitt. Lillejord (2003) understreker at det inkluderende perspektivet krever skoleledere og lærere som systematisk gir seg i kast med spørsmål om menneskesyn, samfunnssyn og kunnskapssyn.

Og hvilket ansvar er det lærerutdanningen bør ta? Studenter som studerer ved allmennlærerutdanningen får vite at de her kvalifiseres til lærere som kan gi tilpasset opplæring til alle elever. Likevel er det slik at skal man arbeide med barn med spesielle opplæringsbehov, må man få slik kompetanse ved videreutdanning i spesialpedagogikk. Fordi allmennlærerutdanningen syntes utilstrekkelig, viderequalifiserte `Alice` seg til spesialpedagog. Hun sier: ”Nå har jeg spesialpedagogikk, og det har hjulpet meg. Her finnes mye av det jeg kunne ønsket mer av i lærerutdanningen. For det er mange av dem som du må tilrettelegge for, enda de ikke er spesialelever”. Informantenes ytringer indikerer at lærerne fortsatt planlegger undervisningen for gjennomsnittselevne og de av elevene som får størst oppmerksomhet og støtte fra læreren er de med behov for forsterket

tilpasset opplæring. Tilpassningsdyktige og faglig flinke elever får få eller ingen utfordringer i skolehverdagen, for, som `Alice` sier: ”de vil alltid klare seg sånn faglig”. I den inkluderende skolen settes alle elever i fokus, noe som også formuleres i L97. Den sier: ”En god skole og en god klasse skal gi rom nok for alle til å bryne seg og bevege seg...” (L97, s.29). Med andre ord, alle elever uansett evner og forutsetninger skal ha noe å strekke seg etter, ikke bare elever med spesielle opplæringsbehov. `Alices` inntrykk fra skolehverdagen er at tilpassningsdyktige og flinke elever får lære å gi bort noe av sine rettigheter til elever med tilpassningsvansker. De har ikke samme behov for lærernes oppmerksomhet, slik som elever med spesielle opplæringsbehov har. Hun sier: ”Og så prøver vi å få dem som er mindre flinke opp, eller nærmest mulig en viss mal”. Men hva vil en slik opplæring føre til, både for tilpassningsdyktige og flinke elever, og elever med spesielle opplæringsbehov? For det første skapes det ingen inkludering, slik intensjonen er i skoleloven og i læreplanen, men derimot klassifisering og ekskludering. For det andre ser man på det spesielle som noe man må tilpasse det allmenngyldige. Et slik pedagogisk læringssyn er ikke tjenlig for vårt multikulturelle samfunn. Vi må være villig til å ta inn over oss at barn vokser opp i et annet samfunn enn det foreldregenerasjonen gjorde. Kanskje må noe av skolens fagstoff endres eller skiftes ut fordi det har liten verdi med hensyn til dagens mål for opplæringen?

I tillegg til faglig utvikling er skolens oppgave å gi elevene en bred forberedelse til livet. Skolen må betraktes som et samfunn i miniatyr, som tar opp i seg hovedtrekkene i samfunnet utenfor. ”Skolen er bærer av en kunnskapskultur og en samværskultur som må være åpen for verden rundt, men som samtidig må danne en motvekt mot omgivelsenes negative påtrykk” (L97, s.30). Derfor skal elevene i tillegg til å få faglig innsikt, lære å ta konsekvenser av valg og gradvis få økt ansvar for egen læring, atferd og væremåte. Bjørnsrud (2001) understreker faren for at fagplanene er blitt for detaljerte og overlesset med overambisiøst lærestoff. Forståelse for faglige mål som skal nås av elevene, i kombinasjon med definert felles lærestoff, vil kunne redusere mulighetene for tilpasset elevdeltakelse. Sterke krav om faglig formidling og felles lærestoff kan på denne måten skape hindringer for en inkluderende skole. Blir fagplanene tolket på en måte som fører til at lærere legger for sterk vekt på felles lærestoff, er det lett å tenke seg at elevvurderingen, og spesielt karaktersetningen, kan blir styrende i forhold til hvem som vil høre med i en inkluderende skole (op.cit., s.59). Hva som vil skje med opplæringen i grunnskolen når Stortingsmelding 30 (2003-04) iverksettes gjenstår å se.

Lærerutdanningen må virkelig ta inn over seg at den nye opplæringsloven og ny læreplan har påført store endringer i skolehverdagen. Den må ta opp til vurdering hvordan den forvalter sin rolle som utdannings- og videreutviklingsarena, både for nye studenter som ønsker å gå inn i læreryrket, og for erfarne lærere som ønsker videreutdanning. I følge Haug (2000) er verken allmennlærerutdanningen, eller den spesialpedagogiske tilleggsgutdanningen, god nok for å uteksaminere lærere for den inkluderende skolen. Den spesialpedagogiske kompetansen er utviklet for et segregert system og er følgelig ikke relevant for den inkluderende skolen. Spesialpedagogisk utdanning og forskning har i hovedsak lagt vekt på diagnostisering, og på tiltak for å løse problemer knyttet til individuelle avvik, men burde heller lagt vekt på elevenes mestrings- og utviklingspotensiale. Tilpasset opplæring er et prinsipp for organisering og tilrettelegging av læringsinnholdet og læringsaktivitetene for *alle* elever. Det vil si at også de flinkeste elevene skal ha en opplæring som er tilpasset deres evner. Spesialundervisning er tiltak skolen setter i verk for de elevene som har særlige vansker, og som trenger spesiell tilrettelegging for at de skal kunne gjøre seg nytte av den tilpassede opplæringen som alle skal ha (Lillejord 2003). Å videreutvikle en skole for alle er derfor ikke en spesialpedagogisk oppgave, men en samfunnsoppgave som utfordrer både lærerne, skolens ledelse, lærerutdanningen og ikke minst Utdannings og forskningsdepartementet.

Læreryrket består av mange ulike elementer. Skal lærerstudentene kunne se og oppleve helheten i lærerarbeidet, må de gjennom utdanningen få de ulike elementene satt sammen til en helhet. De må få en klar forståelse av det altomfattende ansvaret som er knyttet til rollen som lærer. Bergem (2001) deler Haugs oppfatning om at lærerutdannerne synes å mangle viktige deler av den kompetansen de skal utvikle hos studentene. Lærerutdannerne kan for eksempel bare i begrenset grad dokumentere at de har den yrkesetiske kompetansen og den endrings- og utviklingskompetansen som de skal utvikle hos studenten. Så lenge det er tilfellet, har de begrensede muligheter for å gjøre en fullgod jobb, og dette vil åpenbart kunne redusere kvaliteten på utdanningen. Skal skolen i årene som kommer styrke elevenes personlighet, deres kritiske bevissthet og deres engasjement for å yte noe til fellesskapets beste, må dette få direkte betydning for lærerutdanningen (Bergem 2001).

5.9 Utdanning for fremtidens skole

Informantene i denne undersøkelsen understreker alle hvor vanskelig det er å praktisere tilpasset opplæring for alle elever. Når informantene skal gjøre greie for hvorfor tilpasset opplæring byr på store utfordringer, kan man i første omgang få inntrykk av at det i hovedsak dreier seg om praktiske hindringer. `Terje` og `Kine` mener at skoletiden ikke strekker til. `Terje` forteller at han ser sine kollegaer streve med å nå alle og mener at elevgruppene er for store. Han sier: ”Du har tjue elever i en klasse og du har kanskje fire, fem som sliter voldsomt. Så du har ikke akkurat nok tid til å tilpasse til disse her fire som har problemer”. `Kine` tenker på de stille elevene og beklager at de alltid kommer sist i køen. Hun fortsetter: ”Likevel føler jeg det at de stille elevene, som ikke roper etter oppmerksomhet og som kanskje trenger hjelp, de får ikke den hjelpen de trenger. Fordi det alltid er andre elever som trenger mer”. Informantene peker videre på at deres pedagogiske handlingsrom i stor grad blir begrenset av skolens stramme økonomiske rammer. De viser til at det skjæres ned på både pedagogisk utstyr, ekstra timer til elever med forsterket opplæringsbehov og på lærerressursen. Dessuten er flesteparten av eksisterende skolebygg bygget for den tradisjonelle skolen og ikke utformet for å gi rom for tilpasset opplæring til alle elever.

Argumentasjonen er slett ikke ukjent for folk som arbeider med skole og skoleutvikling. Skal skolen utvikles til en lærende organisasjon for både elever og lærere, er det nødvendig med nytenkning på alle nivå. Opplæringsloven og L97 har ambisjoner om å tilrettelegge for individuell læring i et samfunn som blir stadig mer mangfoldig. I denne sammenheng viser Lillejord (2003) til tre utfordringer av sentral betydning for lærerutdanningen. For det første trengs flere perspektiver på kunnskap og læring. For det andre får ulike former for skolevurdering en mer sentral plass i skolens virksomhet. Dette krever at alle i skolen som har med barns læring og utvikling å gjøre, må få økt sin kompetanse om forholdet mellom vurdering og læring. Den tredje utfordringen handler om at skolen skal favne alle. Skal det være mulig, trengs gode prosedyrer for demokrati og deltakelse på alle nivåer i skolen (ibid.). Vi lever i et demokratisk samfunn, og skolen skal speile storsamfunnet. En viktig forutsetning for at en demokratisk styreform skal fungere, er at samfunnsborgerne kan og vil være aktive deltakere. Lillejord (2000) gjennomførte en undersøkelse om spesialundervisning i skolen som klargjorde at deltakerskolene i svært liten grad var opptatt av elevens egen forståelse av forhold som virker inn på deres læringsprosess.

Lærerne brukte lang tid på å planlegge undervisningen sin. Noen lå til og med våkne om nettene og tenkte på hvordan de skulle presentere og tilrettelegge lærestoffet for elevene. Elevene, på sin side, slet med å forstå det lærerne prøvde å formidle. Men det var ingen som tok initiativ til en diskusjon mellom lærer og elever om sentrale forhold ved læringsprosessene, for eksempel ved å spørre elevene hvordan de selv mente at de lærte best (ibid.).

Skal skolen kunne stimulere den enkelte elevs lærelyst, må det være et visst samsvar mellom elevens tolkning av det som foregår i lærings situasjonen og skolens pedagogiske intensjoner. De må lære å ta ansvar for egen læring gjennom medvirkning. Elevens muligheter for aktiv egeninnsats er med andre ord avgjørende for at læring skjer. I dette perspektivet ligger det også at tilrettelegging av læring kan være med på å lukke for elevens læring. Dale og Wærness (2003) mener at positiv holdning eller trivsel i skolen i seg selv ikke er tilstrekkelig for at eleven skal gjøre en innsats. Det avgjørende er om lærerne tillater at elevene får gjort det de skal. Gjennom deres undersøkelse kom det frem at elevene hadde ønsker om gode karakterer og forventet at læreren skulle ha et klart opplegg for timene. Til egen arbeidsinnsats stilte elevene lite krav (ibid.). Legges ikke mål, lærestoff, arbeidsmåter, elevvurdering, og rammebetingelser opp til tilpasset elevdeltakelse, blir både den aktive elev og inkludering borte mener Bjørnsrud (2001). I kapittel 2 om teori, avsnitt 2.4, viser jeg gjennom en didaktisk relasjonstenkningsmodell hvordan disse faktorene får konsekvenser for det inkluderende perspektivet med vekt på prinsippet om tilpasset opplæring til alle.

Begreper som ”elevmedvirkning” og ”ansvar for egen læring” er flittig brukt i skolen, men går det klart frem for skolefolk hva dette innebærer for skolens virksomhet? I L97 legges det vekt på gruppearbeid og samarbeid mellom elevene: ”I et godt arbeidslag hever deltakerne kvaliteten på hverandres arbeid. Her har også elevene ansvar for planlegging, utføring og vurdering av arbeidet” (L97, s.33). Slike målsetninger stiller krav om at elevene skal ta ansvar og vise engasjement, og lærerne skal i fellesskap ta ansvar for å gi elevene slike muligheter. Skal opplæringen i skolen kunne knyttes til mål, innhold og prinsipper i lærerplanverket, er ulike vurderingsformer sentrale. Samtidig skal vurderingen: ”knytast saman med og vere grunnlag for rettleiing å medverke til vidare utvikling av elevane og av skulen” (op.cit., s.79). En gjennomtenkt og planmessig elevvurdering og veiledning krever høy grad av profesjonell kompetanse fra lærernes side, noe

lærerutdanningen må ta ansvar for å skape. Måldrøftinger er vesentlige og åpen kommunikasjon er nødvendig, sammen med løpende informasjon mellom skolens ansatte, elevene og deres foreldre (Bjørnsrud, 1997, Dale og Wærness, 2003). Fordi vurderingen er forbundet med elevens følelser og ønske om å lære, kan elevene ha positivt utbytte av å være med på å vurdere både arbeidsprosessen sin og arbeidet. Slik vil elevenes interesser og forståelse av fagene kunne bli styrket.

Den ”praktisk-teknologiske” (Bergem 2001, s.310) tilnærmingen lærerutdanningen har benyttet seg av så langt er uegnet. En slik utdanning vil bare i begrenset grad kunne gi lærerstudentene kunnskap, innsikt og evne til kritisk refleksjon. En opplæring alle elever er tjent med, og som tar utgangspunkt i deres evner og kulturelle forutsetninger, krever større bredde i lærerutdanningen. Kunnskapsformidlingen skal fortsatt være et sentralt element i lærerutdanningsens virksomhet, men utfordringen skolens lærere står overfor er i første rekke knyttet til realiseringen av den dannelsesvisjonen som læreplanen beskriver. Blivende lærere skal skape en integrerende skole hvor medmenneskelighet, demokrati og forståelse for andre kulturer står i fokus, og evne til kritisk refleksjon må betraktes som grunnleggende. Bergem understreker at lærerutdanningen i fremtiden må uteksaminere lærere som kan stille kritiske spørsmål til egen og skolens virksomhet (ibid.). Dette er en annen form for kompetanse enn å ta i bruk metoder utviklet av andre, altså en instrumentell eller teknologisk pedagogikk.

6.0 Avslutning

I problemstillingen min spurte jeg om hvordan nyutdannede lærere oppfatter prinsippet om tilpasset opplæring. Det sentrale i studien har vært å finne større forståelse for hvordan nyutdannede lærere opplever samsvaret mellom lærerutdanningens utdanningstilbud og det som foregår på grunnskolenivå. I arbeidet med å finne frem til denne forståelsen har det vært viktig å skille mellom informantenes praksiserfaring etter endt lærerutdanning, innholdet i lærerutdanningen og deres forståelse av forskjellen mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring. Umiddelbart etter at studentene er blitt lærer i skolen forventes det at de har kompetanse til å gi alle elever tilpasset opplæring. Det har derfor vært viktig å finne ut hvordan lærerutdanningen kvalifiserer nye lærere for denne oppgaven.

I studien brukte jeg kvalitative forskningsintervju for å få frem informantenes subjektive oppfatning av prinsippet om tilpasset opplæring. Informantene i undersøkelsen var fire lærere med relativt kort praksiserfaring. Lærerne var utdannet ved to ulike lærerutdanningsinstitusjoner og de er representanter for to ulike fagseksjoner innenfor lærerutdanningen. Lærerne var ansatt i tre kommuner på Vestlandet. Jeg gikk til samtalen med forhåpninger om at begge parter ville finne samtalen interessant og jeg lyktes stort sett i det. Lærerne var glade for å fortelle om sine opplevelser og jeg syntes det var spennende at noen ville bruke sine erfaringer i min hovedfagsoppgave. Jeg for min del lærte mye og var imponert over den iveren og det engasjementet lærerne viste for arbeidet sitt.

I studiens problemstilling stilte jeg spørsmålet om hvordan nyutdannede lærere oppfatter prinsippet om tilpasset opplæring. Jeg mente det da var naturlig å søke etter litteratur om lærerutdanningens faglige og tematiske valg og prioriteringer. Om dette temaet fant jeg lite litteratur, men noe interessant stoff fant jeg i Haug (2000), Bergem (2001) og Lillejord (2003). Etter min mening et noe snevert grunnlag å drøfte studiens empiridel på. Jeg valgte derfor å sette skole og lærerutdanning inn i et historisk perspektiv. I dette perspektivet kom det frem at grunnskolen alltid har stilt krav om bedre utdanning for lærere. Sammen med tekster fra sentrale lover og læreplaner har dette perspektivet gitt meg forståelse for hvorfra skolen og lærerutdanningen har sin særegne kulturelle og tradisjonelle tenkning. Perspektivet har samtidig gitt meg forståelse for at endringer i samfunnet rundt skolen har satt fart på skoleutviklingen. Flere elever i skolen og nye pedagogiske retninger har stilt krav om bedre kvalifiserte lærere.

Skolen i dag bygger sin pedagogiske virksomhet på teori fra flere vitenskapelige retninger. Jeg har lagt vekt på å vise at både positivistisk og konstruktivistisk pedagogikk lever side om side i skolen. En viktig grunn til at lærerne møter mange utfordringer er kravet om å formidle et gitt faglig innhold til elevene samtidig med at prinsippet om tilpasset opplæring skal være overordnet prinsipp for all opplæring. En likeverdig og tilpasset opplæring krever lærere med en bred allmennfaglig og sosial kompetanse. Lærerutdanningen må utruste nye lærere med bred kompetanse, i overensstemmelse med målene for grunnskolen.

Det har vært vesentlig å forholde meg til informantenes subjektive opplevelser av lærerstudiet og arbeidet i skolen etter endt utdanning. Informantene har ikke forfektet spesielle pedagogiske eller teoretiske syn på læring så det er med en viss ærefrykt jeg har tillatt meg å plassere dem inn i perspektiver de verbalt ikke har bekjent seg til. Slik sett har jeg søkt etter kunnskap om hvordan nye lærere oppfatter prinsippet om tilpasset opplæring. Uten å gjenta alt som har kommet frem i kapittel 4 om empiri, skal jeg kort oppsummere hva informantene mente om lærerutdanningens evne og vilje til å sette dem i stand til å møte kravene og utfordringene enhetsskolen stiller. Tre informanter så på tilpasset opplæring som et overordnet prinsipp for all opplæring i grunnskolen. Ifølge deres mening ble dette synet på tilpasset opplæring presentert i lærerutdanningen. Disse tre informantene var imidlertid uenige om hvilke fagseksjoner som synliggjorde teorien på beste måten. Uenigheten var delt mellom fagene, natur og miljø, pedagogikk og kristendom- religion og livssyn. Den fjerde informanten hadde en annen forståelse og tilnærming til temaet enn de tre første. Han satte likhetstegn mellom tilpasset opplæring og tilpasset undervisning. Han mente tilpasset opplæring ikke hadde vært tema ved den fagseksjonen han hadde studert. Kunnskapen denne informanten hadde om enhetsskolen og tilpasset opplæring for alle var ervervet etter endt lærerutdanning i samarbeid med lærerkollegaer.

Alle informantene mente lærerutdanningen var for ideell, abstrakt og fjern fra den virkeligheten de møtte i skolen. Informantene etterlyste imidlertid mer handlingsrelevant kunnskap. Deres opplevelse hadde vært at lærerutdannerne foretrakk å formidle teoretisk kunnskap fremfor å utvikle studentene til å bli handlende praktikere. Informantene hadde ønsket seg en praksis i lærerutdanningen som i større grad gav dem mulighet til å utvikle sin kunnskap i handling. Deres ytringer var ofte om praktisk rettede tiltak i forhold til den enkelte elev. Av erfaring fra arbeid i grunnskolen opplevde informantene at tilpasset opplæring ofte ble tilgodesett elever med behov for forsterket tilpasset opplæring. Andre

lærere hadde lett for å sette likhetstegn mellom tilpasset opplæring og tilpasset undervisning. Ifølge informantene var slik praksis ikke i tråd med deres forståelse av prinsippet om tilpasset opplæring til alle elever. Informantene hadde kunnskap om at retten til spesialundervisning var hjemlet i skoleloven kapittel 5 og de var kjent med at slik undervisning måtte det søkes om. Deres opplevelse var imidlertid at spesialpedagogisk hjelp ble gitt sjeldnere nå enn før og at oppgaven med å tilpasse opplæring til alle ble bare mer og mer utfordrende.

Ideologien i skoleloven og læreplanen er at opplæringen må møte mangfoldet i elevenes bakgrunn, interesser og forutsetninger, og elevene må motiveres til selv å være aktivt deltagende og ta ansvar for egen læring. I studien har jeg for det første drøftet prinsippet om tilpasset opplæring i lys av at dette er et utvidet undervisningsbegrep. Det innebærer at det er et grunnleggende prinsipp for all opplæring og en forutsetning for å realisere en skole for alle. Informantene opplevde at teorien i lærerstudiet bygget på både tradisjonell og progressiv teori, men at de ikke fikk lære å realisere den progressive pedagogiske teorien gjennom studiepraksisen. Når informantene beskriver praksis i lærerutdanningen kan man få inntrykk av at tradisjonell pedagogikk fremdeles har et godt grep i skolen. Sannsynligvis kan en av årsakene til dette være at læreplanverket ikke beskriver hvordan målene i opplæringen kan nås. Læreplanverket beskriver også skoleledernes ansvar noe uklart og lærerne blir overlatt et altfor stort ansvar for elevenes opplæring og utvikling. Uten muligheter for videreutdanning vil lærerne på sin side fortsette å arbeide slik de alltid har gjort i skolen og streve med å nå nye mål for opplæringen. For å sikre at studentene skal få muligheter til å prøve ut pedagogiske prinsipper i praksis må lærerutdanningen sørge for å ta ansvar for kvalitetssikring av studentenes praksisplasser.

I en inkluderende skole er det plass til alle elever. Læreren er arbeidslederen med ansvar for alle elever og han skal organisere og tilrettelegge for lærende aktiviteter. Læreren har veilederansvaret og må se til at den enkelte elev får dekket sine behov. Samtidig skal han eller hun ha et godt overblikk over det som skjer i elevgruppen. Jeg har drøftet lærerutdanningens prioriteringer i forhold til det å utdanne nye lærere for grunnskolen og stilte spørsmål om lærerutdanningen svikter studentene. Her viser jeg til egen empiri og til forskningsrapporten som Haug (2000) gjennomførte om allmennlærerutdanningen i den statlige høgskolesektoren. Funnene i undersøkelsen hans understreker at for mange lærerutdannere er kravet om at all undervisning i grunnskolen skal være tilpasset en uvant

tanke. Samtidig mener noen lærerutdannere at inkludering nødvendigvis ikke skal gjelde alle elever. Slike tanker er uforenelige med det inkluderende perspektivet som råder i lover og lærerplaner for grunnskolen. Er det ikke da naturlig å spørre om når lærerutdannerne virkelig vil ta inn over seg det faktum at nye pedagogiske tanker råder i grunnsopplæring, og at grunnskolen trenger lærere med bred allmenndannende kompetanse?

Jeg tar også opp læreryrket slik det fortøner seg for lærere i dagens enhetsskole og drøfter noen vanlige prinsipper læreren arbeider ut fra når han eller hun organiserer og tilrettelegger opplæringen for elevene. Læreplanen har tilpasset opplæring som overordnet mål for all opplæring. En slik målsetning tar etter min mening utgangspunkt i progressiv pedagogikk og vektlegger læringsprosessen høyere enn elevenes sluttprodukter. Elevene er individuelle og inspireres til å lære ved hjelp av ulike strategier og arbeidsformer. Elevmedvirkning har blitt et sentralt begrep og handler blant annet om at læreren må stille krav om at eleven selv lærer seg å ta ansvar for egen læring. Med lærerens støtte og veiledning skal eleven selv bygge opp sin kunnskap, opparbeide sine ferdigheter og utvikle sine holdninger. I lys av dette ser vi nødvendigheten av at lærerutdanningen setter nye lærere i stand til å forstå flere sider ved undervisningen. I samarbeid skal lærere ute i skolen ha ansvar for at både elever og voksne lærer seg å akseptere hverandre som individuelle mennesker. En inkluderende grunnskole har behov for kompetente lærere med allsidig lærerutdanning. Derfor må lærerutdanningen ta på alvor det ansvar dette innebærer.

Opplevelsen jeg satt igjen med etter å ha bearbeidet empirien i studien min var at grensen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning er for vag. Jeg tok utgangspunkt i denne opplevelsen og drøftet det jeg mener viser holdningene og verdiene som St. melding nr 23 (1997-98) bygger sitt pedagogiske grunnsyn på. På tross av alle fine ord om inkludering og tilpasset opplæring, understrekes det at man skal være varsom med å allmenngjøre det spesielle. I skillet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning synliggjøres gjeldende verdier og holdninger innenfor konstruktivistisk og positivistisk læringssyn. Derfor har jeg i studiens kapittel 5 om drøfting, gjort greie for hvilke konsekvenser ulike læringssyn har på pedagogiske valg og arbeidsmåter i skolen. Lærerutdanningens oppgave er å utdanne lærere for den inkluderende skolen. Empirien i studien min gir visse indikasjoner på at studentene ikke får slik utdannelse. I følge Bergem (2001, Haug 2000) mangler lærerutdannerne kompetansen som skal til for å utvikle

studentene til å være lærer for alle elever. Jeg har stilt spørsmål om hvilke grunnlag lærerutdanningen foretar sine prioriteringer og valg på, og mener konstruktivistisk tenkning må få større plass i lærerutdanningen. Jeg vil være forsiktig med å generalisere ut fra mine funn, men det er en del tråder som peker i retning av at flinke elever må lære å gi bort noe av sine rettigheter til elever med tilpassningsvansker. Disse elevene risikerer å bli forbigått fordi lærerne strever med å få mindre skoleflinke opp på et vist faglig nivå. Et slikt læringssyn er ikke etter intensjonene i L97 om inkludering og likeverdig opplæring. I et slikt perspektiv ser vi at både allmennlærerutdanningen og spesialpedagogisk tilleggsutdanning må videreutvikles. Man må bort fra den ekskluderende tenkningen og over til å ivareta det inkluderende perspektivet.

Intensjonen med denne studien har vært å se på hvordan nyutdannede lærere oppfatter prinsippet om tilpasset opplæring. Empirien min gir kanskje et førsteinntrykk av at prinsippet om inkludering og tilpasset opplæring i hovedsak handler om praktiske utfordringer i skolen. Slik er det imidlertid ikke. Det er heller slik at det er gjennom det praktisk pedagogiske arbeidet i skolen at det ufullkomne først kommer til uttrykk. Arbeidet med studien har gitt meg større forståelse for hvordan nyutdannede lærere opplever at lærerutdanningen har satt dem i stand til å møte prinsippet om tilpasset opplæring. Skal jeg antyde en konklusjon må det være at lærerutdanningen må ta innover seg oppgaven med å utdanne lærere for elever i et multikulturelt samfunn. I dag lever vi i et demokratisk samfunn og i skolen må det utvikles gode prosedyrer for demokrati og deltakelse på alle nivåer. Lærere må utdannes for arbeid i den inkluderende skolen. Her er det rom for alle og elevene får mulighet til å påvirke sin egen læring. I tillegg til å skape trivsel må lærerne våge å stille krav til elevene om egeninnsats, hjelpe elevene til å forstå hva som foregår i læringssituasjonen og hvilke intensjoner skolen legger i opplæringen. Skal dette være mulig må lærerutdanningen ta ansvar for å kvalifisere lærerne til å skape god planmessig elevvurdering der eleven selv kan delta i vurderingsarbeidet.

Litteratur

- Bachtin, Michail (1986): "The problem of speech genres". I Bachtin (1986): *Speech genres and other late essays*. Oversatt av Vern W. Mc Gee, redigert av Caryl Emerson og Michael Holquist. Austin, Texas: University of Texas Press.
- Befring, Edvard (1998): *Forskningsmetode og statistikk*. Oslo. Det Norske Samlaget.
- Bergem, Trygve (2000): *Læreren i etikkens motlys*. Oslo. Gyldendal Norske Forlag AS.
- Bergem, Trygve (2001): "Hva slags lærere trenger vi? Etterord" I Bergem, Trygve (red.) (2001): *Slipp elevene løs! Artikler med søkelys på lærerrollen*. Oslo. Gyldendal Norske Forlag AS.
- Bjørndal, Bjarne og Lieberg, Sigmund (1978): Oslo. *Nye veier i didaktikken*. Aschehoug.
- Bjørnsrud, Halvor (1997): *Læreplanutvikling og lærersamarbeid*. Oslo. Universitetsforlaget AS.
- Bjørnsrud, Halvor (2001): *Den inkluderende skolen. Enhets skolens idealer, dilemmaer og hverdag*. Oslo. Gyldendal Norske Forlag AS.
- Bjørnsrud Halvor (2004): *Forskermøte med en fortellende skole. Aksjonsforskning og aksjonslæring som strategier for at lærerne ved en skole bedre kan forstå læreplanens idealer om en inkluderende skole*. Avhandling fremlagt for dr.polit.-graden ved Pedagogisk forskningsinstitutt. Det utdanningsvitenskapelige fakultetet. Universitetet i Oslo.
- Bjørnsrud Halvor (2005): *Rom for aksjonslæring. Om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Oslo. Gyldendal Norske Forlag AS.
- Bø, Inge og Helle, Lars (2002): *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo. Universitetsforlaget.

- Dewey, John (1916): *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York. FP The free press.
- Dale, Erling Lars og Wærness, Jarl Inge (2003): *Differensiering og tilpasning i grunnsopplæringen. Rom for alle – blick for den enkelte*. Oslo. J. W. Cappelen Akademiske Forlag AS.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet: *Læreplan for den 10-årige grunnskolen 1997* (1996). Oslo. Nasjonalt Læremiddelsenter.
- Ekberg, Rønsen Torill og, Holmberg, Jorun Buli (2000): *Tilpasset opplæring og spesialpedagogisk arbeid i skolen. En innføring*. Oslo. Tano Aschehoug.
- Fog, Jette (1998): *Med samtalen som utgangspunkt: det kvalitative forskningsinterview*. København. Akademisk Forlag A/S.
- Fossen, I. og Skaalvik, Einar M. (1995): *Tilpassing og differensiering. Idealer og realiteter i norsk grunnskole*. Trondheim. Tapir Forlag.
- Fossåskaret, Erik (1997): "Ustrukturerede intervjuer med få informanter gir i seg selv ikke noen kvalitativ undersøkelse" I: Fossåskaret, Erik, Fuglestad, Otto Laurits og Tor Halfdan Aase (red.) (1997): *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo. Universitetsforlaget AS.
- Fuglestad, Otto Laurits (1997): "Leiing "nedanfrå" – handling, samhandling og forhandling". I Fuglestad, Otto Laurits og Lillejord, Sølvi (red.) (1997): *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen – Sandviken. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Fuglestad, Otto Laurits (1993): *Samspel og motspel. Kultur, kommunikasjon og relasjoner i skulen*. Oslo. Det Norske Samlaget.
- Fuglestad, Otto Laurits (1997): *Pedagogiske prosessar. Empiri, teori, metode*. Bergen. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

- Gilje, Nils og Grimen, Harald (1998): *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger*. Oslo. Universitetsforlaget AS.
- Gjessing, Hans-Jørgen (1973): *Spesialundervisning og spesiallærerutdanning: en etterundersøkelse*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Gjessing, Hans-Jørgen (1974): "Om sanering av spesialundervisning og om alternative tilbud" i: *Nordisk Tidsskrift for Specialpædagogik*. Vol.52, nr.4/74
- Guneriussen, Willy (1999): *Aktør, handling og struktur. Grunnlagsproblemer i samfunnsvitenskapene*. Oslo. Tano Aschehoug AS.
- Habermas, Jürgen (1997): *Teorien om den kommunikative handlingen*. Aalborg. Aalborg Universitetsforlag.
- Habermas, Jürgen (1990): *Kommunikativt handlande: tekster om språk, rationalitet och samhälle*. Göteborg: Daidalos.
- Halvorsen, Henrik (1999): *Hundre år på lag med lærerutdanningen 1899-1999*. Notodden. Forskerforbundets forening for lærerutdanning.
- Haug, Peder (2000): *For alle elvar? Lærerutdanninga og spesialundervisninga i grunnskulen. Forskningsrapport nr. 39*. Volda. Høgskolen i Volda og Møreforskning.
- Illeris, Knud (2001): "Læring og lærerroller" I Bergem, Trygve (red) (2001): *Slipp elevene løs! Artikler med søkelys på lærerrollen*. Oslo. Gyldendal Norske Forlag AS.
- Imsen, Gunn (2002): *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo. Universitetsforlaget. Tano Aschehoug.
- Kvale, Steinar (2001): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo. ad Notam Gyldendal Norske Forlag AS.

- Laursen, Per' Fibæk (1976): *Læreren fra degn til lønarbejder – læreruddannelse og didaktikk*. Roskilde. Roskilde universitetsforlag.
- Lillejord, Sølvi (2000): *Handlingsrasjonalitet og spesialundervisning – en analyse av aktørperspektivet*. Avhandling fremlagt for dr.philos.-graden ved Det psykologiske fakultet. Universitetet i Bergen.
- Lillejord, Sølvi (2003): *Ledelse i en lærende skole*. Oslo. Universitetsforlaget AS.
- Lov av 17. juli 1998 nr 61: *Om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Lov av 02. juli 2004 nr 69: *Om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Markussen, Eifred (2001): *Til liten hjelp i vidaregåande*, kronikk i *Dagbladet*. 11.01.01.
- Mellin-Olsen (1996): *Samtalen som forskningsmetode. Tekster om kvalitativ forskningsmetode som del av pedagogisk virksomhet*. Bergen. Caspar Forlag A/S.
- Molander, Bengt (1993): *Kunnskap i handling*. Gøteborg. Bokförlaget Daidalos AB.
- Myhre, Reidar (1992): *Den norske skoles utvikling. Idé og virkelighet*. Oslo. Ad Notam Gyldendal AS.
- Myre, Reidar (2000): *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Oslo. Ad Notam Gyldendal AS.
- NOU 2002:10 *Førsteklasses fra første klasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnsopplæring*. Statens forvaltningstjeneste Informasjonsforvaltning.
- Repstad, Pål (1993): *Mellom nærhet og distanse*. Oslo. Universitetsforlaget AS.

- Schön, Donald A. (1987) *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco. Jossey-Bass Publishers.
- Skjervheim, Hans (1992): *Filosofi og dømmekraft*. Oslo. Det blå bibliotek. Universitetsforlaget.
- Stensmo, Christer (1998): *Pedagogisk filosofi*. Bergen – Sandviken. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- St. melding nr. 23 (1997–98): *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov. Den spesialpedagogiske tiltakskjelda og det statlege støttesystemet*. Det kongelige kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartement.
- St. melding nr. 16 (2001-02): *Kvalitetsreformen Om ny lærerutdanning Mangfoldig – krevende – relevant*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- St. meld. nr. 30 (2003-04): *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Thagaard, Tove (1998): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen – Sandviken. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Tveiten, Asbjørn (2001): ”Er det forliti oppdragarevna, so skulde ein havt eit anna livskall”. I Bergem, Trygve (red) (2001): *Slipp elevene løs! Artikler med søkelys på lærerollen*. Gyldendal Norske Forlag AS.
- van Manen, Max (2001): *Pedagogisk takt. Betydningen av pedagogisk omtenkksomhet*. Bergen. Caspar Forlag AS.
- Wadel (1991): *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord. SEEK A/S.
- Vygotskij, Lev Semenovič (1987): *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vaage, Sveinung (1997): “Handling og pedagogikk. G. H. Mead om utdanning og sosialisering”. I Thuen, Harald og Vaage, Sveinung (red.) (1997): *Oppdragelse til*

det moderne. Emile Durkheim, Georg Herbert Mead, John Dewey, Pierre Bourdieu. Oslo. Universitetsforlaget.

Vaage, Sveinung (red.) (1998): *Å ta andres perspektiv. Grunnlag for sosialisering og identitet. Georg Herbert Mead i utvalg.* Oslo. Abstrakt forlag AS.

Østerud, Per (2001): "Lærerrolle i klamme og utdanning i utakt". I Bergem, Trygve (red) (2001): *Slipp elevene løs! Artikler med søkelys på lærerrollen.* Oslo. Gyldendal Norske Forlag AS.

INTERVJUGUIDE

Om praksiserfaringen

- **Hvilke konkrete erfaringer har du med tilpasset opplæring, og hvordan har du opplevd dette frem til nå?**
 - Hva får du gjennomført av det som står i læreplanverket? (Må spørre så konkret som mulig)
 - Hva legger du vekt på når du møter elevene? (Gjerne vise til sitater fra læreplanen, pedagogiske idealer og så videre.)
 - Hva tenker du umiddelbart på når du hører betegnelsen *tilpasset opplæring*? (Handler om at både at flinke elever skal få arbeide i sitt tempo og om elever som trenger ekstra hjelp skal få arbeide i sitt tempo)

Om studieinnholdet

- **Hvordan ble du gjennom høyskolens studie satt i stand til å takle hverdagen i skolen?**
 - Hva synes du om høyskolens studieinnhold i forhold til hverdagen slik du opplever i skolen? (Be informantene om en vurdering) (Underspørsmål: Ble du forberedt på å møte hverdagen slik du nå opplever den i skolen?)
 - Hva lærte du på høyskolen om enhetsskolen og tilpasset opplæring?
 - Hvilke teoretiske kunnskaper har du fått om tilpasset opplæring?
 - Har utdanningen drøftet hvordan disse teoretiske kunnskapene kan omsettes i praksis?
 - Hva slags konkret erfaring har du fått med tilpasset opplæring gjennom utdanningen?

Om tilpasset opplæring og spesialpedagogikk

- **Kan du forklare hva som er forskjellen på tilpasset opplæring og spesialpedagogikk?**
 - Hvordan opplever du at dette blir oppfattet og praktisert på din arbeidsplass?
 - Hvordan samsvarer dette med det du lærte i lærerutdanningen?
 - Hvordan mener du at det bør være?

Jeg må huske at det er informantene som er viktig!

Vedlegg 2 a

MATRISE

ETTER SENTRALE TEMAER

PRAKSISERFARINGEN

Informantens mening om hvordan konkrete erfaringer med tilpasset opplæring har vært frem til nå					
Info.	Hva får du gjennomført av det som står i L97?	Hva legger du vekt på når du møter elevene?	Hva tenker du umiddelbart på når du hører betegnelsen tilpasset opplæring?	Hva kan gjøres bedre i grunnskolen?	
TERJE	Lager ukeplaner til elevene i fem ulike vanskelighetsgrader (s.2). Ønsker å bruke mellomtrinnet lærerressurs til å gi "svake" elevene kurs i matematikk. Danne mindre grupper på tvers av klassetrinnene (6).	Gjøre forsøk på å tilpasse skoledagen som synes den blir "for teoretisk" (s.2). Vil lære elevene å ta ansvar for egen læring (s.3).	For liten tid til å arbeide med tilpasset opplæring (s. 6). Går greid dersom assistenter kan hjelpe helt spesielle elever (s.6). Må ha rom og utstyr for å kunne innleie kravene i L97 (s.13).	For få lærere, og liten tid til å gi tilpasset opplæring til den enkelte elev (s.2). Skolen skulle hatt flere yngre mannlige lærere (s.11). Ønsker ny skole som kunne arbeidet etter målene i L97 (s.13).	

Vedlegg 2 b

MATRISER

ETTER SENTRALE TEMAER

STUDIENNHOLDET

Informantens mening om hvordan studielinnholdet har satt han/hun i stand til å takle hverdagen i skolen					
Info.	Studielinnholdet og tilpasset opplæringen	Enhetskolle og tilpasset opplæring	Teoretiske kunnskaper om tilpasset opplæring	Konkret erfaring med tilpasset opplæring gjennom utdanningen	Hva kunne vært bedre i lærerutdanningen?
TERJE	Den pedagogiske delen av utdanningen var veldig fjern fra den hverdagen vi møter. Opp til studentens egne ideer og tanker om dette (s. 1). Utdanningen var for teoretisk og konsentrerte seg om pedagogiske personer og om elevens utvikling (s. 9).	Informanten skiller ikke mellom tilpasset opplæring og tilpasset undervisning. Studiet konsentrerer seg om den "klassiske saken".	Utdanningen har ikke vært til hjelp (s. 1). A tilpasse undervisningen til hver og en var aldri diskutert (s. 2). Som faglærerstudent formøyd med utdanningens didaktiske del (s. 5).	Studentene laget undervisningsopplegg for praksisklassen med utgangspunkt i fagplanene i L97 (s. 2). Tipset opplæring er noe informant har måtte sette seg inn i etter han begynte som lærer (s. 2).	Ønsker flere ideer til undervisningsopplegg der man kan tilpasse undervisningen for hver elev (s. 6). Er usikker om studiepraksisen burde være lengre, men helst bare en student alene i praksisklassen. Studentene bør få større utfordringer i praksis. De bør ha en fast veileder og observatør som arbeider på arbeidsplassen. Studielinnholdet bør legge større vekt på handlingsrelevant kunnskap slik studentene møter i praksis (s. 12).

Vedlegg 2c

MATRISER

ETTER SENTRALE TEMAER

TILPASSET OPPLÆRING OG SPESIALUNDERVISNING					
Info.	Informantenes forklaring på forskjellen mellom to og spess.	Arbeidsplassens oppfattelse	Samsvarer kollegaenes syn med lærerutdanningens innhold	Hvordan burde det være?	Oppfattelse av foreldrenes forståelse
TERJE	<p>"Det var aldri snakk om å lage tilpassning for eksempel svake elever" (s.5). "...Det var du som skulle lede undervisningen og du skulle ha et opplegg og så skulle du gjennomføre..." (s.6)</p>	<p>Ikke så sikker på om elevene får så stort utbytte av å få undervisning utenfor sin egen klasse (s.7). Dilemma med tanke på at noen elever vil ut selv. Ingen liker å legges til rette for med tanke for deres ønsker og behov (s.8).</p>	<p>Tilpassning til den enkelte elev er noe informanten har satt seg inn i sammen med sine kollegaer etter fullført lærerutdanning.</p>	<p>Den vanlige eleven liker ikke å gå ut av klassen (s.7). Elevene liker å få være en del av klassen hele tiden. Assistenten eller spesialpedagogen skal være inne i klassen og hjelpe eleven. Selv om ressurspersonene er knyttet opp til enkelt eleven vil også de ha muligheter til å hjelpe andre (s.7). Skolens mangler på personell, rom, tid og materiell er med på å redusere innholdet i spesiallevers skolehverdag (s.9).</p>	<p>Foreldrene til elever som får ekstrassurs er veldig påpasselige (s.8).</p>

Vedlegg 3

Hovedfagsoppgave i forbindelse med det IKT- baserte hovedfaget i pedagogikk ved Universitetet i Bergen

Hilleren, den 16.06.03.

Mitt navn er Åse Kjærgård og jeg er for tiden student ved det IKT- baserte hovedfaget i pedagogikk ved Universitetet i Bergen. Samtidig med at jeg studerer hovedfag i pedagogikk arbeider jeg som lærer i grunnskolen.

Temaet

Hovedfagsoppgaven min har som tema tilpasset opplæring til alle og fokus settes på forholdet mellom idealene i læreplanene og hvordan virkeligheten faktisk er omkring i skolene.

I Læreplanverket av 1997 vies lærerens oppgaver i forhold til elevene stor oppmerksomhet, men det er ikke bare lærerne som har ansvar for å tilpasse opplæringen til den enkelte elevs forutsetninger og sosiale kontekst. Skoleadministrasjonen og lærerutdanningen må også ta sin del av det ansvaret dette innebærer. Administrasjonen skal legge til rette for at lærerne får både økonomiske og fysiske rammer som muliggjør tilpasset opplæring til alle elever. Lærerne må også få faglig oppdatering og det må legges til rette for personalutvikling og videreutdanning. En stor utfordring ligger i dette og kan kanskje sees på som enhetsskolens aller viktigste oppgave.

Forskning på lærerutdanningen

Lite forskning er utført i forbindelse med hvordan lærerutdanningsinstitusjonene forholder seg til målene i læreplanene. Det er dette jeg vil sette søkelyset på i denne studien.

Kvalitativ metode - intervju

I hovedfagsoppgaven min skal jeg benytte kvalitative intervju for å få en dybdeforståelse av hvordan nyutdannede lærere opplever tilpasset opplæring i skolen.

Eventuelle uklarheter kan oppstå, eller synspunkter bør kanskje utdypes nærmere i ettertid. I den forbindelse kan det komme på tale å ta kontakt igjen med informantene også etter at intervjuene er gjennomførte.

Tidsfrist

Det vil bli satt stor pris på om du tar kontakt med undertegnede senest innen 22. september 2003. For å ikke komme i tidsnød med hovedfagsoppgaven må jeg starte intervjuene senest på høsten 2003 i uke 40 eller 41. Hovedfagsoppgaven skal være ferdig senest våren 2005.

Informert samtykke

Håper du mener temaet i oppgaven min er interessant og ønsker å delta som informant. Du skal være trygg i forhold til at sensitive opplysninger om deg selv, arbeidsstedet ditt eller høgskolen du har din utdanning fra ikke skal komme uvedkommende i hende. Alle opplysningene behandles konfidensielt og alle informantene vil bli anonymisert i den ferdige oppgaven. Om du ønsker å delta skal du vite at deltakelsen er frivillig og du kan trekke deg underveis dersom du skulle komme til å ønske det. Ønsker du å delta som informant vil jeg du skal fylle ut skjemaet under og returnere det til Åse Kjærgård, Hillerenveien 69, 5174 Mathopen. Svar og vedlegg mottas gjerne også på e- post: ase.kjargard@student.uib.no eller på tlf: 55 93 41 92

Med vennlig hilsen
Åse Kjærgård

Samtykkeerklæring Jeg samtykker i å delta i hovedfagsstudien "Lærer – for alle?, om tilpasset opplæring.	Navn: _____
	Adresse: _____
	Fødselsdag og år: _____
	Arbeidssted: _____
	Utdanningsinstitusjon: _____

Vedlegg 4



Hans Holmboes gate 22
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47/ 55 58 21 17
Fax: +47/ 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Åse Kjærgård
Hillerenveien 69
5174 MATHOPEN

Vår dato: 21.08.2003

Vår ref: 200300636 GHA/RH

Deres dato:

Deres ref:

MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 25.06.2003. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 18.08.2003. Meldingen gjelder prosjektet:

10153 Lærer - for alle

Meldingen er behandlet av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD). Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører behandling av personopplysninger i henhold til personopplysningsloven §§ 1 til 3, og følgelig ikke utløser meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Vedlagt følger vår vurdering. Prosjektet kan settes igang.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de punktene som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt.

Vennlig hilsen


Atle Alvhøim


Grethe Halvorsen

Vedlegg: Prosjektbeskrivelse

Kopi: Behandlingsansvarlig Solvi Lillejord

Avdelingskontorer / District Offices:

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

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

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