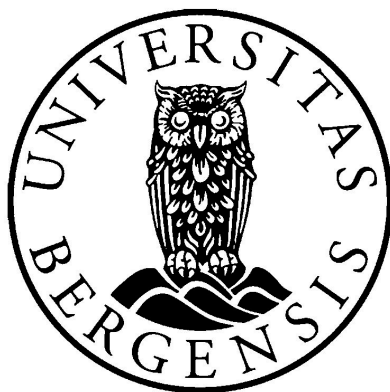


Tilpasset opplæring i norsk skole

Politikeres, skolelederes og læreres handlingsvalg

Eirik S. Jenssen



Avhandling for graden philosophiae doctor (PhD)
Det psykologiske fakultet

Universitetet i Bergen

2011

Forord

Arbeidet med avhandlingen startet høsten 2007 innenfor rammen av en 4-årig stipendiatstilling ved Høgskolen i Sogn og Fjordane, hvor jeg også har hatt min arbeidsplass gjennom hele doktorgradsperioden. Jeg ble tatt opp på doktorgradsprogrammet ved Universitetet i Bergen, Psykologisk fakultet, og som ledd i doktorgradsarbeidet har jeg deltatt på forskeropplæring i regi av forskerskolen WNGER (Western Norway Graduate School of Educational Research).

Denne avhandlingen har blitt til i møtet med en rekke personer som på ulike måter har støttet og inspirert meg i forskningsprosessen:

Takk til forskerskolen WNGER for flere inspirerende og relevante forskerkurs.

En stor takk går til de lærerne og skolelederne som deltok i undersøkelsen og som delte sine tanker og erfaringer med meg. Uten dere ville ikke denne avhandlingen blitt til.

Jeg vil rette en takk til ledelse og kollegaer ved Avdeling for lærerutdanning og idrett. En spesiell takk går til kollega Frode Olav Haara for utallige faglige diskusjoner om stort og smått. Det har vært kjekt og nyttig å ha en ”å spille ball med” underveis i prosessen. Takk også til biblioteket ved avdelingen som med sin velvillige innstilling har vært til stor hjelp.

En uvurderlig støtte og hjelp har jeg hatt i mine to svært dyktige veiledere: Førsteamanuensis Kariane T. Westrheim som har vært hovedveileder og professor Sølvi Lillejord som har vært biveileder. Takk til begge for velfundert kritikk og konstruktive innspill, og for å ha vist meg tillit og gitt meg oppmuntring underveis. Det har vært en stor trygghet å vite at dere hele tiden var der.

En særlig takk går til min nærmeste familie som hjelper meg å kople av fra den akademiske verden. Særlig takk til barna mine: Maria, Lea og Trygve, og min beste venn: Merete.

Sogndal, september 2011

Eirik S. Jenssen

Sammendrag

Denne studien handler om hvordan prinsippet om tilpasset opplæring fremstår og håndteres på ulike nivå i utdanningssystemet.

Norge er på få år blitt et mer mangfoldig samfunn, både etnisk, religiøst og kulturelt. Samtidig står norsk skole overfor store utfordringer når det gjelder sosial utjevning og elevenes kunnskapsnivå. Begrepet tilpasset opplæring er et nasjonalt politisk virkemiddel for å møte disse utfordringene og bidra til en positiv utvikling. Til tross for at prinsippet om tilpasset opplæring har en lang tradisjon i norsk skole, er den forskningsbaserte kunnskapen vi har om tilpasset opplæring relativt begrenset og begrepsforståelsen svak. Det gis få klare føringer for hvordan tilpasset opplæring skal håndteres og politikerne overlater i stor grad til den enkelte skole å gi tilpasset opplæring et praktisk innhold. I et slikt perspektiv er det interessant å undersøke skolelederes og læreres forståelse, meningsorientering og håndtering av tilpasset opplæring.

Målet i denne studien har vært å få dypere innsikt i hva som kjennetegner de handlingsvalgene som skoleledere og lærere tar i sitt daglige arbeid med tilpasset opplæring. Ved å plassere meningsorientering inn i et sosiologisk rammeverk, med bidrag fra Weber, Habermas og Bernstein, har jeg forsøkt å vise hva som kjennetegner meningsdanning på ulike nivå.

Det empiriske materialet bygger på tekstanalyse av politiske dokument og kvalitative intervju med erfarne skoleledere og lærere. De politiske dokumentene (makronivå) fungerer som en bakgrunn og bidrar til å gi større forståelse for de handlingsvalgene skolelederne (mesonivå) og lærerne (mikronivå) foretar. For å få en dypere forståelse for lærernes og skoleledernes handlingsvalg når det gjelder tilpasset opplæring, har jeg spurt dem om selve begrepet, læringsmiljøet, hvordan de underviser og samarbeider om tilpasset opplæring.

Studien viser at de ulike nivåene kjennetegnes av ulike diskurser. Skolelederne befinner seg mellom makronivå og mikronivå, og kommuniserer både med byråkrater og lærere. Lederspråket i skolen er i stor grad farget av det økonomiske språket, og av strategiske handlinger. Lærerne er på sin side mest opptatt av klasserommet og at arbeidet med tilpasset opplæring bygger på kommunikative handlinger med elever og foreldre.

Studien viser at det er etablert mange møteplasser og kommunikasjonskanaler på tvers av nivåene, og at strukturene på skolene ligger til rette for felles forståelse. Mitt materiale viser at skoleledere og lærere i praksis har ulik forståelse og tilnærming til tilpasset opplæring, noe som fører til økt avstand mellom nivåene. Meso- og mikronivået synes å være løst koplet og fungerer parallelt i stedet for samordnet og helhetlig. Den ulike tilnærmingen til tilpasset opplæring på disse nivåene synes å øke avstanden mellom lederne og lærerne. Studien viser at spenningen ofte takles ved at disse to nivåene styrer med sitt uten for mye innblanding: skolelederne administrerer og legger planer, og lærerne underviser. Det synes i studien å være en tendens til at de to nivåene utvikler seg som to selvstendige sfærer med ulik diskurs. Håndtering av tilpasset opplæring i skolen synes dermed å kreve mer enn en tilrettelagt struktur og byråkratiske arbeidsmåter, om skolen skal fremstå med felles strategi.

Oversikt over artikler

Artikkel 1

Jenssen, E. S., & Lillejord, S. (2009 Nov 24). Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis. *Acta Didactica Norge* [Online] 3:1. Tilgjengelig: <http://adno.no/index.php/adno/article/view/99/131>

Artikkel 2

Jenssen, E. S. (2011). Et skolelederperspektiv på tilpasset opplæring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95(3), 172-184.

Artikkel 3

Jenssen, E. S. (under utgivelse). "Jeg føler jeg har veldig lite ordinær undervisning i den klassen": hva åtte lærere legger vekt på ved tilpasset opplæring. *Spesialpedagogikk*.

Figurliste

Figur 1 Oversikt over de pedagogiske identiteter hos Bernstein.	23
Figur 2 Designet i studien	33
Figur 3 Pedagogiske identiteter på tre nivå.	77

Tabelliste

Tabell 1 Dikotomien hos Habermas slik den er fremstilt i denne studien.	18
Tabell 2 Oversikt over forskningsspørsmål og metode i de tre artiklene.....	35
Tabell 3 Oversikt over epoker med ulike betydning av tilpasset opplæring	39
Tabell 4 Utvalg av lærere	40
Tabell 5 Utvalg av skoleledere.....	42
Tabell 6 Kjennetegn ved handlingsvalgene på meso- og mikronivå.	75

Innhold

Forord	iii
Sammendrag	v
Oversikt over artikler	vi
Figurliste	vi
Tabelliste	vi
Kapittel 1: Introduksjon	3
1.1 Bakgrunn og forforståelse	3
1.2 Forskning om tilpasset opplæring	7
1.3 Problemstilling og forskningsformål	11
1.4 Avhandlingens oppbygging.....	12
Kapittel 2: Teoretisk grunnlag	14
2.1 Meningsorientering	14
Kapittel 3: Metodologiske tilnærminger til tilpasset opplæring	25
3.1 Metodologisk individualisme.....	26
3.2 Metodologisk kollektivism.....	27
3.3 Kritikk av metodologisk individualisme og kollektivism	30
3.4 Det tredje ståsted	31
3.5 Design.....	32
Kapittel 4: Forskningsmetode i avhandlingen	34
4.1 Konstruksjon av data gjennom dokumentanalyse	35
4.2 Konstruksjon av data gjennom intervju	39
4.3 Datainnsamling.....	42
4.4 Forberedelse og gjennomføring av intervju	42
4.5 Analyse og fortolkning.....	44
4.6 Vurdering av studiens pålitelighet og gyldighet	46
4.7 Etske overveielser	51
Kapittel 5: Presentasjon av artiklene	54
5.1 Artikkel 1.....	54
5.2 Artikkel 2.....	56
5.3 Artikkel 3.....	57
Kapittel 6: Diskusjon	59
6.1 Begrepsforståelse av tilpasset opplæring	60
6.2 Handlingsvalg.....	65
6.3 Samarbeid om tilpasset opplæring	69
6.4 Hva kjennetegner handlingsvalgene til skoleledere og lærer?	75
Kapittel 7: Avsluttende kommentar, implikasjoner og videre forskning	80
7.1 Implikasjoner og videre forskning	80
Litteraturliste	83

Artikkel 1, 2 og 3.

Appendices:

Appendix I	Oversikt over Stortingsmeldinger og NOU-er utgitt av departementet for utdanningsaker som ligger til grunn for artikkel 1.
Appendix II	Informasjonsskriv til lærerne
Appendix III	Informasjonsskriv til skolelederne
Appendix IV	Intervjuguide lærere
Appendix V	Intervjuguide skoleledere
Appendix VI	Kvittering på melding om behandling av personopplysninger (NSD)

Kapittel 1: Introduksjon

1.1 Bakgrunn og forforståelse

Temaet for denne avhandlingen er hvordan begrepet tilpasset opplæring blir opplevd, forstått og håndtert på ulike nivå i utdanningssystemet. Tilpasset opplæring er et viktig politisk virkemiddel som forventes å møte utfordringene i skolesektoren knyttet til sosial utjevning, økt læringsutbytte og inkludering. Politikernes handlingsvalg får store konsekvenser for utformingen av politikken for tilpasset opplæring. Samtidig overlater politikerne til den enkelte skole å gi tilpasset opplæring et praktisk innhold. Derfor velger jeg å konsentrere meg om skoleledere og lærere fordi det er disse aktørene som har ansvar for å realisere politikken i pedagogisk praksis. Denne studien belyser hva som kjennetegner de valgene som lærere og skoleledere tar, og hvilke faktorer som påvirker disse valgene. Meningsorientering skjer i et spill mellom individene og det miljøet de er en del av. Det innebærer at personlige forhold, relasjoner lokalt på skolen, og nasjonale og globale føringer er med på å påvirke våre oppfatninger av tilpasset opplæring. Denne studien forutsetter at forståelsen av tilpasset opplæring utformes i et spenningsforhold mellom aktørnivå og strukturnivå, mellom makronivå og mikronivå, det vil si mellom individuelle, organisatoriske og samfunnsmessige forhold.

I løpet av de siste årene har det i Norge vært et økende statlig engasjement for tilpasset opplæring¹. De siste 20 årene kjennetegnes ved en mer kompleks elevgruppe: i løpet av 1990-årene ble antall minoritetsspråklige elever doblet (Bakken 2003:11), de sosiale forskjellene i befolkningen økte (St.meld. nr. 16 (2006-2007):12) og det er stor spredning i elevprestasjoner (Kjærnsli 2007; Lie et al. 2001). Samtidig skal den norske enhetsskolen være en fellesskole hvor alle kan delta. Dens oppgave blir da å verdsette forskjellighet og håndtere ulikhet. Tilpasset opplæring blir fremstilt som et sentralt virkemiddel for å nå de utdanningspolitiske målene om økt læringsutbytte for alle, sosial utjevning og håndtering av mangfoldet.

Men tilpasset opplæring er ikke et nytt begrep i norsk skole. Det har vært et lovfestet prinsipp i norsk grunnskole siden 1975 og i videregående opplæring siden 1998. At opplæringen skal være *tilpasset* betyr at alle elever har rett til en opplæring som er tilpasset deres evner og

¹ Norske myndigheter har også satset på tilpasset opplæring som sentralt virkemiddel i kommunal og helsesektoren (St.meld. nr. 9 (2006-2007); St.meld. nr. 20 (2006-2007); St.meld. nr. 35 (2006-2007)).

forutsetninger. Prinsippet om tilpasset opplæring har nok hatt en betydelig lengre historie i Norge enn selve lovfestingen. Bachmann & Haug (2006) trekker frem eksempler på at grunntankene i prinsippet er til stede allerede i læreplanen av 1939, mens Johnsen (2000) mener å finne prinsippet i Pontoppidans tekster fra 1700-tallet. I denne avhandlingen er det perioden fra lovfestingen i 1975 og til vår tid som er i fokus.

Til tross for at prinsippet om tilpasset opplæring har en lang historie i den norske skolen, er begrepsinnholdet verken entydig eller opplagt. Det skyldes at begrepet mangler en teoretisk forankring, og mer er et politisk skapt begrep som over tid er tillagt ulikt innhold (Bachmann & Haug 2006; Jenssen & Lillejord 2009; Lillejord 2003). For en mer utførlig og detaljert beskrivelse av den utdanningspolitiske diskursen om tilpasset opplæring, viser jeg til Jenssen & Lillejord 2009 (se artikkel nr. 1).

I løpet av 1970-årene ble prinsippet om sammenholdte klasser innført, noe som innebar at alle elever uavhengig av evner, interesser og forutsetninger, skulle høre til en klasse hvor de skulle få individuelt tilrettelagt opplæring. Dette medførte et økt krav om pedagogisk differensiering. I Mønsterplanen av 1974 heter det:

Den enkelte elev skal ikke på noe trinn og på noe område bli holdt tilbake i sin utvikling og sin læring, og han skal heller ikke på noe trinn eller på noe område bli stilt overfor krav om tempo og innsats som ikke svarer til hans forutsetninger (M-74: 30).

I flere tiår var integrering et honnørord for fellesskap og likeverd. Integreringsideologien kom som en reaksjon mot utskilling og segregering av mennesker i institusjoner. Loven om sammenholdte klasser skulle gi bedre grunnlag for integrering, og integrering omtales nå i mange sammenhenger som et fysisk plasseringstiltak. For eksempel blir funksjonshemmede elever som går i normalskolen omtalt som integrerte elever (Strømstad 2004), uten at slike organisatoriske tiltak nødvendigvis fører til samhandling, kontakt, utvikling eller læring. Det har skapt behovet for å snakke om ulike typer integrering. Morken (2006) skiller mellom organisatorisk, pedagogisk, sosial og kulturell integrering.

I Mønsterplanen av 1987 ble individualisering erstattet med begrepet tilpasset opplæring og samtidig knyttet til betegnelsen likeverdig opplæring. Om tilpasset opplæring sier planen:

[...] tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp for all undervisning skolen gir. Det har klare, praktiske konsekvenser for: valg og tilrettelegging av lærestoff og aktiviteter, organisering av arbeidet, tilrettelegging av læringsmiljøet, arbeids- og samværsformer i skolen² (M-87: 26).

På 1990-tallet ble integreringsbegrepet avløst av inkluderingsbegrepet³ i den utdanningspolitiske retorikken. Inkludering skulle representere noe mer enn fysisk og organisatorisk integrering. Begrepet tar opp i seg sidene ved pedagogisk, sosial og kulturell integrering (Befring 2004; Morken 2006)⁴, og ideen var at inkludering skulle føre til endring av skolens pedagogiske praksis (Strømstad 2004). I 1994 undertegnet Norge UNESCOs Salamanca-erklæring, som vektlegger betydningen av en inkluderende skole for alle. Inkludering tar utgangspunkt i forskjellighet og har fellesskap som mål. En utstrakt bruk av individuell differensiering vil derfor kunne komme i konflikt med inkluderingsstankens fokus på fellesskapet, læringsmiljø og skolen som system. Morken (2006) spør om inkluderingsbegrepet rommer to forskjellige oppfatninger av inkludering: den ene med vekt på individuelle rettigheter og antisegregering og det andre med vekt på kollektive rettigheter og antiassimilering.

I forarbeidene til L97 blir enhetsskolens dobbelte siktemål understreket: skolen skal både gi barn og unge del i et sosialt, faglig og kulturelt fellesskap og vekstmuligheter for individuelle forutsetninger og forskjeller. Det gjelder altså å finne en gunstig balansegang mellom hensynet til fellesskapet og behovet for individualisering. Dette doble hensynet kommer i L97 blant annet slik til uttrykk: ”Skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blick for den enkelte. Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse.” (L-97:29). Prinsippet om tilpasset opplæring innebærer altså *mer* enn at undervisningen skal tilpasses den enkelte elevs intellektuelle evner. Interesser og kulturelle forutsetninger må også ivaretas (Lillejord 2003).

I forarbeidene til Kunnskapsløftet blir fokuseringen på individuell tilpasning sterkere. Samtidig vektlegges tilpasset opplæring mer enn noen gang før. Og målet er klart: gjennom

2 I samme kapittel omtales spesialundervisning som en ekstra tilrettelegging for barn med særlige behov for hjelp og opplæring, og at denne gruppen bør få undervisning innenfor klassens ramme (s. 28).

3 Strømstad, Nes og Skogen (2004) drøfter begrepene integrering og inkludering. De viser til sprikende forståelse og uklare forskjeller slik de praktiseres. De oppsummerer med å si at inkludering kanskje ikke er noe annet enn det integrering var ment å være og kunne ha blitt.

4 Haug (1999) skiller mellom inkluderende integrering og segregerende integrering. Thor Ola Engen (2004) bruker begrepene antisegregerende integreringsbegrep og antiassimilerende integreringsbegrep. Det går få skarpe grenser mellom inkludering og antiassimilerende integreringsbegrep og inkluderende integrering.

pedagogisk tilpasning skal flere elever prestere bedre. Både nasjonale og internasjonale undersøkelser avdekker et kunnskapsnivå blant norske elever som er betydelig svakere enn politikerne mener det bør være, og det utvikler seg i negativ retning. Det satses på bestemte fag og ferdigheter. Grunnleggende ferdigheter vektlegges som en individuell kompetanse, mer uavhengig av fellesskapets rammer og helhetlige allmenndanning, som var sentrale element i L97⁵. Det åpnes samtidig opp for organisatorisk differensiering der skolene står friere til å dele elevene i grupper etter behov. I en plan med vekt på kompetansemål og stor prosessfrihet, får tilpasset opplæring en viktig og betydelig plass som pedagogisk praksis som den enkelte skole og lærer må håndtere. Hvordan de skal håndtere den, sier planen imidlertid lite om.

Tilpasset opplæring praktiseres i skolen både gjennom ordinær undervisning og spesialundervisning. Det er et politisk mål å redusere andelen elever som får spesialundervisning, noe som innebærer at den ordinære undervisningen må foregå slik at flest mulig kan få tilfredsstillende utbytte av den. Det har vist seg at søknader om ressurser til spesialundervisning har økt betydelig i de senere årene⁶. En grunn kan være at skolen ikke har lykkes med å håndtere mangfoldet i måten den ordinære undervisningen er gjennomført på.

Sosial utjevning har lenge vært et politisk satsingsområde. Dette synliggjøres spesielt i St.meld. nr. 16 (2006-2007) – *og ingen sto igjen*, hvor skolen tilskrives en betydelig rolle i denne politiske ambisjonen. Det er avdekket betydelige forskjeller i læringsutbytte mellom ulike elevgrupper i Norge (Kjærnsli & Roe 2010; OECD 2010). Noen grupper synes systematisk å falle utenfor læringsfellesskapet i skolen. Det virker som om skolen reproducerer og forsterker ulikhetene, til tross for at utjevning har vært et betydelig satsingsområde for politikerne (Bakken 2010). I St.meld. nr. 16 (2006-2007) blir det lagt betydelig vekt på å møte disse utfordringene ved hjelp av tidlig innsats. Det er særlig språkutvikling og styrking av leseferdighetene på 1-4 klassetrinn som blir fremhevet. Denne

5 I læringsplakatens 11 punkt kommer det individuelle perspektivet frem i de fem første. Fellesskapet er bare tydelig synlig i det første.

6 Andelen elever som får spesialundervisning etter enkeltvedtak har i perioden 1995 til 2005 ligget mellom 5,4% og 6,3% (Sølli 2005). De siste årene har antallet økt betydelig for hvert år: i 2007/2008 (6,3%), 2008/2009 (7,0%), 2009/2010 (7,6%) og 2010/2011 (8,2%) (Statistisk sentralbyrå 2011).

målrettede satsingen blir dessuten lovfestet i 2008 som et tillegg til lovparagrafen om tilpasset opplæring⁷.

Tilpasset opplæring omtales som et politisk virkemiddel som skal bidra til forbedringer på en rekke områder. Prinsippet har en lang tradisjon i skolen. Det er ikke et statisk eller entydig begrep, men er historisk koplet til ulike sider ved og ulike syn på opplæringen (Jenssen & Lillejord 2009). Begrepet har eksempelvis til ulike tider både vært sterkt individorientert og sterkt fellesskapsorientert. Læreplan for Kunnskapsløftet har gitt skolene stor frihet til å organisere undervisningen ut fra lokale behov, og i liten grad utdypet eller gitt føringer for hvordan tilpasset opplæring skal håndteres. Tilpasset opplæring kan altså lokalt bli til svært ulike praksiser. Det kan for eksempel betraktes som en praksis rettet mot individet eller en vektlegging av elevfellesskapet; det kan være forankret hos den enkelte lærer eller i hele organisasjonen. Hvordan en balanserer de ulike hensynene i forhold til hverandre har store konsekvenser for skolemiljøet. I dette perspektivet er det tydelig at tilpasset opplæring representerer en faglig utfordring for skoleledere og lærere. Om vi vender oss til faglitteraturen om tilpasset opplæring, finner vi en omfattende og mangfoldig sammensatt litteratur.

1.2 Forskning om tilpasset opplæring

I perioden fra tilpasset opplæring ble lovfestet og frem til i dag, er det publisert en stor mengde litteratur om tilpasset opplæring. Det er tidligere gjort gode analyser av denne litteraturen som jeg legger til grunn i denne avhandlingen (Bachmann & Haug 2006; Kristiansen 2007; Werner 2008).

Kari Bachmann og Peder Haug (2006) har på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet utarbeidet en rapport om forskning på tilpasset opplæring. De gir i denne "baseline-rapporten" et bilde av kunnskapsstatus for norske forskningsbaserte studier av tilpasset opplæring. Rapporten gir også informasjon om relevante områder med lite eller ingen forskningsbasert kunnskap.⁸

7 Tillegget i paragrafen lyder slik. "På 1. til 4. årstrinn skal kommunen sørge for at den tilpassa opplæringa i norsk eller samisk og matematikk mellom anna inneber særleg høg lærartettleik, og er særleg retta mot elevar med svak dugleik i lesing og rekning." (Opplæringslova 1998 § 1-3).

8 Rapporten har vært sentral i diskusjonen om tilpasset opplæring og er hyppig referert til i fagbøker om tilpasset opplæring. Rapporten ble også møtt med kritiske blikk. Skogen (2006) peker på svakheter i rapporten bl.a. når det gjelder kildegrunnlag og sier: "Det interessante er imidlertid at rapporten er så uklar som den er, og at den

Bachmann og Haug finner to hovedtyper litteratur om tilpasset opplæring. Disse kategoriseres i grove trekk som *forskningslitteratur* og *ikke forskningslitteratur* (Bachmann & Haug 2006:9). Den største gruppen tekster er de som betegnes som ikke forskningslitteratur. En stor del av disse har lærebokpreg og gir i hovedsak "[...] fremstillinger om hva tilpasset opplæring er, hvorfor det er bra og hvordan den kan praktiseres. Noe av denne litteraturen er både normativ og sterkt ideologisk." (ibid.: 9). Den andre og betydelig mindre gruppen tekster er forskningsarbeidene. Bachmann & Haug har valgt å presentere forskningsarbeidene i tre kategorier: 1. Forskningsmessig tilnærming til tilpasset opplæring, 2. Tilpasset opplæring og spesielle behov, 3. Tilpasset opplæring og en inkluderende skole.

En av konklusjonene til Bachmann og Haug er at den forskningsbaserte kunnskapen vi har om tilpasset opplæring er relativt begrenset og uten en felles begrepsforståelse. Bachmann og Haug (2006) mener at tilpasset opplæring ikke må forstås som et statisk begrep, men må sees i forhold til den spesifikke konteksten og de lokale rammene. De advarer mot å tro at metoder eller arbeidsmåter i seg selv er tilstrekkelig for å forstå tilpasset opplæring (det såkalte *smale* perspektivet på tilpasset opplæring). Tilpasset opplæring er mer komplekst og må sees og vurderes i relasjon til en rekke faktorer i skolen (det *vide* perspektivet). De hevder at det er behov for å utvikle skolens kollektive refleksjoner om tilpasset opplæring og etterlyser i så måte forskning omkring læreres handlingsvalg og begrunnelser for disse. Det er noe denne studien ser på.

Andrew Kristiansen (2007) har i sitt doktorgradsarbeid gitt en oversikt over norsk litteratur som omhandler tilpasset opplæring i perioden 1974 til 2005 og som er søkbar i Bibsys. Kristiansen finner 445 treff på Bibsys i perioden fordelt på 370 bøker, 12 artikler og bokkapitler, 50 master- og hovedfagsoppgaver og 1 doktorgradavhandling⁹. Han konkluderer med at litteraturgjennomgangen viser at det spesialpedagogiske og patogene perspektiv dominerer i litteratur om tilpasset opplæring (Kristiansen 2007: 11). Tallene fra Kristiansens kartlegging er interessante, for om vi foretar tilsvarende søk i Bibsys for perioden 2006-2010¹⁰ er resultatene: 447 treff hvorav 277 bøker, 33 artikler og bokkapitler, 184 master- og

underkommunerer skoleeiers plikter og elevers rettigheter når det gjelder tilpasset opplæring." (Skogen 2006:36).

⁹ Et tilsvarende søk for samme periode gjort i dag gir et noe høyere treff, som kan skyldes at publikasjoner er lagt inn i basen i etterkant.

¹⁰ Søk er foretatt 13. januar 2011

hovedfagsoppgaver og 7 doktorgradavhandling. Den siste femårsperioden får altså flere treff enn hele perioden 1974 til 2005, noe som forteller om økende oppmerksomhet og interesse for tilpasset opplæring. Ikke minst har det vært en økning i forskningsbaserte arbeid.

Sidset Werner (2008) har gjort en litteraturgjennomgang av nyere nordisk forskning om tilpasset opplæring og kategorisert resultatet inn i seks ulike grupper etter hvilket perspektiv de legger til grunn. Hun opererer med følgende kategorier: 1) arbeid som handler spesifikt om tilpasset opplæring, 2) arbeider som omhandler det å forholde seg praktisk til en heterogen elevgruppe, 3) arbeid om inkludering og ekskludering, 4) arbeid som problematiserer likhet og forskjeller, 5) arbeid om læreres læringskultur, og 6) arbeid som dreier seg om å evaluere enkelte reformer og særskilte satsinger (Werner 2008:6). Werner velger å innlemme studier med spesialpedagogisk utgangspunkt i de samme gruppene. Hun konkluderer med at litteraturen som finnes om tilpasset opplæring representerer stor bredde, men at det er behov for ytterligere kunnskapsutvikling innen tilpasset opplæring (ibid:13). Jeg kan ikke se av Werners litteraturgjennomgang at det finnes studier som er opptatt av sentrale skoleaktørers forståelse og opplevelse av tilpasset opplæring.

De tre studiene over viser at forskningslitteraturen som finnes om tilpasset opplæring er mangfoldig både i kvalitet, omfang, metode og innhold, men at en stor del tematisk sett har et spesialpedagogisk utgangspunkt. Min studie har et allmennpedagogisk utgangspunkt, og undersøker hvordan sentrale skoleaktører forstår og håndterer tilpasset opplæring i sitt daglige arbeid. Siden tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp for arbeidet i grunnskolen, vil flere arbeider som ikke direkte omhandler tilpasset opplæring kunne være relevante for en studie av tilpasset opplæring. I denne sammenheng vil studier som tar for seg lærere og skolelederes forståelse og håndtering av tilpasset opplæring i ordinær undervisning og studier som tar for seg forholdet mellom politiske intensjoner og læreres forståelse være interessante.

Flere forskere har hevdet at kvaliteten på den ordinære undervisningen langt på vei kan avgjøre hvor stort behovet for spesialundervisning blir (Haug 1999; Håstein & Werner 2003; Nilsen 2004; Nordahl & Manger 2005). Flere forskingsprosjekt har undersøkt organiseringsformer og differensiering av undervisning. Et av de mest omfattende er prosjektet "Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring" (Dale & Wærness 2003), som tar sikte på å etablere en ny forståelse av differensiert opplæring. Mens den

tradisjonelle forståelsen innebærer en tilrettelegging av opplæringen ut fra individets ulike forutsetninger og evner, ser de behovet for å rette "[...] blikket mot *opplæringens* forutsetninger og *lærestedets* evner til å skape forskjeller for eksempel i arbeidsmetoder når skolen skal realisere en allsidig og variert opplæring, uavhengig av om elevene er like eller ulike." (ibid.:47). En av lærerens viktigste oppgaver er å opprette arbeidsfellesskap som skal gi rom for alle, slik at hver enkelt kan få bryne seg ved å møte mangfoldet i det sosiale rommet. I en skole basert på disse tankene vil individualiseringen hovedsakelig skje på en slik måte at det ikke går på bekostning av deltakelse i fellesskapet. Enkelte forskningsprosjekt har konkludert med at segregerte løsninger er uheldige og derfor bør reduseres (Markussen 2000; Myklebust 2004). Hvordan undervisning organiseres og hvordan en skal balansere forholdet mellom individ og fellesskap er sentrale tema når informantene i denne studien uttaler seg.

Undersøkelser har vist at tilpasset opplæring oppleves som et vanskelig og uklart begrep og at det kan være stor forskjell i hvordan det oppleves og håndteres (Bachmann & Haug 2006; Engelsen 2008; Haug 2006; Imsen 2003; Lillejord 2003; Nilsen 1993; OMI-sluttrapport 1983; Skaalvik, Fossen & Skaalvik 1995). Evalueringen av reform 97 viste med stor tydelighet at det er en utfordring å utvikle skolen slik at den møter den mangfoldige elevgruppen (Haug 2003). Imsen (2003) viser at gjennomføringen av tilpasset opplæring i praksis ikke samsvarer med lærernes ideal på formuleringsplanet, eller med det de sier at de gjør i praksis. Elevene og uavhengige observatører opplever differensiering sjeldnere enn lærerne. Det kan synes som om de har ulik opplevelse av det som skjer i undervisningen og at skolen passer best for de flinke elevene (Haug 2003; Fosse & Solhaug 2007).

Arbeidsmåter og undervisningsmetoders betydning for arbeidet med tilpasset opplæring har ulik tilslutning blant forskerne. En rekke studier har fokusert på metodiske sider ved tilpasset opplæring (Solstad et al. 2003; Stålsett et al. 2009). En annen gruppe forskere advarer mot å knytte tilpasset opplæring til spesielle arbeidsformer. Klasseromsforskning har pekt på at fellesundervisning i klasse kan fungere godt som tilpasset opplæring (Haug 2006; Klette 2003, 2004). På samme tid kan det registreres en tiltagende faglig og utdanningspolitisk interesse for et systemrettet perspektiv i utvikling av skolen, også når det gjelder tilpasset opplæring (Bjørnsrud 2004, 2009; Bjørnsrud & Nilsen 2008; Nordahl 2005; St.meld. nr. 16 (2006-2007); St.meld. nr. 31 (2007-2008); Vold 2007). Det legges betydelig vekt på å stimulere til kollektive læringsprosesser når det gjelder å utvikle skolen til en lærende

organisasjon (Dahl, Klewe & Skov 2004; Lillejord 2003, 2008; Roald 2008; Senge 2006), noe som mange steder vil innebære en endret praktisering av tilpasset opplæring.

Inger Assarson (2007) har i en svensk studie forsket på hvordan lærere forstår sitt politiske oppdrag om å utforme en skole for alle. Hun anvender en diskursteoretisk innfallsvinkel og analyserer de språklige prosessene når en gruppe lærere (sammen og hver for seg) gjør det politiske oppdraget meningsfullt i forhold til den hverdag de befinner seg i. Assarsons utgangspunkt er at skolen er en arena for en maktkamp mellom ulike diskurser som vil skaffe seg innflytelse over skolen. Ved å relatere de politiske ambisjonene om *en skole for alle* til egne mål og til det som fungerer, skaper lærerne mening i oppdraget. Studien har flere tematiske treffpunkter med denne studien, men anvender hovedsakelig et diskursanalytisk teorigrunnlag og omhandler bare i beskjeden grad skolenivået.

Studiene over har på ulike måter gitt verdifull kunnskap om og innsikt i arbeidet med tilpasset opplæring, men gjennomgangen viser at det er behov for detaljert informasjon om hvordan lærere og skoleledere forstår, handler og begrunner sine valg når det gjelder tilpasset opplæring. Ved å undersøke disse spørsmålene vil en kunne få en dypere innsikt i praktiseringen av tilpasset opplæring i skolen og hvilke prosesser som støtter opp om eller hindrer realiseringen av tilpasset opplæring.

1.3 Problemstilling og forskningsformål

Økt politisk vektlegging av tilpasset opplæring fører ikke nødvendigvis til økt forståelse og bedre handlingskompetanse i den enkelte skole. Mange andre forhold virker inn på lærerens eller skolelederens valg (Alseth et al. 2003; Arfwedson 1984; Berg 1999; Cuban 1993; Goodlad 1979; Hagesæther 2003; Hopmann et al. 2004). Skal tilpasset opplæring bli noe annet enn et slagord i skolepolitiske dokumenter, krever det inngående kunnskap om de prosessene som finner sted når lærere og skoleledere skal operasjonalisere og iverksette de tilpassede prinsippene. I denne studien ønsker jeg å undersøke prosesser som finner sted når aktører og systemer håndterer tilpasset opplæring. Jeg søker også innsyn i hvilke trekk og mønstre som karakteriserer de valgene som blir gjort, særlig hvordan den enkelte skoleleder og lærer orienterer seg og begrunner sine handlingsvalg.

Som det går frem av diskusjonen i innledningen er diskursen om tilpasset opplæring både sammensatt og mangfoldig. Fra politisk hold gis skolene et romslig handlingsrom til å bestemme hva tilpasset opplæring innebærer og hvordan det skal håndteres. Det er innenfor en diskurs preget av uklare begrepsbruk, smal og vid tilnærming, og individuell og kollektiv organisering, at sentrale skoleaktører skal gjøre sine handlingsvalg.

Målet med denne studien har vært å etablere forskningsbasert kunnskap om hvordan skoleledere og lærere leder og håndterer tilpasset opplæring. Studien består av tre artikler som retter søkelys på ulike nivå i skolesystemet. Artikkel 1 (Jenssen & Lillejord 2009) er en policy-studie, som sier noe om politiske intensjoner, målene og rammene som utgjør konteksten begrepet må forstås innenfor. Gjennom å intervjuer erfarne skoleledere (artikkel 2: Jenssen 2011) og lærere (artikkel 3: Jenssen under utgivelse), blir både skole- og undervisningsnivået belyst. Meningsorienteringen til aktørene vil være et resultat av samhandling og samspill mellom de ulike nivåene.

Dette er utgangspunktet for følgende problemstilling:

Hva kjennetegner de handlingsvalg lærere og skoleledere i grunnskolen foretar når det gjelder tilpasset opplæring ved sin skole?

Denne problemstillingen blir utdypet og belyst gjennom tre forskningsspørsmål:

- Hvordan gis tilpasset opplæring som begrep et politisk innhold og hvordan kan dette innholdet gi retning for handling og tiltak på skolenivå?
- Hva legger skoleledere vekt på i sin ledelse av tilpasset opplæring ved egen skole?
- Hva legger lærere i grunnskolen vekt på når de tilpasser opplæringen?

Disse forskningsspørsmålene er belyst i de nevnte tre artiklene.

1.4 Avhandlingens oppbygging

I tillegg til dette innledende kapitlet er avhandlingens oppbygging som følger:

Kapittel 2 gjør greie for det teoretiske grunnlaget for avhandlingen. Kapitlet gir en innføring i meningsorientering og plasserer begrepet innenfor et sosiologisk rammeverk, der bidrag fra Max Weber, Jürgen Habermas og Basil Bernstein er sentrale.

Kapittel 3 diskuterer det metodiske grunnlaget for forskning om tilpasset opplæring. Her tas opp viktige sider ved samfunnsvitenskaplig forskning som metodologisk individualisme og kollektivism. Kapitlet peker også på behovet for et mer dialektisk ståsted.

Kapittel 4 tar for seg forskningsprosessen. Her redegjøres det for datainnsamling og analyse på en grundigere måte enn det som er mulig få frem i artikkelformatet. Kapitlet inneholder også en drøfting av undersøkelsens styrker og svakheter, validitet og reliabilitet.

Kapittel 5 gir et kort sammendrag av de tre artiklene i avhandlingen.

I kapittel 6 og 7 blir de empiriske dataene drøftet og fortolket i lys av de teoretiske perspektivene som avhandlingen bygger på. Det blir trukket konklusjoner og reflektert rundt mulige implikasjoner og gitt anbefalinger for videre forskning.

Kapittel 2: Teoretisk grunnlag

I dette kapitlet redegjøres det for det teoretiske grunnlaget for avhandlingen. Målet for studien er å etablere en dypere forståelse for sentrale aktørers opplevelse og forståelse av tilpasset opplæring i det daglige arbeidet, og hvordan de mener tilpassingen best kan ivaretas. Hvilke beskrivelser av tilpasset opplæring gir aktørene uttrykk for? Hva baserer de sin forståelse på, og hva påvirker den? Hvordan samsvarer eller avviker deres forståelser og hva vektlegger de når de praktiserer tilpasset opplæring? Svar på disse spørsmålene vil gi dypere innsikt i grunnlaget for handlingsvalgene.

Ulike vitenskapelige disipliner belyser hvordan mening dannes. Jeg har valgt å løfte frem et sosiologisk forskningsperspektiv om meningsdanning i organisasjoner, siden det bidrar til å belyse studiens siktemål. I dette arbeidet er jeg innom både makro-, meso- og mikronivå når jeg studerer hvordan mening dannes i samhandling og påvirkning mellom de ulike aktørene. Skolen er en offentlig institusjon og myndighetene legger føringer for aktiviteten. Ved hjelp av perspektiver fra Max Weber ser jeg på hvordan ulike *rasjonaliteter* gjør seg gjeldende i skolen og gir grunnlag for ulik forståelse og handling. Dette perspektivet tas videre i Jürgen Habermas' samfunnsteori. Jeg har valgt å trekke frem hans skille mellom *system* og *livsverden* og se nærmere på hva som kjennetegner handlingsrasjonaliteten i de ulike sfærene. Skolen i Norge er en fellesskole hvor alle samfunnsklasser og kulturer skal få en likeverdig og inkluderende opplæring. For å finne ut hvordan dette oppleves og håndteres ved den enkelte skole og i det enkelte klasserom, har jeg valgt å ta utgangspunkt i Basil Bernsteins teorier om *koder* og *pedagogiske identiteter*. Bernsteins teorier egner seg godt til å analysere spenningsforholdet mellom makro- og mikronivå.

2.1 Meningsorientering

Det ligger til menneskets natur å gi mening til omverden. Meningsdanning eller meningsorientering i pedagogiske kontekster og relasjoner er nært koplet til utøvelsen av det pedagogiske arbeidet (Weick 2001). Ut fra denne forutsetningen vil grunnlaget for læreres og skolelederes forståelse av tilpasset opplæring i stor grad finnes i det systemet, den kulturen og konteksten de er en del av. I denne studien er det interessant å undersøke hvordan de politiske styringssignalene blir håndtert i skolen som organisasjon. Dette nivået kan vi kalle *mesonivå* siden det befinner seg mellom de sentrale myndigheter (makro) og klasserommets praksis

(mikro) (Grønmo 2004). Grunnmønstre i den moderne kunnskapsorganisasjonen er byråkrati og ekspertise. Max Webers analyse av rasjonalitetstyper og hans teori om byråkratiseringen av samfunnet kan belyse sentrale sider ved skolen som organisasjon. Hos Weber knyttes meninger og handlinger tett sammen, og som forsker må en ta hensyn til den mening aktørene selv legger i det som skjer, når en skal forsøke å forstå aktørens handlinger (Weber 2000). Weber skiller mellom formålsrasjonelle handlinger og verdirasjonelle handlinger¹¹. De formålsrasjonelle handlingene er målrettede og styrt av effektivitet i et kostnadsperspektiv. En avveier hva som er raskeste vei til målet og til hvilken kostnad (Grimen 2000). En forutsetning vil være at resultatene en oppnår kan måles og vurderes og eventuelt sammenlignes med andre eller tidligere resultater. De verdirasjonelle handlingene bygger på en sterk overbevisning eller en absolutt verdi som gjør at en bestemt handlemåte har ubetinget egenverdi. Vurderinger av konsekvenser av handlingen eller effektivitetskalkuleringer kan bli satt til side. De verdirasjonelle handlingene forutsetter at verdiene er klare og tydelige slik at man har et grunnlag for å foreta valg.

Når disse rasjonalitetene institusjonaliseres, kan de bli til en sentral del av yrkeskunnskapen og den daglige rutinen for den enkelte aktør. Den bygges inn i institusjonens virkemåte i form av regler, målestokker og kvalitetskrav (Lindbekk 1993). Rasjonaliseringsformene og det moderne byråkrati kan belyse flere av de sidene som dagens skoleorganisasjon bygger på. Skolen kan være et eksempel på et byråkratisk system med en institusjonell rasjonalitet hvor både formålsrasjonelle og verdirasjonelle handlinger kommer til uttrykk. Formålsrasjonaliteten er klart til stede i mål-middel-tenkningen, og det verdirasjonelle ser vi eksempler på i byråkratiske systemer hvor tydelige og presise lover, regler og prinsipper i en klar hierarkisk oppbygging, styrer. Byråkratiet har vist seg effektivt, bestandig og blir ansett som rettferdig siden det utviklet et prinsipp om likhet for loven. Det kjennetegnes ved å være strengt, upersonlig og forutsigbart så lenge det ikke kreves en personlig avveining mellom ulike tiltak (Weber 2000). På den andre siden advarer Weber mot at rasjonaliseringen kan føre til frihetstap og meningstap for den enkelte aktør (Grimen 2000). I dette perspektivet kan det tenkes at konflikter mellom *systemets rasjonalitet* og det enkelte barns behov for tilpasset

¹¹ Handlinger må i følge Weber ha subjektiv mening for den som handler, og det er disse to handlingstypene Weber vil betegne som rasjonelle. I tillegg nevner han affektuelle handlinger (handling i sterk affekt) og tradisjonelle handlinger (vanehandling), men disse er ikke i samme grad rasjonelle i Webers forstand (Grimen 2000).

opplæring kan forekomme. Skolens oppgave er både å være en forlengelse av myndighetenes politikk og å møte behovet til den enkelte elev.

Weber (2000) viste hvordan samfunnet splittes opp i ulike segmenter som utvikler sin egen rasjonalitet. Jeg vil utdype disse spenningsforholdene gjennom Habermas (1984, 1987, 1990, 1999a, 1999b) sine begrep om system og livsverden og hans skille mellom strategisk/instrumentell rasjonalitet og kommunikativ rasjonalitet.

En forutsetning for Habermas' samfunnsteorier er at det eksisterer ulike typer relasjoner mellom mennesker som krever ulike typer handlinger. Begrepene *livsverden* og *system* fungerer som analytiske kategorier som kan belyse disse skillene. Livsverden er den verden vi lever i og tar for gitt, hvor relasjonene mellom menneskene er lite formaliserte og hvor dialog og samhandling er sentrale handlingsmåter for å løse problemer. Tette samhandlingsnettverk som finnes i familier, mellom bekjente og arbeidskolleger er eksempler på slike områder hvor de kommunikative handlingene dominerer. Poenget med kommunikative handlinger er å komme frem til begrunnet enighet om et saksforhold (Habermas 1999b). Det gjelder også på samfunnsnivå. Livsverden er det forutsatte kulturelle og språklige forrådet som aktørene deler og tar for gitt¹². Gjennom livsverdens strukturelle komponenter: *kultur*, *samfunn*, *person*, ligger rasjonaliteten "lagret" (Habermas 1987:138). Når det i pluralistiske samfunn ikke lenger er et bredt grunnlag for religiøs eller kulturell *bakgrunnsenighet*, er det større behov for kommunikative handlinger for å komme frem til en slik enighet (Habermas 1999b). En må gjennom meningsbryting og det Habermas kaller det beste argument, komme frem til hva som skal oppfattes som *sant*, *normativt riktig* og *sannferdig*. Disse fordringene springer ut fra Habermas (1990, 1999a) "tre-verdenslære". Alle talehandlinger kan knyttes til tre ulike verdener som implisitt alltid er til stede: *den objektive verden* bestående av kjensgjerninger eller fakta, *den sosiale verden* som bygget på intersubjektivitet, felles regler og normer, og *den subjektive verden* hvor de personlige egenskapene (følelser, håp etc.) gjør seg gjeldende. Siden en aldri kan regne med å komme frem til den absolutte sannhet vil dette være en syklisk prosess med gjentakende handling. De herredømmefrie diskusjonene åpner for at alle parter kan delta i diskusjonene, og således kan en snakke om både legitime og demokratiske prosesser.

¹² Livsverden kan en ifølge Habermas bare studere innenfra: "The lifeworld is open only to subjects who make use of their competence to speak and act" (Habermas 1984:112).

Systemet omfatter det politiske, økonomiske og administrative området, det representerer en annen dimensjon av det sosiale liv og kjennetegnes ved å være mer resultatorientert enn meningsøkende. Målet er å effektivisere og kontrollere faktorer på en slik måte at resultatene sikres på en best mulig måte. En aktør som handler strategisk vil ta i bruk de mest effektive midlene for å realisere sine mål ut fra de regler som ligger til grunn. Dette kaller Habermas for *strategiske* handlinger og det har nær tilknytning til Webers formålsrasjonalitet (Habermas 1999b).

Habermas sin tese er at de ulike rasjonalitetsformene hører hjemme i ulike saksområder. Av det følger at det kan få negative konsekvenser å nytte feil rasjonalitet på feil område. Det kan for eksempel være tilfelle om en i familielivet begynner å regulere relasjonene mellom personene ved hjelp av strategiske midler (makt, økonomi). På tilsvarende vis kan en tenke seg situasjoner i offentlige organisasjoner som krever handling og effektivitet. Da vil det å bare anvende en kommunikativ rasjonalitet, hvor en skal diskutere seg frem til enighet om beste løsning lett kunne oppleves som handlings- og beslutningsvegring. En konklusjon er at det på noen områder kreves sosial integrasjon, mens det på andre områder kreves systemintegrasjon, og at disse er basert på forskjellig rasjonalitet.

I følge Habermas er både livsverden og system knyttet sammen i institusjoner som skolen. En sentral oppgave for skolen er å ”reprodusere” livsverden ved å sørge for kulturell overføring, sosialisering og utvikling av identitet (Habermas 1999b). Skolen tilhører således både livsverden og system og den må balansere både de strategiske og de kommunikative rasjonalitetsformene. Skolen er et sted hvor mennesker møtes i læring og utvikling og hvor miljøet skal preges av inkludering, respekt, demokrati og solidaritet. Slike møter krever kommunikative handlinger hvor nye momenter stadig bringes inn i prosessen og bidrar til en syklisk meningsdanning. Danning og identitetsutvikling gjennom kommunikative handlinger er en sentral del av skolens oppdrag. Samtidig er skolen et samfunnsmessig styringsredskap med et klart mandat for virksomheten og med regnskapsplikt på flere områder. Det medfører at en betydelig del av skolens virksomhet må innta systemperspektivet og være preget av strategisk rasjonalitet. Det kan for eksempel komme til uttrykk i praktiseringen av læreplaner, timeplaner, reglement, handlingsplaner, budsjett, arbeidstidsavtaler, virksomhetsplaner etc.

Habermas mente å observere at et trekk ved samfunnsutviklingen var at systemet truer med å kolonisere livsverden (Habermas 1987:355ff.). Det betyr at den strategiske rasjonaliteten erstatter den kommunikative rasjonaliteten på stadig nye områder. Det kan være nye krav om effektivitet på områder hvor en tidligere har vært vant til å tenke i kategorier om hva som gir mening, rettferdighet og likeverd. Det kan innebære at fornuftige argumenter fra livsverden må gi tapt for økonomiske og politiske argumenter, noe som kan gi uheldige og problematiske situasjoner i skolen (Lillejord 2000). Habermas snakker om en økende differensiering av både systemet og livsverden. Systemet utvikles, blir mer komplekst, og gjøres i stand til å håndtere flere og vanskeligere effektiviseringsproblemer. Samtidig blir det vanskeligere for individet å gjennomskue systemet (Habermas 1999b). Håndteringen av tilpasset opplæring utfordrer både systemverden - gjennom rettigheter, dokumentering, organisering, lærerressurser, økonomiske ressurser, læringsresultat etc., og livsverden - ettersom undervisning og opplæring krever kommunikative handlinger. Det er derfor viktig at lærere og skoleledere er bevisste på i hvilke situasjoner og sammenhenger det er lurt å ta i bruk det ene eller det andre perspektivet. Om en blander disse på en uheldig måte, kan resultatet, som vi har argumentert for, bli alvorlig.

Strategisk rasjonalitet	Kommunikativ rasjonalitet
Resultatorientering	Forståelsesorientering
Instrumentell handling (kontrollere, effektivisere, teste)	Meningsfull handling (tolke, etablere felles forståelse og felles normer)
Hvilke handlinger bør velges for å nå målene?	Hva betyr målene og handlingene (for de ulike aktørene)
System: systemintegrasjon	Livsverden: sosial integrasjon

Tabell 1 Dikotomien hos Habermas slik den er fremstilt i denne studien.

I forlengelsen av Habermas sin teori er det interessant å spørre hvordan meningsdanning skjer hos lærere og skoleledere og hvordan de utvikler sin pedagogiske identitet. For å belyse disse spørsmålene vil jeg ta utgangspunkt i teoretiske perspektiv og begrep fra sosiologen Basil Bernstein¹³ (1990; 1996/2000).

To sentrale begrep hos Bernstein, *klassifisering* og *innramming*, er mye brukt til å analysere pedagogiske sammenhenger og praksis i skolen. Klassifisering refererer til relasjoner mellom ulike kategorier på det strukturelle og det sosiale nivået, mens innramming referer til det interaksjonelle nivået. Klassifisering er et mål for hvor klare grenser det er mellom ulike

¹³ Bernsteins teorier er tidligere brukt i flere norske doktorgradsarbeid om skole og opplæring, blant annet: Haugen 2009; Hovdenak 2000, Kristiansen 2007; Riksaasen 1999; Stenberg 2006; Wiese 2006.

kategorier som for eksempel fag, grupper eller arbeidsmåter. Kategoriene får betydning gjennom sin posisjon i forhold til andre kategorier som man kan nærme seg eller distansere seg fra (Bernstein 1996/2000). Styrken på klassifiseringen og innrammingen kan variere. En skole kan for eksempel være organisert på en måte som gjør klassifiseringen sterk eller svak og på en måte som gjør innrammingen sterk eller svak.

En skole hvor det er et skarpt skille mellom de ulike fagene og liten grad av tverrfaglig samarbeid, vil ha en sterk klassifisering når det gjelder fag. Tilsvarende vil stor grad av temaarbeid fremstå som svakere klassifisert når det gjelder fag. På det sosiale nivået kan en tenke seg at en lærer eller en skoleleder kan ha en sterkt klassifisert rolle med stor grad av isolasjon mellom eget og andres områder. Det kan være tilfelle der det er et klart skille mellom lærere som underviser i ulike fag og hvor det er en tydelig arbeidsfordeling. Vi kan også finne sterkt klassifiserte roller mellom lærer og elev når det er stor avstand mellom rollen som lærer og rollen som elev. I følge Bernstein kan en rolle bestå av ulike klassifikasjonssystemer som hver for seg kan ha ulik styrke i klassifiseringen. En skoleleder kan ha en åpen og lyttende relasjon til lærerne, noe som vil fremstå som en svak klassifisering på et relasjonelt plan. Den samme skolelederen kan ha en lederrolle som er sterkt klassifisert på et annet område.

Mens klassifisering er knyttet til makt, handler innramming om hvem som har kontroll innenfor kategoriene (Bernstein 1996/2000:5). Innramming handler om *hvem* som kontrollerer *hva*. Hvem som har innflytelse på den pedagogiske praksisens indre logikk, det vil si:

- *”the selection of the communication;*
- *its sequencing (what comes first, what comes second);*
- *its pacing (the rate of expected acquisition);*
- *the criteria; and*
- *the control over the social base which makes this transmission possible” (ibid.: 12f.).*

Det handler altså om hva man velger å snakke om, hva man prioriterer, tempo, hvilke kriterier som velges ut og i hvilken grad man har kontroll over det sosiale grunnlaget som gjør kommunikasjonen mulig.

Innrammingen kan også være sterk eller svak. På skolenivå kan en sterk innramming innebære at skolelederen står for avgjørelsene (kontrollerer kommunikasjonsform, metoder etc.) og lærerne har liten innflytelse, mens en svak innramming innebærer sterkere grad av medbestemmelse og deltakerstyring. Det er i skolesammenheng godt mulig at klassifiseringen er svak mens innrammingen er sterk. I tilfeller der både klassifiseringen og innrammingen er sterk, snakker Bernstein (1996/2000:10) om en *kolleksjonskode*. Det kan være undervisning med klare fagskiller, hvor lærer har kontroll over pensum, arbeidsmåter, tempo med mer. Kolleksjonskoden kan koples til Bernstein (1990) sitt begrep om *synlig pedagogikk*. Denne kjennetegnes ved overføring av bestemte kunnskaper og klare kriterier for evaluering av resultat, "A visible pedagogy puts the emphasis on the external product of the child" (Bernstein 1990:70). En sterk kolleksjonskode vil trolig ikke kunne innfri forventningene om å ta utgangspunkt i elevenes førkunnskaper og kulturelle bakgrunn, slik en ofte forbinder med tilpasset opplæring.

Når organisering av undervisning kjennetegnes ved svak klassifisering og svak innramming, kaller Bernstein det for *integrasjonskode*. Det vil, om vi følger eksemplet over, være undervisningssituasjoner hvor fagskillene er mindre tydelige og hvor elevene og lærerne kan påvirke innhold og arbeidsmetoder i større grad. Integrasjonskoder kan koples til praksisformen *usynlig pedagogikk*, som kjennetegnes ved at innhold for overføring og kriterier for evaluering er implisitte og dermed kan være vanskeligere å måle. Riksaasen (1999:36) kopler den usynlige pedagogikken til førskole eller småskolen og trekker frem lek som et eksempel: "a basic concept in visible pedagogy is play, and play here is not a random activity. Rather it is an activity which the teacher interprets, evaluates and makes diagnoses from. Learning by playing is a tacit, invisible act and indicates progression". Leken er altså ikke en tilfeldig aktivitet, men en aktivitet som læreren tolker, evaluerer og trekker slutninger om barnas læring, kunnskaper og ferdigheter ut fra. Det usynlige ligger i at barnet ikke er klar over at det lærer.

Hovdenak (2000) har i sitt doktorgradsarbeid vist hvordan den tidligere læreplanen, L-97 har en klart kolleksjonsorientert kunnskapskode hvor det faglige innholdet er detaljert bestemt fra sentralt hold. I læreplan for kunnskapsløftet (LK06) gis skolene et større handlingsrom. Det er opp til skolene å velge arbeidsmåter, sekvensering etc., noe som har ført til at *innrammingen* er blitt svakere. Til en viss grad kan en også si at innføring av de grunnleggende ferdighetene

i alle fag, reduserer skillene mellom fagdisiplinene – altså *klassifisering*. Det kan tyde på at LK06 orienterer seg mot en *integrasjonskode* etter Bernsteins termer¹⁴. Det er verd å nevne at dette gjelder på makronivå og ikke nødvendigvis gjenspeiler hva som skjer i skolene og klasserommene. Dette vil jeg drøfte nærmere i kapittel 6.

Et annet begrepspar fra Bernstein som er relevant i drøftingen av tilpasset opplæring, er kodebegrepene *elaborated code* og *restricted code* (Bernstein 1990). Kodene er klassebestemt og inngår i Bernsteins teori om kulturell reproduksjon. Den begrensede koden relaterer Bernstein til arbeiderklassen mens den utvidede koden relateres til middelklassen. Tanken er at barnas familiebakgrunn påvirker måten de orienterer seg i verden og kommuniserer med omverden på, og hvordan de erverver seg en kulturell identitet.¹⁵ I Norge kan det synes som om klasseskillene reflekteres av utdanningsnivå. Flere evalueringer har avdekket at foreldrenes utdanningsnivå har svært mye å si for hvordan barna klarer seg i skolen (Bonesrønning & Iversen 2008; Erikson & Jonsson 1996; NOU 2009:18). Bernstein anser skolen som en sterk formidler av den utvidede koden, noe som favoriserer barna fra middelklassen og er med på å forsterke de sosiale forskjellene i samfunnet. Dette er store utfordringer som myndigheter, skoleledere og lærere må forholde seg til når de skal møte elevene med tilpasset opplæring (St.meld. nr. 16 (2006-2007)).

Reformer skaper i følge Bernstein (1996/2000) *pedagogiske identiteter*, og Hovdenak (2000, 2007) klargjør hvordan en kan gjøre bruk av dette perspektivet i en norsk kontekst. Bernstein tegner fire ulike pedagogiske identiteter: retrospektiv-, prospektiv-, markeds- og omsorgsidentitet¹⁶. Den *retrospektive identiteten* bygger på et klassisk konservativt syn, hvor en er opptatt av kulturarv, videreføring av tradisjonelle verdier og danning. Den er kollektivt orientert og legger størst vekt på makronivået. Hovdenak (2000) finner at deler av læreplanens generelle del har en retrospektiv identitet. Den *prospektive identiteten* er rettet inn mot fremtiden og evnen til å forholde seg til kulturelle, økonomiske og teknologiske

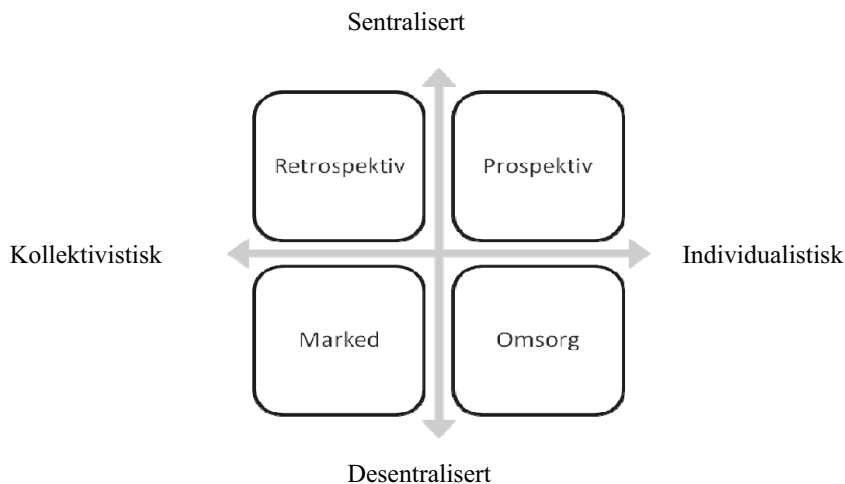
14 Dette gjelder på læreplannivå og ikke hva som skjer i praksis. Slutningen er dessuten bare basert på de nevnte kjennetegn. En bastant konklusjon ville kreve en systematisk analyse av LK06. Jeg kjenner ikke til at det er gjort.

15 Slektskapet til Bourdieus (1995) begrep "kulturell kapital" er svært iøynefallende. Bernstein sine teorier om reproduksjon av makt i samfunnet har noen likhetstrekk med Bourdieu, men Bernstein er i mye større grad opptatt av makten i skolen og kritiserer åpenlyst Bourdieu: "They are concerned only to understand how external power relations are *carried* by the system, they are not concerned with the discription of the carrier, only with a diagnosis of its pathology" (Bernstein 1990:172).

16 Bernstein bruker terapeutisk identitet, mens Hovdenak (2000:77) bruker omsorgsidentitet, noe jeg mener gir en bedre innholdsbeskrivelse av begrepet brukt i skolen.

forandringer (Bernstein 1996/2000:67). Fremtiden møtes med kjente begrep fra fortiden for å gi inntrykk av at tradisjonelle verdier videreføres: "Thus prospective identities are formed by recontextualising *selected* features from the past to stabilise the future through *engaging with contemporary change*" (Bernstein 1996/2000:68). Vi foretar altså utvalg av tidligere erfaringer i den hensikt å gjøre fremtiden forutsigbar. Bernstein betegner denne identiteten som individualistisk "på den måten at individet skal erverve seg solide kunnskaper for å ivareta makronivåets interesser og behov" (Hovdenak 2000:78). Både den retrospektive og den prospektive identiteten er sentraliserte identiteter med stor vekt på makronivået. De to andre identitetene kategoriserer Bernstein som desentraliserte og tilhørende mikronivået i og med at de springer ut fra institusjoner med en viss grad av autonomi. Den *markedsorienterte identiteten* er orientert mot frie markedsmekanismer hvor tilbud og etterspørsel bestemmer ens posisjon. Et resultat kan bli vektlegging av fritt skolevalg, større forbrukermakt og en relasjon til elever og foreldre som kundegrupper. Bernstein kaller denne identiteten neo-liberal og sier: "The transmission here views knowledge as money. And like money it should flow easily to where demands calls" (Bernstein 1996/2000:69). Kunnskap er altså ikke bare makt, men penger. Den *omsorgsorienterte identiteten* vektlegger en bred individuell utvikling der danningen av et positivt selv er viktig: "The transmission prefers weak boundaries, intergration prefers to talk of regions of knowledge, areas of experience" (Bernstein 1996/2000:70). Her er det mer snakk om erfarings- og kunnskapsområder. Denne identiteten er i likhet med den markedsorienterte rettet inn mot nåtiden. Likevel er det slik at mens den markedsorienterte er eksternt orientert mot et marked, er den omsorgsorienterte rettet mot interne prosesser og styres av helt andre verdier. Denne posisjonen betegner Bernstein som profesjonell.

Med utgangspunkt i Webers og Habermas' teorier så vi hvordan systemets rasjonalitet kunne komme i konflikt med det enkelte barns behov for tilpasset opplæring. Om vi legger Bernsteins pedagogiske identiteter til grunn vil dette tydeliggjøre seg i en spenning mellom makro- og mikronivå og mellom en omsorgsorientert identitet på den ene siden og en sentralisert (først og fremst) prospektiv identitet den andre siden.



Figur 1 Oversikt over de pedagogiske identiteter hos Bernstein.

Bernsteins begrepsapparat om de pedagogiske identitetene er av Hovdenak brukt til å analysere læreplaner og grunnlagsdokument til reform 97. Jeg vil bruke de samme begrepene til å analysere læreres og skolelederes beskrivelse av tilpasset opplæring, knyttet til den utdanningspolitiske konteksten. På den måten blir samspillet mellom makro- og mikronivået belyst (jf. kapittel 6).

Ved å sette meningskonstruksjon inn i et sosiologisk rammeverk har jeg forsøkt å vise hvordan mening blir dannet i et samspill mellom makro-, meso- og mikronivå. Dette spenningsforholdet kommer klart frem i Bernsteins begrepsapparat. Når individet orienterer seg mot en mening gjenspeiler det en subjektiv avgrensning av mulige klassifiseringer og innramminger. Med Bernsteins begreper kan det kalles en pedagogisk identitet. Meningsorientering innbefatter da utvikling og samspill mellom pedagogiske identiteter. For å analysere slike pedagogiske identiteter i skolen som organisasjon, er Weber og Habermas sine teorier relevante. Weber mente at den økende rasjonaliseringen og byråkratiseringen i samfunnet kunne innskrenke individenes frihet og handlingsrom. Dette er et perspektiv som også Habermas advarer mot når han hevder at systemet koloniserer livsverden. Disse teoriene har klare likhetstrekk, men brukes i denne studien for å belyse ulike sider av meningsorienteringen. Bernsteins teori om de pedagogiske identitetene belyser de politiske styringsdokumenter og lærerne og skoleledernes meningsorientering. Kodeteorien til Bernstein brukes i analyse av ulike sider ved skolesystemet på både makro-, meso- og

mikronivå. Habermas og Weber viser hvordan ens handlinger i skolen må balanseres mellom ulike typer rasjonelle handlinger.

Dette prosjektet søker å fange opp flere sider ved begrepet tilpasset opplæring. Selv om reformer som endringsfaktor i forhold til praksis i skolen er omdiskutert (Cuban 1993; Goodlad 1979; Hopmann et al. 2004), kan ikke skolen underkjenne de føringer som ligger i dem. De gir tross alt sterke juridiske og ideologiske føringer for lærerens arbeid. På samme tid har kommunene og de enkelte skolene ved innføringen av kunnskapsløftet blitt tildelt større frihet, handlingsrom og ansvar (St.meld. nr. 30 (2003-2004); St.meld. nr. 16 (2006-2007) på en rekke områder. Valg av arbeidsmetoder, organisering av undervisning og håndtering av tilpasset opplæring er noen av de områder som de sentrale myndighetene overlater til praksisfeltet å bestemme. I denne studien analyseres tilpasset opplæring på ulike nivå. Hvordan en makter å balansere aktør- og strukturelementer i forhold til hverandre vil ha betydelige konsekvenser for den praktiske håndteringen. I neste kapittel vil jeg derfor drøfte styrker og svakheter ved ulike metodologiske tilnærminger til undersøkelsesobjektet tilpasset opplæring.

Kapittel 3: Metodologiske tilnæringer til tilpasset opplæring

I dette kapitlet vil jeg drøfte utfordringene ved vitenskapelige undersøkelser av tilpasset opplæring i skolesektoren. Med tanke på de sentrale oppgavene tilpasset opplæring er tenkt å skulle løse, er det vesentlig å utvikle forskningsbasert kunnskap om hva som kjennetegner ulike former for tilpasset opplæring. Dette forutsetter en klargjøring av ontologiske og epistemologiske forutsetninger for forskningsarbeidet. I denne studien innebærer det hvordan vi skal forstå sentrale kjennetegn ved forskningsfeltet som for eksempel begrepet tilpasset opplæring, og hvordan vi kan bygge vitenskapelig kunnskap på dette området. En vitenskapsteoretisk belysning av disse problemstillingene vil kunne være til hjelp.

Tilpasset opplæring er på mange måter et sammensatt felt. Her møtes både politiske og faglige tilnæringer, handlende aktører og strukturer, og her møtes nye reformer og tradisjonell praksis. I tillegg kan tilpasset opplæring studeres på ulike nivå: internasjonalt, nasjonalt, regionalt, på skolenivå eller på klassenivå, og det kan være ulike faglige innfallsvinkler. Forskningsfeltet er med andre ord komplekst. Studien forholder seg til ulike nivå (mikro-makro) og det må hente sitt teoritilfang fra ulike teorier. I arbeidet med å klargjøre noen grunnleggende spørsmål vil jeg gå veien om den vitenskapsteoretiske diskusjonen. Ved hjelp av begrepene metodologisk individualisme og metodologisk kollektivism/holisme vil jeg drøfte hva som bør være gjenstand for samfunnsinformasjon – individet eller samfunnet, aktøren eller strukturen. I denne sammenhengen vil det også være naturlig å komme inn på mikro-makro nivåene.

I samfunnsvitenskapene eksisterer det et analytisk spenningsforhold mellom individ og samfunn. Et grunnleggende spørsmål er om det individuelle skal forklares ut fra det strukturelle, eller om det strukturelle skal forklares ut fra det individuelle? *Metodologisk individualisme* og *metodologisk kollektivism* er begreper som er benyttet om disse perspektivene (Gilje & Grimen 1993; Grønmo 2004; Guneriussen 1999). Behovet for et tredje, mer dialektisk ståsted, har vokst frem de senere år. Flere forskere har levert bidrag til et slikt perspektiv. I det følgende vil jeg se på hva som kjennetegner disse tre perspektivene i generell samfunnsvitenskap og på temaet tilpasset opplæring spesielt.

3.1 Metodologisk individualisme

Grunnforståelsen i den metodologiske individualismen innebærer at all kunnskap om samfunnet og de helhetlige strukturer må bygge på data om de enkelte element i samfunnet. Det forutsetter kjennskap til det enkelte individ og til de situasjoner, handlinger og holdninger som kan knyttes til hvert enkelt individ. Dette gjelder også når det skal foretas analyser av større grupper, institusjoner eller strukturer i samfunnet. Kunnskapsgrunnlaget om samfunnet etableres, etter dette synet, gjennom summering av informasjon om den enkelte i samfunnet (Grønmo 2004).

For en metodologisk individualist blir det meningsløst å forklare handlinger ved å vise til overindividuelle forhold. Det er en common-sense i at det er individer som handler – altså aktører, og ikke strukturer. Når vi leser at: ”Regjeringen har bestemt at...” så forstår vi at det er snakk om aktører som har tatt beslutninger. Når vi hører: ”NATO frykter utviklingen i Libya” så vet vi at det er noen bestemte aktører som gir uttrykk for denne frykten. Å belyse slike sosiale fenomen ut fra strukturbegrep vil lett kunne gi pseudoforklaringer (Gilje & Grimen 1993). Det er aktører som har formål, ikke strukturer. Det finnes ingen aktørløse intensjoner, vil metodologiske individualister hevde (Krogh, Theil & Egeland 2000). Det er også vanlig å argumentere for metodologisk individualisme ut fra epistemologisk og ontologisk perspektiv. Det er enklere å skaffe informasjon om individer enn ikke-direkte-observerbare strukturer. De sosiale fenomen¹⁷ er, vil individualistene hevde, dessuten skapt av mennesker og må forklares ut fra individers holdninger og oppfatninger om de ikke skal miste sin mening (Gilje & Grimen 1993).

Guneriusen (1999) trekker frem sider ved metodologisk individualisme som er problematiske. Flere som kan karakteriseres som metodologiske individualister opererer med svært forskjellige individbegreper. Han hevder at en kan finne fremstillinger som spenner fra psykologisk reduksjonisme¹⁸ til institusjonelle individbegrep¹⁹. Han påstår til og med at enkelte former for metodologisk individualisme ikke spiller noen praktisk rolle i samfunnsvitenskapelig forskning, forklaring eller teoribygging (Guneriusen 1999:263).

17 Sosiale fenomen oppstår gjennom *kontrakt, maktrelasjoner* eller som *aggregat* (Gilje & Grimen 1993:181f.).
18 Psykologisk reduksjonisme innebærer at sosiale tilstander må forklares ut fra psykisk tilstander, prosesser og egenskaper hos den enkelte aktør (Guneriusen 1999).

19 I følge denne retningen tilskrives individet en sosial og institusjonell identitet (Guneriusen 1999). Andre har forsøkt å skille mellom en ekstrem og en moderat form for metodologisk individualisme (Grimen 2000).

I følge en rendyrket metodologisk individualisme er det enkeltindivider som utgjør grunnelementene i sosiale system og deres atferd kan beskrives uten å bruke strukturkategorier. En tar utgangspunkt i enkeltindividers handlinger, oppfatninger, disposisjoner og arbeider, og går videre til de uintenderte konsekvensene av individenes samhandling. Et mye brukt eksempel er hvordan etterspørsel og tilbud virker inn på prisnivået.

Guneriussen skiller mellom metodologisk individualisme og ontologisk, moralsk, politisk, religiøs og epistemologisk individualisme (Guneriussen 1999). Det er mulig å være tilhenger av moralsk eller politisk individualisme og samtidig motstander av metodologisk individualisme. Dette kan tolkes som at det er kunstig å snakke om et skarpt skille mellom individualisme og holisme. Guneriussen påstår at ulike oppfatninger i praksis handler om hvilke former for eller hvilket nivå av institusjonell orden man vil godta som forklaringsvariabler. For eksempel er lærere i grunnskolen definert på grunnlag av en institusjonell kontekst. Denne konteksten vil ha både en begrepsmessig og en kausal betydning når det gjelder hvilke egenskaper vi tilskriver aktørene. Vi er lærere i kraft av de institusjonelt definerte posisjoner vi inntar og de plikter og retter som gjelder for denne posisjonen (ibid.). Det er med andre ord grunn til å se nærmere på strukturenes rolle når samfunnsvitenskapelige forhold skal beskrives. Likevel er det, som Lillejord (2003) påpeker, mennesker som har skapt strukturene, og dermed også mennesker som kan forandre strukturer.

3.2 Metodologisk kollektivism

Metodologisk kollektivism/holisme tar utgangspunkt i at informasjon om enkeltindivider ikke er tilstrekkelig som grunnlag for kunnskap om samfunnet. Helheten er noe mer enn summen av delene. Eksempelvis er det ikke mulig å forstå et skolesamfunn ved bare å studere og summere atferden til hver enkelt elev og ansatt. Det er nødvendig å se på det totale samhandlingsmønsteret mellom individer og grupper, innenfor skolen, men også i relasjoner til samfunnet utenfor. Dessuten må en se på kollektive trekk ved skolesamfunnet som ikke nødvendigvis kan føres tilbake til enkeltindivider og deres handlinger: for eksempel "tradisjoner, normer og regler, materiellstrukturer og tidsrytmer, som til sammen konstituerer

bestemte disiplinærforhold, autoritetsrelasjoner og hierarkiske ordninger” (Grønmo 2004:30). Å forstå og forklare innholdet i en yrkesrolle som for eksempel lærer, bibliotekar eller forsikringsagent krever strukturbegrep. Sosiale fenomen gir yrkestakerens rolle mening. Individene er skapt av sosiale system og den individuelle atferden kan forklares ved hjelp av strukturelle lover som virker i sosiale system som helheter og enkeltindividenes posisjoner eller funksjoner i systemet (Birkelund 1991).

I nyere tid har vi sett eksempler på styrking av strukturtenkingen i skolen. Differensieringsprosjektet ”Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring” (Dale & Wærness 2003), tar sikte på å etablere en ny forståelse av differensiert opplæring ved å legge mer vekt på den strukturelle siden. De ser behovet for å rette ”[...] blikket mot *opplæringens* forutsetninger og *lærestedets* evner til å skape forskjeller for eksempel i arbeidsmetoder når skolen skal realisere en allsidig og variert opplæring, uavhengig av om elevene er like eller ulike.” (Dale & Wærness 2003:47).

En annen tilnærming til aktør – struktur dimensjonen finnes i begrepene *mikro-* og *makroperspektiv*. Ved mikroperspektivet er det en eller noen få aktører som er analyseenheten. Makronivået refererer til mer komplekse samfunnsenheter som for eksempel departement eller samfunnet som helhet (Grønmo 2004; Guneriusen 1999). Mellom disse to nivåene nevner Grønmo *mesonivået* som kan være organisasjoner, lokalsamfunn eller sosiale relasjoner (Grønmo 2004). Tradisjonelt har skillet mellom studier av aktører og studier av strukturer vært i et reduksjonistisk spenningsforhold. Det ene perspektivet eller nivået forklares ut fra det andre (Guneriusen 1999). Dette har til en viss grad endret seg i nyere måter å tenke disse nivåene på, for eksempel mer som et analytisk skille. En kan tenke seg en analyse av lærer-elev-relasjon²⁰. Skole blir da makro i forhold til aktørene og interaksjonen mellom lærer og elev. Skolen kan videre studeres i forhold til gitte regionale satsingsområder og strategier, som da blir makro i forhold til skolen. Videre kan slike satsingsområder studeres innenfor rammen av et utdanningssystem med statlige bindinger som dermed blir makro og så videre. I en slik begrepsbruk blir de ulike nivåene henholdsvis mikro- og makronivå i forhold til hverandre, og ikke et fast nivå som vi finner eksempler på hos Grønmo (2004).

20 Eksemplet er fritt omformet fra et liknende eksempel Guneriusen (1999) har om familien som mikro- og makronivå.

En annen måte å tenke på er at strukturene ikke bare skal forstås som årsaker til handlinger eller som virkninger av individuelle handlinger, men mer som en meningsfull orden, noe man har blitt enige om, som definerer og gir mening til handlingene. Tilpasset opplæring i en skole er meningsfullt fordi aktørene har begreper om undervisning, læring, lærer, elev osv. og fordi det "eksisterer en institusjonell orden som disse begrepene refererer til" (Guneriusen 1999:279). Det er med andre ord en meningsfylt sammenheng mellom mikro og makronivå.

Sosiologen Niklas Luhmann fremstår som talsmann for en radikal systemteori. Luhmann distanserer seg kraftig fra de metodologiske individualistene, og hevder at samfunnet ikke består av individer på noe nivå. Utgangspunktet til Luhmann er at samfunnet er et lukket system som rommer en rekke funksjonelt differensierte og selvproduserende systemer som for eksempel økonomi, familie, rettssystemet, vitenskapssystemet, utdanningssystemet og helsesystemet (Luhmann 2000, 2006). Han mener det er systemene som må være utgangspunkt for informasjon om samfunnet. Det er systemene og ikke individene som handler eller kommuniserer. Hvert av disse systemene har et kommunikasjonssystem som følger en egen logikk og som er lukket overfor sine omgivelser. For eksempel vil det økonomiske systems kode være betale – ikke betale, tilbud/etterspørsel – pris, og det politiske systems kode være makt – ikke makt (Luhmann 2000). Disse kodene befatter seg ikke automatisk med for eksempel moralske verdier, juridiske vurderinger eller pedagogiske forklaringer som tilhører andre kommunikasjonssystem. Et system "reagerer" bare på endringer i omgivelsene i den grad systemet selv betrakter de som vesentlige. I utdanningssystemet kan dette gi seg utslag i at undervisningen i begrenset grad bestemmes ut fra politiske beslutninger, siden de har ulike kommunikasjonskoder. En reagerer bare i den grad systemet selv registrerer at det bør handle.

Metodologisk individualisme og metodologisk kollektivism gir altså grunnleggende ulike forklaringer på handling og representerer en aktør – struktur-dikotomi. Aktørperspektivet isolerer handlingen fra ytre sosiale omstendigheter og forklare den ved å henvise til grunner, motiver, ønsker hos individene, mens systemperspektivet i langt større grad ser mennesket som et produkt av sine omgivelser, og avskriver i en viss forstand det enkelte individs ansvarlighet og evne til fri handling. Hver av disse retningene har sine ytterpunkter som har blitt kritisert for å være for ensidig.

3.3 Kritikk av metodologisk individualisme og kollektivism

Å dekomponere samfunnet til enkeltindivider leder til en reduksjonisme som kan fortone seg absurd. Utgangspunktet for metodologisk individualister er et individ med gitte behov og preferanser, og som handler rasjonelt og som oftest nyttemaksimerende. Å hevde at dette er determinert fra fødselen av, er både radikalt og kontroversielt. Hvordan skal en forholde seg til sosiale fenomen som empati, normer og kultur? For pedagoger blir også spørsmålet om skal utforme et utdanningssystem som forutsetter at vi utvikler oss gjennom hele livet.

Den metodologiske kollektive retningen er også kritisert for å være deterministisk. I radikal kollektivism, som hos Luhmann, er det de eksterne strukturelle føringene som bestemmer hvordan individene handler. Begge de metodologiske retningene har altså en deterministisk kjerne, enten ved at individene handler psykologisk-determinert ut fra gitte preferanser, behov, ønsker osv., eller ved at strukturene styrer de individuelle handlingene (ibid.).

Birkelund (1991) spør om det er lagt for stor vekt på det rasjonelle i alle våre handlinger? Mennesket foretar ikke bare rasjonelle, veloverveide og strategiske handlinger. En rekke av våre daglige handlinger skjer ut fra vaner eller er lystbetonte uten at de trenger å være målrasjonelle. Disse habituelle handlinger kan selvsagt skifte karakter og bli en valgsituasjon, men er ikke det i det daglige. Mange av premissene for våre valg styres av institusjonelle rammer. I skolen er det for eksempel i stor grad en gitt organisering av dagen, timene, oppbygging av undervisningsøkter, friminutt etc. Å abstrahere individet ut av sin kontekst blir kunstig. Det blir ”å isolere det som ikke kan isoleres” (Birkelund 1991:13).

Er det mulig å tenke seg at disse posisjonene utfyller hverandre snarere enn at de konkurrerer mot hverandre? Som jeg har pekt på har de grunnleggende ulike forklaringsprinsipper, så det er problematisk å være eklektisk ved å ta litt fra begge. En dialektisk posisjon mellom metodologisk individualisme og metodologisk kollektivism må sørge for at begrepene defineres i relasjon til hverandre, og på en måte som både analyserer og syntetiserer. Metodologisk individualisme er en forskningsforståelse som går ut på å plukke helheten fra hverandre (analyse) for så å skulle forklare helheten ut fra analyse av enkeltdelene. Metodologisk kollektivism vil ta til orde for at helheten er mer enn bare summen av delene, og delene må forstås ut fra helheten de inngår i. Altså er både analysen og syntesen viktig for

å gi forklaringer. Et tredje ståsted tar utgangspunkt i et dialektisk forhold mellom disse retningene, hvor handlingen reproducerer strukturen, mens strukturen former handlingene.

3.4 Det tredje ståsted

Det vil være problematisk å innta et radikalt individualistisk eller kollektivistisk ståsted når det gjelder forskning på tilpasset opplæring, og det er behov for et ståsted som fanger opp strukturteori og enkeltindividers rasjonelle og habituelle handlinger. Flere samfunnsforskere har inntatt posisjoner som på en eller annen måte ligger mellom disse ytterpunktene. Et kjennetegn på disse retningene er at hovedvekten forskyves fra det ontologiske over på koplingen mellom ulike nivå; mikro og makro. Kjente bidrag er for eksempel: livsverden – system (Habermas 1987), metodologisk situasjonisme (Knorr-Cetina 1981)²¹, metodologisk relasjonisme (Bourdieu & Wacquant 1993)²², struktureringsteori (Giddens 1984)²³, ”The micro-macro Link” (Alexander et al. 1987)²⁴. Alle disse har vært opptatt av å fange dialektikken mellom individ og samfunn. Menneskets handlinger formes i kontinuerlig spill med de sosiokulturelle omgivelsene, som de igjen bidrar til å forme. Det sosiale individ er med andre ord konstruert av samfunnet og på samme tid konstruktivt innen det samme samfunnet (Birkelund 1991).

I pedagogisk forskning trengs rimelige forklaringer av forholdet mellom handling og struktur. En lang rekke variabler vil ha innvirkning på hvordan tilpasset opplæring fungerer som virkemiddel for å oppnå økt læringsutbytte, virke inkluderende og sosialt utjevne. Det er derfor vesentlig å skaffe forskningsbasert kunnskap om hvilke handlingsvalg som fattes på ulike nivå, for å få større innsikt i og kunne forklare disse prosessene.

Grunnleggende forskjeller i en aktørorientert og en strukturorientert tilnærming aktualiserer viktige problemstillinger i arbeidet med å planlegge et pedagogisk forskningsprosjekt om tilpasset opplæring. Hvilket nivå bør en konsentrere seg om når en skaffer informasjon om tilpasset opplæring: informasjon fra aktører, analyse av strukturer eller kanskje gjennom en

21 For Knorr-Cetina er *samhandlingssituasjonen* den mest relevante metodologiske enheten, og mikroanalysen må nødvendigvis også involvere en makroanalyse.

22 Denne metodologien ville tvinge forskeren til å fokusere på egenskapene ved relasjonene mellom to enheter og ikke på egenskapene ved enhetene som sådan.

23 Kjernen i Giddens struktureringsteori er at strukturen reproduseres i aktørenes handlinger, og at aktørene påvirker strukturen gjennom sine handlinger. Verken struktur eller aktør gis overordnet prioritet av Giddens.

24 Birkelund (1991) gir en god oversikt over en rekke modeller og forfattere som søker å finne frem til et slikt tredje ståsted.

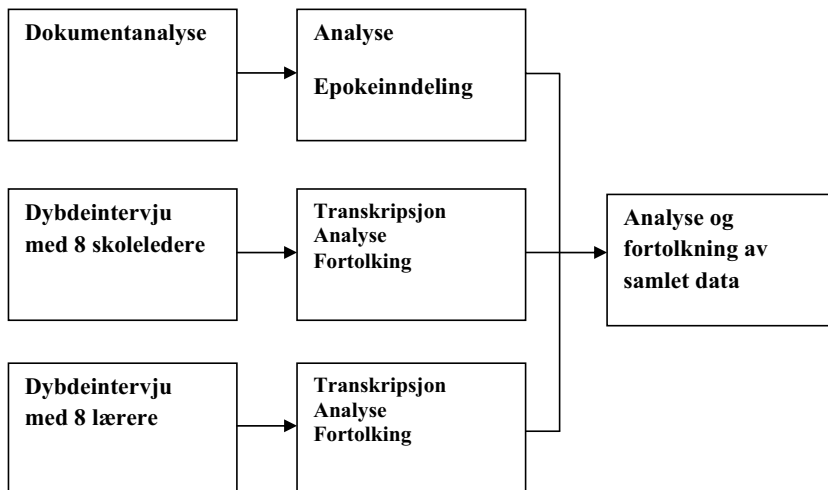
dialektisk tilnærming? Det vil være viktig å etablere økt innsyn i prosessene som foregår når skoleledere og lærere håndterer tilpasset opplæring. Ut fra det dialektiske prinsippet vil ulike nivå påvirke og være betinget av hverandre. Individet kan ikke sees som et abstrakt begrep som kan studeres uavhengig av omgivelsene. Lærere og skoleledere må for eksempel forholde seg til rammeplaner, virksomhetsplaner, eksamen, den skoledaglige rytme. På den andre siden kan neppe ensidig kunnskap om strukturer og deres virkemåte være tilstrekkelig for å forstå tilpasset opplæring i skolen. De intersubjektive prosesser som finner sted på aktørnivå vil være viktige elementer for å tegne et helhetlig bilde.

I denne studien benyttes ulike analysenivå. Makronivå og strukturperspektivet er sentrale når utdanningspolitiske dokument er gjenstand for begrepsanalyse (artikkel 1). Når jeg intervjuer skoleledere er det kanskje snakk om mesonivå, siden sosiale relasjoner og organisasjonsdimensjonen kommer sterkere inn (jf. Grønmo 2004) (artikkel 2). Vi kan snakke om mikronivå når jeg intervjuer lærere om hvordan de forstår tilpasset opplæring (artikkel 3). Som Guneriussen (1999) er inne på, vil det ha store konsekvenser for skolemiljøet hvordan en balanserer aktør og strukturelementer i forhold til hverandre. I pedagogisk forskning er det viktig at en kan gi dekkende forklaringer av forholdet mellom handling og struktur, og det dialektiske perspektivet som ikke er deterministisk, synes som det mest fruktbare.

3.5 Design

Designet i denne avhandlingen omfatter ulike nivå og er basert på dokumentanalyse av offentlige utdanningspolitiske dokument, intervju av lærere og skoleledere. Hensikten med å velge dokumentanalyse er å kartlegge hvordan tilpasset opplæring fremstilles i de politiske dokumentene, og bruke den som et bakteppe i samtalene med lærerne og skolelederne. Hensikten med dybdeintervjuene er å forsøke å forstå tilpasset opplæring fra informantenes synsvinkel, og å fremstille denne forståelsen på en klar måte.

Denne undersøkelsen har i tråd med det som er sagt tidligere, inkludert enheter på makro, meso- og mikronivå. En fordel ved bruk av multiple metoder er at en kan få en rikere og dypere forståelse av fenomenet en undersøker enn om en bare bruker én metode (Flick 2009). En oversikt over design går frem av figur 2.



Figur 2 Designet i studien

Designet søker å gi en rikere forståelse av ulike sider ved tilpasset opplæring i grunnskolen, ved å bygge på ulike kilder. De metodologiske perspektivene jeg har presentert i forrige kapittel, har lagt føringer for de metodiske valg jeg har tatt.

Kapittel 4: Forskningsmetode i avhandlingen

I dette kapittelet vil jeg beskrive utvalg, datainnsamling og analyseprosessen. Den overordnede metodiske tilnærmingen i avhandlingen er kvalitativ. Grunnleggende metodologiske spørsmål er: Hvordan studerer vi den politiske fremstillingen av begrepet tilpasset opplæring? Hvordan undersøker vi lærere og skolelederes erfaring med og forståelse av tilpasset opplæring? Disse spørsmålene er knyttet til mine forskningsspørsmål og legger dermed også føringer for valg av forskningsmetode. Det er vanskelig å få en dyp forståelse av aktørenes arbeid og kontekst gjennom en kvantitativ undersøkelse med forhåndsdefinerte spørreskjema og sterke krav til validering og pålitelighet. En kvalitativ metode kjennetegnes av innlevelse, systematikk, fleksibilitet og åpenhet (Thagaard 2003; Repstad 2007), og får frem det særegne og unike ved et fenomen (Repstad 2007; Silverman 2006).

Forståelse blir mulig når alle delene harmonerer med helheten og omvendt (Gadamer 2007). En slik hermeneutisk grunntanke har som utgangspunkt at vi ikke møter verden forutsetningsløst, men forstår den alltid ut fra vår forforståelse eller fordom (Gadamer 2007). Fordom i Gadamers forstand er en forutsetning for forståelse. Uten en forutforståelse ville en ikke vite hva en skal fokusere på. Fordommer kan være mer eller mindre bevisste og reflekterte holdninger, enten språklig eller implisitt artikulert (Gilje & Grimen 1993). Samtidig kan våre fordommer være en kilde til misforståelser. Det er i følge Gadamer ikke mulig å være bevisst sine egne fordommer med mindre de blir utfordret. Jeg vil derfor nokså detaljert gjøre rede for valg og begrunnelser i databehandlingens ulike faser.

Hva vet vi om hvordan begrepet tilpasset opplæring blir opplevd og forstått av lærere og skoleledere? Det er god grunn til å hevde at den utdanningspolitiske beskrivelse av tilpasset opplæring, er en sentral premissleverandør i aktørenes forståelse. Det har derfor vært nødvendig å foreta utdanningspolitiske analyser på makronivå. I avhandlingen har det vært viktig å se tilpasset opplæring i lys av ulike aktørers innspill, og også se de ulike innspillene i forhold til hverandre. Det innebærer en form for veksling mellom helhet og deler, mellom det som skal tolkes og konteksten det må tolkes i. Dokumentanalyse av utdanningspolitiske dokument og semistrukturerte intervju med skoleledere og lærere er de metodene som ble valgt siden disse kunne bidra med ny kunnskap til problemstillingen (se tabell 2).

Artikkel	Problemstilling	Metode
Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis <i>Acta Didactica Norge</i> Vol. 3 Nr. 1 Art. 13 2009	<i>Hvordan gis tilpasset opplæring som begrep et politisk innhold og hvordan kan dette innholdet gi retning for handling og tiltak på skolenivå?</i>	Dokumentanalyse av stortingsmeldinger og offentlige utredninger
Et skolelederperspektiv på tilpasset opplæring <i>Norsk Pedagogisk Tidsskrift</i> Vol. 95 Nr. 3-2011	<i>Hva legger skoleledere vekt på i sin ledelse av tilpasset opplæring ved egen skole?</i>	Semistrukturerte intervju med 8 skoleledere
”Jeg føler jeg har veldig lite ordinær undervisning i den klassen” – hva åtte lærere leger vekt på ved tilpasset opplæring <i>Spesialpedagogikk</i> (Under utgivelse)	<i>Hva legger lærere i grunnskolen vekt på når de tilpasser opplæringen?</i>	Semistrukturerte intervju med 8 lærere

Tabell 2 Oversikt over forskningsspørsmål og metode i de tre artiklene.

Ulike metoder og aktører bidrar til å fange opp flere aspekter av et slikt sammensatt felt som en studie av tilpasset opplæring vil være. I det følgende gjør jeg rede for forskningsmetodene hver for seg. Først beskriver jeg gangen i dokumentanalysen, deretter hvordan data ble til gjennom intervjuene med skoleledere og lærere.

4.1 Konstruksjon av data gjennom dokumentanalyse

Første del av datainnsamlingen hadde som mål å kartlegge den utdanningspolitiske fremstillingen av tilpasset opplæring systematisk. Jeg vil i dette kapittelet gjøre rede for både utvalg, datainnsamling og analyse av utdanningspolitiske dokumenter.

4.1.1 Utvalg av dokumenter

Forskningsspørsmålet i første artikkel: *Hvordan gis tilpasset opplæring som begrep et politisk innhold og hvordan kan dette innholdet gi retning for handling og tiltak på skolenivå?*, ble belyst gjennom analyse av ulike utdanningspolitiske dokument. Siden prinsippet om tilpasset opplæring ble lovfestet i 1975²⁵, ble det naturlig å studere utdanningspolitiske dokumenter i perioden fra lovfestingen og frem til første artikkel ble ferdigstilt. Det siste dokumentet som er analysert i denne sammenheng er St.meld. nr. 11 (2008-2009) Læreren – rollen og utdanningen.

Tidligere forskning har hevdet at tilpasset opplæring er et politisk begrep som har skiftet innhold gjennom tidene (Bachmann & Haug 2006). Et mål med første artikkel var å gi en systematisk oversikt over hvordan myndighetene har fremstilt tilpasset opplæring i perioden 1975-2009. Jeg konsentrerte meg hovedsakelig om stortingsmeldinger og offentlige utredninger, siden det var det de store trekk ved utdanningspolitikken jeg ville si noe om. Derfor ble for eksempel en systematisk gjennomgang av dokument som stortingsforhandlinger eller representantforslag (dokument 8) ikke prioritert. Alle stortingsmeldinger og offentlige utredninger utgitt av det departementet som håndterer utdanningssaker²⁶ ble systematisk gjennomgått. Disse dannet sammen med de ulike læreplanene²⁷ for grunnskolen, utvalget av dokumenter for analyse (se artikkel 1).

Stortingsmeldinger²⁸ har ofte karakter av å være en rapport om et arbeid som er gjort på et spesielt felt, eller drøfting av framtidig politikk. Tekstene uttrykker altså holdninger og forventninger til hvilken retning skolen skal utvikle seg. De er offentlige og allment tilgjengelig og har en klar definisjonsmakt.

NOU er en rapport eller utredning fra et utvalg som er politisk nedsatt for å utrede et bestemt forhold i samfunnet. Utredningene danner gjerne grunnlag for forslag fra regjeringen, for

25 Prinsippet ble i 1975 uttrykt slik i Lov om grunnskolen § 7-1: "Alle elever har rett til å få opplæring i samsvar med dei evnene og føresetnadene dei har".

26 Siden 1975 har departementet for utdanningssaker hatt ulike navn: Kirke- og undervisningsdepartementet (frem til 31.12.1989), Utdanningsdepartementet (01.01.1990 - 03.11.1990), Utdannings- og forskningsdepartementet (03.11.1990 - 31.12.1990), Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (01.01.1991 - 31.12.2001), Utdannings- og forskningsdepartementet (01.01.2002 - 31.12.2005), Kunnskapsdepartementet (01.01.06- dd).

27 Mønsterplanen av 1974 (M74), Mønsterplanen av 1985 (M85), Mønsterplanen av 1987 (M87), Læreplanverket for den 10-årige Grunnskolen 1996 (L97), Læreplan for Kunnskapsløftet 2006 (LK06).

28 Fra 1. oktober 2009 er ny publikasjonsbetegnelse tatt i bruk: Melding til Stortinget.

eksempel stortingsmeldinger. Gjennom NOU-ene får en gjerne større innsikt i de forutgående drøftingene i den bestemte saken.

Av det totale antall dokumenter fra departementet for utdanningssaker ble tilpasset opplæring registrert i en rekke stortingsmeldingene og NOU-er (Appendix I). Disse utgjorde grunnlaget for analysen av hvordan det politiske nivået fremstiller begrepet tilpasset opplæring.

4.1.2 Datainnsamling og dokumentanalyse

I denne delen redegjøres det først for datainnsamlingen, deretter for fremgangsmåten ved dokumentanalysen. Analyse av kvalitative data er blitt omtalt som en systematisk søken etter mening (Hatch 2002), og en kvalitativ innholdsanalyse bygger på systematisk gjennomgang av dokumenter med sikte på å kategorisere innholdet og registrere data som er relevante for studien (Grønmo 2004).

Tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp i grunnskolen og har vært et hyppig brukt begrep i utdanningspolitiske dokument som stortingsmeldinger, offentlige utredninger og læreplaner. Det ble i første omgang en utfordring å få oversikt over relevante dokumenter i tidsperioden fra 1975 og frem til i dag. I praksis ble alle stortingsmeldinger, offentlige utredninger og læreplaner utgitt av departementet for utdanning gjennomgått systematisk²⁹, og de relevante delene ble registrert og systematisert slik at de kunne nyttes som datagrunnlag i den videre prosessen. I samtlige dokument ble begrepet "tilpasset opplæring" og "tilpasset" konsekvent registrert og ordnet i mønstre som gjorde det lettere tilgjengelig for tolkning. Av og til fremsto begrepet "tilpasset" i betydningen tilpasset opplæring, og da ble det registrert. De fleste gangene fremstod "tilpasset" (når det sto alene), uten relevans for problemstillingen. For eksempel: "Det er på dette grunnlaget nødvendig å se nærmere på om dagens kompetansebestemmelser i forskrift til opplæringsloven er tilpasset skolens behov." (St.meld. nr. 16 (2006-2007):64). De relevante funnene ble registrert ved at avsnittet, og noen ganger flere avsnitt, der "tilpasset opplæring" eller "tilpasset" inngikk, ble kopiert til en matrise. Denne matrisen inneholdt i tillegg "dato", "dokumentnavn", "regjering/statsråd" og en kolonne for "kommentarer". Dette registreringsarbeidet resulterte i en anseelig mengde informasjon, til sammen 75 sider. Begrepet "tilpasset opplæring" ble tolket ut fra den nære

²⁹ Disse dokumentene er digitalisert fra 1994 og gjort tilgjengelig på departementets internettside. Dette har gjort det enklere å søke etter spesielle begrep i dokumentene

sammenhengen det inngikk i og samtidig inn i en større sammenheng (for eksempel hele dokumentet). Et viktig kriterium for en korrekt forståelse er at delene og helheten i teksten harmoniserer (Gilje & Grimen 1993). Å skrelle bort det som ikke synes å gi svar på problemstillingen, er en del av prosessen i tekstanalysen, men kan først skje etter at forskeren har forholdt seg til hele dokumentet og dannet seg et helhetsbilde (Alvesson & Skoldberg 2008; Gadamer 2007).

Datainnsamling og dataanalyse skjer i en vekselvirkning. Innholdet i dokumentene blir fortolket og vurdert i forhold til problemstillingen, og i forhold til andre utvalgte tekstelementer. Fellestrekk mellom de ulike tekstelementene blir identifisert og gruppert i kategorier. Dette er en dynamisk prosess:

Etter hvert som stadig nye tekster og stadig mer av innholdet relateres til de ulike kategoriene, kan kategoriene revideres eller nyanseres. For hver kategori er forskeren særlig opptatt av hvilke tekstelementer som er mest typiske, og som kan avklare det sentrale innholdet i kategorien, samt hvilke tekstelementer som ikke passer inn, og som kan klargjøre grensene for kategorien (Grønmo 2004:191).

Kategoriseringen starter allerede under datainnsamlingen og foregår parallelt med registreringen av innholdet. I analysearbeidet har det vært en vekselvirkning mellom delforståelser og helhetsforståelser, i tråd med hermeneutisk tenkning. Tekstene er lest og analysert flere ganger enkeltvis og i forhold til hverandre, hvor det er forsøkt å finne sammenhenger mellom delene og helheten (jf. artikkel 1).

En viktig oppgave under datainnsamlingen er å foreta *kildekritiske og kontekstuelle vurderinger* av de enkelte tekstene (Grønmo 2004:190). I følge Grønmo omfatter de kildekritiske vurderingene *tilgjengelighet, troverdighet, autentisitet og relevans*. Alle disse kriteriene må sies å være tilfredsstillende i dette prosjektet med tanke på at de utvalgte dokumentene er offentlige og lett tilgjengelige. Det betyr at mine analyser kan etterprøves av andre. De kontekstuelle vurderingene innebærer å se tekstens mening i forhold til konteksten rundt tekstens opprinnelse (Grønmo 2004; Svennevig 2009). De politiske tekstene forholder seg til tidligere tekster og står i dialog med andre tekster (Svennevig 2009). En intertekstuell vurdering kan være å se teksten i forhold til politiske dokumenter fra andre departementer, internasjonale strømninger eller hvordan tekstene går inn i større nasjonale sammenhenger. En slik sammenheng kan være å se de tidlige stortingsmeldingene i denne studien i lys av integreringspolitikken som ble en politisk målsetting på 1960- og 1970-årene (NOU 2001:22).

Hensikten var å undersøke hva myndighetene la i begrepet tilpasset opplæring. Etter en systematisk gjennomgang identifiserte jeg fire kategorier eller ulike epoker hvor tilpasset opplæring fremsto på forskjellig måte (se artikkel 1).

Epoke	Oppfatning av tilpasset opplæring	Tidsperiode	Regjering
I	Tilpasset opplæring som integrering	1975-1990	Bratteli Nordli Brundtland I Willoch Brundtland II Syse
II	Tilpasset opplæring som inkludering	1990-1996	Brundtland III Jagland
III	Tilpasset opplæring som individualisering	1997-2005	Bondevik I Stoltenberg I Bondevik II
IV	Tilpasset opplæring som undervisningskvalitet	2005->	Stoltenberg II

Tabell 3 Oversikt over epoker med ulike betydning av tilpasset opplæring.

4.2 Konstruksjon av data gjennom intervju

4.2.1 Utvalg

I dette avsnittet vil jeg redegjøre for og begrunne mitt utvalg av informanter. Utvalget er ikke tilfeldig, men bygger på en vurdering av hvilke enheter som ut fra formålet vil gi mest relevant og interessant informasjon. Utvalgsprosessen er noe ulik når det gjelder lærere og skoleledere og jeg vil her gjøre rede for disse prosessene.

Utvalg av lærere

For å besvare forskningsspørsmålet: *Hva legger lærere i grunnskolen vekt på når de tilpasser opplæringen?* intervjuet jeg åtte erfarne lærere fra seks utvalgte skoler i Sogn og Fjordane. Siden målet ikke er å generalisere resultatene til å gjelde alle lærere, men heller å oppdage, forstå og å vinne innsikt, er utvalget av informanter *formålstjenlig* (Cohen, Manion & Morrison 2007; Patton 2002). I denne sammenheng betyr det at jeg bevisst valgte informanter med minimum fem års erfaring og som hadde arbeidet kontinuerlig og systematisk med tilpasset opplæring i grunnskolen. Flere teoretikere og forskere har fremhevet verdien av slike håndplukkete utvalg for å sikre tilgang til informanter med dybdekunnskap om et emne

(Cohen, Manion & Morrison 2007; Hatch 2002; Neuman 2009; Patton 2002; Silverman 2006).

Jeg kontaktet rektorer ved 8 utvalgte skoler i Sogn og Fjordane for å få hjelp til å finne erfarne lærere som var villige til å delta i undersøkelsen (Appendix II). Fire av skolene hadde ikke mulighet til å delta³⁰. De fire skolene som svarte positivt bidro med seks lærere. Jeg tok direkte kontakt med lærerne og avtalte tidspunkt for intervju. Siden det å rekruttere lærere ved å gå gjennom rektor opplevdes som en tungvint og tidkrevende fremgangsmåte, valgte jeg en annen prosedyre for å rekruttere de resterende informantene. De to neste lærerne i undersøkelsen tok jeg kontakt med direkte via e-post. Som lærerutdanner ved Høgskulen i Sogn og Fjordane visste jeg at de hadde lang erfaring som lærere samtidig som de var kjent for å være engasjerte og opptatt av skole, utdanning og tilpasset opplæring. Begge svarte positivt på henvendelsen. Utvalget utgjorde dermed 8 lærere (5 kvinner og 3 menn) (Se tabell 4). Informantene som inngår i denne undersøkelsen har en gjennomsnittlig yrkeserfaring fra grunnskolen på litt over 26 år. De har samlet sett tatt videreutdanning tilsvarende 45 til 180 studiepoeng i løpet av yrkeslivet. Fire informanter har erfaring som øvingslærere. Informantene kan karakteriseres som engasjerte, utviklingsorienterte og opptatt av undervisning og tilpasset opplæring.

NAVN	Trinn	År i yrket	Videreutdanning
Anne	1-4	25 år	90 sp
Bente	8-10 + (5-7)	26 år	150 sp
Cato	5-7	36 år	60 sp
Dag	8-10	9 år	75 sp
Elin	8-10	18 år	45 sp
Frida	5-7	37 år	180 sp
Greta	1-4	37 år	75 sp
Hans	5-7	21 år	45 sp

Tabell 4 Utvalg av lærere

30 Det viste seg da jeg tok kontakt via telefon at tre av rektorene hadde glemte brevet, men lovet at de skulle ta det opp med personalet. En av disse rektorene svarte raskt via e-post at de ikke kunne stille. De to andre måtte jeg på ny ta kontakt med via telefon. De svarte da at ingen av lærerne ønsket å delta. En rektor mente at skolen var med på så mange undersøkelser at de ikke var interessert.

Jeg ønsket mannlige og kvinnelige lærere fra ulike trinn og skoleslag, for å få et utvalg som dekker heterogeniteten i læreryrket. Avhandlingen har ikke som siktemål å klargjøre forskjeller mellom kjønn, skoleslag eller trinn, men å avdekke kvaliteter ved tilpasset opplæring for å få et bredest mulig perspektiv på begrepet. Av praktiske grunner valgte jeg skoler i Sogn og Fjordane.

Utvalg av skoleledere

For å besvare forskningsspørsmålet *Hva legger skoleledere vekt på i sin ledelse av tilpasset opplæring ved egen skole?* er åtte skoleledere fra utvalgte grunnskoler i Sogn og Fjordane intervjuet. Ønsket om erfarne og utviklingsorienterte informanter som er opptatt av undervisning og tilpasset opplæring, gjorde at også disse informantene ble håndplukket.

Gjennom mitt arbeid som lærerutdanner ved Høgskulen i Sogn og Fjordane har jeg etter hvert fått en viss kjennskap til skoler og skoleledere i store deler av fylket. Jeg ønsket å ha med skoleledere som på en eller annen måte har utmerket seg som offensive og tydelige i ledelse av skolen. Det innebar at jeg så etter skoleledere som har vært synlige i skoledebatter, som har mottatt utmerkelse for å være utviklingsorienterte, eller som har ry på seg for gjøre pedagogisk reflekterte grep i sin ledelse av skolen. Ti skoleledere ble kontaktet via e-post (Appendix III) og jeg fikk raskt svar. Åtte rektorer var positive og vi gjorde avtale om tidspunkt for intervju. Utvalget utgjorde dermed 8 skoleledere (5 kvinner og 3 menn) (se tabell 5) og består av både mannlige og kvinnelige skoleledere fra barneskoler, ungdomsskoler og kombinerte skoler. Skolene varierer i størrelse fra om lag 100 til 400 elever og fra 16 til om lag 50 lærere³¹. Det var ikke for å frembringe statistisk generaliserbar kunnskap at jeg ønsket denne variasjonen, men for å skaffe et utvalg som kunne gi et realistisk bilde av mangfoldet i skolelederyrket. Det er ikke et siktemål i avhandlingen å klargjøre forskjeller mellom kjønn, skoleslag eller skolestørrelse. Kriteriet om at alle skolelederne skulle arbeide i Sogn og Fjordane var valgt ut fra praktiske hensyn. Samtlige rektorer som deltar som informanter i undersøkelsen, har tatt videreutdanninger tilsvarende 45 til 210 studiepoeng i løpet av yrkeslivet. Alle skolelederne har deltatt på ulike lokale og regionale kurs i ledelse, og seks informanter har minimum 30 studiepoeng i utdanningsledelse. En av dem har mastergrad i utdanningsledelse, mens to er i gang med en

31 Tallene er hentet fra Grunnskolens informasjonssystem (GIS) 2009-2010 (Utdanningsdirektoratet 2010).

slik utdanning. Informantene har i gjennomsnitt omlag 30 år yrkeserfaring fra grunnskolen, hvorav gjennomsnittet som rektor er 16 år.

NAVN	Skoleslag	Videreutdanning	År som leder
Janne	1-7	150 sp	6
Klara	1-10	60 sp	15
Lena	8-10	180 sp	13
Magne	1-10	120 sp	30
Nils	8-10	45 sp	13
Oda	1-7	90 sp	17
Paula	8-10	120 sp	13
Richard	1-10	210 sp	22

Tabell 5 Utvalg av skoleledere

4.3 Datainnsamling

Kvalitative metoder gir ofte et stort datamateriale å arbeide med i analysefasen. Derfor valgte jeg å intervju et relativt lite antall lærere og skoleledere. Undersøkelser av denne typen vil nå et metningspunkt hvor en utvidelse av informanter i liten grad tilfører ny informasjon (Kvale & Brinkmann 2009; Gall, Gall & Borg 2007; Lincoln & Guba 1985). Dette poenget stemmer godt overens med min erfaring, noe som tyder på at et større utvalg ikke nødvendigvis ville gitt ny informasjon eller bedre data.

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for hvordan data har fremkommet gjennom intervju med lærere og skoleledere. Jeg vil beskrive forarbeid, gjennomføring, analyse og fortolkningsprosessen. En sentral del av forarbeidet består i å utarbeide en intervjuguide.

4.4 Forberedelse og gjennomføring av intervju

Intervjuguiden er utarbeidet på grunnlag av problemstillinger og forståelsen av tilpasset opplæring som er redegjort for tidligere. Emnene og spørsmålene i intervjuguiden er tilnærmet lik for lærere og skoleledere (Appendix IV og V). Dette ble valgt fordi jeg ønsket at de i hovedsak skulle uttale seg om de samme sidene ved tilpasset opplæring.

Hvilke spørsmål som stilles og hvordan de formuleres er viktig. Jeg valgte å nytte åpne spørsmål hvor informantene kunne svare ut fra egne erfaringer, meninger og forståelse. En

tanke er at informantenes forståelse og mening er nedfelt i språket og handlingene. Jeg valgte for eksempel å starte med spørsmålet: ”Hva er det første du tenker på når du hører begrepet tilpasset opplæring?” Den åpne formen inviterer til at det er respondenten sine erfaringer jeg er ute etter. Jeg ville for eksempel være forsiktig med å stille spørsmål av typen: ”Hva er tilpasset opplæring?”, som kan gi respondenten en følelse av at det er noen svar som er riktige og noen som er feil. Da vil deltakerne kanskje kunne sitte igjen med en følelse av og ikke å ha svart ordentlig for seg, eller jeg kunne fått gjengitt hva informanten hadde oppfattet av politiske signaler, altså gjengivelser av ordlyd fra stortingsmeldinger og styringsdokumenter. I tillegg kan åpne spørsmål få frem informasjon og kunnskap som forskeren ikke har tenkt på (Fog 2004; Kvale & Brinkmann 2009).

Intervjuene ble gjennomført etter en semistrukturert intervjuguide, som i tillegg til demografiske data, var tematisk strukturert i henholdsvis: begrepet tilpasset opplæring, eleven/skolen og læringsmiljøet, undervisning og didaktiske valg, samarbeidsparter og rutiner (Appendix IV og V). Spørsmålene ble stort sett stilt i kronologisk rekkefølge siden de fulgte en logisk oppbygging. Informantene var svært trygge på temaet og jeg erfarte at samtalen fungerte godt. Både lærerne og skolelederne hadde mange historier og praktiske eksempler som illustrerte deres tanker. Ved et par anledninger ble fortelleriveren så stor at den avstedkom lite ny kunnskap. Da var det nyttig å ha intervjuguiden for å dreie samtalen mot nye sider ved tema. Tilpasset opplæring opptok tydeligvis deltakerne og de viste stort engasjement for temaet. Dette viser at jeg har valgt ut motiverte informanter som kunne bidra med rikholdig informasjon om hvordan de oppfattet tilpasset opplæring.

De semistrukturerte intervjuene med lærerne ble gjennomført i løpet av høsten 2009, og intervjuene med skolelederne i løpet av våren 2010. Intervjuene ble tatt opp på diktafon og senere transkribert. Alle intervju ble foretatt på den skolen der informanten arbeidet, og lengden på intervjuene varierte fra 65-80 minutter.

Ved bare å ta opp lyden fra samtalen, mister en lett noe kontekstuell informasjon, som for eksempel de nonverbale uttrykkene i samtalen (Kvale & Brinkmann 2009). Jeg noterte nokså lite under selve intervjuet fordi jeg valgte å fokusere på informanten og samtalen. Rett i etterkant av intervjuet noterte jeg imidlertid ned mine generelle inntrykk av samtalen og av og til forhold som jeg tenkte kunne være relevant for arbeid med analysen.

Jeg prøvde å redusere tapet av nonverbale uttrykk ved at jeg selv transkriberte intervjuene relativt kort tid etter at de ble gjennomført. Jeg prioriterte å skrive intervjuet ut ordrett i etterkant hvor pauser, gjentakelser, trykk, nøling ble markert i den transkriberte teksten. Disse småordene og pausene ble fjernet fra de sitat som er brukt i artiklene. Steinar Kvale sier:

Transkripsjon innebærer oversetting fra et muntlig språk, som har sine egne regler, til et skriftlig språk med helt andre regler. Transkripsjoner er ikke kopier eller gjengivelser av en egentlig realitet, de er abstraksjoner, slik som topografiske kart er abstraksjoner av det opprinnelige landskapet de er hentet fra (Kvale 2001:104).

Kvale har pekt på at det ordrett transkriberte muntlige språket kan fremstå som usammenhengende og forvirret tale, og som indikasjon på svakt intellektuelt nivå, og dermed virke som en stigmatisering av bestemte personer eller grupper (Kvale 2001:106). Jeg har derfor søkt å gjengi uttalelsene på en mer sammenhengende måte uten at meningen med utsagnet blir forvrengt. Et eksempel på en slik gjengivelse er gjengitt i sitatet under som er hentet fra artikkelen: "Et skolelederperspektiv på tilpasset opplæring":

Tilpasset opplæring skal ikke være en egen post i budsjettet eller egne timer på en timeplan, men noe som skal skje i skolen i alle timer i alle fag.

Råteksten slik den først ble transkribert var slik:

Og at tilpasset opplæring ikke skal være, på en måte, noe... en egen post i budsjettet eller på en timeplan, men at det er noe som skal skje i grunnskolen...eh... i norsk, engelsk, musikk...ja i alle timer og i alle fag.

Opptakene hadde svært god lyd kvalitet og det var lett å få med seg hva som ble sagt. Det var bare to steder på de 16 intervjuene hvor enkeltord var umulig å forstå. Flere steder var det imidlertid vanskelig å vite når en setning slutter og en annen begynner. Noen utsagn ble derfor ikke helt enkle å forstå, men måtte tolkes ut av sammenheng og helhet.

4.5 Analyse og fortolkning

Gjennom transkripsjonen gjøres intervjuet klart for analyse. De ordrette transkripsjonene er nokså omfattende og utgjør ca 15000 ord pr intervju. I analysen ble det lagt vekt på å få frem informantenes subjektive oppfatning og forståelse om begrepet tilpasset opplæring og hvilke handlingsvalg de foretar når de operasjonaliserer eller leder tilpasset opplæring i sitt arbeid.

Analyse er synonymt med tolking av data (Strauss 1987). Det er en systematisk søken etter mening (Hatch 2002) og forutsetter at data blir systematisert slik at mønstre og kategorier blir synlige (Patton 2002). Målet med analysen er å få tak i de ulike dimensjonene i intervjumaterialet som kan kaste lys over problemstillingen. Analyse av kvalitative data kan følge ulike prosedyrer (Cohen, Manion & Morrison 2007; Gall, Gall & Borg 2007; Hatch 2002; Kvale & Brinkmann 2009).

I tråd med problemstillingen har jeg i analysen av intervjutekst fokusert på informantenes forståelse. Jeg tok utgangspunkt i fenomenologisk meningsfortetting (Kvale & Brinkmann 2009: 212), der analysearbeidet følger ulike faser. I første fase ble de transkriberte intervjuene lest med tanke på å skaffe et helhetlig inntrykk av materialet. Ved neste gjennomlesning søkte jeg å identifisere meningsdannende enheter i de enkelte intervju og på tvers av intervjuene, med relevans for problemstillingen. Disse sammenstilte jeg i en ny matrise hvor meningsfortettet informasjon fra hver informant var tatt med på alle spørsmålene. Den semistrukturerte intervjuguiden var nyttig og ga en klar temastruktur. Videre fortok jeg en ny runde hvor meningsenhetene ble tematisert i forhold til problemstilling.

Selv om spørsmålene til henholdsvis lærere og skoleledere stort sett var like, svarte de ut fra ulike ståsted. Lærerne tok automatisk undervisnings- og klasseromspektivet, men skolelederne tok leder- og skoleperspektivet. Det ble derfor naturlig å tematisere utsagnene ulikt. Lærernes svar ble tematisert i kategoriene:

- Overordnet forståelse av tilpasset opplæring
- Operasjonalisering av tilpasset opplæring
- Samarbeidsparter når det gjelder tilpasset opplæring

Skoleledernes svar ble plassert i kategoriene:

- Overordnet forståelse av tilpasset opplæring
- utfordringer knyttet til ledelse av tilpasset opplæring
- Handlingsvalg i ledelse av tilpasset opplæring.

Avslutningsvis i analysefasen ble de viktigste emnene bundet sammen i deskriptive utsagn. Giddens (1984) hevder at samfunnsvitenskapen bygger på en dobbel hermeneutikk. Samtidig

som forskeren må forholde seg til en verden fortolket av de sosiale aktørene, må forskningen rekonstruere aktørenes fortolkninger ved hjelp av samfunnsvitenskapelig språk (Gilje & Grimen 1993). Vi tolker altså, som samfunnsforskere, det som aktørene allerede har fortolket.

Analyse og fortolkning er på mange måter en kontinuerlig prosess og vil alltid være farget av det perspektivet en leser materialet ut fra (Gadamer 2007). Det har derfor vært viktig med en bevisstgjøring rundt min egen for forståelse og rolle i konstruksjon av intervjuetekst. Etter flere års erfaring som lærerutdanner og som grunnskolelærer har jeg en nokså lik erfaringsbakgrunn som informantene i denne undersøkelsen. Dette felles utgangspunktet kan gjøre det vanskelig å utfordre fordommene (jf. kapittel 4) og stiller større krav til bevisstgjøring og reflektert over disse sidene når vi snakker om forståelse.

Jeg har i dette arbeidet vært opptatt av et meningstolkende perspektiv som jeg har forsøkt å ivareta ved hjelp av tekstanalyse av utdanningspolitiske tekster på makronivå og kvalitative forskningsintervju på mikronivå, der den hermeneutiske tilnærmingen har dannet grunnlag for analysen.

4.6 Vurdering av studiens pålitelighet og gyldighet

Denne avhandlingen bygger på flere kvalitative undersøkelser der forsker selv deltar aktivt i konstruksjonen av data. Det er derfor viktig å reflektere rundt resultatenes vitenskapelige holdbarhet. Begrepene reliabilitet, validitet og generalisering er utviklet innenfor en kvantitativ forskningstradisjon for å si noe om undersøkelsers pålitelighet og gyldighet, og flere har vært kritisk til en mekanisk og automatisk overføring av de samme kravene til kvalitativ forskning (Fog 2004; Repstad 2007). Tilnærminger til validitet og reliabilitet må imidlertid gis en form og et innhold som er mer i tråd med egenarten til kvalitativ forskning, uten at en på noen måte firer på kravene til å vise hvordan pålitelighet og gyldighet er ivaretatt (Kvale & Brinkmann 2009; Silverman 2006).

Innholdsmessig handler pålitelighet og gyldighet om at forskeren må kunne gjøre rede for hvordan kunnskap er skapt gjennom hele forskningsprosessen (Silverman 2006). Begrepet reliabilitet sier noe om hvor pålitelige og konsistente forskningsfunnene er. Begrepet validitet beretter om gyldigheten av funnene, hvorvidt vi undersøker det vi sier vi skal undersøke (Kvale & Brinkmann 2009). I kvalitative metoder kan det være vanskelig å foreta klare skiller

mellom reliabilitet og validitet, siden det gir liten mening i å snakke om reliabilitet dersom ikke validiteten holder mål (Cohen et al. 2007; Fog 2004). Jeg vil derfor beskrive pålitelighet og gyldighet i samme punkt. I kvalitativ forskning er ikke forskeren nøytral og objektiv, men en del av interaksjonen de søker å studere (Fontana & Frey 2005). Det betyr at en refleksjon omkring egen rolle, utførelsen av intervjuet, kontekster og situasjoner også er på sin plass når en skal vurdere pålitelighet og gyldighet.

Jeg vil nærme meg vurderingen av studiens pålitelighet og gyldighet ved å redegjøre for ulike valg i forskningsprosessen.

4.6.1 Validitet og reliabilitet i dokumentanalysen

Når pålitelighet og gyldighet skal vurderes i dokumentanalyse er en kritisk vurdering av kildene viktig. Jeg har valgt offentlige kilder som er lett tilgjengelige for allmennheten. Det betyr at mine analyser kan etterprøves av andre. Dokumentene forteller om utdanningspolitiske prioriteringer og begrunnelser for dem. De er skrevet for å påvirke blant andre lærere og skolelederes forståelse og praksis når det gjelder ulike sider ved skolen. De utdanningspolitiske tekstene har sin egen agenda og kjennetegnes ved at forskeren ikke har noen innvirkning på utformingen av teksten. Disse sidene tilsier at kildekritiske vurderinger som går på *tilgjengelighet*, *relevans*, *autensitet* og *troverdighet*, er godt imøtekommet (Grønmo 2004:122f.).

Grønmo (2004) nevner at et typisk problem under datainnsamling ved innholdsanalyse kan være at forskerens perspektiv kan påvirke utvelgingen og tolkingen av tekstene. Et snevert perspektiv kan føre til at utvalget blir skjevt og at tolkingen blir ensidig. Tolkingen kan også bli påvirket av at forskerens kontekstuelle forståelse er begrenset. Tekster som er relevante for å si noe om tilpasset opplæring kan i denne undersøkelsen bli utelatt fordi prinsippet om tilpasset opplæring beskrives med andre begrep enn "tilpasset opplæring". Nærliggende begrep som likeverd, differensiering, integrering og inkludering kan også tenkes å gi relevante perspektiver på tilpasset opplæring, men jeg har i denne undersøkelsen valgt å fokusere på bruken av begrepet tilpasset opplæring.

Forskerens kontekstuelle forståelse kan også påvirke tolkingen av tekstene. Grønmo (2004) viser til at innholdet kan bli feilaktig tolket om forskeren ikke har vurdert godt nok hvilken

betydning teksten har i den konteksten den er skapt og hvem den er representativ for. Teksten er aldri nøytral og når forskeren analyserer teksten, gjøres det i forhold til prosjektets problemstilling. ”Men siden de fleste ytringer er flerfunksjonelle og kan tolkes på flere måter, blir metaperspektivet på egen tekstanalyse og tekstfortolkning viktig for troverdigheten.” (Brekke 2006:22). Jeg har i tolkingen av dokumentene søkt å imøtekomme disse sidene ved å analysere tekstene ut fra tekstuell kontekst, intertekstualitet og historisk kontekst (Svennevig 2009). Det har jeg gjort nærmere rede for i avsnittet om datainnsamlingen.

4.6.2 Validitet og reliabilitet i intervjuene

Metodelitteraturen beskriver en rekke forskjellige typer validitet (Cohen et al. 2007) og begrepet har vært knyttet til ulike sannhetskriterium (Kvale & Brinkmann 2009). I presentasjon av intervjuene i denne studien skiller jeg mellom ekstern og intern validitet. Den eksterne validiteten omfatter generalisering av resultatene mens den interne validiteten omhandler i hvilken grad data er relevante for det en har undersøkt.

I denne studien har jeg ikke vektlagt generalisering i statistisk forstand. Til det er mitt utvalg av lærere og skoleledere for beskjedent og trolig ikke representativt for alle lærere eller rektorer i en definert populasjon (jf. kapittel 4.2). En kan likevel ikke utelukke at lesere spontant kan oppleve gjenkjenning i de ulike beskrivelsene, og dermed ha et element av det Kvale og Brinkmann (2009) kaller naturalistisk generalisering. Ved å gi rikholdige, spesifikke kontekstuelle beskrivelser og argumentere for generaliserbarheten, kan muligheten for gjenkjenning forekomme hyppigere. Det er likevel opp til leseren å vurdere relevansen og gyldigheten av resultatene i forskerkonteksten, og om denne er tilstrekkelig lik til å bruke resultater som hypoteser i andre kontekster. Kvale og Brinkmann (2009:266f) kaller dette for analytisk generalisering.

Validering er det samme som sannhet, sier Silverman (2006:275) og kan knyttes til ulike sannhetskriterier. I filosofien er det fremsatt forskjellige teorier om hva som gjør sanne setninger sanne. Kvale og Brinkmann (2009) skiller mellom tre ulike typer kriterier: korrespondansekriterier, koherens-kriterier og pragmatiske kriterier.

Korrespondanseteorien har utgangspunkt i en positivistisk forskningstradisjon og omhandler hvorvidt et kunnskapsutsagn stemmer overens med den objektive verden. I et kvalitativt

intervju av ulike aktørers forståelse av tilpasset opplæring, er dette kriteriet lite aktuelt å bruke, siden hele spørsmålsstillingen forutsetter subjektivitet.

Det pragmatiske kriteriet vektlegger forholdet mellom kunnskapsutsagnets sannhet og dets praktiske konsekvenser. Ifølge pragmatismen beror en oppfatnings sannhet på om den viser seg nyttig eller fruktbar for menneskelig praksis eller for vitenskapen. Kunnskapsutsagn må kunne følges av handling eller bidra til handlingsendring (Kvale & Brinkmann 2009:262). Det er ikke nyttet intervensjon i dette forskningsprosjektet, men undersøkelsen knytter seg til praksis ved at informantenes erfaringer, vurderinger og synspunkt gir kunnskap om forståelse og håndtering av tilpasset opplæring i skolehverdagen. Dette kan gi praktisk kunnskap til ulike aktører i utdanningsfeltet. Temaet tilpasset opplæring er høyst aktuelt og noe som opptar alle som har tilknytning til skole og undervisning. Det har i ulike forskningsrapporter blitt avdekket at tilpasset opplæring er et felt med ulik praksis og hvor en stadig er på søk etter nye forståings- og handlingsmåter. Erfarne lærere og skolelederes beskrivelse av tilpasset opplæring kan derfor være relevant for andre aktører i utdanningsfeltet. Flere ganger under intervjuene med både lærere og skoleledere opplevde jeg at informantene ble stilt overfor nye problemstillinger. Dette ga de uttrykk for ved kommentarer som: ”Det har jeg faktisk ikke tenkt over.” En rektor ga dessuten uttrykk for at hun syntes det var lærerikt å delta i intervjuet, og at det trigget henne til å bli mer bevisst på problemområdet. En kan kanskje si at intervjuet i seg selv har skapt noen nye tanker hos deltakerne, men om dette fører til praktiske endringer kan ikke denne studien gi svar på.

I en tidlig fase av studien var planen å intervju lærere og så observere dem i undervisningssituasjoner for å si noe om deres forståelse av tilpasset opplæring. Jeg valgte bort observasjon som metode for heller å utvide utvalget informanter til også å gjelde skoleledere. Dette ut fra en antakelse om at tilpasset opplæring som lærerintendert undervisning kan være vanskelig å observere som grunnlag for å si noe om læreres forståelse av tilpasset opplæring.

Ifølge koherensteorien er et utsagn sant når det er forenlig med et system av andre utsagn som antas som sanne. Kvale & Brinkmann omtaler koherens som kommunikativ validitet. Gyldig kunnskap oppstår når motstridende påstander blir diskutert i en dialog mellom forsker og deltaker i valideringsfelleskapet. Kommunikativ validitet innebærer sammenhenger og indre

logikk i utsagn som kan skape intersubjektiv forståelse. Det kan være ulike deltakere i valideringsfellesskapet: intervjupersonen, det allmenne publikum og forskningsfellesskapet (Kvale & Brinkmann 2009:221). I denne studien har jeg i tråd med kommunikativ validitet lagt vekt på å gi fylldige beskrivelser av hele forskningsprosessen. Siktemålet er å oppnå økt innsikt i informantenes forståelse og håndtering av tilpasset opplæring i sitt yrke. Ved å gjengi prosessen på en detaljert og rikholdig måte har jeg søkt å gi leseren grunnlag for å vurdere holdbarheten i ulike sider ved forskningsprosessen. Jeg har likevel gjort det med mine ”briller” på, slik jeg tidligere har beskrevet dette, slik at mine fremstillinger nødvendigvis vil være subjektive.

I intervjuundersøkelser hender det at responsvalidering søkes økt ved at informantene får tilgang til intervjuetekstene for kommentering. Jeg hadde på forhånd bestemt meg for at bare de som spurte om å få lese intervjueteksten skulle få tilgang. Bare en av mine informanter leste intervjueteksten sin, men hadde ingen kommentarer utover at det var rart å lese sin egen muntlige fremstilling. En slik respondentvalidering kan gi deltakerne anledning til å supplere tekstene med refleksjoner i etterkant, men tekstene blir ikke nødvendigvis mer sanne ved at informanten retter opp det som er skrevet (Fossøy 2006). Informantene hadde mulighet til å korrigere min oppfatning underveis i intervjuene siden jeg jevnlig stilte både åpne og oppsummerende spørsmål av typen ”Forstår jeg deg rett når du sier...”.

Validering omfatter også en kritisk vurdering av kildene. Utvalgskriteriene har jeg gjort rede for i detalj, men er det de riktige kildene jeg har benyttet for å få større innsikt i begrepet tilpasset opplæring? Hadde det vært mer riktig å intervju for eksempel elever, foreldre eller spesialpedagoger, eller en kombinasjon av disse? I min undersøkelse har jeg valgt å intervju aktører som jobber med tilpasset opplæring i det daglige og undersøke hva som ligger til grunn for deres handlinger. At det er ”vanlige” lærere og ikke spesialpedagoger som er intervjuet henger sammen med det teoretiske ståstedet som er gjort rede for tidligere. Jeg ønsker imidlertid to grupper informanter ut fra ønsket om å få rikere data som på ulik måte kan belyse samme hovedtema. Et annet viktig moment er kommunikasjonen mellom informantene og meg. Det er vanlig å stille spørsmål ved om funnene er beheftet med systematiske eller tilfeldige feil. Slike feil kan være forårsaket av måleinstrumentet (i dette tilfellet meg som forsker) eller forhold i tolkningsprosessen. I kraft av å være lærerutdanner ved Høgskolen i Sogn og Fjordane hadde jeg et profesjonelt kjennskap til 5 av de 8 lærerne og

3 av de 8 rektorene. Kjennskapet knytter seg til at disse informantene enten er tilsluttet en av Høgskolens praksisskoler eller at de har tatt videreutdanning hvor jeg har deltatt. Det at jeg arbeider ved en høgskole og at noen av informantene har kjennskap til meg, kan kanskje påvirke validiteten (Hatch 2002; Repstad 2007). Min posisjon kan ha gjort informantene tilbøyelig til å spille opp til det de mente var mine standpunkter i forhold til tilpasset opplæring. Jeg opplevde imidlertid at min bakgrunn ga fordeler ved at jeg har kunnskaper om tema og kjennskap til ulike og innforståtte sider ved skole og undervisning, for eksempel språkkodene når de henviste til teamarbeid, planarbeid, organiseringsformer og ulike forkortelser. Jeg var likevel påpasselig med å stille oppklarende spørsmål for å sikre at informasjonen var forstått slik den var ment.

Mens validitet er knyttet til framgangsmåten i undersøkelsen er reliabilitet knyttet til undersøkelsens konsistens og pålitelighet, samsvar mellom det forskeren rapporterer og det som faktisk foregår i den studerte settingen. I deler av metodelitteraturen blir det pekt på at intersubjektiv kontroll i analyseprosessen i form av at flere forskere vurderer og tolker det samme materialet på uavhengig basis, kan sikre reliabiliteten i forhold til det å trekke troverdige slutninger (Fog, 2004; Gall mfl, 2007, Patton 2002; Repstad, 2007).

Jeg har i denne undersøkelsen søkt å sikre validitet og reliabilitet ved å gi detaljerte og grundig gjennomgang av de ulike trinnene i forskningsprosessen, slik at leseren kan få mulighet til å granske både forutsetningene og slutningene.

4.7 Etiske overveielser

Det finnes noen grunnleggende prinsipper for å håndtere etiske spørsmål ved forskning der mennesker inngår som informanter. Disse er blant annet regulert ved en rekke lover og ytterligere formalisert og ivaretatt av forskningsetiske retningslinjer utarbeidet av Nasjonal forskningsetisk komité for humaniora og samfunnsfag (NESH 2006). Retningslinjene omfatter: normer om forskningsfrihet og god forskningsskikk, normer som regulerer forholdet til personer og grupper som berøres av forskningen og normer om samfunnsrelevans og brukerinteresser (NESH 2006:6). I dette prosjektet har jeg lagt spesiell vekt på å ivareta informantens rett til informert samtykke, konfidensialitet og personvern.

I tråd med lovverk og retningslinjer ga alle informantene som deltok i denne undersøkelsen informert samtykke. I samtykkeerklæringen ble informantenes rett til å trekke seg fra undersøkelsen på et hvilket som helst tidspunkt fremhevet. Hensikten med undersøkelsen ble forklart i forkant av intervjuet og i tillegg til den skriftlige informasjonen informantene hadde mottatt på forhånd, kunne informantene få et godt bilde av undersøkelsen de deltok i (Appendix II og III).

Prosjektet er meldt til og vurdert av Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste (NSD) før gjennomføring av intervjuene (Appendix VI). NSD legger vekt på at personvernet ivaretas i forskningsprosjekt ved at informasjonen blir oppbevart hensiktsmessig og at forskeren i fremstillingen av informasjonen sørger for at kildene blir anonymiserte.

Konfidensialitet ble imøtekommet ved at informasjon ble behandlet og oppbevart på en fortrolig måte. De digitale filene med intervjuene ble overført fra diktafon og lagret på privat datamaskin som kun jeg har tilgang til. Etter transkripsjon og andre gangs gjennomhøring ble lydfilene slettet. Transkripsjonene finnes fortsatt og er oppbevart og lagret på samme private datamaskin. Disse dokumentene er kryptert og kan ikke åpnes uten passord. Transkripsjonene er påført fiktivt navn og skole. De virkelige navnene og arbeidsstedene finnes på en liste som er nedlåst på min arbeidsplass.

Å imøtekomme og ivareta informert samtykke, personvern og konfidensialitet er viktig og nødvendig for å ivareta informantenes rettigheter. Samtidig er det viktig å erkjenne at etiske avgjørelser og overveielser følger alle fasene i forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann 2009). Dette går både på hvordan informanten blir behandlet og hvordan man fremstiller det de har sagt. Ved sitering er det derfor tatt hensyn til at ingen skal kunne kjenne igjen informanten eller arbeidsplassen. I siteringen er også ”muntligheten” justert ved at nølende lyder og usammenhengende ord er utelatt. Som tekst kan de gi et lite flatterende bilde av informantens evne til å uttrykke seg (se kapittel 4.4).

Den som utformer spørsmålene og leder samtalen får en viss makt overfor den som viser tillit gjennom sin deltakelse og utleverer seg. Da er det viktig å reflektere over hvordan en kan bruke eller misbruke denne makten. Under intervjuene har jeg som forsker et etisk ansvar for at den andre ikke føler seg utilpass eller blir satt i posisjoner som oppleves ubehagelige. Det

kan være små ting som hvilke spørsmål en stiller og hvordan man stiller spørsmålene (se kapittel 4.4). Selv om intervjuene i denne undersøkelsen var av profesjonell og lite sensitiv karakter, minner Fog (2004) oss om samtalsens åpne og skjulte kontrakt. Den åpne kontrakten handler om at informantene har samtykket i å la seg intervjuet om et på forhånd kjent tema, mens den skjulte kontrakten oppstår i selve samtalen. Ingen kan på forhånd vite hvordan samtalen løper og kanskje kommer det frem ting i intervjuet som informanten på forhånd ikke hadde tenkt å si noe om.

”Vi lærte som små, at spørsmål kræver svar; og i samtalsens struktur og indbyggede logikk ligger en opfordring til at svare med samme åbenhjertighed, hvormed der bliver spurgt. [...] Desuden er det sådan, at det føles som et brud og en afvisning ikke at gøre det (Fog 2004:228).

Selv om det ikke er sensitive forhold jeg spør om, så kan det komme frem informasjon og beskrivelser av tredje part som informant i ettertid kan komme til å angre på. Jeg har i fremstillingen bevisst forsøkt å hindre slike fremstillinger. En godt forberedt intervjuguide var til god hjelp.

Den etiske dimensjonen omfatter også presentasjon av dataene. Her er det en rekke forhold som forskeren bør tenke over. Det at jeg sammenlignet intervjuene og kategoriserer de ulike svarene i temaer, definert av meg, kan være både en metodisk og en etisk utfordring. Jeg tar i så måte deler ut av en helhet og setter dem sammen under ulike overskrifter og i forskjellige kategorier. En fordel med denne fremgangsmåten er at anonymitet kan bli enklere å imøtekomme (Thagaard, 2003).

Kapittel 5: Presentasjon av artiklene

De tre artiklene som inngår i denne studien kan leses som enkeltstående arbeider som ut fra ulike vinkler tematiserer tilpasset opplæring som begrep og praktisk prinsipp. Samtidig holdes de sammen og belyser avhandlingens overordnede problemstilling: *Hva kjennetegner de handlingsvalg lærere og skoleledere i grunnskolen foretar når det gjelder tilpasset opplæring ved sin skole?*

Artikkel I tar for seg den politiske bruken av begrepet tilpasset opplæring i utdanningspolitiske dokument. *Artikkel II* undersøker skolelederes betraktninger om begrepet tilpasset opplæring og hvilke handlingsvalg de foretar når de leder arbeidet med tilpasset opplæring ved sin skole. Funnene tyder på at rektorene foretar målrettede handlinger på flere områder. *Artikkel III* belyser begrepet tilpasset opplæring slik det blir oppfattet og operasjonalisert av lærere i grunnskolen. Diskusjonen og funnene i hver artikkel danner grunnlag for en helhetlig fortolkning der de blir diskutert samlet i lys av problemstilling og det teoretiske rammeverket for denne avhandlingen.

Artiklene presenteres i den rekkefølge de saklig sett inngår i helheten, og ikke etter når de er skrevet eller publisert. Rekkefølgen avspeiler en metodologisk bredde og følger alle nivåene fra makronivå, via mesonivå, og ender med å gjengi beskrivelser på et mikronivå.

5.1 Artikkel 1

Jenssen, E. S. & Lillejord, S. (2009 Nov 24). Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis. *Acta Didactica Norge* [Online] 3:1. Tilgjengelig: <http://adno.no/index.php/adno/article/view/99/131>

Utgangspunktet for denne artikkelen er å undersøke hvordan tilpasset opplæring som begrep gis politisk innhold og hvordan det politiske innholdet kan gi retning for handling og tiltak på skolenivå. Vi finner at når det gjelder tilpasset opplæring er de politiske budskapene til dels uklare og motstridende fordi meningsinnholdet skifter med skiftende regjeringer i perioden fra 1975 og frem til i dag. I artikkelen identifiserer vi fire ulike epoker hvor tilpasset opplæring har ulik funksjon.

Integreringsepoken (fra 1975 til 1990): Tilpasset opplæring ble fremmet som et viktig virkemiddel for en politikk som hadde som ambisjon at marginaliserte grupper skulle integreres i fellesskapet. Konsekvensene ble at skoletilbudet måtte omstilles fra segregasjon til pedagogisk differensiering. I denne første epoken brukes tilpasset opplæring på svært ulike måter og koples på ulikt sett til økonomi, ressurser, spesialpedagogikk og integrering.

Inkluderings epoken (fra 1990 til 1996): I andre epoke er fellesskap, deltakelse, faglig og sosialt utbytte kjerneinnholdet i skolepolitikken. I skolen vektlegges fellesskapet og felles lærestoff, og elevene skulle i minst mulig grad tas ut av klassen for å få spesialundervisning. Dette utfordret skolens evne til å organisere læringsaktivitetene og fremstå som inkluderende. De politiske dokumentene gir imidlertid ingen tydelig innholdsbeskrivelse av tilpasset opplæring og det blir derfor utfordrende å finne ut hva som skiller tilpasset opplæring fra ordinær undervisning og fra spesialundervisning.

Individualiseringsepoken (fra 1997 til 2005): Den tredje epoken kjennetegnes ved en tydelig individualisering av tilpasset opplæring. Klassen som ramme for tilpasset opplæring er tonet ned og det blir gitt eksempler hvor det er mer hensiktsmessig å gruppere elever etter ferdigheter. Sentral styring er erstattet av økt valgfrihet og større lokalt handlingsrom. Tilpasset og differensiert opplæring fremmes nå som et individuelt ideal å strekke seg mot og reduseres i denne perioden til først og fremst å gjelde grunnleggende ferdigheter.

Fellesskaps- og kvalitetsepoken (fra 2005 og til dags dato): I denne epoken tones det individuelle kraftig ned og tilpasset opplæring koples til læringsfellesskap og undervisningskvalitet. Flere av de utdanningspolitiske dokumentene i denne perioden tar et oppgjør med den sterke individualiseringen fra forrige epoke. I denne perioden blir hensynet til den enkelte elev hele tiden balansert mot hensynet til fellesskapet. Et sentralt mål i denne epoken er å heve kvaliteten i undervisningen. Det skal blant annet skje ved at begrepene tilpasset opplæring, spesialundervisning og ordinær undervisning skal inngå i skolens undervisningsbegrep og tydeligere ses i sammenheng med hverandre.

De ulike epokene baserer seg på ulike politiske ideologier og verdiorienteringer. De fremhever ulike sider ved opplæringen og forfekter ulike løsninger. Derfor er det grunn til å

hevde at tilpasset opplæring politisk sett har vært et uklart begrep som det har vært vanskelig for lærere og skoleledere å navigere etter.

5.2 Artikkel 2

Jenssen, E. S (2011a). Et skolelederperspektiv på tilpasset opplæring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift Vol. 95*, (3), 172-184.

I denne artikkelen stiller jeg spørsmålet: *På hvilken måte beskriver skoleledere ledelse av tilpasset opplæring ved egen skole?* Gjennom analyse av de åtte intervjuetekstene drøfter artikkelen skolelederens forståelse av tilpasset opplæring, hva de opplever som utfordringer og hvilke handlingsvalg de gjør når de leder tilpasset opplæring ved egen skole.

Funnene viser at rektorene er nokså samstemte i sine oppfatninger av hvordan de forstår begrepet tilpasset opplæring. Deres beskrivelser omhandler tilpasset opplæring som en kvalitet ved og variasjon av opplæringstilbudet, og samsvarer godt med den forståelsen som kommer frem i fjerde epoken i artikkel 1. Rektorene er godt oppdatert på hva som er myndighetenes ambisjoner, men opplever samtidig at det er avstand mellom mål og praksis. De største utfordringene ved å få til en god og tilpasset opplæring knytter rektorene til personalet ved skolen på en eller annen måte, og flere av rektorene stiller seg tvilende til om planene blir fulgt opp i praksis i alle klasserom. De løse koplingene mellom nivåene i skolen fører til at det ikke alltid er samsvar mellom det som står i planene og det som blir gjennomført. Analyse av intervjuetekstene viser at rektorene foretar en rekke målrettede handlinger når de leder tilpasset opplæring ved egen skole. Rektorene rår over et bredt repertoar av virkemidler når de leder tilpasset opplæring, både som *administrator*, *entreprenør*, *produsent* og *integrator*. Ichak Adizes' modell om ledelsesfunksjoner synliggjør hvordan skolelederen må tenke og arbeide helhetlig, for å lykkes (Adizes 1988, 1991).

I tråd med funn fra internasjonale undersøkelser (Day, Leithwood & Sammond 2008) forteller rektorene om hvordan de bruker ulike administrative systemer for å skaffe seg oversikt over elevenes utvikling, og bruker disse som utgangspunkt for samtaler om undervisningsmetoder og undervisningsorganisering. Flere av rektorene mener at måten de legger timeplanene og setter sammen teamene på, har mye å si for utformingen av tilpasset opplæring ved skolen.

Entreprenørskapsfunksjonen er den av Adizes sine funksjoner som får minst oppmerksomhet når det gjelder ledelse av tilpasset opplæring i min undersøkelse. Langtidsperspektivet (Adizes 1988) kommer tydeligst til uttrykk i enkelte rektorers målrettede satsing på kompetanseheving gjennom videreutdanning. Disse rektorene er tydelige på at økt kompetanse i fag og formidling er det beste virkemidlet for å realisere tilpasset opplæring.

Undersøkelsen viser at rektorene er svært opptatt av samfunnsoppdraget og er engasjert i å sette klare mål og utvikle tiltak for å nå målene (produsentfunksjonen). Rektorene ønsker i så måte å være pådrivere ved å utvide undervisningsbegrepet og redusere den segregerte spesialundervisningen.

Integratorrollen kommer til uttrykk ved at rektorene legger vekt på å integrere skolens ulike deler og å samle ansatte om felles mål når det gjelder tilpasset opplæring. På flere av skolene prioriterer rektor å utvikle gode relasjoner mellom forskjellige aktører gjennom å opprette og styrke ulike kommunikasjonsarenaer.

Funnene viser at rektorene leder tilpasset opplæring gjennom målrettede handlinger på en rekke ulike områder.

5.3 Artikkel 3

Jenssen, E. S (2011b). "Jeg føler jeg har veldig lite ordinær undervisning i den klassen" – hva åtte lærere legger vekt på ved tilpasset opplæring. *Spesialpedagogikk (under utgivelse)*

I artikkel III stiller jeg spørsmålet: *Hva legger lærere i grunnskolen vekt på når de tilpasser opplæringen?* Artikkelen bygger på tilnærmet samme intervjuguide som artikkel II, men i denne artikkelen er det åtte erfarne lærere som er informanter.

Dagens rammeverk for grunnskolen har i økende grad vektlagt at det er skolens kollektive ansvar å definere, operasjonalisere og samarbeide om tilpasset opplæring. Artikkelen belyser ulike sider ved tilpasset opplæring: som overordnet perspektiv, som hverdagspraksis, som relasjon og som samarbeid. Gjennom analyse av intervjuteksten gir de åtte lærerne klart uttrykk for at de er positivt opptatt av tilpasset opplæring og ser det som et kjerneprinsipp i deres yrke som lærere. Analysen viser imidlertid at lærerne tolker og håndterer begrepet

svært ulikt. Informantene er samstemte i at tilpasset opplæring skal gjelde for alle elever, men de har ulik oppfatning av *hva* som skal tilpasses. Halvparten av informantene mente at tilpasset opplæring i praksis vektlegges i basisfagene norsk, matematikk og engelsk. Ungdomsskolelærerne er klart mest opptatt av at tilpasset opplæring skal gi gode faglige resultater. De trekker frem karakterer og sluttresultatet som et mål på hvor effektiv opplæringen har vært. Barneskolelærerne er mest opptatt av prosessene når de beskriver tilpasset opplæring og trekker frem gode læringsmiljø og undervisningssituasjoner.

Informantene er kjent med begrepene tilpasset opplæring, ordinær undervisning og spesialundervisning, men legger ulikt meningsinnhold i dem. Halvparten forstår disse begrepene som ulike grader av tilpasning, mens den andre halvparten betrakter tilpasset opplæring som et overordnet begrep og en kvalitet ved ordinær undervisning og spesialundervisning. Analysen tilsier at den uklare begrepsforståelsen kan henge sammen med at skolene ikke har arbeidet kollektivt med begrepsforståelsen, og at ledelsen har latt det bli opp til hver enkelt lærer å utvikle en praksis for tilpasset opplæring.

Lærerne i undersøkelsen velger praksisformer som er grunnleggende ulike når de ønsker å tilrettelegge for den enkelte elev innenfor fellesskapet. Halvparten av informantene ser segregering som en god og egnet måte å tilpasse opplæringen på, mens tre av lærerne er grunnleggende skeptiske til segregering. Det er lærerne som arbeider på ungdomstrinnet som er mest positive til segregering. Informantene trekker også frem den betydningen gode relasjoner mellom lærer og elevgruppe og mellom hjem og skole har for vellykket tilpasset opplæring. Få av informantene opplever at skolen deres har en felles strategi i arbeidet med tilpasset opplæring. Lærerne samarbeider lite om tilpasset opplæring og flere gir direkte uttrykk for at det er mye opp til læreren selv hva han gjør i forhold til tilpasset opplæring. Intervjuene gir inntrykk av at informantene oppfatter lærerdyktighet som en personlig kompetanse som er utviklet individuelt og de gir uttrykk for at den privatpraktiserende lærer fortsatt rår grunnen.

Kapittel 6: Diskusjon

I dette forskningsarbeidet har målet vært å belyse hvordan begrepet tilpasset opplæring fremtrer på ulike nivå og hos ulike aktører i skolesystemet. Myndighetene formulerer politiske intensjoner og mål for begrepet tilpasset opplæring. Den politiske diskursen på makronivå legger rammer og føringer for virksomheten ved den enkelte skole. Innenfor disse relativt vide rammene må lærere og skoleledere i sitt daglige arbeid gi tilpasset opplæring et konkret innhold og form ved å implementere en praksis som samsvarer med de politiske intensjonene. Denne studien belyser hva som kjennetegner de valgene lærere og skoleledere gjør.

På denne bakgrunn ble hovedproblemstillingen for studien formulert slik:

Hva kjennetegner de handlingsvalg lærere og skoleledere i grunnskolen foretar når det gjelder tilpasset opplæring ved sin skole?

Denne problemstillingen blir utdypet og belyst gjennom tre forskningsspørsmål som er diskutert i tre artikler som hver representerer ulike nivå:

- Hvordan gis tilpasset opplæring som begrep politisk innhold og hvordan kan dette innholdet gi retning for handling og tiltak på skolenivå? (Makro-nivå)
- Hva legger skoleledere vekt på i sin ledelse av tilpasset opplæring ved egen skole? (Meso-nivå)
- Hva legger lærere i grunnskolen vekt på når de tilpasser opplæringen? (Mikro-nivå)

Denne tilnærmingen ble valgt for å få økt innsikt i hvordan tilpasset opplæring fremstilles og begrunnes av ulike aktører på ulike nivå, og hvordan samhandling og samspill mellom de ulike nivåene og meningsforståelsen påvirker hverandre.

Det er rimelig å anta at meningsskapning er en kontinuerlig prosess der ens forståelse påvirkes og formes fra den posisjon og det perspektivet en har. Karl Weick (2001) bruker metaforen om *karttegning* for å illustrere dette. Et kart vil få ulik utforming alt etter hvilket perspektiv en ser fra, hva en ser etter og de redskap en har for å gjengi det en har bestemt seg for å gjengi. Det er derfor rimelig å anta at skoleledere og lærere vil trekke frem ulike sider og perspektiv

når de skal gi uttrykk for sitt arbeid med tilpasset opplæring. I dette bildet er det ingen kart som nødvendigvis er mer ”korrekte” enn andre, men de gjengir ulike sider av virkeligheten eller landskapet.

Informantenes forståelse formes i en sammensatt sosial sammenheng der ulike faktorer kontinuerlig påvirker ens oppfatning. Slike påvirkningsfaktorer kan være kulturelle og sosiale forhold ved arbeidsplassen, det kan være kunnskaper og egne erfaringer, som gjør at en justerer oppfatningen i tråd med hva det er som gjør lærerne og skolelederne bedre i stand til å håndtere klasserommets mangesidighet (Doyle 1986) og organisasjonens kompleksitet (Stacey 2008).

I dette kapitlet drøftes de empiriske funnene i relasjon til ulike sosiologiske forskningsperspektiv om meningsskapning i organisasjoner. Det er altså en helhetlig fortolkning av politiske perspektiver samt lærere og skolelederes forhold til tilpasset opplæring som her drøftes tematisk og på tvers av artiklene. Jeg vil se disse perspektivene i lys av tre kategorier³²: 1) Begrepsforståelse av tilpasset opplæring 2) Handlingsvalg 3) Samarbeid om tilpasset opplæring.

6.1 Begrepsforståelse av tilpasset opplæring

6.1.1 Makronivå

Til tross for at prinsippet om tilpasset opplæring har en lang historie i skolen, har det ikke blitt klart og entydig avgrenset eller definert i utdanningspolitiske dokumenter. Det er snarere slik at begrepet har blitt tillagt ulike meninger med skiftende regjeringer etter lovfesting i 1975 (Jenssen & Lillejord 2009). I den epoken vi er inne i nå er tilpasset opplæring omtalt som et kvalitetsbegrep og et viktig virkemiddel for myndighetene i deres arbeid med å fremme et kunnskapssamfunn for alle. Tilpasset opplæring skal på den ene siden bidra til å redusere de sosiale ulikhetene (St.meld. nr. 16 (2006-2007)) og dermed hindre at noen faller utenfor. Samtidig skal det bedre elevenes læringsresultater (St.meld. nr. 31 (2007-2008); St.meld. nr. 11 (2008-2009)).

³² Denne inndelingen samsvarer godt med funnkategoriene som er brukt i artikkel 2 og artikkel 3 og utdyper disse.

I denne avhandlingen har jeg fulgt de politiske idealene fra utformingen i politiske diskusjoner og dokumenter til praksisfeltets realisering av de overordnede intensjonene. Jeg tror, basert på mine funn, at det er riktig å si at de politiske ambisjonene blekner noe for hvert nivå intensjonene må passere.

6.1.2 Mesonivå

I denne undersøkelsen ble skolelederne og lærerne stilt tilnærmet de samme spørsmålene når det gjaldt begrepet tilpasset opplæring (Appendix V og VI). På spørsmål om hva de umiddelbart tenker på når de hører begrepet tilpasset opplæring, gir både lærerne og skolelederne svar som ligger tett på lovverkets formulering om at alle elevene skal få en opplæring som er tilpasset deres behov. De gjengir altså policytekstenes ordlyd, men når de skal redegjøre nærmere for begrepet kommer forskjeller frem. Det er tydelig at skolelederne er orientert mot makronivået. De kjenner godt den utdanningspolitiske målsettingen med begrepet og viser til stortingsmeldinger, artikler og faglige foredrag når de redegjør for sitt syn. Skolelederne er samstemte i sitt syn på at tilpasset opplæring er en kvalitet ved undervisningen, enten denne blir gitt som ordinær undervisning eller som spesialundervisning. Tilpasset opplæring er ikke noe som skal komme i tillegg. Klara sier:

Tilpasset opplæring skal ikke være en egen post i budsjettet eller egne timer på en timeplan, men noe som skal skje i skolen i alle timer i alle fag.

I min undersøkelse er skolelederne klart mest opptatt av tilpasset opplæring som et middel til å forbedre læringsresultatene ved skolen. Sosial utjevning, som blir tillagt stor vekt i de politiske dokumentene, kommer ikke like tydelig frem når skolelederne beskriver tilpasset opplæring. Lederne er satt til å håndtere og videreføre sentrale myndigheters intensjoner og mål, og samtidig motivere og inspirere sitt kollegium til å arbeide mot de samme målene. For å utvikle og systematisere skolens arbeid, iverksetter og etablerer skolelederne ulike planer, møtesteder og rapporteringssystem. Dette administrative eller byråkratiske styringsverktøyet gir skolelederne en mulighet til å kontrollere, dokumentere, påvirke og lede tilpasset opplæring. Disse sidene ved tilpasset opplæring blir ikke verdsatt like høyt av lærerne som er mer orientert mot den praktiske gjennomføringen av tilpasset opplæring.

6.1.3 Mikronivå

Lærerne er positive til tilpasset opplæring, men er ikke særlig samstemte når de skal utdype begrepet. Det kommer tydelig frem når lærerne skal redegjøre for forholdet mellom begrepene *ordinær undervisning*, *tilpasset opplæring* og *spesialundervisning*. Fire av de åtte informantene rangerer de tre begrepene etter graden av tilpasning, noe som førte til at én sier: ”Jeg føler jeg har veldig lite ordinær undervisning i den klassen”. Den andre halvparten forstår sammenhengen mellom begrepene mer i tråd med meso- og makronivået og beskriver tilpasset opplæring som en kvalitet ved opplæringen. En grunn til at lærerne er lite samstemte er trolig at de ikke er særlig opptatt av denne siden av begrepet. De er opptatt av den praktiske siden av tilpasset opplæring, og prinsippdiskusjoner oppleves som praksisfjernt og beskrives som ”teori”:

Teorien er jo en ting, sant, men i praksis... Ja altså alle disse her festtalene rundt hva det er for noe, det kan jeg godt lære og kunne til eksamen, men for meg så blir det *ord*. Jeg må ha det inn i praksis, og forstå hva det betyr i praksis, og da betyr det: møte med barnet og arbeide med det. Sant. Det er der jeg er, i praksis (Bente).

Den sterke distinksjonen som her kommer til uttrykk mellom kategoriene teori/prinsipp og praksis, er uttrykk for en dyptgripende og omfattende skille mellom ulike nivå i utdanningssektoren når det gjelder tilpasset opplæring. Et skille lærerne mener har utviklet seg i en bestemt retning de senere år:

Anne: Jeg synes at det har skjedd ei veldig stor teoretisering [...]. Men nå har vi gradvis gått over til: vi har *skjema*, vi har *årsrapporter*, vi har *meldeplikt* til så *forferdelig* mange instanser, og noen ganger så føles det som at det er *det* som er det viktige. Jeg synes eleven detter vekk i dette her! Altså den tilpassa opplæringa, hvis den står på papiret, så er det i orden på en måte, i stedet for å ha denne tette kontakten med hver elev og hvert hjem. Så jeg synes det har... blitt *veldig* teoretisk. For alle krever papirer, at papir blir, blir viktige, og det at vår skole skal kunne vise til at: *Oi, vi har flotte planer for tilrettelagt, tilpassa opplæring!* i stedet for å være tett på eleven og å jobbe i klasserommet.

Eirik: Har du gjort deg opp noen formening om hvorfor det er blitt slik?

Anne: Det er vel i tråd med hele skolesystemet. For vi skal *planlegge* og *dokumentere* og *vise* på et skjema og på et stykke papir alt vi holder på med [...].

Spenningsforholdet som her kommer til uttrykk mellom lærerne og systemet (eller aktør og struktur), bunner i grunnleggende ulike tilnærminger til tilpasset opplæring. Lærerne mener at det som fungerer i praksis er det som gjelder. Det er ”tross alt vi som vet hvor skoen trykker”, som Hans uttrykker det. Lærerne er fortvilet over den store plassen den byråkratiske siden av tilpasset opplæring får, noe som ofte fører til spenning mellom de ulike nivåene. Rektorene fremtrer som talsmenn for et *system* som lærerne helst vil distansere seg fra.

Spenningsforholdet mellom skoleledere og lærere kommer også frem når de ulike aktørene blir bedt om å nevne hva de opplever som de største utfordringene ved tilpasset opplæring på sin arbeidsplass. Lærerne tar utgangspunkt i egen praksis og nevner hovedsakelig behov for flere lærere, tid og materielt utstyr. Lederne tar utgangspunkt i spenningen mellom myndighetenes krav og skolens forutsetninger for å innfri disse. Selv om skolelederne beskriver lærerpersonalet i positive ordelag, nevner samtlige skoleledere utfordringer relatert til personalet på en eller annen måte. Det går enten på egenrådige holdninger, mangelfull kompetanse, eller endrings- og utviklingsmotstand. Rektorene mener at skolens planer ikke blir gjennomført i alle klasserom. Flere av rektorene er også direkte uenige i at det er manglende ressurser som bremser utviklingen av tilpasset opplæring.

Når vi har bra med ressurser, så blir det på en måte andre utfordringer som gjelder. Da går det litt på dette med hvordan du *tenker* som lærer. Hva du tenker om undervisning og læring. Det er klart at det kan være en liten kulturendring i forhold til den gamle tankegangen, der du har gjort din plikt når du har gjennomgått pensum, og til å tenke at det er ikke *der* du skal ha fokuset. Men du skal ha fokus på oppfølging av hver enkelt elev og alle skal ha hatt utfordringer og noe å strekke seg etter og alle skal oppleve mestring (Oda).

Skoleleder og lærere har ulik tilnærming til tilpasset opplæring, og de vektlegger forskjellige sider ved begrepet. Skolelederne gir uttrykk for at det eksisterer ulike oppfatninger av tilpasset opplæring ved skolen og dermed ulik praksis, side om side. De fleste av skolelederne forteller at de av den grunn tar initiativ til diskusjoner på skolenivå for å få en felles forståelse av begrep som tilpasset opplæring. Lærerne på sin side hevder at den *egentlige* tilpassete opplæringen skjer i klasserommet, og at slike diskusjoner ikke påvirker praksisen.

6.1.4 Diskusjon

I denne studien er både skoleledere og lærere positivt inntilt til tilpasset opplæring, men de er ikke samstemte om innholdet i prinsippet. Uenigheten synes å grunne i den posisjon de selv har når det gjelder håndteringen av tilpasset opplæring (jf. Weicks kartmetafor). Lederne viser til makronivået, mens lærerne viser til aktivitetene i klasserommet.

Det er avstand mellom beskrivelsene av tilpasset opplæring i de utdanningspolitiske tekstene, (makronivået) og skoleledernes og lærernes fremstilling. I de politiske tekstene skal tilpasset opplæring bidra til sosial utjevning og økt læringsutbytte. Skolelederne er først og fremst opptatt av å dokumentere og fremskaffe læringsresultater på de deler som myndighetene har

bestemt skal vurderes, og lederne mener resultatene er et mål på hvordan de lykkes med tilpasset opplæring. Lederne er med andre ord opptatt av det *de* blir målt på. De har i stor grad en resultatorientert tilnærming til tilpasset opplæring og er interessert i hvilke handlinger som gir best resultat i rapporteringssammenheng. Slike handlinger er styrt av en rasjonalitet som tilhører de økonomiske og byråkratiske sfærer, mente Weber (2000). Habermas (1987) betegner slike handlinger som strategiske og mål-middel-orienterte, der en tar i bruk de midler en rår over for å oppnå best mulig resultat.

Slike handlinger har ikke samme oppslutning blant lærerne. De orienterer seg mot det undervisningsnære, det som angår elevene. Lærerne opplever en sterk klassifisering mellom tilpasset opplæring som prinsipp og som praksis og gir uttrykk for at kvaliteten på tilpasset opplæring må bestemmes av det som skjer i undervisningen i møtet mellom lærer, elev og fag. De vektlegger det å være omsorgsfull, rettferdig, gi mestringsopplevelse og å bygge positive relasjoner til elever og foreldre. Den omsorgsorienterte identiteten (Bernstein 1996/2000), der den enkelte elevs trivsel og mestring løftes frem som et hovedmål, står sterkt i lærernes beskrivelser av tilpasset opplæring.

Samspillet mellom de to nivåene er på mange måter et livsverden – system problem (Habermas 1987). Mens lederne befinner seg i en strategisk handlingssfære, er lærerne orientert mot kommunikative handlinger. Et mål med kommunikative handlinger er å komme frem til begrunnet enighet. I undervisning samhandler en med medmennesker, noe som innebærer at subjektive tanker, følelser og opplevelser får en naturlig plass. I dette lyset virker systemets vektlegging av skjema og kontrolltiltak forstyrrende og fremmed. Lærerne opplever dette som pådyttet ovenfra og mottar det bare svært motvillig. Lærerne mener at den *egentlige* tilpassete opplæringen skjer i klasserommet og utvikles i møte med elevene, og den siden kjenner ikke rektor til.

I spenningsfeltet mellom system og livsverden møtes ulike måter å snakke på (Luhmann 2000). I Luhmanns systemteori er det økonomiske systemet styrt av mediet penger, mens utdanningssystemets medium er barnet eller livsforløp (Luhmann 2006). Begrepsapparatet en har til rådighet vil bestemme det en klarer å observere (jf. Weicks kartmetafor). Når skolen observeres med utgangspunkt i økonomiske begrep, settes det samtidig en begrensning for hva som kan observeres. Et interessant spørsmål er hvilke muligheter ledere og lærere har til å

snakke sammen når de så å si fører hver sine diskurser. Når aktører i skolen som skal arbeide og utvikle skolen sammen har ulik forståelse av sentrale begrep og liten forståelse for hverandres arbeid, vil det bli en utfordring å holde samme kurs. Etter teorien om løse koplinger (Fevolden & Lillejord 2005; Lillejord 2011; Weick 1976) er det da en fare for at mikro- og mesonivået utvikler seg som to ulike sfærer i samme organisasjon.

6.2 Handlingsvalg

6.2.1 Makronivå

I en studie av 90-tallsreformene finner Hovdenak (2000) at L97 hovedsakelig kan sies å ha en kolleksjonsorientert kunnskapskode. Den generelle delen kan isolert sett leses som et identitetsskapende dokument, i følge Hovdenak, men sammenstilt med læreplanens andre deler blir den kolleksjonsorienterte kunnskapskoden dominerende. Den klare faginnvidlingen og de detaljerte beskrivelsene av hva som skal gjennomføres på hvert trinn begrenser lærernes handlingsrom og gjør, i følge evalueringen av Reform 97, arbeidet med tilpasset opplæring vanskelig (Haug 2003). I det nye Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06), er den generelle delen videreført, mens de andre delene er betydelig endret. Handlingsrommet til å velge arbeidsmåter og innhold er blitt større siden den nye prinsippdelen er mindre detaljstyrt og kompetansemål har erstattet innholdsbeskrivelser i fagplanene. I LK06 har også innføringen av grunnleggende ferdigheter i alle fag svekket klassifiseringen når det gjelder faggrensene, noe som sammen med det økte handlingsrommet tyder på at LK06 i større grad enn L97 orienterer seg mot en integrasjonskode.

Den tilpassede opplæringen kan organiseres på ulike måter. På samfunnsnivå fremheves fellesskapet som en verdi i seg selv og som en grunnleggende del av skolens virksomhet. Det er et mål at alle elever skal inkluderes i et fellesskap. De politiske dokumentene stiller spørsmål ved effekten av segregert spesialundervisning og fremsetter mål om at spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning bør gis på måter som ikke medfører segregering av barn og unge (Meld.St.18 (2010-2011)). Det gjøres klart at "tilpasset opplæring innenfor fellesskapet skal være grunnleggende for fellesskolen." (St.meld. nr. 31 (2007-2008):8). I tråd med epoke IV (se artikkel 1) er det en ambisjon at den ordinære undervisningen endres og gjøres kvalitativt bedre slik at flere får utbytte av den. Tidlig innsats blir nå et viktig politisk virkemiddel for å lykkes med tilpasset opplæring.

6.2.2 Mesonivå

Skolelederne er opptatt av klare mål som de kan evaluere og se om de nærmer seg eller ikke. De nasjonale prøvene opptar lederne i stor grad. Det resultat skolen oppnår på nasjonale prøver avgjør langt på vei hvor fornøyd rektorene er med skolens innsats for tilpasset opplæring. Janne sier: ”Når jeg ser på resultatet på nasjonale prøver, så er jeg fornøyd med det vi gir dem (elevene – min anmerkning)”. Betydningen av nasjonale prøver kommer også frem når jeg ber skolelederne beskrive læringsmiljøet ved skolen sin. Samtlige trekker frem resultatene på de siste års nasjonale prøver og omtaler prøvene som et viktig og pålitelig barometer på hvor god skolen er. Lederne bruker resultatene til å måle seg med andre skoler og til å sette i gang ulike utviklingstiltak, som for eksempel styrking av undervisning eller å sette sammen teamene på en ny måte. Oda sier:

”[...] for det vi så på de nasjonale prøvene, var at vi ut fra elevtallet burde hatt flere opp på øverste nivå. Vi hadde en altfor stor pott på mellomnivået.”

Resultatene på de nasjonale prøvene tilskrives til en viss grad lærerens kompetanse og Klara og Richard forteller at skolens resultat har ført til rokering av personalet på teamene. Det skjer ved at rektor passer på å plassere de ”beste” lærerne på de trinnene hvor det arrangeres nasjonale prøver.

Tilpasset opplæring i fellesskapet blir fremstilt som positivt av skolelederne, og knyttes opp mot ressurspørsmål. De er bekymret over økningen i søknadene om spesialundervisning som de mener ikke tilfører skolen mer ressurser, men binder opp flere av midlene og dermed snevrer inn handlingsrommet ved skolen. Flere av rektorene forteller at de har brukt tid på å overbevise lærerne om dette. Selv om noen ledere tilsynelatende tar i bruk ideologiske argumenter for å vektlegge fellesskapet, er ikke betraktninger om nytte og økonomi langt unna:

Jeg har sagt at hvis du skal ta ut elever fra klassen, så skal den undervisningen du driver ute være veldig god. Du skal forsvare at eleven mister noe inne i klassen og at du bruker mye mer ressurser. Så du skal ikke ta ut elever og drive med akkurat det samme, de samme metodene som om du sitter inne i klassen, da er det lite nyttig (Oda).

En avveining av hva som gir mest nytte synes å styre skoleledernes valg:

Så mye forskning viser jo det at denne en-til-en situasjonen ofte har mye dårligere effekt enn vi har lyst til at den skal ha. Og en bruker jo *veldig* mye penger på det, det er jo ikke til å legge skjul på heller. Og da *bør* det jo ha en effekt (Klara).

Lederne gir uttrykk for at de foretar en rekke handlingsvalg og gjennomfører forskjellige tiltak når de leder arbeidet med tilpasset opplæring på sin skole (se artikkel 2). Lederne begrunner sine valg og tiltak ut fra vurderinger om økonomi, nytte og effektivitet. På den måten kan en si at ledelsesspråket i skolen i stor grad er farget av et økonomisk språk (Luhmann 2000). Som vi skal se har lærerne en ganske annen tilnærming til tilpasset opplæring.

6.2.3 Mikronivå

Lærerne trekker frem undervisningen og relasjonen til elevene når de beskriver læringsmiljøet og tilpasset opplæring. Når lærerne blir bedt om å fortelle om undervisning som de vurderer som vellykket med tanke på å tilpasse opplæringen, viser de fleste til ulike prosjektarbeid som for eksempel temaprojekt, skoleavis, teaterforestilling og ulike fagprosjekt. I denne undervisningsformen mener lærerne at hver enkelt elev får yte etter evne og samtidig være en del av fellesskapet. Prosjektene som trekkes frem er forskjellige i tema og omfang, men har det til felles at lærerollen er klart definert. Dette er undervisningsopplegg som har en svak klassifikasjon siden det ofte arbeides tverrfaglig, men desto sterkere innramming. Lærerne har klare mål og evalueringsprosedyrer for disse prosjektene. De mener at oppskriften til å lykkes med slike opplegg er at læreren har forberedt seg godt og at det er klare rammer for opplegget. Elin forklarer hvordan hun tenker:

(Kravet er at vi) må være *godt* forberedt. Vi må lage *gode* oppgaver. De må være til dels selvinstruerende også. Det er *det* målet vårt skal være. Og så må vi ha det utstyret som vi trenger og så må det være tverrfaglig og det bør være *en* del som er praktisk. [...] *Da* har vi gode opplegg.

I slike prosjekt opplever lærerne at alle gis mestringsmulighet og at det er lettere å tilpasse undervisningen til elevenes interesser. Alle understreker at gode fellesprosjekt er arbeidskrevende og krever stor innsats fra lærerens side. Det er på ingen måte snakk om å slippe elevene fri, slik prosjektarbeid tidligere er blitt fremstilt i skolen (Haug 2003). Elin sier:

Vi styrer det som er rundt, legger rammene, men innholdet skal elevene legge opp, for det må gå ut fra elevenes evner og ønske om å yte, men rammene må være fastslått av oss. For eksempel, det dummeste jeg ser er når lærere, på mellomtrinnet for eksempel, sier: "Gå på nettet og finn *det* og *det*". Da tenker jeg med meg selv. "OK, nå vet du ikke hva du har begitt deg ut på". For når elevene skal begynne å søke ut sider på nett uten å ha noen retningslinjer hvor de bør søke, så går

dem seg bort i en jungel som ikke ligner grisen og så blir det ikke noe av noe. Så det også, vi har lenker klare: her kan dere lete, [...], sånn at *alle* skal finne frem og ikke bruke *mange, mange* timer på å sitte på nettet og lete.

I prosjektene er fellesskapet og gruppearbeidet en vesentlig del og de skarpe faggrensene er visket ut. Disse oppleggene har lærerne erfart gir gode differensierte opplegg som har vært tilpasset elevens forutsetninger og som har gitt et godt faglig og sosialt utbytte til *alle* elevene.

En annen side som lærerne fremhever er elevenes trivsel og humør når de arbeider med prosjektene. Flere trekker frem ”solskinshistorier” om elever som sliter i skolehverdagen, men som blomstrer i disse oppleggene. Lærerne understreker hvor viktig det er at *alle* barn opplever mestring. Greta sier: ”Det er roten til alt ondt hvis en unge mislykkes i skolen”. Lærernes vektlegging av omsorg er like fremtredende og står delvis i kontrast til ledernes vektlegging av resultater på de nasjonale prøvene

Lærernes holdninger til om undervisningen bør foregå i klassefellesskapet eller i grupper utenfor klassen, er svært forskjellige. To av lærerne har klare og prinsipielle holdninger om at segregerende undervisning bør unngås så langt som mulig. De vektlegger fellesskapet i sin praksis og hevder at kvalitetene ved fellesskapet er så store at det er et tap om eleven tas ut av klassen. (disse lærerne er fra barnetrinn og mellomtrinn). De andre lærerne i studien har en annen holdning til og håndtering av tilpasset opplæring. To av lærerne på ungdomstrinnet forteller om hvordan de har organisert faste segregerte grupper i opptil tre fag. Disse lærerne er positive til de organisatoriske løsningene og mener en slik organisering fungerer bedre for de elevene det gjelder. En tredje gruppe lærere synes det er greit med segregert undervisning dersom elevene og foreldrene er av samme oppfatning. Selv om lærerne gir uttrykk for ulike holdninger når det gjelder organisering av tilpasset opplæring, argumenterer samtlige ut fra hva de vurderer som best for eleven. Det viktigste spørsmålet for lærerne er at organiseringen ikke oppleves som stigmatiserende for eleven.

6.2.4 Diskusjon

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) er i større grad enn L97 orientert mot en integrasjonskode som av Bernstein (1996/2000) er omtalt som en usynlig pedagogikk med skjulte mål og vurderinger. Skolelederne i denne studien legger derimot vekt på klare mål og

felles strategier, og er opptatt av det de blir målt på. Det er for eksempel viktig for skolelederne å gjøre det godt på de nasjonale prøvene, og de trekker spesielt frem fagene norsk, matematikk og engelsk. Ved å anvende klare faggrenser opprettholder lederne en sterk klassifisering mellom fagene. Sammenholdt med de tydelige målene blir de talsmenn for en kolleksjonskode, altså en synlig pedagogikk.

Lærerne er i sterkere grad orientert mot en integrasjonskode når de beskriver undervisningsopplegg de har lyktes med. Disse kjennetegnes ved å ha et tverrfaglig innhold og et visst handlingsrom, noe lærerne mener gir større mulighet for elevene til å ta i bruk sine hverdagskunnskaper og yte etter evne. Undervisningsopplegg etter integrasjonskoder, gjør det, slik Bernstein hevder, lettere for lærere å tilpasse opplæringen i forhold til elevens forutsetninger, interesser og sosiale bakgrunn. De prosjektarbeidene som informantene beskriver har klare mål og rammer. De fremstår derfor som en variant av synlig pedagogikk, men på en annen måte enn den vi finner i den tradisjonelle formidlingsorienterte undervisningen hvor det ensidig fokuseres på individuelle kunnskapsmål.

Informantene begrunner organiseringen av tilpasset opplæring ulikt. Skolelederne legger i stor grad økonomiske og nytteorienterte avveier til grunn for de pedagogiske valgene som blir tatt. De argumenterer med en *formålsrasjonalitet* (Weber 2000) og tar i bruk et språk hentet fra den økonomiske systemsfæren (Habermas 1987; Luhmann 2000). Dette står i kontrast til hva lærerne begrunner sine handlinger ut fra. Selv om lærerne organiserer tilpasset opplæring ulikt, begrunner samtlige sine handlinger med hva de mener er best for eleven. Handlingene gis en *verdirasjonell* begrunnelse (Weber 2000), der det viktigste er å finne frem til løsninger, i samråd med elever og foreldre, som gir mening og mestring hos den enkelte elev. Selv om skolelederne og lærerne i det ytre kan være enige om organiseringen, bygger altså handlingsvalgene på helt ulike rasjonaliteter.

6.3 Samarbeid om tilpasset opplæring

6.3.1 Makronivå

Samarbeid blir generelt omtalt som positivt i utdanningspolitiske dokumenter. Vi finner flere eksempler på at skoler som betraktes som gode og veldrevne, er skoler som prioriterer

samarbeid og hvor aktørene trekker i samme retning (St.meld. nr. 16 (2006-2007); St.meld. nr. 31 (2007-2008); Meld.St.18 (2010-2011); Meld.St.22 (2010-2011)). Samarbeidet mellom skoleleder, lærere og foreldre om mål og tiltak blir trukket frem som spesielt viktig når det gjelder tilpasset opplæring.

I forrige kapittel viste jeg hvordan innføringen av grunnleggende ferdigheter og økt handlingsrom gjør at læreplanen (LK06) kan oppfattes som en dreining mot en integrasjonskode. Jo sterkere integrasjonskoden oppleves i læreplanen, jo større krav stilles til samarbeid om innhold og prosess.

6.3.2 Mesonivå

Fordi skoleledere befinner seg i en mellomposisjon mellom makro- og mikronivået må de samarbeide både ”oppover” og ”nedover”. De nevner både rådmenn, skolesjefer og teamlederne på skolen som sine nærmeste samarbeidspartnere. Denne blandingen av byråkrater og pedagoger, tilhører i følge Luhmanns systemteori (Luhmann 2000, 2006), ulike språkssystem, noe som kan skape gnisninger i samarbeidet.

På flere av skolene prioriterer rektor å legge til rette for samarbeid gjennom å etablere og styrke ulike møtesteder. Skolelederne gir uttrykk for at de har et nettverk av møtesteder og kommunikasjonskanaler som fungerer godt til å fange opp og formidle inntrykk, meninger og problemstillinger. Disse møtestedene gir rektor informasjon om skolens dagligliv, men de nyttes også som kanaler til å påvirke og skape refleksjoner omkring undervisning og tilpasset opplæring. Gjennom å påvirke rammebetingelsene prøver skolelederne å gi retning til lærernes meningsdanning og forståelse (Coburn 2006). Dette gjøres gjennom at rektor setter dagsorden, håndplukker lærere til ulike lederfunksjoner i ulike team og utvalg, og deltar aktivt selv. Janne fordeler timene til ekstra styrking av undervisning sammen med lærerne. Dette gjør hun bevisst for å plassere ansvar. Det er en klar strategisk handling fra rektors side, for som hun sier: ”De vet hvem som bestemmer til slutt, men det at de får være med å diskutere og legge frem ting er viktig [...] at jeg ikke bare trykker ting nedover hodene deres, da kommer piggene ut.” Janne viser også hvordan hun bruker kanalene til å påvirke handlinger og til å sette dagsorden:

Det er *mitt* ansvar å legge opp til slike diskusjoner og stille spørsmål til lærerne hele tiden for at de skal øke bevisstheten. Hvis en aldri utfordrer dem i forhold til hvordan de gjør det, så er det fort at de gjør slik de alltid har gjort, og det *kan* de jo ikke få lov til (Janne).

Samarbeidet om tilpasset opplæring mellom skolelederne og lærerne skjer på disse møteplassene og ikke i klasserommene. Samtlige rektorer sier at de burde vært mer inne i klassene, men at det er vanskelig å finne tid. Det kommer også frem at lærerne er delt i spørsmålet om hvorvidt rektor bør være mer tilstede i klasserommene. Noen ønsker det svært gjerne, mens andre blir mer "usikker og lurer på om jeg skal kontrollere om de gjør jobben sin" (Nils). Oda mener at det er nokså kunstig hvis rektor skal være ofte inne i timene, og hun viser til at skolen har de nødvendige system for å fange opp den informasjonen hun trenger for å få oversikt. Selv om rektorene sier at de ønsker å være mer inne i klasserommene, mener de samtidig at de kjenner godt til aktiviteten i klassene.

På spørsmål om skolelederne opplever at skolen deres har en felles strategi når det gjelder tilpasset opplæring, er svarene nokså forskjellige. Noen er helt klare på at de har en felles strategi, men de fleste sier at strategien er på papiret, men ikke i praksis i alle klasserom.

6.3.3 Mikronivå

Lærerne i denne studien mener at foreldrene er deres viktigste samarbeidspart når det gjelder tilpasset opplæring. Hans sier: "Foreldre betyr mer enn læreren, tror jeg". Han utdyper det med å si at den interesse og støtte som hjemmet viser for skolens arbeid vil smitte over på barnets interesser for utdanning og skolearbeid.

Anne mener at foreldresamarbeidet er en forutsetning for å lykkes med tilpasset opplæring og fremhever betydningen av å få foreldrene på banen tidlig:

Jeg har alltid foreldremøte *kjempetidlig*, og på en måte forklarer de hva det er som *nå* står fremfor oss [...] hvis ikke foreldre forstår hva vi prøver å formidle til barna deres, altså av kunnskap og alt, så blir de nesten en motpart.

De tidlige møtene brukes til å utveksle informasjon og avklare forventninger mellom skole og hjem. For lærerne er det viktig å tydeliggjøre foreldrenes rolle i hjemmearbeidet. Greta, som er lærer på småskoletrinnet, legger vekt på å ansvarliggjøre foreldrene i leksearbeidet, og gi

beskjed om oppgavene er for lette eller for vanskelige. Hun mener at foreldrene må bruke skjønn når det gjelder tiden barna bruker på leksearbeidet:

Jeg pleier å si til de [foreldrene] at de kan tidsbegrense lekser etter hvor ivrige ungene er. De kan få lov til å gjøre lekser en time hvis de er kjempeivrige og har lyst, men hvis lekser er litt sånn... en plikt, da er 15-20 minutter for en 6-åring nok.

Selv om foreldre blir trukket frem som den viktigste samarbeidsparten gir lærerne uttrykk for at det er forskjell på foreldre når det gjelder ressurser og holdning til skole. Lærerne sier at noen foreldre ikke har nødvendig kompetanse til å hjelpe elevene med det faglige, men at de kan være en viktig støtte for barna på andre måter:

Vi har foreldre som er flinke til å følge opp, *selv* om de kanskje ikke klarer å hjelpe faglig, så passer de på at ungene gjør det de skal. De klarer å støtte dem uten å hjelpe dem faglig, fordi de er interessert i skole og at ungene deres skal ha det bra på skolen. Det er vel det som er viktig. Men at de sliter faglig *det* gjør de (Elin).

Lærerne knytter ofte svake evner hos eleven til manglende ressurser hos foreldrene, også for de yngste elevene:

De foreldrene som stimulerer ungene sine, de stimulerer *veldig*, og de er veldig opptatt av at de skal gjøre det bra på skolen: De gjør en stor innsats *før* de begynner på skolen, for at de skal være modne og ha masse begreper inne de leser mye til dem og har mange bøker hjemme. Og så har du ei gruppe, som er blitt litt for stor, der det kanskje er litt lite bøker og litt lite stimuli hjemme og masse dataspilling og TV-titting. Det kan jo være både positivt og negativt, men kanskje litt for lite samtaler, så *språk*utviklingen i den gruppen ligger ned på skalaen når de begynner på skolen. Det ser vi veldig tydelig. Begrepene. Det er veldig stor forskjell på de som har masse ord og masse uttrykk og har et språk som er veldig kreativt og fyldig, og de som er litt fattige på ord, fattig i språket sitt, i det muntlige språket. Det ser jeg kjempetydelig i forhold til *før* (Greta).

Lærerne i undersøkelsen sier at de samarbeider lite med kolleger om tilpasset opplæring, selv om samtlige arbeider i team og deltar på mange møter. Fellesmøtene går ofte med til tema som ikke berører klasserommet direkte og blir av enkelte beskrevet som ”merarbeid”. Informantene gir uttrykk for at planlegging av undervisning og etterarbeid, i stor grad skjer individuelt og på kveldstid (se artikkel 3).

Få opplever at skolen deres har en felles strategi i arbeidet med tilpasset opplæring. Informantene mener at de fleste lærere er individualister og at det er mye opp til læreren selv hva han gjør i forhold til tilpasset opplæring (jf. artikkel 3). Lærerne opplever også skoleledelsen som fjernt fra virksomheten i klasserommet fordi de vektlegger administrative

og rapporterende sider ved tilpasset opplæring. Elin går så langt som å si at ledelsen ved skolen hennes har lite med lærernes hverdag å gjøre:

Elin: De [ledelsen på skolen] har pent lite med vår hverdag å gjøre, altså. Ingenting (ler).

Eirik: Hvilke forventninger opplever du at skoleledelsen har til tilpasset opplæring?

Elin: Jeg vet ikke

Eirik: Du vet ikke?

Elin: Har ingen aning.

I følge lærerne er rektors fremste oppgave når det gjelder tilpasset opplæring å skaffe mer ressurser som kan styrke undervisningen. Rektor blir oppfattet som talsmann for byråkratiet og blir tilskrevet forventninger i tråd med det.

6.3.4 Diskusjon

Samarbeid om tilpasset opplæring blir generelt omtalt i positive vendinger på alle tre nivåene. Når lederne og lærerne utdyper sine synspunkter viser det seg imidlertid at de har ulike mål for samarbeidet. Jeg har valgt å omtale dette som ulike rasjonaliteter. Skolelederne skaffer seg oversikt over tilstanden i skolen gjennom ulike samarbeidskanaler og de bruker disse kanalene strategisk til å påvirke lærerne i ønsket retning. De er opptatt av hvordan de skal klare å skaffe til veie flere ressurser og fordele dem hensiktsmessig. For skolelederne er det viktig at ressursene blir brukt mest mulig effektivt, slik at de gir størst mulig utbytte for flest mulig. De lederne som er intervjuet mener at med optimal ressursutnyttelse vil også skolens resultater bli bedre.

Lærerne har, på sin side, et utstrakt samarbeid med foreldrene og legger omsorg for den enkelte elev til grunn for sine handlinger. De er opptatt av hvordan de sammen med hjemmet skal legge best mulig til rette for at elevene får oppleve mestring og trivsel. De er opptatt av å jevne ut forskjeller som de mener stammer fra hjemmesitasjonen. Vi har sett at Bernsteins kodeteorier (1990) viser hvordan barn fra ulike sosiale lag blir påvirket av foreldrenes forhold til arbeidslivet. Hans forskning konkluderte med at barn av middelklassen favoriseres i skolen fordi skolen bygger sin virksomhet på den utvidende koden (elaborated code). Dette kan, mener Bernstein, medføre at skolen forsterker de sosiale forskjellene i samfunnet og ikke fungerer utjevne, slik forventningen er. Skolen definerer hva som er gyldig kunnskap og markerer sin rett til å dominere andre gjennom sin *habitus* og sin *smak* (Bourdieu 1995). Skolen reflekterer maktforholdene i samfunnet, og en styrking av prinsippene om tilpasset

opplæring vil kunne favorisere barn fra middelklassen. Lærerne i denne undersøkelsen har et annet utgangspunkt. De anstrenger seg for å motvirke systemets reproduserende kraft ved å møte elevene der de er i utviklingen. Lærerne på småskoletrinnet søker å kompensere for den sosioøkonomiske bakgrunnen ved å følge enkelte barn tettere opp. I motsetning til skoleledernes ressursfokus er det omsorgen for den enkelte elev som har betydning når lærerne skal beskrive samarbeid om tilpasset opplæring.

Gjennom begrepene klassifikasjon og innramming skiller Bernstein (1996/2000) mellom makt og kontroll. I mitt datamateriale kan en, når det gjelder tilpasset opplæring på skolenivå, observere en sterk innramming. Rektorene søker å få kontroll med og innflytelse over kommunikasjonen og forståelsen av tilpasset opplæring, ved å regulere relasjoner, diskurser og kategorier. Dette får, som vi har sett, ikke stor oppslutning hos lærerne. Det er tydelig i materialet at skolelederne og lærerne vurderer hverandres roller ulikt. Mens rektorene på sin side mener at de har godt kjennskap til hva som skjer i klasserommene (se artikkel 2), og at de både tar gode grep og setter inn fornuftige tiltak, er lærerne av en annen oppfatning. De mener at rektor har lite kunnskap om tilpasset opplæring, liten kjennskap til undervisningen i klasserommet og at de først og fremst er opptatt av planer, skjema og rapportering. Dette kan være en grunn til at rektorene ikke opplever å ha tilstrekkelig oppslutning eller *resonans* i kollegiet (Coburn 2006) om en felles strategisk satsing på tilpasset opplæring. Ledelsesspråket i skolen er i stor grad knyttet til økonomi, ressursutnyttelse, effektivitet og rapportering. Lærernes utgangspunkt for samarbeid er å finne meningsfulle tiltak som imøtekommer det enkelte barns behov. Med dette utgangspunktet kan mangelen på samarbeid mellom skolelederen og lærerne lett oppfattes som et system – livsverden problem (Habermas 1987) eller som ulike rasjonaliteter: skoleledernes formålsrasjonalitet versus lærernes verdirasjonalitet (Weber 2000). For å forstå denne tilsynelatende uenigheten mellom ledere og lærere bedre, kan vi også velge å bruke Bernsteins (1996/2000) skille mellom hverdagens horisontale diskurs og systemets vertikale diskurs. Selv om strukturene ligger til rette for systemiske og sirkulære prosesser, for felles strategi og forståelse av tilpasset opplæring, er det vanskelig å se at de store ambisjonene nedfeller seg i lærernes praksis. Lærerne og skolelederne har ulikt utgangspunkt for og innhold i samarbeidet om tilpasset opplæring. De er opptatt av ulike sider ved tilpasset opplæring, noe som synes å skape spenninger som øker avstanden mellom nivåene i forståelsen av hva som er mulig å få til.

6.4 Hva kjennetegner handlingsvalgene til skoleledere og lærer?

Vi har sett, med utgangspunkt i teoriene til Weber og Habermas, hvordan systemets rasjonalitet kan komme i konflikt med den enkelte elevs behov for tilpasset opplæring. Dette spenningsforholdet er også tydelig når vi ser på samspillet mellom de ulike nivåene. Vi har sett hvordan begrepsforståelse, handlingsvalg og samarbeid om tilpasset opplæring manifesterer seg på makro-, meso- og mikronivå. Jeg har vist hvordan skoleledere er tilhengere av en kolleksjonskode når det gjelder tilpasset opplæring, hvordan de handler formålsrasjonelt og hvordan denne tilnærmingen fører til at de, i møte med lærerne, lett blir talsmenn for systemets rasjonalitet. Lærerne på sin side vektlegger en integrasjonskode når det gjelder tilpasset opplæring og handler i større grad verdirasjonelt, ut fra omtanke for barna. De kan dermed betraktes som forsvarere av et livsverdensperspektiv hvor verdirasjonaliteten rå. De kjennetegn som dominerer handlingsvalgene på de to handlingsnivåene kan fremstilles skjematisk.

	Weber	Habermas	Bernstein
Mesonivå (Skoleledere)	Formålsrasjonalitet	System	Kolleksjonskode
Mikronivå (Lærere)	Verdirasjonalitet	Livsverden	Integrasjonskode

Tabell 6 Kjennetegn ved handlingsvalgene på meso- og mikronivå.

Bernsteins utgangspunkt er at reformer skaper og distribuerer pedagogiske identiteter (jf. teorikapittel) på makronivå³³. Gjennom reformer vil myndighetene søke å utvikle bestemte identiteter gjennom utvalgte verdier og kunnskaper. En analyse av utviklingen på dette området viser at policyen om tilpasset opplæring har skiftende retninger. Uten klar retning blir det også skiftende praksis (Jenssen & Lillejord 2010). Det er derfor ingen automatikk i at de samme identitetene blir vektlagt på de ulike nivåene.

Intensjonsnivået og de to handlingsnivåene fremstår med ulike kjennetegn eller det Bernstein kaller pedagogisk identitet. Dokumentanalysene viser at makronivåets intensjon med tilpasset opplæring er at det skal utvikles praksisformer som skal bidra til å utjevne sosiale forskjeller i

³³ Bernsteins modell om pedagogiske identiteter er utviklet for makronivået. I denne studien vil jeg likevel nytte modellen for å si hvilke identiteter som er fremtredende på meso- og mikronivå.

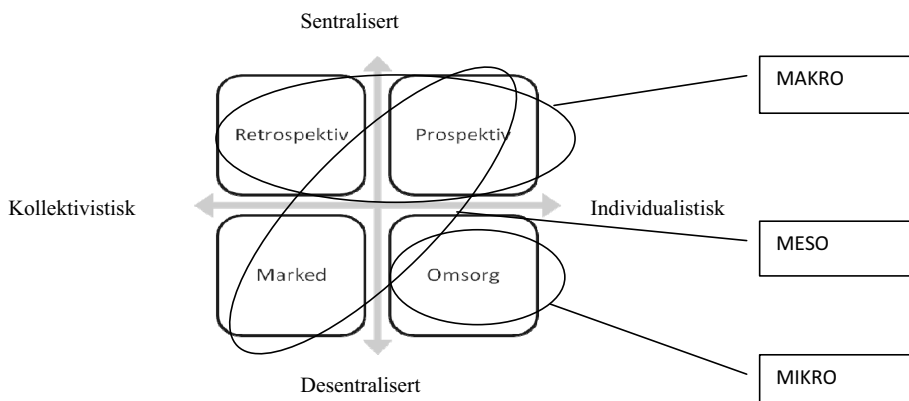
samfunnet og bedre skolens og elevenes læringsresultater. Læreplanene har dermed blitt forankret i klare fagområder med vektlegging av grunnleggende ferdigheter. Den generelle delen av læreplanen bygger på tradisjonelle verdier som inkludering, likeverdighet og fellesskap og understreker betydningen av at vår felles kulturarv blir fornyet og videreført. Disse kollektive verdiene skal utgjøre grunnlaget for skolens aktiviteter og gi retning slik at lærere og ledere kan sette barna i stand til å møte fremtiden på en god måte. Samtidig legger de utdanningspolitiske dokumentene til grunn at dersom vi skal klare å opprettholde nasjonens konkurranseevne og forbedre vårt velferdsnivå, må flest mulig ha gode kunnskaper og ferdigheter (St.meld. nr 31 (2007-2008)). De politiske dokumentene ser både tilbake og fremover på samme tid og inntar dermed det Bernstein kaller en retrospektiv og prospektiv identitet.

Skolelederne orienterer seg i ulike system og må beherske både et økonomisk og et pedagogisk språk. De setter i gang ulike tiltak og etablerer strukturer som har til hensikt å støtte opp under felles mål og strategier. Lederne er svært opptatt av hvordan skolen gjør det på nasjonale prøver. Skolens målbare resultater oppfatter de dermed som et pålitelig bilde på hvor godt skolen gjør det og hvilke områder den må utvikle seg på for å score bedre i fremtiden. De orienterer seg dermed både mot nåtiden og fremtiden. Når det gjelder tilpasset opplæring er de nytteorienterte, og styrer mot hva som gir best resultater med minst mulig ressursinnsats. Skolelederne kan på denne bakgrunnen sies å ha en formålsrasjonell markedsorientering og en prospektiv identitet.

Når lærerne uttaler seg om tilpasset opplæring, har de klasserommet og den praktiske undervisningen i tankene. For dem er det omtanken for elevene og her-og-nå situasjonen som gjelder. Omsorg er et nøkkelbegrep i lærernes arbeid med tilpasset opplæring. De organiserer undervisningen etter hva de vurderer som best for eleven og er mer verdirasjonelle enn formålsrasjonelle (Weber 2000). Omsorgsrasjonalitet kan oppfattes som en utvidelse av Max Webers begrep om verdirasjonelitet (Ve 1999; Wærness 1984). Begrepet omsorgsrasjonalitet får frem at både rasjonelle handlinger, fornuft og følelser er viktige for utøvelsen av god omsorg både i det private og offentlige (Wærness 1984, 2001). En viktig dimensjon i denne rasjonaliteten ”er evnen til å identifisere seg med de avhengige personenes interesser” (Ve 1999:112). Hos lærerne er det verdirasjonelle knyttet til omsorgen for enkeltelever og den overstyrer de andre rasjonalitetsformene. Det er derfor i denne sammenheng naturlig å

plassere lærernes uttalelser om tilpasset opplæring til en omsorgsidentitet. I denne identiteten er prosessen og det meningsskapende viktigere enn resultatene. Omsorgsidentiteten har en svak posisjon på de andre nivåene. En kan spørre om det er slik at lærerne har et nærmere forhold til verdigrunnlaget i den generelle delen av læreplanen enn det skolelederne har.

Med utgangspunkt i Bernsteins modell over de pedagogiske identiteter (jf. teorikapittel) kan de tre nivåene skjematisk illustreres slik:



Figur 3 Pedagogiske identiteter på tre nivå.

Selv om modellen i utgangspunktet er laget for makroperspektivet, mener jeg den illustrerer hvilke sider som vektlegges av de ulike informantene og nivåene i denne undersøkelsen.

Denne kategoriseringen må ikke oppfattes som absolutt og ekskluderende, men mer som en analytisk anskueliggjøring av de ulike tilnærmingene til tilpasset opplæring som denne studien har vist manifesterer seg på de ulike nivåene som er analysert.

I følge Bernstein (1996/2000) tildeles identiteter gjennom klassifikasjoner. Jo sterkere en klassifisering er, jo vanskeligere vil en identitetsutvikling være sett i forhold til den allerede etablerte identiteten. Skoleledernes håndtering av tilpasset opplæring som jeg tidligere har koplet til en kolleksjonskode og en synlig pedagogikk, vil trolig være en mer motstandsdyktig identitet enn lærernes omsorgsidentitet, som baseres på en håndtering av tilpasset opplæring i samsvar med en integrasjonskode. Forsøk på å endre styrken i klassifiseringen eller

innrammingen vil ifølge Bernstein (1996/2000) synliggjøre maktrelasjoner og utfordre samarbeidet mellom nivåene. Skolen vil da kunne bli en plass for maktkamp mellom ulike diskurser. Ulike diskurser kom tydelig frem da jeg ba både lederne og lærerne om å beskrive læringsmiljøet ved skolen. Lederne viste til nasjonale prøver, eksamensresultat og ulike planer ved skolen. Lærerne la vekt på relasjoner, trivsel og elevenes mestring. Mens skoleledernes handlinger baseres på avveininger av hva som gir mest nytte og effektivitet etter weberiansk formålsrasjonalitet, er lærerne orientert mot verdirasjonelle, meningsskapende prosesser med elevene i klasserommet.

På makro- og mesonivå har, som vi har sett, den økonomiske diskursen en fremtredende plass, og det økonomiske språket har ”et stykke på vei kolonisert kunnskapssektoren” (Telhaug & Mediås 2003:435). Når skolen og tilpasset opplæring iakttas med utgangspunkt i mediet penger (Luhmann 2006) begrenses også hva som kan observeres (jf. Weick kartmetafor). Det som ikke kan uttrykkes eller beskrives i form av ressurser, regnskap, effektivitet, nytte og lignende faller utenfor og blir usynlig. En kolonisering av livsverden viser seg ved at strategiske handlinger tar over på områder som tradisjonelt er dominert av kommunikative handlinger. I denne studien kommer dette til uttrykk når oppmerksomheten om tilpasset opplæring flyttes fra omsorg til rapportering, kartlegging og måling av effektivitet. Når man konsentrerer oppmerksomheten kun om det som kan måles, er det mye av skolens oppdrag som faller utenfor. Vi kan dermed snakke om pedagogisk reduksjonisme.

Skolen er satt til å håndtere grunnleggende forskjellige oppgaver. Den skal på den ene siden oppdra og sosialisere, være identitetsskapende og gi elevene mestringsopplevelser. På den andre siden er skolen en del av samfunnets byråkratiske apparat. Grunnleggende spørsmål om skole tilhører på den måten både system og livsverden. Det er derfor viktig at en i skolen klarer å balansere disse sfærene. Habermas (1987) mener at oppdragelse bare kan gjennomføres gjennom handlinger som er orienterte mot gjensidig forståelse. Han advarer derfor sterkt mot byråkratisering og systemkolonisering i utdanningssystemet. Hvem blir taperen dersom lærernes kommunikative handlinger blir erstattet av strategiske handlinger og verdirasjonaliteten må vike plassen for en formålsrasjonalitet?

På skolene ligger strukturene til rette for felles forståelse og strategi gjennom de mange møteplasser og kommunikasjonskanaler som er etablert. Mitt materiale viser at skoleledere og

lærere i praksis har ulik forståelse og tilnærming til tilpasset opplæring, noe som fører til økt avstand mellom nivåene. Meso- og mikronivået synes å være løst koplet og fungerer parallelt i stedet for helhetlig. De faglige eller didaktiske spørsmål om undervisningens innhold og form bestemmes av lærerne, mens skoleledelsen har ansvar for strukturene *rundt* undervisningen (Lillejord 2011). Kanskje er det en praktisk innordning for å unngå konflikter og konfrontasjoner. Samtidig er det slik at om hvert nivå fungerer som uavhengige sfærer, kommer vi neppe videre i forhold til de store samfunnsutfordringene som tilpasset opplæring er tenkt å skulle avhjelpe.

Hvordan skal vi forstå tilpasset opplæring? En måte er å følge forhåndsbestemte planer, regel- og kriterielister som fungerer som sjekklister man kan krysse ut etter hvert som de er gjennomført. En meningsdannende variant vil i motsetning til dette innebære å involvere foreldre, rektor og lærere i diskusjoner som tar opp spørsmål om vi har en felles forståelse av hvor vi er og hvor vi skal. Min undersøkelse har vist at dette er svært viktig, fordi aktører på skolens ulike nivå må tenke gjennom og ta stilling til helt grunnleggende spørsmål når det gjelder tilpasset opplæring. Ett slikt spørsmål er hvorvidt begrepet skal forstås og praktiseres i et livsverdensperspektiv eller i et systemperspektiv. I praktisk pedagogikk er det imidlertid ikke mulig med et enten-eller på dette området (Lillejord 2003). De fleste skoler vil innse at det er nødvendig å finne en god balanse mellom de to perspektivene. Det innebærer at skolelederne må ta initiativ til systematiske diskusjoner som involverer lærere, foreldre og elever, om hvordan man skal kunne se den enkelte og ivareta barnets beste i en tid preget av standardiserte tester og målinger.

Kapittel 7: Avsluttende kommentar, implikasjoner og videre forskning

Målet for studien har vært å øke vår forståelse av sentrale aktørers opplevelse og oppfatning av tilpasset opplæring, og hvordan de mener tilpassing best kan gjennomføres i det daglige arbeidet. Jeg har valgt å rette oppmerksomheten mot samspillet mellom ulike nivå i skolesystemet. Ved å anvende et sosiologisk rammeverk har jeg forsøkt å vise hva som kjennetegner meningsdanning på ulike nivå i skolen. Weber mente at den økende rasjonaliseringen og byråkratiseringen i samfunnet kunne innskrenke individenes frihet og handlingsrom. Dette er et perspektiv som også Habermas inntar når han hevder at systemet koloniserer livsverden. Bernsteins kodeteori og teori om pedagogiske identiteter er i denne studien brukt i analysen av politiske dokumenter, læreres og skolelederes meningsorientering. Ved å veksle mellom ulike nivå og perspektiver mener jeg å ha fått frem noe av kompleksiteten i begrepet tilpasset opplæring, og hva som kjennetegner handlingsvalgene til lærere og skoleledere i grunnskolen. Jeg har også vist hvordan handlinger i skolen må balanseres mellom ulike typer rasjonaliteter. Om skolens prosesser i økende grad blir byråkratisert og kontrollert, vil det gradvis kolonisere skolens livsverden: Dermed blir de sosiale og kommunikative handlingene fortrent av strategiske aktiviteter. Jeg har, med utgangspunkt i Weber, Habermas og Bernstein, argumentert for at tilpasset opplæring må bygge på gode relasjoner, samhandling og gjensidig forståelse mellom aktører. En kolonisering av skolens livsverden vil kunne bety at tilpasset opplæring blir håndtert ut fra strategiske og formålsrasjonelle handlinger. Om tilpasset opplæring blir oppfattet som en strategisk resultatorientert handling, kan den sosiale integrasjonen reduseres til systemintegrasjon og individene svekkes som selvstendige subjekter. Det kan være tilfelle om tilpasset opplæring baseres på en sterk kolleksjonskode og brukes som virkemiddel for å forbedre skolens læringsresultater.

7.1 Implikasjoner og videre forskning

En bør være forsiktig med å trekke omfattende konklusjoner om hvilke implikasjoner resultatene i studien kan ha for arbeid med tilpasset opplæring. Likevel mener jeg at studien får frem noen mønstre og sammenhenger som kan bidra med nye perspektiver i debatten om tilpasset opplæring i skolen.

Samtlige skoler i undersøkelsen har et omfattende nettverk av kanaler og møteplasser for utveksling av informasjon og kunnskap som er ment å gi felles forståelse av og strategi for tilpasset opplæring. Men funnene i denne studien tyder på at de bare i liten grad brukes. Mens strukturene ligger til rette for vertikal diskurs mellom nivåene, foregår det i praksis hovedsakelig flere horisontale diskurser med få møtepunkt eller koplinger mellom nivåene. Mens strukturer er helt nødvendige forutsetninger for samhandling, er de med andre ord ikke tilstrekkelige for å få til samhandlinger om tilpasset opplæring. Min undersøkelse har vist at koblingene må være både vertikale og horisontale. Mens lærerne må forstå mer av den formålsrasjonelle tenkningen som dominerer skoleledernivået, må skolelederne få bedre innsikt i lærernes verdirasjonelle tankesett.

Flere av skolelederne fortalte at de årlig hadde diskusjoner om tilpasset opplæring på skolen, nettopp for å sikre en felles forståelse. Resultatet er likevel at ulike praksiser forekommer side om side. En mulig forklaring kan være at diskusjonene om tilpasset opplæring ikke har vært grundige nok. En annen mulig forklaring kan være at felles forståelse ikke er tilstrekkelig for å få til felles praksis. Det er noe *mer* som må på plass. Mine funn (jf. artikkel 2 og artikkel 3) viser at både lærere og skoleledere umiddelbart beskriver tilpasset opplæring veldig likt og nærmest som en gjenfortelling av lovteksten. Det er først når de går grundigere inn og skal forklare, begrunne og vise hvordan de håndterer tilpasset opplæring at ulikhetene blir synlige. Et annet moment kan være at skoleledere og lærere har ulik tilnærming til tilpasset opplæring. Flere av rektorene sier at de bruker de mange kanaler for informasjons- og kunnskapsflyt i skolen, til å påvirke lærernes forståelse av tilpasset opplæring. Det er imidlertid ulike diskurser som møtes og dermed oppstår spenninger mellom lærere og ledere. Disse spenningene kan utvikle seg til en maktkamp om ulike diskurser og øke avstanden mellom nivåene. Utsagn som gir uttrykk for at rektorene ikke vet hva tilpasset opplæring er eller kjenner godt nok til det som skjer i klasserommene kan føre til en slik frustrasjon. Kanskje burde en erkjenne og i større grad metakommunisere de ulike rasjonalitetene. Funn i denne studien tyder på at skolens aktører i praksis vegrer seg mot å gå inn i slike diskusjoner.

I forlengelsen av denne studien er det flere sider som det kunne ha vært interessant å skaffe mer kunnskap om. Hvordan elevene opplever tilpassingen sier denne undersøkelsen ingenting om. Det ville vært interessant å finne ut hvordan de pedagogiske identiteter som er avdekket

på makro-, meso- og mikronivå i denne studien, harmoniserer med elevnivået. Det er ikke alltid samsvar mellom lærere og elevers opplevelse av undervisning (Imsen 2003).

Denne studien kan gi grunnlag for videre diskusjoner rundt samarbeid om tilpasset opplæring og grunner for ulike håndteringer av tilpasset opplæring i praksis. Det kommer frem at lærerne samarbeider lite med kollegaer om tilpasset opplæring. Dette til tross for at de er positive til samarbeid og at samtlige arbeider i team og har mange fellesmøter. En systematisk gjennomgang av hvilke saker som blir tatt opp og diskutert på de ulike møteplassene og hva som kjennetegner diskusjonene kunne gi interessant informasjon. Ottesen (2011) har vist at språklige handlinger skaper meninger og felles forståelse som i neste omgang kan danne basis for videre handling. En ytterligere analyse av de språklige handlinger som kommer til uttrykk i disse møtene kunne gi bedre innsikt i de utfordringer skolen står overfor når det gjelder tilpasset opplæring. Alt i alt tyder det på at det er behov for forskning som kan bidra til bedre og økt innsyn i hva som kjennetegner håndteringen av tilpasset opplæring der den synes å fungere godt.

Litteraturliste

- Adizes, I. (1988). *Organisasjoners livssyklus: Hvorfor organisasjoner vokser og dør – og hva man kan gjøre med det* (oversatt av: Sølvi Lillejord). Oslo: Dagens Næringsliv Forlag.
- Adizes, I. (1991). *Endring kan mestres* (Oversatt av Sylvi Dysvik og Erik Myrland). Oslo: Universitetsforlaget.
- Alexander, J. C., Giesen, B., Munch, R., & Smelser, N. J. (Red.). (1987). *The Micro-Macro Link*. Berkeley: University of California Press.
- Alseth, B., Breiteig, T., & Brekke, G. (2003). *Synteserapport. Endringer og utvikling ved R97 som bakgrunn for videre planlegging og justering – matematikkfaget som kasus*. Notodden og Kristiansand: Telemarksforskning og Høgskolen i Agder.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Arfwedson, G. (1984). *Hvorfor er skoler forskjellige?* Oslo: Tanum-Norli.
- Assarson, I. (2007). *Talet om en skola för alla: pedagogers meningskonstruktion i ett politisppdrag*. Doctorial dissertation in education. Malmö: Högskolan, Lärarutbildningen.
- Bachmann, K. E., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Bakken, A. (2003). Morsmålsundervisning og skoleprestasjoner. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 3(1), 21.
- Bakken, A. (2010). *Prestasjonsforskjeller i kunnskapsløftets første år: kjønn, minoritetsstatus og foreldres utdanning*. NOVA-rapport 9/2010. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Befring, E. (2004). Spesialpedagogikk: perspektiver og tilnærminger. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 45-68). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Berg, G. (1999). *Skolekultur: nøkkelen til skolenes utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control: Volume IV The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (1996/2000). *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory. Research. Critique* (rev. utg.). Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Birkelund, G. E. (1991). *Metodologisk individualisme versus metodologisk kollektivism: sosiologiens evige dilemma?* Bergen: Universitetet i Bergen, Sosiologisk institutt.

- Bjørnsrud, H. (2004). *Forskermøte med en fortellende skole*. Avhandling til dr.polit.-graden. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling: - tre reformer for en lærende skole*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (Red.). (2008). *Tilpasset opplæring: intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bonesrønning, H., & Iversen, J. M. V. (2008). *Suksessfaktorer i grunnskolen. Analyse av nasjonale prøver 2007*. Rapport 05/08. Trondheim: Senter for økonomisk forskning (SØF).
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen: en sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax forlag A/S.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1993). *Den kritiske ettertanke: grunnlag for samfunnsanalyse*. Oslo: Samlaget.
- Brekke, M. (2006). Analyse og fortolkning av tekst i forskningen. I M. Brekke (Red.), *Å begripe teksten: om grep og begrep i tekstanalyse* (s. 19-38). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Coburn, C. E. (2006). Framing the problem of reading instruction: using frame analysis to uncover the microprocesses of policy implementation. *American educational research journal*, 43(3), 343-379.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6. utg.). London: Routledge.
- Cuban, L. (1993). *How teachers taught: constancy and change in American classrooms, 1890-1990*. New York: Teachers College Press.
- Dahl, T., Klewe, L., & Skov, P. (2004). *Norsk skole i utvikling, men i ujevn takt: noen momenter fra evalueringen av kvalitetsutvikling i grunnskolen 2000-2003*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Dale, E. L., & Wærness, J. I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen: Rom for alle – blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Day, C., Leithwood, K. & Sammons, P. (2008). What we have learned, what we need to know more about. *School Leadership and Management*, 28 (1), 83-96.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. I M. C. Wittrock (Red.), *Handbook of research on teaching* (3. utg., s. 392-431). New York: Macmillian Publishing Company.

- Engelsen, B. U. (2008). *Kunnskapsløftet: sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter*. Rapport nr. 1. Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Engen, T. O. (2004). Tilpasset opplæring for majoritets- og minoritetsbarn under L97. I T. O. Engen & K. J. Solstad (Red.), *En likeverdig skole for alle?: om enhet og mangfold i skolen* (s. 280-309). Oslo: Universitetsforlaget.
- Erikson, R., & Jonsson, J. O. (1996). *Can Education be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Boulder Colorado: Westview Press.
- Fevolden, T., & Lillejord, S. (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (4. utg.). Los Angeles: Sage.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2005). The interview: from Neutral Stance to Political Involvement. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (3. utg., s. 695-727). Thousand Oaks California: Sage.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt: det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.
- Fosse, B. O., & Solhaug, T. (2007). *Tilpasset opplæring i nye læringsomgivelser: evalueringsrapport 2007*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Fossøy, I. (2006). *Basisgruppeaktivitetens intersubjektive rom. Ein teoretisk og empirisk studie av rettleiarrolla og den situerte, kommunikative praksis i ein problembasert læringskontekst*. Avhandling for graden dr. polit. Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt, Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Gadamer, H.-G. (2007). *Sandhed og metode: Grundtræk af en filosofisk hermeneutikk* (2. utg.). Århus: Academica.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research: an introduction* (8. utg.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Grimen, H. (2000). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Guneriussen, W. (1999). *Aktør, handling og struktur: grunnlagsproblemer i samfunnsvitenskapene*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action. Vol. 1. Reason and the Rationalization of Society*. Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (1987). *The Theory of Communicative Action. Vol. 2. Lifeworld and system: a critique of functionalist reason*. Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (1990). *Moral Consciousness and Communicative Action*. Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (1999a). *On the Pragmatics of Communication*. Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (1999b). *Kraften i de bedre argumenter* (utvalg og innledning ved Ragnvald Kalleberg; oversatt av Are Eriksen). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hagesæther, G. (2003): *Erfaringer med KRL-faget og konsekvenser for fagplanen i L97*. Bergen: Norsk Lærerakademi.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany, New York: State University of New York Press.
- Haug, P. (1999). *Spesialundervisning i grunnskulen: grunnlag, utvikling og innhold*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97: Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. Oslo: Norges Forskningsråd.
- Haug, P. (2006). *Begynnaropplæring og tilpassa opplæring*. I P. Haug (Red.), *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning* (s. 19-54). Bergen: Caspar forlag.
- Haugen, C. R. (2009). *Contextualizations and Recontextualizations of Discourses on Equity in Education*. Thesis for the degree of Philosophia Doctor. Trondheim: Norwegian University of Science and Technology, Faculty of Social Sciences and Technology Management, Programme for Teacher Education.
- Hopmann, S., Afsar, A., Bachmann, K. E., & Sivesind, K. (2004). *Hvordan formidles læreplanen?: en komparativ evaluering av læreplanbaserte virkemidler - deres utforming, konsistens og betydning for læreres praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hovdenak, S. S. (2000). *90-tallsreformene – et instrumentalistisk mistak?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hovdenak, S. S. (2007). *Pedagogiske identiteter – blant læreplaner og ungdom: i ideologisk og eksistensielt perspektiv*. I S. S. Hovdenak, R. Riksaasen & V. Wiese (Red.), *Klasse, kode og identitet: Bernstein i norsk forskning* (s. 47-65). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

- Håstein, H., & Werner, S. (2003). *Men de er jo så forskjellige! tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Imsen, G. (2003). *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte: en empirisk studie av grunnskolens 4., 7. og 10. trinn*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Jenssen, E. S. (2011). Et skolelederperspektiv på tilpasset opplæring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95(3), 172-184.
- Jenssen, E. S. (under utgivelse). "Jeg føler jeg har veldig lite ordinær undervisning i den klassen": hva åtte lærere legger vekt på ved tilpasset opplæring. *Spesialpedagogikk* (7).
- Jenssen, E. S., & Lillejord, S. (2009 Nov 24). Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis. *Acta Didactica Norge* [Online] 3:1. Tilgjengelig: <http://adno.no/index.php/adno/article/view/99/131>
- Jenssen, E. S., & Lillejord, S. (2010). Hvorfor tilpasset opplæring er så vanskelig. *Bedre Skole*, 2, 8-12.
- Johnsen, B. (2000). *Et historisk perspektiv på idéene om en skole for alle: rekonstruksjon av sentrale tanker og tradisjoner med basis i Erik Pontoppidans og Ole Vigs pedagogiske tekster*. Oslo: Unipub forlag.
- Kjærnsli, M. (2007). *Tid for tunge løft: norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M., & Roe, A. (2010). *På rett spor – Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klette, K. (Red.). (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Pedagogisk Forskningsinstitutt.
- Klette, K. (Red.). (2004). *Fag og arbeidsmåter i endring?: tidsbilder fra norsk grunnskole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Knorr-Cetina, K. D. (1981). Introduction: The micro-sociological challenge of acrosociology: towards a reconstruction of social theory and methodology. I K. D. Knorr-Cetina & A. V. Cicourel (Red.), *Advances in social theory and methodology: toward an integration of micro- and macro-sociologies* (s. 1-47). Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Kristiansen, A. (2007). *Lik rett til kunnskap: en epistemologisk studie av tilpasset opplæring og sosial seleksjon i utdanning*. Avhandling for graden Philosophiae Doctor. Tromsø: Universitet i Tromsø, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, institutt for pedagogikk og lærerutdanning.
- Krogh, T., Theil, R., & Egeland, T. (2000). *Historie, forståelse og fortolkning: innføring i de historisk-filosofiske fags fremvekst og arbeidsmåter*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lie, S., Kjærnsli, M., Roe, A., & Turmo, A. (2001). *Godt rustet for framtida?: norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. California: Sage Publication.
- Lillejord, S. (2000). *Handlingsrasjonalitet og spesialundervisning – en analyse av aktørperspektiver*. Avhandling for dr. philos.- graden. Bergen: Universitetet i Bergen, Det psykologiske fakultet.
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillejord, S. (2008). Skoleledelse, inkluderende praksis og tilpasset opplæring. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tilpasset opplæring: - intensjoner og skoleutvikling* (s. 199-220). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lillejord, S. (2011). Kunsten å være rektor. I J. Møller & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef: om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (s. 284-301). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lindbekk, T. (1993). *Samfunnsteori: fra Karl Marx til Talcott Parsons* (2. utg.). Trondheim: Tapir forlag.
- Luhmann, N. (2000). *Sociale systemer: grundrids til en almen teori*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Luhmann, N. (2006). *Samfundets uddannelsessystem*. København: Hans Reitzels Forlag.
- L-97:*Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. (1996). [Oslo]: Nasjonalt læremiddelsenter.
- LK-06:Midlertidig trykt utgave – juni 2006: *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. (2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- M-74: Mønsterplan for grunnskolen (1974). Oslo: Aschehoug.
- M-85: Mønsterplan for grunnskolen (1985). Oslo: Aschehoug.
- M-87: Mønsterplan for grunnskolen (1987). Oslo: Aschehoug.
- Markussen, E. (2000). *Særskilt tilrettelagt opplæring i videregående – hjelper det? Om segregering, inkludering og kompetanseoppnåelse i det første reform 94-kullet*. FAFO-rapport 341. Oslo: FAFO.

- Meld.St.18 (2010-2011). (2011). *Læring og fellesskap: tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- Meld.St.22 (2010-2011). (2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter: ungdomstrinnet*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- Morken, I. (2006). *Normalitet og avvik: Spesialpedagogiske utfordringer – en innføring*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Myklebust, J. O. (2004). *From school to adult life: transitional processes among adolescents with special educational needs*. Forskningsrapport, Bind 5. Volda: Høgskulen i Volda og Møreforskning.
- NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Neuman, W. L. (2009). *Understanding research*. Boston: Pearson Education.
- Nilsen, S. (1993). *Undervisningstilpasning i grunnskolen - fra intensjoner til praksis: en kildeanalytisk og deskriptiv-analytisk studie*. Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk.
- Nilsen, S. (2004). Spesialundervisning i grunnskolen som ledd i tilpasset opplæring. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 437-456). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: en beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. (2005:19). Oslo: NOVA.
- Nordahl, T., & Manger, T. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 2001:22. *Fra bruker til borger: en strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning.
- NOU 2009:18. *Rett til læring*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- OECD (2010). *PISA 2009 results: overcoming social background. Equity in learning opportunities and outcomes. Volume II*. OECD publishing.
- OMI-sluttrapport (1983). *Sluttrapport fra OMI-prosjektet. Rapport nr 26*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Hentet fra: http://www.lovdatab.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/app/gratis/www/docroot/all/nl-19980717-061.html&emne=oppl%E6ringslov*&&.

- Ottesen, E. (2011). Ledelse gjennom samtaler. I J. Møller & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef: om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (s. 265-283). Oslo: Universitetsforlaget.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3. utg.). London: Sage Publication.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Riksaasen, R. (1999). *Visible and invisible pedagogies in teacher education: a comparison of Norwegian primary and pre-school teacher education*. Dr.polit.-avhandling. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige Universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Institutt for sosiologi og statsvitenskap.
- Roald, K. (2008). *Organisasjonslæring i skolar: teoretiske og praktiske perspektiv*. R-nr 2/2008. Sogndal: Avdeling for lærarutdanning og idrett, Høgskulen i Sogn og Fjordane.
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization* (ny, rev. utg.). New York: Currency/Doubleday.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data: methods for analyzing talk, text and interaction* (3. utg.). London: Sage Publication.
- Skaalvik, E. M., Fossen, I., & Skaalvik, S. (1995). *Tilpassing og differensiering: idealer og realiteter i norsk grunnskole*. Trondheim: Tapir Forlag.
- Skogen, K. (2006). Forskning om tilpasset opplæring. *Spesialpedagogikk*, 71(3), 35-38.
- Solli, K. A. (2005). *Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge: revidert i juni 2004*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Solstad, K. J., Rønning, W., & Karlsen, E. (Red.). (2003). *Tema- og prosjektarbeid og bruk av lokalt lærestoff etter L97. Sluttrapport fra prosjektet "Likeverdig skole i praksis"*. NF-rapport nr. 24. Bodø: Nordlandsforskning.
- Stacy, R. D. (2008). *Hvordan kunnskap vokser frem: et kompleksitetsperspektiv på læring og kunnskapsutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Statistisk sentralbyrå (2011). *Utdanningsstatistikk, grunnskoler: tabell 3 Elevar med spesialundervisning, tal og del. Skoleåra 2007/08-2010/11*. Hentet fra <http://www.ssb.no/emner/04/02/20/utgrs/tab-2011-02-18-03.html>.
- Stenberg, O. (2006). *Pedagogisk-psykologiske rådgiveres tilnæringer til problematferd i skolen*. Avhandling for graden philosophiae doctor. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige Universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt.

- St.meld. nr. 30 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 9 (2006-2007). (2006). *Arbeid, velferd og inkludering*. Oslo: Det kongelige arbeids- og inkluderingsdepartementet.
- St.meld. nr. 16 (2006-2007). (2006). *–og ingen sto igjen*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- St.meld. nr. 20 (2006-2007). (2007). *Nasjonal strategi for å utjevne sosiale helseforskjeller*. Oslo: Det kongelige helse- og omsorgsdepartementet.
- St.meld. nr. 35 (2006-2007). (2007). *Tilgjengelighet, kompetanse og sosial utjevning: framtidens tannhelsetjenester*. Oslo: Det kongelige helse- og omsorgsdepartementet.
- St.meld. nr. 31 (2007-2008). (2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- St.meld. nr. 11 (2008-2009). (2009). *Læreren: rollen og utdanningen*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strømstad, M. (2004). Inkluderende skole – hva er det? I K. J. Solstad & T. O. Engen (Red.), *En likeverdig skole for alle? om enhet og mangfold i grunnskolen* (s. 115-134). Oslo: Universitetsforlaget.
- Strømstad, M., Nes, K., & Skogen, K. (2004): *Hva er inkludering?: Rapport 1 fra evalueringsprosjektet "En vurdering av om innføringen av Reform 97 har ført til at skoler har utviklet inkluderende praksis, sosialt, faglig og kulturelt."* Oslo: Oplandske Bokforlag og Norges Forskningsråd.
- Stålsett, U., Storhaug, M., & Sandal, R. (Red.). (2009). *Veiledning i tilpasset opplæring: arbeidsmåter – frå oppskrift til refleksjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Svennevig, J. (2009). *Språklig samhandling: Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Telhaug, A. O. & Mediås, O. A. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger: frå statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- The Salamanca statement and framework for action on special needs education: adopted by the world conference on special needs education: access and quality* (1994). [Paris]: Unesco.

- Utdanningsdirektoratet (2010). *Grunnskolen informasjonssystem (GIS) 2009-2010*. Hentet fra <http://www.wis.no/34404/2075/34382-37381.html>.
- Ve, H. (1999). *Rasjonalitet og identitet: og andre tekster*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Vold, E. K. (Red.) (2007). *Vi har prøvd alt!: Systemblikk på pedagogiske utfordringer: En artikkelsamling om tilpasset opplæring, inkludering og atferd i skolen*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- Weber, M. (2000). *Makt og byråkrati: essays om politikk og klasse, samfunnsforskning og verdier* (3. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Weick, K. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-9.
- Weick, K. (2001). *Making sense of the organization*. Oxford: Blackwell Business.
- Werner, S. (2008). *Tilpasset opplæring og læreres bilder av en mangfoldig skoleklasse: en undersøkende samtalesyklus med lærere fra tre skoler*. Avhandling for graden PhD. Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk.
- Wiese, V. (2006). *Skolens Janus-ansikt: utskilling eller utvikling i ulike læringsmiljø*. Avhandling for graden philosophiae doctor. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige Universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt.
- Wærness, K. (1984). The rationality of caring. *Economic and Industrial Democracy*, 5(2), 185-211.
- Wærness, K. (2001). Omsorgsetikk, omsorgsrasjonalitet og forskningens ansvar. K. W. Ruyter & A. J. Vetlesen (Red.), *Omsorgens tvetydighet: - egenart, historie og praksis* (s. 262-281). Oslo: Gyldendal akademisk.