

Lærerstudenters innramming og forståelse av tilpasset opplæring

En studie av kollektive læringsprosesser i ulike kontekster ved en praktisk-pedagogisk lærerutdanning

Britt Oda Fosse



Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

2010

Forord

Oslo, 24. november 2010

Britt Oda Fosse

Innhold

INNHold	5
FORORD	3
1. INTRODUKSJON	12
1.1 BEGRUNNELSE FOR VALG AV KONTEKST OG TEMA	12
1.2 FORSKNINGSSPØRSMÅL	14
1.3 TEORETISKE PERSPEKTIVER	15
1.4 PRESENTASJON AV EMPIRI	19
1.5 STUDIENS KONTEKST FOR ØVRIG	20
1.6 AVHANDLINGENS INNDELING	21
2. TILPASSET OPPLÆRING SOM FENOMEN OG VIRKSOMHET I NORSK KONTEKST	23
2.1 TILPASSET OPPLÆRING I SPENNINGSFELTET MELLOM INDIVID OG FELLESSKAP	23
2.2 HISTORISK UTVIKLING	25
2.2.1 <i>Utvidelse av enhetsskolen innebærer tilpasninger til elevens forutsetninger</i>	<i>27</i>
2.2.2 <i>Kursplandeling og undervisningsteknologi på 1960- og 70-tallet</i>	<i>28</i>
2.2.3 <i>Tilpasset opplæring blir synonymt med spesialpedagogikk</i>	<i>30</i>
2.2.4 <i>Spesialundervisning</i>	<i>31</i>
2.2.5 <i>Tilpasset opplæring på to nivåer</i>	<i>33</i>
2.2.6 <i>Tilpasset opplæring i et 13-årig obligatorisk skoleløp</i>	<i>34</i>
2.2.7 <i>En redefinering av tilpasset opplæring</i>	<i>36</i>
2.2.8 <i>“Kunnskapsløftet”</i>	<i>38</i>
2.3 LÆREPLANALYSE	40
2.3.1 <i>Mønsterplanen av 1987 (M87)</i>	<i>41</i>

2.3.2	<i>Læreplanen av 1997 (L97)</i>	44
2.3.3	<i>Læreplan for Kunnskapsløftet (LK06)</i>	46
2.4	TILPASSET OPPLÆRING UT AV FORMÅLSPARAGRAFEN	49
2.5	FORSKNING OG ULIKE DISKURSER OM TILPASSET OPPLÆRING	50
2.5.1	<i>Forskning på tilpasset opplæring</i>	50
2.5.2	<i>To eksempler med fokus på kontekst, fellesskap og lærerens rolle</i>	52
2.5.3	<i>Diskurser om tilpasset opplæring</i>	55
2.6	OPPSUMMERING	58
3.	EN OVERSIKT OVER FORSKNINGSFELTET	59
3.1	ULIKE IDEER OM HVOR OG HVORDAN STUDENTER KONSTRUERER KUNNSKAP FOR EN PROFESJONELL YRKESPRAKSIS	62
3.2	NORSK LÆRERUTDANNING I SPENNINGSFELTET MELLOM AKADEMIA OG DEN PRAKTISKE SKOLEHVERDAG.....	66
3.3	LÆRERUTDANNINGSFORSKNING I USA.....	68
3.4	FORSKNING I NORGE PÅ LÆRERE OG LÆRERUTDANNING	72
3.5	LÆRERUTDANNING SOM ET LÆRINGSPROBLEM	76
3.5.1	<i>Forskning på tilpasset opplæring i skolen og lærerutdanningen</i>	78
3.5.2	<i>Forskning på bruk av case i lærerutdanningen</i>	97
3.6	LÆRERES LÆRING I ET SOSIOKULTURELT PERSPEKTIV	101
3.6.1	<i>Veiledning i den praktiske delen av studien</i>	101
3.6.2	<i>Hvordan lærerstudenter i fellesskap konstruerer mening om teori</i>	104
3.6.3	<i>Transformering av kunnskaper mellom kontekster</i>	106
3.6.4	<i>Læreres rolle som veileder av studenters læring på campus</i>	109
3.7	OPPSUMMERING	110

4.	SOSIOKULTURELL TEORI SOM RAMMEVERK.....	113
4.1	LÆRING SOM MESTRING OG APPROPRIERING	114
4.2	LÆRING SOM MENINGSSKAPING.....	116
4.3	VYGOTSKYS BIDRAG TIL EN SOSIOKULTURELL TILNÆRMING	118
4.4	DEN PROKSIMALE UTVIKLINGSSONE ANVENDT PÅ TILPASSET OPPLÆRING	120
4.5	DIALOGISK PERSPEKTIV	122
4.6	TILPASSET OPPLÆRING SOM REDSKAP	126
4.7	TILPASSET OPPLÆRING SOM OBJEKT.....	128
4.8	TILPASSET OPPLÆRING SOM GRENSEOBJEKT	130
4.9	BRUK AV REDSKAPER MED ET BESTEMT MENINGSINNHOOLD	131
4.10	SPRÅKET SOM REDSKAP	133
4.11	BEGREPSDANNINGSPROSESSER I LYS AV VYGOTSKYS TEORIER.....	134
4.11.1	<i>Betydning og mening</i>	<i>135</i>
4.11.2	<i>Språket som redskap for tanken.....</i>	<i>136</i>
4.11.3	<i>Praktisk begrepstenkning.....</i>	<i>137</i>
4.11.4	<i>Begreper som redskaper i meningsskaping.....</i>	<i>138</i>
4.12	OPPSUMMERING.....	140
5.	METODER OG ANALYSEREDSKAPER.....	142
5.1	PROSESSER RUNDT INNSAMLING AV DATA.....	143
5.1.1	<i>Utvalg av informanter.....</i>	<i>144</i>
5.1.2	<i>Innsamling av data.....</i>	<i>146</i>
5.1.3	<i>Datainnsamling fra universitetspraksisen.....</i>	<i>151</i>
5.1.4	<i>Datainnsamling i skolepraksisen</i>	<i>156</i>
5.2	ANALYSEREDSKAPER OG PROSESSEN I ANALYSEARBEIDET	159

5.2.1	<i>Prosesser og forhandlinger i dialoger</i>	159
5.2.2	<i>Hvordan kommer tilpasset opplæring til uttrykk i dialogen?</i>	162
5.2.3	<i>Analyse og tolkning</i>	163
5.2.4	<i>Vurderinger om generaliserbarhet</i>	165
5.3	OPPSUMMERING	166
6.	MENINGSKAPING OM TILPASSET OPPLÆRING PÅ CAMPUS	168
6.1	PRESENTASJON AV DATA I TILKNYTNING TIL MONS. GRUPPE 1, UKE 1.....	169
6.1.1	<i>"Vi burde begynne med Piaget"</i>	169
6.1.2	<i>"Det er barnet som må konstruere kunnskapen i sitt eget hode. "</i>	171
6.1.3	<i>"I det sosiokulturelle, det er umulig å skille læring fra konteksten"</i>	173
6.1.4	<i>"den proksimale utviklingssonen [], det er der læring skjer"</i>	176
6.2	PRESENTASJON AV DATA I TILKNYTNING TIL MONS, GRUPPE 1, UKE 2	179
6.2.1	<i>"men så kommer det hun kaller for sosiale og emosjonelle vansker"</i>	180
6.2.2	<i>"Så differensiert undervisning er det skolen må foreta seg for at man skal oppnå tilpasset opplæring."</i>	183
6.3	PRESENTASJON AV DATA I TILKNYTNING TIL MONS. GRUPPE 2, UKE 1.....	185
6.3.1	<i>"Jeg kjenner meg litt igjen i dette her, jeg, altså"</i>	185
6.3.2	<i>"det passer godt på Mons"</i>	190
6.3.3	<i>"det med jenter og gutter"</i>	192
6.3.4	<i>"vi er opptatt av å få motivert denne Mons" (3. time)</i>	196
6.4	OPPSUMMERING OG SAMMENLIGNING GRUPPE 1 OG 2	198
7.	MENINGSSKAPING OM UNDERVISNING I SKOLEN	202
7.1	PRESENTASJON AV DATA FRA FØRVEILEDNING. BASISGRUPPE 1	203
7.1.1	<i>"se hvordan det fungerer [], å ha en så sterkt lærerstyrt time"</i>	204

7.1.2	<i>”Denne timen er mest rettet mot dem som er flinke eller interesserte.”</i>	208
7.2	PRESENTASJON AV DATA FRA ETTERVEILEDNING. BASISGRUPPE 1	212
7.2.1	<i>”Han kan ikke så mye, men han vil gjerne si noe likevel”</i>	212
7.2.2	<i>”noen dere ikke nådde fram til i dag?”</i>	217
7.2.3	<i>”titt på hennes notater, for å se at hun faktisk har gjort noe”</i>	219
7.3	PRESENTASJON AV DATA FRA ETTERVEILEDNING. BASISGRUPPE 2	222
7.3.1	<i>”for alle var aktive”</i>	223
7.3.2	<i>”Også de svake, ikke sant, hadde noe å bidra med”</i>	226
7.3.3	<i>”det som de maser om på Blindern”</i>	229
7.4	OPPSUMMERING OG SAMMENLIGNING BASISGRUPPE 1 OG 2	233
8.	OPPSUMMERING OG DRØFTING	236
8.1	SAMTALER PÅ CAMPUS	236
8.1.1	<i>Kollektiv meningsskapning</i>	237
8.1.2	<i>Forhandling om begrepers betydning og mening</i>	238
8.1.3	<i>Forhandling om redskaper</i>	242
8.1.4	<i>Universitetslærerens rolle i læringssituasjonene</i>	244
8.1.5	<i>Case som redskap</i>	246
8.1.6	<i>Appropriering av kulturelle redskaper</i>	248
8.2	SAMTALER I SKOLEHVERDAGEN	249
8.2.1	<i>Kollektiv meningsskapning</i>	250
8.2.2	<i>Læringsprosesser i skolen</i>	251
8.2.3	<i>Veileders rolle i studentenes meningsskapende prosesser</i>	256
8.2.4	<i>Tilpasset opplæring</i>	258
8.2.5	<i>På hvilken måte er fokus i veiledningen på elevers eller lærerstudenters læring? ...</i>	263

8.3	OPPSUMMERING	265
8.4	TRANSFORMERING AV KUNNSKAPER MELLOM PRAKSISER	266
9.	KONKLUSJONER OG AVSLUTTENDE VURDERINGER	270
9.1	KONKLUSJONER	270
9.2	STUDIENS BIDRAG	275
9.3	IMPLIKASJONER FOR LÆRERUTDANNINGEN	277
	KILDELISTE	280
	VEDLEGG 1: BREV TIL STUDENTENE	293
	VEDLEGG 2: BREV TIL REKTOR	295
	VEDLEGG 3: SAMTYKKE VEILEDERE	297
	VEDLEGG 4: BREV TIL ELEVER OG FORESATTE	298
	VEDLEGG 5: SAMTYKKE ELEVDELTADELSE	299
	VEDLEGG 6: INTERVJUGUIDE	300
	VEDLEGG 7: CASE MONS	302
	VEDLEGG 8: GANGEN I ARBEIDET MED MONS	304
	VEDLEGG 9: GAMMEL VERSJON “ELEV CASE”	306
	VEDLEGG 10: BREV OM ENDRING OG NYE VERSJONER AV “ELEV CASE”	308

1. Introduksjon

1.1 Begrunnelse for valg av kontekst og tema

Til tross for at *tilpasset opplæring* har vært formulert som prinsipp i skolens læreplaner gjennom mange tiår, tyder mye på at lærerutdanningen ikke gir lærerstudentene gode nok kvalifikasjoner for å legge til rette for en tilpasset opplæring (Bachmann og Haug 2006, Bjarnadóttir, Brekke, Karlefors, Nielsen og Søndena 2008). Tilsvarende konklusjoner er også gjort i internasjonale studier (Cochran-Smith og Zeichner 2005, Pugach 2005). I Norge hevdes det blant annet at en av årsakene er at lærerutdanningene konsentrerer seg om å kvalifisere studentene til å kunne undervise ”dei fleste” (Haug 2000). I virkeligheten betyr dette en utdanning i å undervise gjennomsnittseleven. En annen årsak, som kan ha betydning for manglende kompetanse på tilpasset opplæring, er en tendens i utdanningen til å legge vekt på ”gjøringer” i undervisningen framfor elevers læring (Edwards, Gilroy og Hartley 2002, Edwards og Protheroe 2003, Pugach 2005, Ottesen 2006). En tredje årsak kan være manglende samarbeid mellom de to store praksisfeltene i lærerutdanningen; teoriundervisning på campus og den praktiske delen i skolen (Cochran-Smith og Zeichner 2005, Pugach 2005).

Avstanden mellom lærerutdanningens to praksiser har vært et tilbakevendende tema i lærerutdanningsforskning i mange tiår (jf. Korthagen 2008, Schulman 2004, Cochran-Smith og Lytle 1999, Kvernbekk 1995, Jordell 1986), men har i Norge vært et reelt problem i lærerutdanningen i hele dens historie (jf. Elstad 2008, Evenshaug 2008).

St.meld.nr. 11 (2008-2009): *Læreren Rollen og utdanningen*

(Kunnskapsdepartementet) fokuserer på et tettere samarbeid mellom de to praksisene, og på at lærerutdanningen må bli mer forskningsbasert. Den samme meldingen legger videre vekt på at det må være et sterkere fokus enn tidligere på elevkunnskap og tilpasset opplæring i lærerutdanningen.

PLUTO-prosjektet (Program for LærerUtdanning Teknologi og Omstilling 2000-2003)¹ var i sin tid et forsøk på å knytte lærerutdanningens to praksiser tettere sammen, blant annet gjennom IKT som et samarbeidsverktøy (Ludvigsen og Flo 2002). Institutt for Lærerutdanning og Skoleutvikling (ILS²) startet 2000-2001, som en del av dette nasjonale prosjektet, et omfattende omstillingsprosjekt der hensikten blant annet var å utvikle en problemorientert lærerutdanning, basert på kollektive læringsprosesser (Hauge 2001, Ludvigsen og Hoel 2002). For å oppnå en større grad av integrasjon mellom teoriundervisningen på campus og skolehverdagen, ble det opprettet et *nettverk av partnerskoler* som ble innlemmet og som deltok i prosjektets mål og prosesser. Videre hadde prosjektet som intensjon å skape et større samarbeid mellom pedagogikk og de fagdidaktiske fagene, blant annet gjennom *mappevurdering, caseoppgaver og nettbasert læring* (Ludvigsen og Hoel 2002).

Egen tilknytning til *PLUTO*-prosjektet var utgangspunktet for å utvikle et doktorgradsprosjekt, der hensikten var å bidra med kunnskap om hvordan *lærerstudenter*, gjennom kollektive læringsprosesser, skaper mening om tilpasset opplæring, et bidrag som også kan danne grunnlag for en videreutvikling av dialogen mellom *Universitetet og partnerskapskolene* i lærerutdanningen. Disse to kontekstene ses her som to praksiser med ulik tilgang til redskaper og erfaringer.

Denne studien har en ”dobbel hensikt”, idet den tar sikte på både å bidra med kunnskap om *hvordan lærerstudenter skaper mening gjennom kollektive læringsprosesser*, og å bidra med kunnskaper om *hvordan tilpasset opplæring som tema i lærerutdanningen er med på å utvikle studentenes forståelse av elevers læring, og av undervisning*.

¹ Omstillingsprosjekter for lærerutdanningen ved flere institusjoner i Norge.

² Fra juni 2010: Institutt for Lærerutdanning og Skoleforskning.

1.2 Forskningsspørsmål

Kunnskapskonstruksjoner om tilpasset opplæring studeres her gjennom å observere studenters dialoger når de samhandler om spesifikke oppgaver knyttet til tilpasset opplæring i teoriundervisningen på campus, og når de har samtaler med veileder i etterkant av undervisning i skolen.

Følgende forskningsspørsmål vil danne rammen rundt det overordnede spørsmålet om hvordan lærerstudenter utvikler kunnskaper om tilpasset opplæring:

1. Hvilke redskaper er tilgjengelige og hvordan tas de i bruk, når studentene forhandler fram sin forståelse av tilpasset opplæring i ulike situasjoner i lærerutdanningen?
2. Hvilke uttrykk får tilpasset opplæring i dialoger om undervisning og læring i ulike situasjoner i lærerutdanningen?
3. Hvordan kan tilpasset opplæring forstås som begrep og virksomhet?

I studien vil det være fokus på *hvordan* det forhandles mening mellom deltakerne i dialoger om undervisning. Videre på hvilke redskaper som er tilgjengelige for studentene i teoriundervisningen på campus, og i veiledningen i skolen, og hvilken betydning de ulike redskapene får for den mening som skapes.

Det er gjort få studier av hvordan bruk av case i lærerutdanningen kommer til uttrykk i studentenes klasseromsundervisning. Denne studien tar sikte på å se hvordan kunnskaper om tilpasset opplæring transformeres mellom praksiser.

Språket som redskap er i fokus i studentenes meningsskapning. Det blir derfor av betydning å studere hvordan studentene *snakker* når de forhandler mening om tilpasset opplæring: Hvilke språklige kategorier og begreper³ tilbys og tas i bruk når

³ Kategorier og begreper ses her i lys av Vygotskys terminologi om hvordan vi ordner begreper i kategorier. I studielitteraturen til studentene presenteres for eksempel kategoriene, *motivasjon* og *sosial-emosjonelle vansker*. Studentene "plasserer" sin forståelse av Mons i slike kategorier, gjennom begreper de henter fra egen erfaring.

studentene arbeider med og utvikler sin oppfatning om tilpasset opplæring, i de ulike kontekstene? Hvilken betydning og mening gir studentene de ulike kategoriene og begrepene? Hvordan transformeres kunnskaper og begreper *mellom* de ulike kontekstene?

Forskningsspørsmål 3 har blant annet som intensjon å svare på hva som ligger til grunn for vår forståelse av tilpasset opplæring. Den historiske forståelsen danner et sosiokulturelt bakteppe for studentenes meningsskaping om tilpasset opplæring. Følgende delspørsmål genereres i lys av dette bakteppet: Hvordan forstår studentene tilpasset opplæring? I hvilken grad kommer tidligere kunnskaper, erfaringer og forståelser til uttrykk gjennom språket? Hva snakker studentene ikke om?

1.3 Teoretiske perspektiver

PLUTO-prosjektets problemorienterte tilnærming er forankret i et sosiokulturelt perspektiv på læring (Hauge 2001, Ludvigsen og Hoel 2002). Begrunnelser for bruk av kollektive læringsprosesser ble blant annet beskrevet slik:

”Dette gir tilgang til medstudenters og læreres ’konstruksjoner’ av kunnskap, mulighet for og krav om artikulering av egen forståelse og anledning til å rekonstruere egen kunnskap i lys av det som er tilgjengelig i fellesskapet (for eksempel i basisgrupper og i seminarer). Dette er bakenforliggende tanker i bruk av caseoppgaver og mappevurdering.” (Hauge 2001:7).

Videre ble en induktiv tilnærming til ulike temaer og problemstillinger sett på som et viktig prinsipp, som kunne knytte teori og praktiske erfaringer nærmere hverandre:

”Utgangspunktet for studentenes læringsprosesser ligger i deres egne forestillinger om pedagogisk praksis. Denne tilnærmingen kan sies å ha muligheter for å overskride det tradisjonelle skille mellom teori og praksis. Overskridelsen kan finne sted fordi man søker å skape en systematisk relasjon mellom situasjonsbestemte forhold og mer abstrakte prinsipper, som kan bidra til å nyansere og skape en alternativ forståelse av den praksis som er utgangspunkt for refleksjon.” (Hauge, Mathisen, Anker 2001).

Egen institusjon som forskningsarena ga således gjennom PLUTO-prosjektet grunnlaget til å forske på læring som sosial praksis. Som teoretisk og metodisk

rammeverk for å forstå studentenes læringsprosesser tas det i denne studien utgangspunkt i sosiokulturelle teorier om læring og utvikling. I og med at det er språket som studeres, det vil si samtaler på et mikronivå, vil denne studien også trekke på et dialogisk perspektiv. Dette innebærer for denne studien å se på hvilke *prosesser og forhandlinger* som utvikler seg i dialogene, og videre hvordan konteksten, tilgjengelige redskaper og objektet for aktiviteten påvirker og styrer både innhold og språk (Markovà 1990, Wertsch 1998, Linell 1998, 2009, Säljö 2001).

Ifølge Vygotsky (1978) er det den menneskelige *aktivitet* som er i fokus når læringsprosesser studeres, og det er denne aktiviteten som skal beskrives, tolkes og forklares. I denne studien betyr det den språklige aktiviteten, det vil si tale og tegn som redskaper for tanken (ibid.).

Aktiviteten som studeres her, er som nevnt dialoger mellom studentene når de snakker om bestemte oppgaver knyttet til tilpasset opplæring, læring og undervisning, både i pedagogikkundervisningen på campus og i undervisningsveiledning i skolen. For å forstå hvordan språket fungerer som redskap i studentenes læringsprosesser, er det valgt et dialogisk perspektiv når ”språket i bruk” analyseres (Linell 1992).

Et dialogisk perspektiv er synonymt med å skape mening, mediert gjennom språklige uttrykk (Linell 1998). Semiotisk mediering innebærer at kognitive og kommunikative aktiviteter medieres av språket eller andre semiotiske systemer. Ontologisk sett blir dialogisme en “theory of the mind”:

”a theory of the meaningful world, seen as consisting of cognitions (ideas, thoughts), communicative processes and meaningful actions, all of which are anchored in both sociocultural and a physical world.” (ibid.:17).

Kunnskaps- og meningskonstruksjon oppstår i en situert kontekst, og er avhengig av at man tar i bruk de redskaper som er tilgjengelige, og som har utviklet seg over tid i sosiokulturelle praksiser. Kulturelle redskaper kan danne utgangspunkt for utvikling av nye redskaper. Redskaper kan således fungere på forskjellige måter, og hvordan vi bruker dem, er blant annet avhengig av hvordan vi tolker og forstår verden rundt oss (Wartofsky 1973). En situert meningsutvikling vil på denne måten bestå av praksiser

som eksisterer i nåtid, husker fortiden og samtidig har potensial til endring i fremtiden (Linell 2005). *Enhetene for analyse* i de dialogene som her studeres, vil bestå av følgende dimensjoner; deltakere (jeg, du), oppgaven/temaet/begrepet det arbeides med (det/objektet) og den sosiokulturelle dimensjonen (Linell 2009) (se nærmere redegjørelse i kapittel 4). Den sosiokulturelle dimensjonen er de kulturelle og historiske redskapene, inkludert språket, som er tilgjengelige og som tas i bruk når studentene skaper mening om objektet for samtalen, for eksempel tilpasset opplæring. Eksempler på slike redskaper er meningsinnholdet i ei lærebok eller deltakernes oppfatninger, erfaringer og kunnskaper om tilpasset opplæring. Forholdet mellom den sosiokulturelle dimensjonen og objektet er viktig her. I hvilken grad utvider eller utvikler objektet seg i samtalen? I hvilken grad blir for eksempel tilpasset opplæring gjort til objekt for analyse som fører til nye forståelser og gir grunnlag for nye måter å handle på? Hvilke redskaper brukes for å forstå objektet?

Det var en intensjon i PLUTO-prosjektet om at veien til teori går via studentenes egne erfaringer, og at erfaringene i skolen i større grad kunne gjøre teorien mer tilgjengelig. Et viktig redskap i denne sammenhengen var aktiviteter med case på tvers av lærerutdanningens ulike praksiser. Et viktig tema for utforskning i forbindelse med casene var som nevnt tilpasset opplæring. *Caseoppgaver* fikk i PLUTO-prosjektets periode en sentral plass på flere områder; som grunnlag for samarbeid mellom fagene i studiet, mellom Universitetet og skolene og som grunnlag for kollektive læringsprosesser for studentene (Hauge 2001). Tidlige studier av deltakernes erfaringer fra PLUTO-prosjektet kunne indikere at arbeidet med caseoppgavene både bidro til å konkretisere det faglige innholdet, gjøre pedagogikken praksisnær for studentene og til å utvikle modeller for refleksjon og handling (Hauge 2001). Teoriundervisningen på Universitetet og undervisning og veiledning i skolen så dermed ut til å være mer integrert enn tidligere.

Det var særlig i det første semesteret, innenfor det ettårige studieløpet, at bruken av caseoppgaver spilte en viktig rolle i pedagogikkundervisningen. Caseoppgavene ”*elevcase*”, ”*klassecase*” og ”*skolecase*” ble gjennomført i et samarbeid med skolene

ved at studentene gjorde observasjoner og undersøkelser i praksis, som de så brukte i oppgavebesvarelsene i teoriperioden. Et viktig anliggende var å begrunne og drøfte observasjoner, erfaringer og forslag til praktiske tiltak i lys av aktuell forskning på området. Besvarelsene utgjorde tre av arbeidene som ble lagt i en ”vurderingsmappe”, som dannet grunnlag for muntlig eksamen. ”*Case Mons*” er et fjerde case som hadde til hensikt å være et forberedende arbeid til elevcase i forhold til å se individet i klassen, kartlegge en elevs kompetanse og legge til rette for en tilpasset opplæring. Videre skulle arbeidet med ”case Mons” gi en innføring i læringsteori, og i temaet *tilpasset opplæring*, som den praktiske tilretteleggelsen skal begrunnes i.

”*Case Mons*” er et forhåndskonstruert case om en elev på ungdomstrinnet (se vedlegg). Aktivitetene rundt dette caset foregår før første ”praksisperiode” og involverer ikke partnerskolene. Skolene er imidlertid informert om arbeidet med elevcase og temaet tilpasset opplæring. I likhet med de andre casene bygger arbeidet med ”case Mons” på kollektive læringsprosesser.

”Case Mons” foregår i sin helhet i teoriundervisningen i pedagogikk, på campus. For å kunne studere i hvilken grad kunnskaper om tilpasset opplæring, konstruert gjennom arbeidet med ”case Mons”, transformeres til aktiviteter i skolen, baserer studien seg på dialoger mellom studenter og veileder som finner sted i etterkant av en undervisningstime, og på observasjonene av studentenes undervisning i forkant av veiledningen.

I teoriundervisningen på campus er tilpasset opplæring et definert objekt for aktiviteten. Det er det ikke i skolen i samme grad. Når studentenes meningsskapning studeres i skolens praksis, er det av betydning å observere hva studentene tematiserer og gjør til objekt for samtalen, og hvilke redskaper de tar i bruk i denne sammenhengen.

1.4 Presentasjon av empiri

Hvordan mening konstrueres om tilpasset opplæring, og i hvilken grad det er en transformering av kunnskaper mellom teoriundervisningen på Universitetet og studentenes aktiviteter i skolen, vil i denne studien som sagt bli belyst gjennom observasjoner av studenters arbeid med en teoretisk oppgave studentene gjør på campus; ”case Mons”, og gjennom observasjoner av undervisningsveiledning i skolen.

Kjernedata i denne studien er audio-opptak av dialoger mellom informantene. To grupper med studenter er fulgt gjennom samhandlende situasjoner i tilknytning til arbeidet med case Mons⁴. Audio-opptak av to grupper med stort sett de samme studentene⁵ er gjort i skolen. Til sammen 9 studenter fungerer som informanter når dialoger analyseres.

For å forstå den konteksten der lærerstudentenes læring foregår, er det samlet supplerende data. De supplerende dataene kan betraktes som en del av den sosiokulturelle dimensjon, og som går utover ”her og nå” situasjonen som er gjenstand for analyse. Disse data ses her som viktig bakgrunnsinformasjon for å forstå de prosesser og forhandlinger som finner sted i dialogene. Disse er: Intervjuer av studenter i begynnelsen og slutten av studiet, observasjoner i seminargruppene på campus, observasjoner av studentenes egen undervisning i praksis, samtaler med veiledere og lærere ved Universitetet, forelesninger i pedagogisk teori på campus og dialoger av veiledning i skolen fra andre semester.

Det vil som nevnt i denne studien være fokus både på læringsprosessene, det vil si *hvordan* mening skapes i kollektive læringssituasjoner, og på *temaet* det skapes mening om, det vil si tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring vil i de meningsskapende prosessene både fungere som et redskap for forståelse av det det

⁴ Det er også gjort opptak i forbindelse med den nye oppgaven som erstatter elevcase. Disse regnes ikke som kjernedata.

⁵ Nye grupper ble opprettet ved inngangen til perioden i skolen. Disse samarbeidet gjennom resten av studiet.

snakkes om i de situasjonene som analyseres, og som et objekt for samtalen, det vil si være det det snakkes om.

Dataene som danner grunnlag for å forstå studenters læring om tilpasset opplæring er samlet inn studieåret 2004-2005. Debatten om tilpasset opplæring var i denne perioden påvirket av Differensieringsprosjektet (Dale og Wærnes 2004), PISA-undersøkelsen fra 2003 (OECD 2004) og nye skolereformer (St.meld.nr.30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement), også kalt Kunnskapsløftet. Undersøkelser i forbindelse med gjennomføringen av "Differensieringsprosjektet" bekreftet at lærere, spesielt ved videregående skoler, både hadde for lite kunnskap om tilpasset opplæring, og i liten grad praktiserte tilpasset opplæring. PISA-undersøkelsen viste at norske elever skåret lavere i lesing, naturfag og matematikk enn mange land det er naturlig å sammenligne seg med. Kunnskapsløftet brukte blant annet PISA-undersøkelsen som begrunnelse for nødvendigheten av ny skolereform og nye læreplaner (St.meld. 30, 2003-2004). Kunnskapsløftet forsterker og opprettholder tilpasset opplæring som overordnet prinsipp.

Studien må ses i lys av de ulike diskursene som fant sted i denne perioden. De nye læreplanene var ikke innført da data ble samlet inn. Altså forholdt informantene i min studie seg til læreplanverket for 1997 (L97), samtidig som det pågikk ulike debatter om innholdet i de nye reformene. I tillegg har analysen i dette prosjektet pågått i flere år etter datainnsamlingen, og vil derfor også bære preg av diskurser som har fulgt i kjølvannet av Kunnskapsløftet, og av et vedvarende fokus på tilpasset opplæring.

1.5 Studiens kontekst for øvrig

Lærerutdanningen har et omfang tilsvarende 60 studiepoeng, fordelt over to eller tre (deltid) semestre, og skal gi studenter med ulik fagbakgrunn på universitetsnivå sertifisering innenfor læreryrket, som påbygning på tidligere fullførte fag på universitetsnivå. Studentene skal i hovedsak ha avsluttet studier i to fag når de

begynner på PPU. De får da undervisning i tre fag: to fagdidaktiske fag og pedagogikk. Det finnes også ettfagsstudenter, avhengig av hva instituttet kan tilby av fagdidaktisk undervisning i faget. Lærerutdanningen har i tillegg 12 ukers praksis, 4 i første semester og 8 i andre semester (gjelder heltidsstudenter).

Studentene deles inn i *seminargrupper* på ca. 25-33 studenter. Seminargruppene er sammensatt av studenter med ulike fagbakgrunn. Studentene blir videre, innenfor hver seminargruppe, delt inn i faste *basisgrupper* på 4-6 studenter. Disse følger hverandre også i praksis.

Min studie foregår på egen arbeidsplass. Det er alltid en utfordring å skulle forske på egen institusjon. Det å skulle gå inn i seminargrupper til gode kolleger og observere, vil uansett prosjektets fokus kunne føles som en evaluering av dem som lærere, eller av institusjonen. Studien har ikke til hensikt å evaluere og analysere på et systemnivå, men ønsker å studere læring på et mikronivå. Denne vinklingen i prosjektet gjør at etiske aspekter rundt forskning med nære kolleger som involverte parter blir lettere å håndtere, slik jeg ser det. Allikevel vil sider ved undervisningen ved Institutt for Lærerutdanning og Skoleutvikling (ILS) nødvendigvis bli beskrevet og drøftet, idet den danner en ramme for studentenes læring, ikke minst gjennom de artefakter som finnes i utdanningen.

1.6 Avhandlingens inndeling

I kapittel 2 vil jeg gi en redegjørelse for tilpasset opplæring som begrep og virksomhet, i norsk kontekst. En viktig hensikt med dette kapitlet er å undersøke intensjonene bak tilpasset opplæring og inkludering, hvordan begrepet og fenomenet har blitt forstått og praktisert gjennom historien og hvordan dette har påvirket den forståelsen vi har i dag. Dette kapitlet danner en kulturhistorisk bakgrunn for studien, og denne bakgrunnen er viktig for å forstå studentenes meningsskapende prosesser når de arbeider med temaet tilpasset opplæring. Kapittel 3 gir en oversikt over lærerutdanningens forskningsfelt nasjonalt og internasjonalt. Jeg vil her gjøre

rede for forskning på områder knyttet til lærere og lærerstudenters læring. Det vil være fokus på forskning gjort i lys av et sosiokulturelt perspektiv, i lys av lærerstudenters arbeid med case og i lys av tilpasset opplæring og 'inclusive education'. Forskning som denne studien kan sammenligne sine funn med vil få spesiell oppmerksomhet i dette kapitlet. Kapittel 4 tar for seg studiens teoretiske fundament eller epistemologiske perspektiv. Med henblikk på å forstå lærerstudenters kollektive læringsprosesser, vil dette kapitlet ta for seg aktuelle teoretiske begreper og fenomener som kan være med på å forklare disse prosessene. Det overordnede teoretiske og analytiske rammeverket for studien bygger som nevnt på sosiokulturelle teorier om læring og utvikling. Jeg vil her løfte fram hvordan meningsskaping, interaksjon og sosiokulturell kontekst er sentrale størrelser innenfor dette perspektivet. I kapittel 5 drøftes den metodiske tilnærmingen som er valgt for denne studien, og de analyseredskaper som tas i bruk i analysen av datamaterialet. Det gjøres videre rede for datainnsamlingsprosesser og hva som ligger til grunn for valg av utdrag som presenteres i analysen. I Kapittel 6 og 7 analyseres datamaterialet. Aktivitetene i de to ulike kontekstene, det vil si *på campus* og *i skolen*, analyseres i hvert sitt kapittel. I kapittel 6 er det deltakernes dialoger når de arbeider med oppgaven om Mons i pedagogikkundervisningen, som analyseres. I Kapittel 7 er det dialoger av veiledning av lærerstudenters undervisning som analyseres. Her analyseres studenter og veilederes dialoger når de snakker om undervisning studentene skal ha eller har hatt. I Kapittel 8 oppsummeres, utdypes og drøftes resultatene av analysen. Her deles kapitlet i en del som oppsummerer og drøfter dialogene på campus og en del som oppsummerer og drøfter dialogene i skolen. De to kontekstene sammenlignes, og det drøftes i hvilken grad det er tegn på transformasjon av kunnskaper mellom kontekstene. Kapittel 9 konkluderer og angir mulige implikasjoner for lærerutdanningen.

2. Tilpasset opplæring som fenomen og virksomhet i norsk kontekst

Historien om tilpasset opplæring som begrep og virksomhet danner på mange måter den sosiokulturelle konteksten lærerstudentene trekker på når de arbeider med temaet tilpasset opplæring (se kapittel 4). Hvordan studentene skaper mening om tilpasset opplæring, vil være avhengig av de redskaper som tilbys i lærerutdanningen. Videre vil informantene i studien være påvirket av både politisk tenkning, samfunnsdebatter og ikke minst det de selv har møtt gjennom egen skolegang. Dette er forhold som vil få betydning for hvordan de forstår tilpasset opplæring i lærerutdanningen.

2.1 Tilpasset opplæring i spenningsfeltet mellom individ og fellesskap

Tilpasset opplæring i lovform er som følger:

”Opplæringen skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven og lærlingen” (Opplæringsloven §1–3)(Stette (red.) 1999).

Loven om tilpasset opplæring kan forstås som knyttet til individets rettigheter. Begrepene individuell tilpasning, individorientering og individualisering er hyppig brukte begreper som knytter seg til tilpasset opplæring. Imidlertid er dette begreper som i litteraturen opptrer som uklare og motsetningsfylte. For eksempel rettes det kritikk *mot* individualisering og individorientering når begrepene ses i sammenheng med enhetsskolens fellesskapstenkning, mens når de ses i sammenheng med inkludering og spesialpedagogikk, er individorientering et nødvendig tiltak. Knyttet til enhetsskolens fellesskapstenkning kan individualisering oppleves som ”en spesialisering som forsømmer å skape et felles kulturgrunnlag” (Myhre 1980:193) eller som en ”tilpasning med grunnlag i markedsorientering og nyliberalisme” (Haug 2004). Den indre spenning som ligger i problemstillingen sosialpolitisk motivert enhetsskole, og kravet om ”fri vei for den enkelte elevs særpreg og muligheter”

(Myhre *ibid.*), har eksistert lenge, og ført til at enhetsskoletanken har blitt realisert i forskjellig form avhengig av hvilken politikk som har styrt landet. Innenfor den sosialpolitiske tenkningen var man redd for hva en individualisering kunne føre til. På slutten av 1970-tallet uttrykte Myhre seg slik:

"I hvilken utstrekning har vi overhodet muligheter til å lede den sosial-etiske utvikling slik at f. eks. høy intelligens og fremragende dyktighet ikke resulterer i eksklusivitet, hovmod og maktsyke, men i stedet kombineres med ansvarsfølelse, medmenneskelighet og tjenersinn?" (Myhre 1980:384).

Nesten 30 år senere, i prosessen rundt en ny omstilling av skolen under en borgerlig regjering (Kunnskapsløftet. Kultur for læring. Rundskriv F-13/04. Kirke- utdannings og forskningsdepartementet) ser vi en diskusjon rundt det samme spenningsforholdet, der det rettes kritikk mot departementets fokus på individorientering som en forskyvning bort fra fellesskapets rammer og mot økende individualisering og fokus på resultat kvalitet, og der basiskompetanse erstatter helhetlig allmenndannelse (Bacmann og Haug 2006:16).

"Et sentralt makrososialt spørsmål knyttet til hvordan skole vil møte disse nye reformstrategiene er hvorvidt den nye politiske dreiningen fortsatt har som formål å skape en enhetlig utdanning som skal utjevne sosiale forskjeller, eller om skolen skal dyrke de individuelle forutsetninger, evner og interesser fremfor et mer enhetlig og felles forløp, og hvilke konsekvenser dette kan ha for spørsmålet om sosial utjevning." (Bachmann og Haug 2006:102)

Diskusjonen over ser skolen først og fremst fra et samfunnspolitisk makronivå, mens hovedformålet med tilpasset opplæring på et mikronivå har nettopp vært å "dyrke" individuelle forutsetninger, evner og interesser, når man ser det i forhold til et overordnet prinsipp om likeverd og alles rett til utdanning. Meningen er å gi alle like muligheter. I pedagogisk ordbok (Bø og Helle 2002) forklares begrepet å *individualisere* slik:

"å skape læresituasjoner der det tas hensyn til den enkelte elevens individuelle forutsetninger, samtidig som læringssituasjonene foregår innenfor fellesskapets rammer, f.eks. individualiserer man dersom man gir elevene oppgaver med ulik vanskegrad innenfor samme tema. Se også tilpasset opplæring."

Tilpasset opplæring har i stor grad vært praktisert som et individualiseringsprinsipp, synonymt med spesialpedagogikk, i skolen gjennom de siste 30 årene. Tilpasningen

har hatt til hensikt å ta hensyn til elever med ulike forutsetninger, evner og interesser, og undervisningen har vært individualisert gjennom bruk av pedagogisk eller organisert differensiering, og gjennom enkeltvedtak og spesialundervisning.

Det blir derfor viktig her å skille mellom individualisert tilpasning og individualiserte arbeidsmetoder. En individualisert tilpasning kan bruke fellesskapet som ressurs i opplæringen.

I dette kapittelet vil det først gis en oversikt over fenomenet og begrepet tilpasset opplæring i et historisk perspektiv. Det er dets tolkninger i tiden, av myndigheter og forskere og lærebokforfattere jeg først og fremst er ute etter. Jeg vil derfor støtte meg til forskjellige (sekundære) kilder som har definert og forklart dette begrepet gjennom ulike perioder i historien. Deretter vil jeg analysere tre læreplaner; Mønsterplanen av 1987(M87) (Kirke- og undervisningsdepartementet), Læreplan 1997 (L97) (Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen Kirke- utdannings og forskningsdepartementet) og Læreplan 2006(LK06) (Læreplanverket for kunnskapsløftet. Kunnskapsdepartementet), for å se hvordan disse definerer – og foreskriver for – tilpasset opplæring, og sammenligne dem. Den siste delen av kapittelet vil ta for seg ulike diskurser og forskning på området tilpasset opplæring de siste ti årene. Hvilket innebærer her å studere både normativ forskning om tilpasset opplæring, og forskning fra praksisfeltet.

2.2 Historisk utvikling

Prinsippet om tilpasset opplæring har i stor grad, både nasjonalt og internasjonalt⁶, vært knyttet til en *likeverdige utdanning* og en skole for alle (Langfeldt 2006, Solstad 2004, UNESCO 2003). I Norge kan tilpasset opplæring spores tilbake til enhetsskolens begynnelse på slutten av 1800-tallet. Styringsdokumenter for skolen har

⁶ Se nærmere beskrivelser i kapittel 3.

omtalt hensynet til individets evner og forutsetninger like lenge (Mjøs 2007). Prinsippet om en tilpasset opplæring er altså et relativt ”gammelt” prinsipp, mens tilpasset opplæring først ble innført som begrep og en rettighet gjennom Grunnskoleloven av 1975. Tilpasset opplæring har siden forekommet i alle revisjoner av grunnskoleloven (Langfeldt 2006).

Langfeldt (2006) deler sin historiske fremstilling om likeverd i utdanning inn i to perioder; 1889–1969, og 1975–1998 for å vise ulike utviklingstendenser⁷. I den første perioden ses tilpasset opplæring i forhold til et likhetsprinsipp, i den andre perioden knyttes tilpasset opplæring til ulikhet. Den første perioden, der *likhetsprinsippet* sto sterkt, bygger på en sterk tro på at landet fikk det bedre om alle fikk lik tilgang på utdanning. Denne perioden er blitt betegnet som ”den instrumentelle perioden” hvor ”Landet ble gjenreist, og målet var økt vekst og økt velferd” (ibid.).

Den første perioden betegnes som ”den lange enigheten” fordi det var en enighet, på tvers av politiske partier, om at alle elevene skulle være samlet med den samme fagplanen, dvs. innhold, opp til et visst klassetrinn. Det var imidlertid politisk uenighet om hvordan prinsippet om samme fagplan skulle gjennomføres i praksis. For Arbeiderpartiet ble det en kampsak å samle alle elever, uansett sosial tilhørighet, i samme skole for å utjevne de sosiale forskjellene. Høyre mente at å la alle elever gå sammen i sju år ville føre til nivåsenkning, og at man i stedet burde satse på en differensiert enhetsskole. Saken ble først løst i Stortingsforliket, i 1921, som vedtok at Middelskolen skulle bygge på avsluttet sjuårig folkeskole, og med Folkeskolelovene av 1936 var vi den første nasjonen i Vest-Europa som hadde gjennomført en grunnskole som holdt alle barn samlet i sju år. I alle andre land skjedde differensieringen på lavere klassetrinn (Baune 2005:62). En felles skole for alle ga i prinsippet alle barn, uansett kjønn, økonomiske ressurser, familiebakgrunn og bosted, muligheter til å få en høyere utdanning. Sosial klasse skulle ikke lenger være en problemstilling i utdanningen; altså være *det* som skapte ulikhet i retten til utdanning.

Vi ser som sagt at enhetsskolens norm om likhet førte til at alle skulle få det samme innholdet og den samme behandlingen så lenge som mulig, og de samme rettighetene til å ta høyere utdanning. En gjennomgang av de kildene som er brukt her, viser at *differensiering* som begrep og prinsipp i enhetsskolens begynnelse først og fremst var knyttet til en organisatorisk nivå-differensiering, og til spørsmålet om hvor lenge alle elevene skulle gå sammen med det samme pensum.

2.2.1 Utvidelse av enhetsskolen innebærer tilpasninger til elevens forutsetninger

Oppbyggingen og utvidelsen av enhetsskolen førte imidlertid med seg en mer variert elevgruppe med ulike interesser og behov. Den eneste forskjellen man kunne akseptere i en likeverdig skole, var at elevene hadde ulike evner (Dale 2008a). For å imøtekomme ulike evner og interesser ble differensiering etter hvert i sterkere grad knyttet til individets rett, og ikke til ulike samfunnsgruppers rett til utdanning. Differensiering rokket imidlertid ved enhetsskolens prinsipper om likhet. Hvor langt kunne man gå i retning av å differensiere undervisningen uten å bryte med enhetsskoleprinsippet? Et problem for enhetsskolen var at likestilling skulle kombineres med det faktum at individer er forskjellige. Problemet knyttet seg også til i hvilken grad og på hvilken måte skolen praktisk skulle ta hensyn til individuelle ulikheter (Myhre 1980:387).

I praksis var imidlertid individualisering ikke en tilpasningsstrategi på 1930-tallet (Dale 2008a:225). Ikke dermed sagt at det ikke foregikk individuelle tilpasninger i skolen. Pedagogisk differensiering gjennom individuell veiledning, individuell faglig tilrettelegging og oppgaver ”fordelt etter evner og anlegg” var en naturlig del av erfarne og dyktige læreres hverdag (Gundem 1991, Dale 2008a).

⁷ Langfeldt presiserer at dette ikke er klare epoker, og at de overlapper hverandre (ibid.:248).

2.2.2 Kursplandeling og undervisningsteknologi på 1960- og 70-tallet

I 1959 fikk vi den første felles skoleloven for by og land (Baune 2005:96), og med samme faglige krav til jenter og gutter (Solstad 2004). Den nye folkeskoleloven åpnet adgang til å drive forsøk med niårig enhetsskole. Det var også denne gangen, som ved innføring av sjuårig folkeskole, felles politisk enighet om tilpasset opplæring som prinsipp, men uenighet om når man skulle starte differensieringen og hvordan den skulle organiseres. Under forsøksordningen valgte de fleste en 6 + 3-modell, etter anbefaling fra Forsøksrådet⁸. Dette var blant annet pedagogisk begrunnet med at elevene trengte et skifte av miljø, fordi de var skoletrette etter seks år på skolen. Den nye folkeskoleloven presiserer at det er individets behov og interesser som er utgangspunkt for differensiering, men man tenker seg altså her først og fremst en organisatorisk differensiering for å imøtekomme individuelle behov. *Tilpasset opplæring som begrep* har trolig sin rot i mandatet for forsøk med niårig skole (Langfeldt 2006).

I enkelte kommuner ble det under forsøksordningen startet forsøk med linjedelt og kursplandelt ungdomsskole. Dette innebar først og fremst en organisatorisk differensiering der elevene, etter 7. klasse, ble ordnet i nivådelte kursplangrupper der det høyeste nivået, kursplan 3, var en forutsetning for å komme inn på gymnaset. Gjennom erfaringer med dette forsøket, som pågikk i 1960-årene og i begynnelsen av 1970-årene, oppsto det imidlertid en skepsis til for tidlig og for sterk organisatorisk differensiering. Stortingsflertallet utviklet en oppfatning om at pedagogisk differensiering var å foretrekke framfor organisatorisk differensiering, og med henvisning til loven av 1959 ble linjedelt og kursplandelt ungdomsskole skrinlagt (Baune 2005).

⁸ Skulle representere sakkunnskap både når det gjaldt ulike skoleslag og vitenskapelig forskning.

I 1969 ble enhetsskolen formelt utvidet fra sju til ni år. Skolen besto nå av fellesfag og valgfag. Dette innebar at klassen var sammen i fellesfagene, og gikk hver til sitt i valgfagene. Det ble sett som unødvendig å differensiere i valgfagene, siden gruppene her var satt sammen av elever med samme interesser og derfor ble betraktet som homogene. I fellesfagene derimot var ulikheten mellom elevene stor, og en viss form for tilpasning var derfor aktuelt her (Dale 2008a). I fellesfag kunne man i en periode som sagt differensiere gjennom kursplandeling, men pedagogisk differensiering ble til slutt normen, hvilket i praksis skulle bety at man tilpasset opplæringen gjennom å differensiere undervisningen innenfor klasserommets rammer. Et interessant eksempel, fra 1970-årene, viser hvordan produksjon av undervisningsteknologiske læremidler ble et forsøk på å imøtekomme ulikhet innenfor sammensatte klasser. Læremidlene som skulle individualisere arbeidet gjennom en tempo- og kvantitativ differensiering, var selvinstruerende og selvkontrollerende. Ett av flere poeng var at man skulle slippe å spørre læreren til stadighet. Imidlertid er den undervisningsteknologiske tiden over allerede i Mønsterplanen av 1974 (M74). Ifølge Dale på grunn av at ”elevene i begrenset grad hadde forutsetninger for å arbeide alene” (Dale 2008a:225).

I gymnaset var organisatorisk differensiering prinsippet, så lenge elevene gjorde linjevalg på forhånd. Lærerne behøvde derfor ikke utvikle kompetanse i differensiering og tilpasning (Dale 2008a). Elevene valgte studieretning etter ønske og evner, og var således organisert i homogene grupper der det ikke var behov for pedagogisk differensiering.

Oppsummert for både grunnskole og gymnas, er det mye som tyder på at tilpasset opplæring på 1970-tallet fortsatt blir forstått og praktisert som organisatorisk differensiering, selv om normen er pedagogisk differensiering. Det er ingenting som tyder på at det er fokus på differensiering innenfor såkalt homogene grupper. Mye tyder på det som skjer av tilpasninger her, skjer gjennom det Gundem (1991) kaller den dyktige lærerens naturlige hverdag. Dette må bety at det man ikke var opptatt av, var at det også i disse gruppene var individuelle forskjeller i evner og forutsetninger.

2.2.3 Tilpasset opplæring blir synonymt med spesialpedagogikk

En viktig endring i denne perioden, som får konsekvenser for hvordan tilpasset opplæring som begrep og fenomen utvikler seg, kommer med oppheving av spesialskoleloven. Lov om spesialskoler, som var en felleslov for alle funksjonshemmede, oppheves. Loven trådte i kraft i 1951 og virket til 1975⁹. Spesialundervisning var i denne perioden statens ansvar, og utover 1950-tallet fortsatte segregeringen av elever i egne skoler med eget spesialtilbud. På 1960-tallet gikk man imidlertid over til *integreringstiltak*, som innebar å gi elevene et skoletilbud i nærmiljøet (Ekeberg og Holmberg 2004). Integreringstanken var årsaken til at Normalplanens (N39) bestemmelse om minstekrav ble forlatt i Mønsterplanene. Integreringstanken ble først innlemmet i lov om Grunnskolen i 1975, der den reviderte grunnskoleloven (1975) slo fast at ”Alle elever har rett til å få opplæring i samsvar med dei evnene og føresetnadene dei har”, og loven bekreftet retten til spesialundervisning.

Lovrevisjonen i 1975 innebar at forskjellen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning ble mindre markert (Baune 2005). De ”svake” ble prioritert, fordi man anså at de ressurssterke alltid ville klare seg .

Ifølge Langfeldt (2006) fikk tilpasset opplæring en viktig betydning for den norske lærerstanden, fordi:

”Begrepet dannet et felles credo hvor en forente vilje og omsorg for de svakeste med en tro på at skolen skulle være en viktig del av alle elevers liv. Troen på at ”inni er vi like”, at alle mennesker har lik verdi og at opplæringen skulle være like mye verdt for alle, fanget opp og ga retning for hvordan lærerne har oppfattet egne oppgaver gjennom de siste 25 år.” (ibid. 253).

⁹ De såkalte abnorme barna, blinde, døve og åndssvake fikk sin egen lov, Abnormskoleloven (1881), og det ble bygget skoler for hver av de ulike funksjonshemningene. Disse var ofte internatskoler. Etter at ideen om en felles folkeskole fikk gjennomslag, var det barnas eventuelle funksjonshemning som ble avgjørende for hvilken skole de skulle høre til. Skoleplikt for alle opplæringsdyktige barn ble innført i Norge før 1900. 1881-loven ble avløst av 1915-loven, som ble utarbeidet blant annet fordi man ønsket kontroll med private og offentlige pleie- og arbeidshjem *for ikke dyktige åndssvake*. Med loven kom også legen inn som sakkyndig for å avgjøre om barnet skulle få opplæring. (Befring og Tangen 2001:46-47).

Dette førte til at tilpasset opplæring i praksis først og fremst ble forbeholdt elever som hadde problemer med å følge den ordinære undervisningen som læreren la opp til (Dale og Wærnes 2004, Ekeberg og Holmberg 2004). Vi ser altså i denne perioden et sterkere fokus på pedagogisk differensiering, men med hovedfokus på elever med særlige vansker. Det som da paradoksalt nok skjer, er at disse elevene i stor grad får segregerte tilbud (Befring og Tangen 2001, Bachmann og Haug 2006). Det vil si at de kan tas ut av klassefelleskapet og plasseres i små grupper som får egen spesialundervisning. Dette fører til at tilpasset opplæring får sin identitet gjennom spesialpedagogikken. Mye tyder på at vi fortsatt i stor grad knytter tilpasset opplæring til spesialundervisning (Kristiansen 2007).

2.2.4 Spesialundervisning

Spesialundervisning hadde allerede etablert seg som tiltak i skolen gjennom overføringer av barn til lokalmiljøene fra specialsoler, lenge før den reviderte grunnskoleloven av 1975 trådte i kraft. Spesialpedagogene fulgte med disse elevene, og slik ser vi en økende grad av spesialundervisning allerede fra 1950-årene (Mjøs 2007).

Undersøkelser viser imidlertid at tilbudene til elever med behov for styrking i stor grad er blitt gitt i form av segregerte tiltak, til tross for prinsippet om pedagogisk differensiering (Befring og Tangen 2001).

En konsekvens av spesialundervisning og spesialpedagogisk virksomhet i skolen er at det avvikende blir fremhevet og at elevens ressurser blir færre eller ingen – oppmerksomhet. Fokus blir på det eleven ikke kan, og eleven blir identifisert via sine funksjonshemninger. Blant annet hevdes det at ”Barn blir fort klar over sin egen betydning, og om denne blir dannet på feil premisser, kan det utvikles en falsk, dysfunksjonell selvfølelse” (Asmervik, Ogden og Rygvold 2001:9).

Klassifisering av atferdsvansker, lærevansker, funksjonshemming, psykisk utviklingshemning og så videre, vil noen ganger være nødvendig for å kunne gi elever

rettigheter, og innhente nødvendig kunnskap, men klassifisering kan også skape myter og fordommer overfor elever, og være stigmatiserende (Germeten 2008). Disse klassifiseringene eller typifiseringene er også nært beslektet med begrepet diskriminering, som igjen er et begrep som kan fylles med unnløst og aktive handlingsvalg (Germeten 2008:115). Ofte har dette ført til at elever med ulike ”merkelapper” har blitt skilt fra resten av gruppen, og fått spesialundervisning. Studier av spesialundervisningen har vist at utbyttet for disse elevene har vært lite, og at særtiltak i seg selv opprettholder systemet av ”utenforskap” (Germeten 2008:115).

På denne måten har tilpasset opplæring i et spesialpedagogisk perspektiv tradisjonelt vært knyttet til klassifiseringer som i stor grad har skapt barrierer og fysiske og mentale utestengningsprosesser.

Ser vi på Opplæringslovens (Stette (red.)1999) retningslinjer for spesialundervisningen i dag, har elever rett til spesialundervisning når han/hun ikke har, eller kan få, tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, og det ligger en sakkyndig vurdering til grunn som bekrefter elevens behov for hjelp og oppfølging. Spesialundervisning skiller seg fra ordinær undervisning ved at den er en individualisert undervisning med en individuell opplæringsplan, samtidig som den i størst mulig grad skal skje innenfor fellesskapet i form av pedagogisk differensiering. Ordinær undervisning sikter til det opplæringstilbudet skolen gir innenfor rammene av tilpasset opplæring. Når det gjelder hva som er et tilfredsstillende utbytte, finnes det, ifølge opplæringsloven, ikke noe entydig kriterium på hva et tilfredsstillende utbytte er, men at dette må vurderes ut fra skjønn (Opplæringsloven:47).

Opplæringsloven definerer heller ikke hva en ordinær undervisning er, utover det at den skal være tilpasset, og ber skolene om også her å bruke skjønn når det kommer til kartlegging av elevers utbytte av en ordinær undervisning.

Undersøkelser viser at jo mer den ordinære undervisningen er tilpasset og tilrettelagt for flest mulig, jo mindre har behovet for – og bruken av – spesialundervisning vært (Bachmann og Haug 2006).

Spesialundervisning kan også komme inn under allmennpedagogisk styrking, som krever at skolen gir av sine ressurser for å styrke elever eller klasser som av ulike årsaker trenger det. Dette er tiltak som ofte tilfaller elever i en ”gråsone” med ”små” og uspesifiserte vansker (Briseid 2000).

Kartlegging av elevers utbytte tas altså på lokalt grunnlag og avhenger av hva den enkelte skole vurderer som ordinær undervisning. I likhet med prinsippet om tilpasset opplæring, har prinsippet om spesialundervisning således få anvisninger for anvendelse i praksis, og vil derfor variere fra skole til skole avhengig av hvor den enkelte skole setter grensen mellom ordinær undervisning og spesialundervisning. Terskelen for hva som skal anses som ”normalt” og ”unormalt” kan altså være basert på ulikt grunnlag.

2.2.5 Tilpasset opplæring på to nivåer

Utvidelsen av enhetsskolen til ni år gir ytterligere fokus på hvordan man kan komme ulike gruppers behov i møte. På 1970-tallet får vi en debatt om skolens tilbud og innhold (Langfeldt 2006). Alle har fått rett til utdanning, men er skolens fag og arbeidsmåter like tilgjengelig for alle barn og unge? Vi finner på denne tiden en reaksjon på at *innholdet* i skolen i sterkere grad måtte tilpasses lokale forhold, siden innholdet var det sentrale grunnlaget for elevenes utvikling (Dale 2008a:213). Det felles innholdet skolen hadde vært preget av, var for mange et brudd med den arven de hadde med seg hjemmefra. Det såkalte Grisgrendprosjektet (ca. 1970) viste at ungdomsskoleelever i utkantstrøk oppfattet skolen ”som lite praktisk retta, teoritung og byorientert” (Solstad 2004:20). Som et ledd i dette blir grunnskoleloven endret fra 1976, noe som innebærer at kommunene får ansvaret for alle barn. Hensikten var blant annet en mer lokalorientert skole, som skulle ha et innhold som var bedre tilpasset elevenes bakgrunn og interesser. Flere prosjekter og forsøksordninger som var ”meir i tråd med lokale behov og føresetnader” ble igangsatt. ”Lofotenprosjektet” på 1970-tallet er et av disse.

Et annet moment som spiller inn i denne perioden, er at vi får en nyradikalisering, der økt vekst og kapitalisme problematiseres. Vi får et flerkulturelt samfunn, og likhet blir nå mer forstått som de forskjellige gruppernes muligheter til å bevare sin identitet (Langfeldt 2006). Likeverd og likhetsidealet får med dette en *individuell* gyldighet (ibid. 252).

Det vi ser nå, er at tilpasset opplæring skal fungere på to nivåer. Ett nivå der tilpasninger skjer først og fremst gjennom individualisering, med vekt på elever med ulike vansker, og et annet nivå. der tilpasningen dreier seg om lokale tilpasninger av innholdet i undervisningen, som gjelder alle elevene. En måte å imøtekomme krav om lokal og individuell tilpasning på, er å gå bort fra felles minstekrav i læreplanen (M87).

Det betyr at Mønsterplanen av 1987¹⁰ (M87) er ment å fungere som ”en retningsgivende rammeplan som forutsetter at den enkelte skole bearbeider, utfyller og konkretiserer det angitte lærestoffet” (M87:64). Dale (2008a) hevder at tilpasset opplæring med dette forandrer karakter i forhold til 1930-tallets læreplaner: ”Da var tilpasset opplæring et spørsmål om de *faglige* krav og forventninger om måloppnåelse var avpasset til elevens læreforutsetninger” (ibid.:229). Tilpasset opplæring i M87 blir ikke forankret i fagdidaktikken, men i spesialpedagogisk og sosialpedagogisk arbeid (ibid.).

2.2.6 Tilpasset opplæring i et 13-årig obligatorisk skoleløp

På slutten av 1980- tallet begynte et nytt reformarbeid, for både grunnskole og videregående skole; R94 og R97.

¹⁰ M87 er en revisjon av mønsterplanen av 1974 (M74) som kom med et høringsutkast i 1985 (M85) før den endelige planen forelå i 1987 (M87). Mønsterplanen(-e) overtok etter Normalplanen av 1939. Det skjer en utvikling i tenkningen rundt differensieringsspørsmålet fra M74 til M74s forestilling om en elevsentrert skole som først og fremst legger forholdene til rette for at individualiserte undervisnings og arbeidsmåter blir erstattet av et elevtilpasset læringsmiljø som vektlegger omsorgsoppgaven, med omsorg for både individet og fellesskapet. De reviderte læreplanene gir samtidig signaler om nye pedagogiske ideer. Involveringspedagogikken blir et alternativ til formidlingspedagogikken (Baune 2005:129).

Reform 94 innebar at all ungdom mellom 16 og 19 år skulle ha lovfestet rett til treårig videregående opplæring som fører/førte fram til avsluttende kompetanse: studiekompetanse, fagbrev/svennebrev eller annen yrkeskompetanse. Den mest omfattende forandringen ved Reform 97 var endret skolestart fra sju til seks år og utvidelse av grunnskolen til ti år (vedtatt i 1991).

Med innføringen av et felles obligatorisk 13-årig skoleløp, kom *alles rett til en videregående utdanning*. I realiteten er dette en utvidelse av enhetsskolen fra ni til elleve år, der alle har det samme kjernepensum elleve år, før de velger studieretninger. M87 erstattes med nye læreplaner, som får en *generell del* som skal være *felles* for grunnskolen og videregående skole. Denne gjelder fra september 1993.

Utover 1990-tallet ble det lagt økende vekt på behovet for å etablere et system for å vurdere i hvilken grad skolens organisering, tilrettelegging og gjennomføring av opplæringen faktisk førte til at nasjonalt fastlagte mål for opplæringen ble nådd (Langfeldt 2006). Kunnskap og kunnskapslæring får derfor en tydelig plass i den nye planen, men også identitetsdanning med et felles verdi- og kulturgrunnlag blir vektlagt. Resultatkvalitet er, som en konsekvens av dette, sterkere formulert enn før (Haug 2003a:31).

Prinsippet om tilpasset opplæring skal fra nå også være et overordnet prinsipp for elevene i videregående skole. Det utgis en ny Opplæringslov i 1998 som stadfester denne retten (Opplæringslova 1998, § 2.1). Foruten en felles generell læreplan, ”for å markere sammenhengen i utdanningsløpet” mellom grunnskolen og videregående, ble det utarbeidet nye lærerplaner i alle fag. Når det gjelder fagplanenes utforming og innhold, er det relativt store forskjeller på M87 og L97. Mens M87s fagplaner var åpne, og lærerne sto relativt fritt til velge innhold, fikk L97 detaljerte innholdsangivelser, det vil si med et rikt antall temaer og områder som elevene *skal* arbeide eller *bli kjent med*. Dette har til en viss grad skapt en konflikt mellom

læreplanen og prinsippet om tilpasset opplæring, fordi fokus i praksis har vært mer på hvordan komme gjennom alle temaene enn på hva elevene lærer (Bachmann og Haug 2006).

2.2.7 En redefinering av tilpasset opplæring

Det legges ikke skjul på at tilpasset opplæring som individualisert tilrettelegging for hver enkelt elev i forhold til evner og behov så å si er umulig for en lærer å leve med (Gundem 1991, Engelsen 2002). Å gå fra et fokus på tilpasset opplæring som spesialundervisning, og som derfor kun gjaldt noen få elever, til å skulle forstå tilpasset opplæring som en rettighet for alle, også elever i videregående skole, brakte fram et behov for kompetanseløft for lærere.

Utdanningskontorenes vurdering av fylkeskommunenes arbeid med tilpasset opplæring og differensiering i forbindelse med innføring av R94, konkluderte med at de fleste fylkeskommuner stort sett definerte tilpasset opplæring og differensiering som spesialpedagogiske tiltak rettet mot elever med særskilte behov. Videre var konklusjonen at det var et stort behov for kompetanseheving både i forhold til å tilpasse opplæringen til elever med spesialbehov, og i forhold til å utvikle kompetanse på generell tilpasset opplæring og differensiering (Dale og Wærnes 2004).

Differensieringsprosjektet (1999-2003) – ”Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring” – ble derfor etablert som et utdanningspolitisk forsøk på å utvide forståelsen av tilpasset opplæring og differensiering. Prosjektet er samlet sett det største pedagogiske utviklingsarbeidet som noen gang er gjennomført i videregående skole (ibid.).

Evalueringen knyttet til følgeforskningen av prosjektet redefinerer tilpasset opplæring og innfører begrepet *differensiert opplæring* som erstatning for begrepet differensiert tilpassing (Dale og Wærness 2004). Når det gjelder begrepene tilpasset opplæring og differensiering har den tradisjonelle oppfatningen vært at tilpasset opplæring er det

overordnede målet, mens differensiering er ulike metoder for å nå dette målet (se analysene av M87 nedenfor).

Dale og Wærness (2004) ønsker med en redefinering å komme bort fra den tradisjonelle måten å tenke differensiering på i videregående skole, som en i hovedsak organisatorisk differensiering. De foreslår at differensiering bør være komplementær til tilpasset opplæring, og at tilpasset opplæring må dreie seg om skolens og lærernes organisering av læring og undervisning generelt:

”Differensiert opplæring er orientert mot å tilrettelegge for å mestre forskjellige arbeidsmetoder; tilpasning er derimot orientert mot opplæring ut fra forskjellige elevforutsetninger og behov” (ibid.:52).

Slik jeg tolker dette forskyves perspektivet på differensiering og tilpasset opplæring, fra fokus på tilpasning til og tilrettelegging for enkeltindivider til et generelt fokus på metodevariasjon i undervisningen, som et ledd i å imøtekomme individuelle behov.

Videre fokuserer Dale og Wærnes på elevens eget ansvar. De hevder at gjennom å bevisstgjøre elevene på deres måter å lære på kan elevene selv, ut fra egne behov og forutsetninger, velge hvilke arbeidsmetoder og læringsarenaer som passer dem best:

“Man tilbyr en differensiert opplæring ved å ta utgangspunkt i elevenes ulike læringsstiler og læringsstrategier. Og på den måten imøtekommer man individers evner og forutsetninger” (ibid.).

Differensiert opplæring, som et virkemiddel for å tilpasse opplæringen, betyr her at en går inn for å lære elevene å lære, slik jeg tolker det. Gjennom å gjøre elevene bevisste på egne måter å lære på, kan de selv ta ansvar for å tilegne seg kunnskap gjennom den undervisningen som tilbys.

Forsøket på en redefinering av begrepene tilpasset opplæring og differensiering kan tolkes som et forsøk på å nedtone lærerens ansvar for individuell tilpasning. Det er lite fokus her på betydningen av læreres kunnskaper om elevers læring og eventuelle lærevesker. Gjennom et fokus på elevens eget ansvar og på metodedifferensiering, kan lærerne konsentrere seg om å utvikle et variert utvalg av metoder som de tilbyr elevene. På denne måten unngår de å måtte forholde seg til individuelle behov.

Dale og Værnes (ibid.) har også et dannelsesperspektiv på fenomenet tilpasset opplæring, og da blir hensikten med å differensiere opplæringen å realisere overordnede mål om helhetlig kompetanse som samtidig ”innforlives i elevens personlige utvikling og dermed har kvalitet av en dannelsesprosess (ibid. 49).

Til tross for denne helhetlige tenkningen, ser jeg redefineringen av tilpasset opplæring først og fremst som et instrumentelt tiltak rettet mot organisering av undervisning, og som effektive metoder for å imøtekomme et nesten umulig krav om individuell tilpasning.

Det er verdt å merke seg at det først etterspørres kompetanse om tilpasset opplæring fra myndighetenes side, når prinsippet innføres i videregående skole. I grunnskolelærerens hverdag har det vært en tradisjon å drive individualiserte tilpasninger gjennom omsorg og fokus på eleven, og på elevens læring. Det har imidlertid ikke vært tvil om at det har vært problematisk for lærerne og skolen å drive tilpasset opplæring, noe skoledebatter de siste 25 år har vist (viser til referansene i dette kapitlet). Når retten til tilpasset opplæring også skal gjelde for elever i videregående skole ønsker man å nedtone individualiseringsbehovet for å løse noe av denne problematikken. Det er mulig å tenke seg at en viktig årsak til dette er at lærere i videregående skole først og fremst har sin bakgrunn i fag, og at det derfor ble ansett som lettere å styrke lærernes kompetanse knyttet til ulike måter å presentere faget på, enn å øke deres kompetanse på å legge til rette for elever med ulike behov og interesser gjennom økt kunnskap om elevers læring og utvikling.

2.2.8 “Kunnskapsløftet”

De nye læreplanene for reformene på 90-tallet (L97) får ikke tid til å ”sette seg” i skolen før nye revisjoner av grunnutdanninger er i gang. Formålet med en revisjon av utdanningen er nå ønsket om å øke innsatsen på de områdene som fremstår som mangelfulle i utdanningen (fra forarbeidet til K06). Internasjonale og nasjonale undersøkelser (bl.a. PISA og evalueringer av R94/R97) viste at elevene i grunnopplæringen hadde svakt læringsutbytte i grunnleggende ferdigheter og stor

ulikhet i gjennomføring og kompetanseoppnåelse (Evaluering av ”Kunnskapsløftet – fra ord til handling” 2007:27). De grunnleggende ferdighetene det vises til i disse undersøkelsene er hovedsakelig norsk, matematikk og naturfag.

Det ser således ut til at hovedmålet med nye reformer er å øke elevenes kunnskaper i de teoretiske fagene. Et viktig middel for å oppnå dette målet er ifølge Kunnskapsløftet å opprettholde prinsippet om *tilpasset og differensiert opplæring* (Rundskriv F-13/04: Dette er kunnskapsløftet:3). Sammen med en videreføring av prinsippet fra L97 om likeverdig utdanning gjennom ulikt tilbud, foreslås det en ”Forsterket tilpasset opplæring gjennom organisatorisk tilrettelegging, differensiering og kvalitetssikringssystemer” (St.meld. nr. 30, 2003–2004). Det foreslås en nasjonal satsning for å sikre en bedre tilpasset opplæring som ”gir likeverdige muligheter for alle, uavhengig av kjønn og sosial og etnisk bakgrunn” (side 90). Tilpasset opplæring knyttes således til likeverdig utdanning som også har fokus på mangfold, men det utdypes ikke nærmere hvordan dette kan forstås, eller hva det innebærer å undervise elever med ulik etnisk bakgrunn. Det som er fokus i hovedsatsningsområdene i Stortingsmeldingen, er reduksjon av atferdsproblemer. Vi ser altså en tendens til å rette fokus på problemer, som henvender seg til spesialpedagogisk forskning, og ikke til forskning på språklige minoriteter.

Høringsutkastet til Stortingsmeldingen foreslo imidlertid å fjerne retten til spesialundervisning, ved å vise til forskning som fastslår at spesialundervisning ikke fører til økt læring. Spesialundervisningen skulle i stedet erstattes med tilpasset opplæring, og hensynet til individet tas gjennom å lære eleven å lære. Det ble videre foreslått at nødvendige tiltak i klassen kunne foregå gjennom veiledning fra Pedagogisk-Psykologisk Tjeneste (PPT), når det var behov for det. Forslaget fikk ikke nok tilslutning, og retten til spesialundervisning ble beholdt i det endelige dokumentet (St.meld. nr. 30, 2003–2004).

Det utvikles nye gjennomgående læreplaner, i alle fag i grunnopplæringen, som skal angi tydelige kompetansemål for hva elever og lærlinger skal kunne mestre etter opplæring på ulike trinn. Samtidig gis det lokal frihet i valg av organisering, metoder

og arbeidsmåter i opplæringen (St.meld. 30, 2003–2004:27). K06 erstatter således innholdsangivelser i L97 med *kompetansemål*, men beholder to nivåer for tilpasset opplæring, altså en videreføring av intensjonene i L97.

Ifølge Bachmann og Haug (2006) er elevenes kompetanse ikke lenger knyttet til en innholdskanon og utvikling av en felleskapsidentitet, men til ”utvikling av elevens individuelle selvregulerte krefter” (ibid. :32). Utviklingen fra L97 til Kunnskapsløftet tyder også på at vi går fra en nasjonal dannelse til grunnleggende ferdigheter (Imsen 2008).

De grunnleggende ferdighetene; å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne regne, å kunne bruke digitale verktøy (St.meld.30 - 2003–2004:31) skal være faguavhengige og integreres i læreplanene i alle fag gjennom kompetansemål. Disse skal danne en basiskompetanse, en ”literacy”, for den faglige og personlige utvikling inkludert sosial kompetanse, og ferdigheter som kritisk og reflektert borger(ibid.).

Det er tydelig at utredningene i forbindelse med ny skolereform trekker på ”Differensieringsprosjektets” resultater, og på Dale og Wærens sitt forslag til en redefinering av tilpasset opplæring og differensiering, og utvikler disse videre. Det vil si en forståelse av tilpasset opplæring som handler om å utarbeide effektive metoder i undervisningen som kan øke elevenes teoretiske kunnskaper.

2.3 Læreplananalyse

Læreplanene som utvikles på grunnlag av nye reformer er lærernes styringsdokumenter. I det følgende vil jeg se hvordan tilpasset opplæring som begrep og fenomen har nedfelt seg i skolens læreplaner gjennom å studere tre lærerplaner: Mønsterplanen av 1987 (M87), Læreplan av 1997 (L97) og Læreplan for Kunnskapsløftet 2006 (LK06). Det vil her være fokus på hvordan tilpasset opplæring defineres og utvikler seg gjennom disse planene.

2.3.1 Mønsterplanen av 1987 (M87)

M 87 er tydelig på at prinsippet om likhet gjennom lik behandling skal erstattes av prinsippet om at ulik behandling gir lik verdi og like muligheter. Tilpasset opplæring gjøres til et overordnet mål for skolen, som en måte å imøtekomme prinsippet om en likeverdig utdanning på. Det presiseres at ”elever med særlige evner og anlegg må få hjelp til å utvikle disse” (ibid. :26). En likeverdig opplæring betyr altså at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene også til de sterke elevene, de som har noe ekstra å gå på, og altså ikke bare de såkalt svake. Tilpasset opplæring blir i denne innledende delen ikke synonymt med spesialpedagogikk, men som det vil fremgå i det følgende endrer dette inntrykket seg senere i planen.

I M87 er begrepet *tilpasset opplæring* det rådende begrep. Differensiering som begrep brukes kun én gang, og knyttes da til lærerens tilrettelegging av undervisning.

Differensiering skal ta utgangspunkt i den enkelte elevs evner og forutsetninger, og gjelder både innhold, mengde, vanskegrad og arbeidsformer: ”Slik differensiering er en av hovedoppgavene for læreren” (M87:42). Differensiering blir her de redskaper læreren tar i bruk for å imøtekomme prinsippet om tilpasset opplæring. Det kan blant annet foretas individuelle bortvalg og tilvalg av delemner i fagene, og i enkelte tilfeller av hovedemner, for at den enkelte elev skal få opplæring i samsvar med egne evner og forutsetninger (ibid.:47). Differensiering innebærer altså både å foreta et individuelt tilpasset valg av innhold, og et tilpasset valg av undervisningsmetoder. Det poengteres at undervisningen skal være variert.

Videre poengteres det at ”tilfredsstillende kjennskap” til den enkelte elev er en forutsetning for å kunne gi tilpasset opplæring. Læreren må derfor ikke ha ansvar for mer enn et begrenset antall elever (ibid. :49). Dette er en presisering vi ikke finner i senere læreplaner. Tvert imot kan man kanskje hevde, når klassedelingstallet på 28 oppheves i 2003, og skolene stilles fritt til å undervise grupper på for eksempel 60 elever.

I M87 knyttes tilpasset opplæring og tilpasset undervisning i hovedsak til de praktiske fellesfagene *orienteringsfag*, *kroppsøving* og *heimkunnskap*. Det kan se ut til at læreplanen oppfatter disse fagene som spesielt egnede for tilpasninger, og planen foreslår konkrete tiltak på pedagogisk differensiering i disse fellesfagene.

Orienteringsfaget ”ligger godt til rette for tilpasset opplæring”, fordi det er omfattende og derfor gir grunnlag for allsidige arbeidsmåter og uttrykksformer” (ibid.: 215). ”Praktiske aktiviteter, som direkte studium av naturgjenstander, gir for eksempel utbytte for alle elever heter det i planen” (ibid.:215). Faget *kroppsøving* fremheves som spesielt egnet for tilpasninger. Her foreslås en tilpasset opplæring ”der læreren kan dra nytte av at elever kan hjelpe hverandre”, og der aldersblandede grupper kan skape et godt og naturlig forhold mellom yngre og eldre elever(ibid.:278). Fordi ulike forutsetninger kommer tydelig til syne i dette faget og ”mange lett kan komme til å føle seg som tapere”, må det velges arbeidsmåter som skaper trygghet og kontakt, og som alle kan delta på (ibid.:278). *Heimkunnskap* blir sett som ”et velegnet utgangspunkt for tilpasset opplæring”, fordi det i dette faget er ”mulig å utforme mange delmål som er rettet mot det å kunne mestre sin egen livssituasjon”. Det nevnes at det er viktig å sette tilpassede og realistiske læringsmål i dette faget, og at oppgavene bør være slik at elevene fort kan se konkrete resultater av egen innsats (ibid.:286).

Det er nærliggende her å tolke fagplanenes forståelse av tilpasset opplæring som nært knyttet til spesialpedagogikk. Spesielt gjelder dette heimkunnskapsfaget, der formuleringene kan oppfattes som et forsøk på å finne løsninger for elever som ikke klarer å følge ordinær undervisning. Videre kan det generelt se ut til at det er en tendens til å skille elever i de som er praktisk anlagt og de som er teoretisk anlagt. Videre at det er størst behov for tilpasninger der forskjellene kommer best til syne, som i kroppsøvingfaget. Her ligger det, som antydnet over, en stor omsorg for den svake, og et ønske om å unngå stigmatisering.

Spesialundervisning som begrep har ikke fått stor plass i M87, men ses som en naturlig del av skolens arbeid med å legge til rette og gjennomføre tilpasset

opplæring. Elever med ”vansker” bør få undervisning innenfor klassens rammer, og det åpnes for at det innenfor klassefellesskapet kan utarbeides løsninger som tilfredsstillende elevens behov. Det åpnes imidlertid for at det i enkelte tilfeller kan være aktuelt med opplæring i egen skole for en kortere eller lengre periode.

Til tross for at tilpasset opplæring presiseres som et overordnet mål, som også skal ta hensyn til elever med ”særlige evner”, er det ingen tvil om at det største fokuset er på omsorg for den svake eleven, og at tilpasset opplæring i størst grad rettes mot spesialpedagogiske tiltak, selv om spesialundervisning i seg selv ikke får stor plass i planen.

Fellesskapstanken er videre tydelig i planen, og det legges vekt på et elevtilpasset læringsmiljø med omsorg for ”både fellesskap og den enkelte elev” (ibid.:47)¹¹.

Utvikling av sosiale ferdigheter fremheves, og det er tendenser i planen til å se læring som sosial aktivitet, både innenfor klassen og på tvers av klasser og klassetrinn. Det presiseres at arbeid i grupper kan være en hjelp i forhold til å tilpasse undervisningen til ulike forutsetninger hos elevene, enten ved at læreren gir gruppevis veiledning etter behov, eller at elevene hjelper hverandre. Fleksible elevgrupperinger og arbeid i grupper gir grunnlag for å lære å utvikle samhold, lære å samarbeide og lære demokratiske arbeidsformer (ibid.). Planen åpner imidlertid for at det innenfor det sosiale fellesskapet kan gis rom for ”fleksible elevgrupperinger som kan gjøre det mulig å imøtekomme ulike forutsetninger og interesser hos den enkelte elev” (M87:49). Dette kan bety at det er en åpning for segregering av enkelte elever, og at det da dreier seg om elever med behov for spesialpedagogiske tiltak.

¹¹ M74 hadde hatt et større fokus på individualiserte undervisnings og arbeidsmåter, og vektleggingen i M87 av et ”inkluderende fellesskap” var en motreaksjon mot dette (Baune 2005).

2.3.2 Læreplanen av 1997 (L97)

Læreplanen av 1997 er et resultat av reformene (R94 og R97), som ser hele løpet fra 1. klasse til og med videregående skole som en helhetlig grunnutdanning. Det utarbeides i den sammenheng en felles generell læreplan for hele grunnutdanningen (som trer i kraft allerede i 1993). I tillegg utarbeides prinsipper for utdanningen, ”Broen”, som skal være et bindeledd mellom generell del og læreplanen for Grunnskolen (det vil si 1.–10. klasse)¹². Det er først og fremst i disse dokumentene tilpasset opplæring er nevnt.

Læreplanens generelle del

Den generelle delen av læreplanen tar utgangspunkt i formålsparagrafene i lovene for grunnskolen, videregående opplæring, fagopplæring i arbeidslivet og voksenopplæring, og har et samfunnsperspektiv (innledning til generell del).

Læreplanens generelle del viderefører og presiserer prinsippene om likeverd, tilpasset opplæring og fellesskapstanken fra M87. Tilpasset opplæring som grunnprinsipp nevnes i flere sammenhenger i generell del, men er først og fremst knyttet til kapittelet *Det arbeidende menneske*. I dette kapittelet presiseres både individets og den sammensatte klasses rett til en tilpasset opplæring ut ifra ulikheter i evner og utviklingsrytme: ”Skolen skal ha rom for alle, og læreren må ha blikk for den enkelte.” (ibid. :29). De språklige formuleringene bærer preg av å være omsorgs- og dannelsorientert og med mange metaforer: ”Det pedagogiske opplegget må være bredt nok til at læreren med smidighet og godhet kan møte elevenes ulike evner og utviklingsrytme.” (ibid. :29). Videre at det må vises ”omtanke og omsorg når noen kjører seg fast”. Det henstilles til læreren og skolen om å ”gi rom nok til at alle kan bryne seg og beveges”. Videre at ”Opplæringen må tilpasses slik at barn og unge får smaken på den oppdagerglede som kan finnes både i nye ferdigheter, praktisk arbeid, forskning og kunst” (L97:29).

¹² Hvorfor ”Broen” ikke også gjelder som prinsipper for videregående opplæring, vil ikke bli drøftet her.

”Broen”

”Broen” inneholder som nevnt prinsipper for utdanningen og gjelder bare for Grunnskolen. Her presiseres at likeverdig utdanning oppnås gjennom en tilpasset opplæring, og innebærer ulikt tilbud når det gjelder fag, stoff, alderstrinn og utviklingsnivå (L97:29). Likeverd skal videre praktiseres gjennom ”Felleskap og tilpassing” og være ”romslig og inkluderende”.

”Broen” bruker begrepet *tilpassing* og deler tilpassing i lokal tilpassing, individuell tilpassing, likestilling mellom kjønnene og språklige minoriteter. De to første, lokal tilpassing og individuell tilpassing, er en videreføring av de to nivåene fra M87. Lokal tilpassing har et mål om å skape bro mellom det sentralt gitte lærestoffet og miljøet til elevene.

Individuell tilpassing nevnes som nødvendig for at *alle* elever skal få et likeverdig tilbud: ”Alle elevane, også dei med særlege vanskar eller særlege evner må få utfordringer som svarer til forutsetningene deres” (L97:58). Her gjentas ordet *alle* flere ganger og tilpasset opplæring kan, til tross for at det har en sterk spesialpedagogisk vinkling, tolkes som at alle elevene skal ha en individuell tilpassing.

Vi finner i ”Broen” også en viktig nyansering av begrepet *inkludering*. Inkludering erstatter begrepet integrering, og gjennom denne erstatningen ligger det et ønske om å inkludere ”elever med særskilte behov” slik at de blir en del av både det sosiale og faglige fellesskapet innenfor rammen av enhetsskolen. Inkludering slik det her fremstår, har en klar spesialpedagogisk vinkling, som kan skyldes behov for å presisere at opphevelse av loven om spesialskoler ikke har fungert etter intensjonene (jf. M87). Det vi si at elever med spesialpedagogiske behov i stor grad fikk undervisning gjennom segregerte tiltak. Endring fra integrering til inkludering kan forstås som en presisering om at plassering av elever med spesielle behov i vanlig skole også innebærer å inkludere dem i et sosialt fellesskap, og at dette gjøres innenfor klasserommets fellesskap.

Oppsummert er det således mye som tyder på at tilpasset opplæring i læreplanene i tilknytning til R94 og R97 har et større fokus, enn M87, på inkludering av alle elever i et sosialt fellesskap. Det er videre fokus på tilpasset opplæring og språklige minoriteter, noe ikke M87 legger vekt på. Imidlertid ser vi her et syn på tilpasset opplæring som først og fremst går i retning av en spesialpedagogisk tenkning om fenomenet. Vi ser videre et større fokus her enn i M87 på tilpasset opplæring og danning, der danning er knyttet til omsorg for individet, og til lærerens oppgave i forhold til å motivere og veilede individet i hennes personlige utvikling.

2.3.3 Læreplan for Kunnskapsløftet (LK06)

LK06 har en "Læringsplakat" som erstatter "Broen", og som gjelder for hele Grunntutdanningen. Læringsplakaten, eller Skoleplakaten som den het da den ble introdusert i Stortingsmelding 30, ble presentert som "et rammeverk for kvalitet" (ibid. :36) og skulle gjelde som forskrift. Læringsplakaten sammenlignet med "Broen", som eneste bindeledd mellom generell del og fagplanene, fremstår som parolepreget gjennom nummererte pedagogiske påbud for læreren. Det første utkastet, som ble utformet av den sittende borgerlige regjeringen, besto av ti punkter og ble kritisert for å ha et individualistisk fokus der hensynet til fellesskapet var utelatt (Bachmann og Haug 2006, Langfeldt 2006), altså en kritikk sett fra et makroperspektiv. Etter et regjeringsskifte gjør den nye regjeringen¹³ forandringer i læringsplakaten, hvor det presiseres at tilpasset opplæring skal skje innenfor fellesskapet, og at det skal legges til rette slik at elevene skal kunne bidra til fellesskapet. I tillegg kommer de med en mer utfyllende prinsippdel, som knytter prinsippene i Læringsplakater til prinsipper i Opplæringslova og læreplanverkets generelle del (Læreplanverket for kunnskapsløftet, midlertidig utgave juni 2006). Læringsplakatens endelige utforming etter dette inneholder elleve grunnleggende forpliktelser. Disse parolene bekrefter reformens forståelse av tilpasset opplæring

¹³ Bestående av en koalisjon mellom Arbeiderpartiet, SV og Senterpartiet.

gjennom formuleringer som at man skal *gi* ”alle like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt, og i samarbeid med andre fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter.” Videre står det at lærere skal *stimulere* elevene i læringsarbeidet slik at de blant annet utvikler lærelyst, egne læringsstrategier, identitet og demokratisk deltakelse.

Læringsplakaten favner vidt og gir sprikende informasjon. Det er blant annet uklart om tilpasset opplæring kan forstås både som et mål og et middel.

I ”Prinsipper for opplæringen” i Læreplanen for Kunnskapsløftet (LK06) er det imidlertid tydelig, at det individualiserte aspektet på tilpasset opplæring vi så i M87 og L97 nedtones. Her kommer tilpasset opplæring som organisatorisk tilrettelegging i forgrunnen (jf. Redefinering av tilpasset opplæring over):

”Tilpasset opplæring for den enkelte elev kjennetegnes ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organisering og intensitet i opplæringen. Elevene har ulike utgangspunkt, bruker ulike læringsstrategier og har ulik progresjon i forhold til nasjonalt fastsatte kompetansemål.” (Læreplanverket for kunnskapsløftet (Midlertidig utgave juni 2006) LK06:34).

Planen fastslår videre at skolen skal gi elevene ”kunnskap om betydningen av egen innsats og bevisst bruk og utvikling av egne læringsstrategier” (ibid. :33), samtidig som det påpekes at elevene skal gjennomføre og vurdere egen læring (ibid).

Dette betyr, etter min oppfatning, at den nye læreplanen har et sterkt fokus på tilpasset opplæring som organisering av undervisningen, samtidig som det gir eleven et stort individuelt ansvar som krever selvstendighet i forhold til å tilpasse seg den undervisningen som tilbys. Men vi ser også at tilpasningene, gjennom begrepene *variasjon, intensitet og ulik progresjon*, må ta hensyn til at elevene bruker ulikt tempo, noe som åpner for ulike former for individuell differensiering. Her fremstår imidlertid planen som uklar, siden det et annet sted presiseres at individualisert tilrettelegging settes inn kun når eleven oppfyller betingelsene i opplæringslovens §5–1 om rett til spesialundervisning. Totalt blir individualisering sterkt nedtonet i LK06 når det gjelder de ”marginale” og de såkalt ”gråsoner”-elevene.

I LK06 er tilpasset opplæring således mye tydeligere et middel for å oppnå spesifikke mål for opplæringen, enn det vi har sett tidligere. Det er også nytt at tilpasset opplæring knyttes til kvalitetssikringssystemer, som tenkes oppnådd gjennom nasjonal og lokal testing av elevene for å se om målene for undervisningen er nådd.

Min tolkning av planen er at den ikke i tilstrekkelig grad tar hensyn til de elevene vi vet ikke klarer å være selvstendige, i ulike valg og i aktiviteter, uansett hvor mye selvstendighet man prøver å oppøve dem i.

Som L97 har LK06 et perspektiv på mangfold. I LK 2006 innebærer tilpasset opplæring og likeverdige muligheter at alle elever uavhengig av ”kulturell eller språklig bakgrunn”, skal ha ”like gode muligheter til å utvikle seg gjennom arbeidet med fagene i et inkluderende miljø” (LK 2006:34).

Oppsummert er det overordnede prinsippet for skolen i K06 fortsatt å opprettholde retten til en likeverdig utdanning gjennom en tilpasset opplæring. Imidlertid ser vi en dreining mot en ny forståelse av tilpasset opplæring som i stor grad kan knyttes til en redefinering av tilpasset opplæring som komplementær til differensiering (jf. Dale og Wærnes 2004). I LK06 ses dette tydelig ved at tilpasset opplæring først og fremst skal skje gjennom å tilby variert undervisning, det vil si varierte undervisningsmetoder som krever mye ansvar og selvstendighet, og tilpasningsdyktige elever. Det er i liten grad fokus på støtte til elever med spesielle behov, eller på hvilken måte elever med ulik kulturell eller språklig bakgrunn skal gis like muligheter til å utvikle seg gjennom fagene. *De grunnleggende ferdighetene som en ”literacy”* for den faglige og personlige utvikling kan i LK06 forstås i lys av et dannelsesperspektiv, der hensikten er at danningen skal skje gjennom fagene. På denne måten oppheves skillet mellom undervisning og danning (jf. Stortingsmelding 30 (2003–2004):9). I M87 og L97 er ikke denne presiseringen så tydelig.

2.4 Tilpasset opplæring ut av formålsparagrafen

Tilpasset opplæring var til 2008 nedfelt i formålsparagrafen som et av formålene med utdanningen, mens spesialundervisning, som er en del av tilpasset opplæring, fikk sitt eget kapittel i Opplæringsloven av 1998, og kan ses som et middel for å nå en tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring kan således betraktes som et formål, ikke et mål (Bjørnsrud og Nilsen 2008).

Tilpasset opplæring har imidlertid vært omtalt som både formål, prinsipp og virkemiddel. Som nevnt er tilpasset opplæring i K06 mye tydeligere et middel for å oppnå spesifikke mål for opplæringen, enn det vi har sett tidligere. Også gjennom redefineringen i forbindelse med Differensieringsprosjektet (Dale og Wærness 2004) ser vi en vektlegging av tilpasset opplæring som et virkemiddel mer enn som et overordnet mål i seg selv. Dette støttes også av Bachmann og Haug (2006).

I hvilken grad tilpasset opplæring er et virkemiddel og ikke et formål i seg selv, ble løftet fram og drøftet gjennom et Høringsnotat om forslag til endringer i opplæringsloven og privatskoler (Kunnskapsdepartementet oktober 2007). Her ble det foreslått en ny lovbestemmelse, som fjernet prinsippet om tilpasset opplæring fra formålsparagraf § 1–2, og i stedet plasserte det under § 5 om spesialundervisning. Begrunnelsen for dette var at formålsbestemmelsen ikke burde ha en regulering om tilpasset opplæring, ”da prinsippet om tilpasset opplæring hører naturlig hjemme annet sted i loven” (ibid.:4). Dette utdypes nærmere ved å hevde at det ”såkalte” (sic) prinsippet om tilpasset opplæring og spesialundervisning på mange måter hører sammen, fordi spesialundervisning ”er også en form for tilpasset opplæring” (ibid.:4). Departementet foreslo at lovens kapittel 5 om spesialundervisning ble gjort om til kapitteloverskriften: ”Tilpasset opplæring og spesialundervisning” (ibid.), og at bestemmelsen om tilpasset opplæring med samme ordlyd skulle tas inn i §5–1. Forslaget om å plassere tilpasset opplæring som en del av spesialundervisningen har ikke fått gjennomslag. Prinsippet om tilpasset opplæring har i stedet fått en egen paragraf i opplæringsloven §1–3 med overskriften ”Tilpassa opplæring”, og som har følgende innhold: ”Opplæringa skal tilpassast evnene og førestnadene hjå den enkelte

eleven, lærlingen og lære kandidaten.” Altså den samme formuleringen som da det hørte inn under §1–2. Tilpasset opplæring er trukket ut av formålsbestemmelsen, men beholder statusen som både et prinsipp og et virkemiddel for læring.

2.5 Forskning og ulike diskurser om tilpasset opplæring

I det følgende vil det gis en kort presentasjon av hva som kjennetegner norsk forskning om tilpasset opplæring. Hvordan tilpasset opplæring nedfeller seg i praksis, vil videre oppsummeres gjennom noe av den forskning som har vært gjort de siste ti årene. Forskning om tilpasset opplæring eksemplifiseres gjennom prosjekter, et norsk og et internasjonalt. Til slutt vises det kort til noe av den diskursen som er knyttet til tilpasset opplæring i Norge de siste ti årene.

2.5.1 Forskning på tilpasset opplæring

Viktige kjennetegn ved tilpasset opplæring som forskningsfelt i Norge er grundig belyst i en kunnskapsoversikt som Bachmann og Haug (2006) har bidratt med.

Her trekkes følgende kjennetegn ved studier knyttet til tilpasset opplæring frem: a) Studiene bidrar i liten grad med uavhengige kritiske analyser av det politiske innholdet og formålet med begrepet, altså ikke produsert ut fra forskningens egne definisjoner og tilnærminger. b) Studiene har i mindre grad studert tilpasset opplæring ut fra det komplekse bildet, skapt av spenningen i begrepet. c) Studier av tilpasset opplæring viser én *smal* og én *vid* forståelse av tilpasset opplæring. Studier som definerer tilpasset opplæring i en smal betydning, setter den i sammenheng med bestemte organisasjonsformer, arbeidsformer eller metoder. En vid betydning av tilpasset opplæring knytter seg til en dannelsesorientert tenkning, som innebærer at skolen har en enhetlig og helhetlig ideologi eller pedagogisk plattform som gjennomsyrrer hele virksomheten (ibid.).

Vi har en relativt begrenset forskningsbasert kunnskap om tilpasset opplæring fra praksisfeltet, men ifølge den forskning det her trekkes på, er det mye som tyder på at retten til en *tilpasning til elevenes evner og forutsetninger* kun blir innfridd i begrenset grad (Nilsen 1993, Dale og Wærness 2004, Bachmann og Haug 2006, Mjøs 2007, Kristiansen 2007, Werner 2008).

Forskning om tilpasset opplæring har hatt et nokså ensidig fokus på tilpasning og det individuelle, isolert fra alle de andre hensynene undervisningen også skal forholde seg til (Bachmann og Haug 2006). Videre er forskningen om tilpasset opplæring og individet i stor grad knyttet til attribusjonsteori i søken etter årsaker hos individet og ikke i omgivelsene (Nordahl 2005:18). Elevenes erfaringer fra skolen har ikke fått særlig plass og oppmerksomhet i forskning eller generell debatt om den pedagogiske virksomheten i skolen (ibid.).

Resultater av forskning om tilpasset opplæring viser blant annet at balansen mellom individuell tilpasning og felles læringsaktiviteter synes å være et dilemma som i varierende grad vies oppmerksomhet i skolen (Mjøs 2007). Forskning viser at tilpasset opplæring for det meste blir utført som variasjon i individuell hjelp til enkeltelever, mer enn ved å differensiere innhold og vanskegrad i oppgaver, eller i måten å organisere elevene på i klassen (Bachmann og Haug 2006, Mjøs 2007). Videre viser forskning at differensiering som verktøy for tilpasset opplæring foregår til en viss grad gjennom tempodifferensiering, og i stor grad gjennom bruk av individuelle arbeidsplaner (Dale og Wærness 2004, Mjøs 2007, ILS (2008):Kortversjon TIMSS 2007). I de individuelle arbeidsplanene er tilpasningen stort sett basert på mengdedifferensiering. Det vil si at man går ut fra et slags ”normalnivå” og enten øker eller minsker antallet oppgaver elever må gjøre (Mjøs 2007, Solhaug og Fosse 2008). Elevenes medinnflytelse på eget læringsarbeid er beskjeden, og systematisk oppfølging av elevenes læring forekommer også i liten grad (Mjøs 2007, TIMSS 2007, Bergem 2009). Mye individuelt arbeid, og lite oppfølging og tilbakemelding (veiledning) på elevenes leksearbeid, brukes for eksempel som forklaring på de svake resultatene i matematikk (TIMSS 2007, Bergem

2009). Forskningen det her vises til, tyder på at tilpasset opplæring i skolen først og fremst praktiseres innenfor en *smal* forståelse av begrepet (jf. Bachmann og Haug 2006).

2.5.2 To eksempler med fokus på kontekst, fellesskap og lærerens rolle

Mens studier knyttet til spesialpedagogikk tradisjonelt har vært rettet mot individets tilpasning til miljøet, retter flere studier i dag søkelyset på sammenhengen mellom kontekstuelle betingelser i skolen og elevenes læring og atferd. En av disse studiene er et utviklingsprosjekt der forskning er anvendt og koplet til pedagogisk praksis i skolen, og evaluert (Nordahl 2005). Prosjektet er gjennomført i 14 skoler i Norge over en periode på 2,5 år. Prosjektets hovedmålsetning var ”å etablere gode læringsmiljøer i skolene der det skal eksistere hensiktsmessige betingelser for både skolefaglig og sosial læring hos elevene” (Nordahl *ibid.*:12). For lærerne i prosjektet var målet at de skulle utvikle kompetanse i kartlegging og analyse av ”elevenes atferd og sammenhenger mellom elevenes atferd og betingelser i læringsmiljø og undervisningen ved skolen” (*ibid.*:12). På skolenivå var målet å etablere en kollektiv kultur som ”blant annet skulle kjennetegnes av et godt samarbeid mellom lærerne i skolen og felles målsettinger og retningslinjer for arbeidet” (*ibid.*:12).

I dette prosjektet ble det utviklet en modell for analyse av atferdsproblemer (LP-modellen), som også kan ses som et analyseredskap for hensiktsmessig klasseromsarbeid (*ibid.*). Atferdsproblemer defineres her som atferd som avviker fra normen (*ibid.*). Det er denne modellen som prosjektskolene i dette prosjektet tar utgangspunkt i og prøver ut. Modellen kan både brukes for å få en eksplisitt forståelse for de faktorer som utløser, påvirker og opprettholder atferds- og læringsproblemer i skolen, og videre brukes eksplisitt for å analysere og forbedre læringsmiljøet (Nordahl 2005:46).

LP-modellen er en systemteoretisk analysemodell, og er utviklet med utgangspunkt både i systemteori og forskning om sammenhenger mellom elevers atferd og læring

(ibid.:46). Denne teorien får blant annet betydning for prosjektets intensjoner om å kombinere elevenes egne oppfatninger med lærernes oppfatninger av de samme fenomenene i skolen: ”Det vil si at lærere kan prøve ut og eventuelt korrigere egne oppfatninger ved å være i dialog med elevene om viktige kontekstuelle betingelser i skolen (ibid.:32).

Fokus i prosjektet er i stor grad på skolen og lærerens evne til å endre og tilpasse seg. Lærerens evne til å lede og strukturere undervisningen er av avgjørende betydning. Dette viser til en erkjennelse av det asymmetriske forholdet mellom lærer og elev, og at endringer kun kan skje gjennom samspillet mellom skolen, eleven og konteksten. I ”LP-prosjektet” er eleven, gjennom dialog med læreren, en kilde til ”å forstå samspillet mellom de kontekstuelle betingelsene i skolen og elevenes handlinger” (ibid.:32). Poenget er at elevenes handlinger alltid bør analyseres i tilknytning til den pedagogiske praksis som foregår i skolen, og til de forhold som påvirker denne praksis (Nordahl 2005).

Resultatene av bruken av LP-modellen viser at når lærerne arbeider systematisk og kunnskapsbasert med sin egen praksis, og gjennom den fremstår som dyktige ledere i klasserommet, så har det en positiv innvirkning på elevenes faglige læring og sosiale utvikling. Mer konkret viser evalueringen at det klart eksisterer en sammenheng mellom lærerens evne til å lede og strukturere undervisningen og elevens læring. Evalueringen viser videre at det ikke er noen motsetning mellom et godt læringsmiljø, trivsel hos elevene og gode skolefaglige resultater. PISA viser at norske elever har høy grad av trivsel, men gjennomsnittlig lave skolefaglige prestasjoner sammenlignet med andre land. I LP-prosjektet utelukker ikke trivsel og skolefaglige prestasjoner hverandre. Evalueringen viser at følgende momenter har betydning for elevframgang: Gode relasjoner mellom elev og lærer, et godt miljø mellom elevene, tydelig klasseledelse og godt samarbeid mellom hjem og skole (ibid.:151). Evalueringen av prosjektet viser videre at lærerne er helt avgjørende for de resultatene som er nådd. Det er deres refleksjon, og fokus på egen rolle som lærer, som har gitt resultater, og ikke primært skolens ledelse (ibid.:152). Ifølge evalueringen er det forholdsvis enkle

tiltak som skal til: Struktur på undervisningen, for eksempel at læreren kommer først inn i klasserommet. Bedre relasjon til elevene gjennom samtaler, oppmuntring og ros. Konsekvent håndhevelse av regler i klassen. Resultatene som er oppnådd kan tyde på at det finnes noen *allmenne pedagogiske tilnærminger* som gir gode resultater på et relativt vidt spekter av målområder i skolen (for nærmere innsyn i modellen og prosjektet se Nordahl 2005).

En annen studie, ”Inkluderende klasserom på ungdomstrinnet”, gjort i 14 europeiske land i regi av European Agency of Development in Special Needs Education, underbygger resultatene av studien over, om at allmenne pedagogiske tiltak kan skape ”inkluderende klasserom”, og være med å hindre stigmatisering av enkelte elever og grupper av elever. Denne studien hadde til hensikt å ”avdekke, analysere, beskrive og spre informasjon om effektiv klasseromspraksis i inkluderende miljøer” (European Agency of Development in Special Needs Education 2005:32). Resultatene, når det gjelder klasseromspraksis, har avdekket sju faktorer som fungerer effektivt for inkluderende opplæring: *Samarbeidsorientert opplæring* (gjelder læreres og andre fagpersoners samarbeid), *Samarbeidsorientert læring* (gjelder elevene), *problemløsning i fellesskap* (i klassen), *heterogen gruppering*, *effektiv læring* (basert på vurdering, evaluering og høye forventinger), *opplæring i basemiljø* (2–3 klasserom hvor all opplæring foregår, pluss en liten gruppe lærere som har ansvaret) og *alternative lærestrategier* (programmer som gir elevene kunnskap om læring og problemløsning). Studien konkluderer med, og fremhever spesielt: at det som er bra for elever med behov for særskilt tilrettelagt opplæring, er bra for alle elever (ibid.: 4) (for nærmere lesing gå til referanse).

Disse forskningsprosjektene tyder på at aktivt og målrettet arbeid med læringsmiljøet, der alle elever uansett bakgrunn eller læreversker ses som en del av fellesskapet, har effekt på elevers læring og på miljøet totalt. Det som er spesielt interessant ved Nordahl sin studie, og som gjør den relevant for min studie, er fokus på læreres læring, det vil si hvilken betydning læreres refleksjoner over egne handlinger og holdninger kan være med på å endre praksis.

2.5.3 Diskurser om tilpasset opplæring

På bakgrunn av de resultatene forskningen viser, hevdes det at skolen ikke kan sies å være inkluderende (for eksempel Haug 2009, Dale 2009).

Haug (2009) definerer inkludering på følgende måte:

”Elever skal vere ein del av eit fellesskap. I denne fellesskapen skal dei vere ekte deltakarar (ikkje tilskodarar) som tyder at dei skal både gi og få av fellesskapen. Innafor rimelege grenser skal fellesskapen ta omsyn til enkelte (tilpassing) og praktisere medbestemming, og skulen skal gje utbyte for alle (Haug 2009:83).

Det er fellesskapet som bestemmer skolens innhold, krav og intensjoner. Mye tyder på at fellesskapets interesser ikke tilfredsstillers alle evner, forutsetninger og interesser. Flere hevder at skolen på denne måten opprettholder og forsterker sosial segregering (for eksempel Kristiansen 2007, Haug 2009, Dale 2009). Det store frafallet i videregående skole kan være et synlig resultat av dette.

Ifølge Dale (2008b) kan en mulig forklaring på hvorfor skolen har utviklet seg i denne retningen, være utstrakt bruk av individuelle metoder, i tillegg til lite individuell veiledning. Individualiserte metoder krever stor selvstendighet hos elevene, og mye tyder på at en del elever faller utenfor, fordi de av ulike årsaker ikke er i stand til å være selvstendige (ibid.). Dette støttes også av TIMSS (2007), som viser at utstrakt bruk av individuelt arbeid rammer både de svakeste og de sterkeste elevene. Det er altså ikke bare de svake elevene som lider under for mye individuelt arbeid og mangler selvstendighet i arbeidet. Også de sterke elevene trenger stor grad av veiledning for å kunne strekke seg lenger.

Andre forklaringer på hvorfor skolen ikke er inkluderende, kan ligge i manglende basiskompetanse hos elevene (Haug 2009, Dale 2009). En viktig årsak til manglende faglig basiskompetanse ligger i manglende tiltak for de elevene som ser ut til å være minst inkluderte, altså de som ikke tilpasser seg skolen som den er, hevder Haug (2004, 2009). Fordi skolen har hatt normaleleven som sitt fokus, mer enn

elevheterogenitet, har denne gruppen elever tradisjonelt blitt avgitt til spesialpedagogikken (ibid. 2009). Som nevnt tidligere, er det mye som tyder på at spesialundervisningen ikke har ført til økt læring hos elevene.

Både Dale og Haug hevder at manglende faglig basiskompetanse kan spores tilbake til endringer i læreplanene på 1980-tallet og pedagogiske strømninger og ideer i skolen, der elevenes ”velvære” kom foran resultat og utbytte (Haug 2009, Dale 2008a, 2009). Mens tilpasset opplæring i 1930-tallets læreplaner var et spørsmål om ”faglige krav og forventninger om måloppnåelse var avpasset til elevenes læreforutsetninger”, var tilpasset opplæring i M87 forankret i spesialpedagogisk og sosialpedagogisk arbeid (Dale 2008a 229-230). Integrering, det vil si at stadig flere fikk tilgang til utdanning på ulike nivåer, førte til en motvilje mot å sette opp bindende faglige minstemål, med det som resultat at skolen siden 1960-årene (ved innføring av niårig obligatorisk skole) ikke har vært opptatt av å dokumentere et faglig nivå (ibid.). Manglende faglig basiskompetanse hos mange elever har som konsekvens av ovenstående vært med på å opprettholde og forsterke den sosiale segregeringen i skolen (Haug 2009, Dale 2009).

En tredje forklaring på manglende inkludering og dermed tilpasset opplæring er å finne i samfunnsutviklingen. Vi har gått fra å være et samfunn med behov for spesifikk kompetanse innenfor ulike yrkesfag og profesjoner (mesterlæretradisjoner) til å bli et komplekst samfunn, der utdanningen har utviklet seg til å bli en ”kollektiv kunnskapsbygging med teksten som drivkraft og medierende redskap” (Säljö 2001:213). Skolen er preget av å være en språklig virksomhet basert på lærebøker, lesing, skriving og spesielle former for kommunikasjon. Dette har ført til en skole med tiltakende abstraksjon i undervisningen, og en høyning av kravene til hvilke kunnskaper som skal formidles til oppvoksende generasjoner. Skolens kommunikative tradisjon bidrar til problemer med å lære og forstå, ifølge Säljö (2001).

Kulturelle fenomener og kommunikative mønstre, som kommer til uttrykk i den pedagogiske praksis, vil altså være vesentlig for hvordan elevene opplever skolen.

Skolens innhold, særegne kultur og aktiviteter, vil for mange elever oppleves som ukjent og lite tilgjengelig (Säljö 2001, Kristiansen 2007, Nordahl 2005).

Arbeidsmåter og innhold i undervisningen gir for eksempel ulike subjektive erfaringer for elevene på viktige lærings- og utviklingsområder, og får betydning for læring og mestringfølelse (Nordahl 2005:31). En rekke studier viser at elever som opplever undervisning som lite engasjerende, interessant og viktig, og i tillegg har dårlige relasjoner til lærere, utvikler problematferd (for eksempel Nordahl 2005).

Atferdsproblematikken framstår som en av de store utfordringene lærere og skoleledere står overfor i grunnopplæringen ifølge NOU 2003:16 (Nordahl 2005).

Det antydes i disse referansene at skolen først og fremst tilpasser opplæringen for dem som er flinke og tilpassningsorienterte, for dem som er interessert i teoretiske fag og som ikke skiller seg ut på i særlig grad. Det betyr at skolen på mange måter ikke er tilpasset alle elever.

Det er ikke utdanning i seg selv som sikrer like muligheter, men de kunnskaper den enkelte tilegner seg, og kunnskapens verdi, hevder Kristiansen (2007). K06 har et sterkt fokus på kompetansebegrepet, og i tillegg et kunnskapsbegrep som knytter kunnskap til de såkalte teoretiske fagene; språkfag, samfunnsfag, matematikk og naturfag. Teoretisk kunnskap i disse fagene har med andre ord stor verdi. Kompetanse er kontekstuell, mens kunnskap både er kontekstuell og abstrakt. Både kunnskap og kompetanse er en forutsetning for å utføre et yrke, ifølge Kristiansen (ibid.). For sterkt fokus på kompetanse kan bidra til å forsterke sosiale grenser og hindre sosial utjamning, hevder Kristiansen i en konklusjon i en doktorgradsavhandling om tilpasset opplæring (ibid.).

Dette betyr at fokus på tilpasset opplæring og inkludering også innebærer diskusjoner om skolens innhold, hva den representerer og hvordan den utøver sitt mandat.

2.6 Oppsummering

Oppsummert kan man på bakgrunn av den forskning det vises til her, slutte at skolen ikke gir alle elever en tilpasset opplæring, til tross for at dette har vært et viktig prinsipp for skolen i mange år. Diskursen om tilpasset opplæring har, i de referansene som er brukt her, et overordnet fokus på tilpasset opplæring som inkludering. Det kan på bakgrunn av disse referansene konkluderes med at skolen ikke er inkluderende, og at den er med på å opprettholde sosiale skiller.

Den forskning som foreligger om tilpasset opplæring, ser først og fremst ut til å definere tilpasset opplæring i lys av spesialpedagogikk, og dermed også trekke på spesialpedagogisk forskning. De to studiene som fremheves spesielt her, tyder allikevel på at forskning med spesialpedagogisk slagside også kan få betydning for den allemennpedagogiske virksomheten. Fokus på for eksempel sammenhenger mellom kontekstuelle betingelser i skolen og elevenes læring og atferd ser ut til å generere praksiser som i større grad gir ”rom for alle og blick for den enkelte”. Samtidig har disse studiene mest fokus på organisering av undervisningen, klasseromsledelse og metoder for effektiv læring. Danningsaspektet kommer i liten grad til syne, når det gjelder utbytte for den enkelte. Det er lite som tyder på at forskning om tilpasset opplæring i særlig grad ser tilpasset opplæring i lys av mangfold i skolen/klassen som går utover det spesialpedagogiske, eller knyttes til ulik minoritetsspråklig, kulturell og sosiøkonomisk bakgrunn.

Forskningen det vises til i dette kapitlet antyder at tilpasset opplæring i liten grad innfris på grunn av manglende kompetanse hos lærere. Det neste kapitlet vil gå dypere i denne problematikken, og gi en oversikt over lærerutdanningsforskning med fokus på ulike sider ved *lærerstudenters læring*. Her vil også lærerstudenters læring om tilpasset opplæring løftes fram.

3. En oversikt over forskningsfeltet

Det bildet som over lang tid har preget vår forståelse av lærerstudenters læring, er basert på studier som konkluderer med at studentene opplever skoleerfaringene som det virkelig verdifulle, mens de knapt tolererer den akademiske erfaringen (jf. Schulman 2004:231). Videre at erfaringene de har med seg fra før de begynte på lærerutdanningen, og det første året etter at de er ferdige, er langt mer vesentlige for lærersosialiseringen enn selve lærerutdanningen (jf. Jordell 1986, Townsend and Bates 2007). Videre er det mye som tyder på at lærerstudenter ser tilpasset opplæring som en utfordring, og et problematisk område, som de møter og må forholde seg til tidlig i studiet (Bjarnadóttir m.fl. 2008).

NOKUT-rapporten om evaluering av allmennlærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet 2006) fremhever pedagogikkfagets uklare tilknytning til både den praktiske delen av studiet og til et “så sentralt tema” som tilpasset opplæring (ibid:55). Stortingsmelding 11 (2008-2009), om ny lærerutdanning, understreker at faget pedagogikk og elevkunnskap må være praksisnært og forskningsbasert:

“Forskningsmessig må faget pedagogikk og elevkunnskap utvikles, slik at det kan være et redskap for utvikling av evne til kritisk refleksjon over og fornying av egen praksis for lærerstudenter, lærere og lærerutdannere. Faget må bidra til at studentene i sin lærergjerning blir aktive brukere av fagkunnskap” (St.meld. nr. 11 (2008-2009):20).

Det legges vekt på at lærerutdanningen skal være profesjonsrettet, at lærerstudenter må orientere seg innenfor aktuell forskning og ta i bruk ny kunnskap. En profesjon krever med andre ord mer enn en dyktig praktiker. Sagt med Schulmans ord innebærer læreryrket som profesjon en praksis “rooted in bodies of knowledge that are created, tested, elaborated, refuted, transformed and reconstituted in colleges, universities, laboratories and libraries” (Schulman 2004:531). Av lærere i skolen forventes det innenfor et slikt regime at undervisningen kan legitimeres gjennom teori og forskning. I en lærerutdanning som er profesjonsrettet, vil konstruksjon av en teoretisk kunnskapsbasis således få stor betydning (Schulman 2004, Cochran-Smith og Lytle 1999). Det er med andre ord nødvendig at det eksisterer et godt samarbeid

mellom universitetet og skolene, gjennom strategier og metoder som egner seg (jf. Schulman 2004, Edwards, Gilroy og Hartley 2002, Lambert 2003).

Ulike partnerskapsmodeller har de senere årene vært forsøkt for å bedre forholdet mellom teoriundervisningen og det praktiske arbeidet i skolen (Korthagen 2008, Lambert 2003, Hauge 2002, Ludvigsen og Flo 2002). PLUTO-prosjektet ved Universitetet i Oslo utviklet en partnerskapsmodell, med bruk av case med fokus på tilpasset opplæring, som en måte å krysse grenser og øke dette samarbeidet på. Forskning fra PLUTO-prosjektet, som også andre studier bekrefter, viser at caseoppgaver kan fungere som et viktig medierende redskap mellom teoriundervisningen og den praktiske virkelighet i skolen, og således fungere som et viktig redskap i studentenes læringsprosesser (Levin 1999, Lundeberg 1999, Merseth 1999, Hauge 2002, Ludvigsen og Flo 2002, Jahreie 2010, Nieto 1999).

Dette kapitlet har til hensikt å gi en oversikt over studier av lærerstudenters læring i og mellom praksiser, med spesiell fokus på læring i en sosiokulturell forskningskontekst, læring gjennom casemetodikk og læring om tilpasset opplæring. De studiene det her vises til, viser at sosiokulturelle forskningmetoder har fungert som et viktig vindu inn til lærerstudenters læringsprosesser når det gjelder å se sammenhengen mellom lærerstudenters læring og forståelse overfor elever med ulike forutsetninger og med ulik bakgrunn, og for tilpasset opplæring som konsekvens av dette (Borko et al. 2008, Cochran-Smith og Demers 2008, Howard og Aleman 2008).

For å forstå lærerutdanningsforskning er det viktig å se den i et historisk perspektiv og i lys av samfunnsutviklingen. Det vil også, i tillegg til forskning på lærerutdanning og lærerstudenters læring, i noen grad vises til forskning på lærere. Foruten å vise til norsk lærerutdanningsutvikling og forskning, vil denne studien støtte seg til amerikansk litteratur (først og fremst Aera Panel on Research and Teacher education (AERA) (2005) og Handbook on research on teacher education (2008)).

Samfunnsutviklingen, og de konsekvenser den har fått for utdanning, og for forståelsen av lærerstudenters læring, er på flere områder ganske lik i USA og Norge. Videre følger norsk forskning på flere områder de samme sporene som forskningen i

USA (Bergem, Björkqvist & Hansén, Carlgren, Hauge 1997, Haug 2009, Bjørnsrud 2009). En økende bruk av sosiokulturelle forskningsstrategier er et eksempel på dette. Amerikansk forskning er således et viktig bidrag til forståelse for og utvikling av kunnskaper innenfor lærerutdanningsforskning i Norge. Det vil også bli vist til forskning fra England og Finland.

Denne studien tar først og fremst utgangspunkt i en norsk kontekst, og er i hovedsak et bidrag inn i norsk lærerutdanningsforskning. Studien støtter seg i stor grad til lokale studier gjort i forbindelse med PLUTO-prosjektet. Denne studien, som lokal forskning på egen lærerutdanning, er således ett av flere lokale bidrag til sosiokulturell forskning som til sammen gir et kunnskapsgrunnlag det kan generaliseres ut fra (Borko et al. 2008). Forskning i lys av sosiokulturelle teorier har i sin kjerne søken etter lokal mening, og kjennetegnes ved at det er perspektivene til en som jobber på innsiden av denne lokale konteksten som er i fokus, hevder Borko et al. (2008:1025). De fremhever videre forskning på egen lærerutdanningspraksis som noe at det viktigste som har skjedd i utviklingen av lærerutdanningsforskning, det vil si en forskning *av* lærerutdanning, og ikke *på* lærerutdanning (ibid.:1029).

I norsk kontekst er det gjort en rekke studier på lærerstudenters læring gjennom å studere veiledning i praksis, men begrensede studier av lærerstudenters læring i teoriundervisningen i pedagogikk og av transformering av kunnskap mellom kontekster. Det er videre begrenset forskning på lærerstudenters læring, og transformering av læring, om tilpasset opplæring i lærerutdanningen. Denne studien er således et bidrag til å belyse hvordan lærerstudenter gjennom samhandling konstruerer mening og kunnskap om temaet tilpasset opplæring i og mellom kontekster.

3.1 Ulike ideer om hvor og hvordan studenter konstruerer kunnskap for en profesjonell yrkespraksis

Tradisjonelt har teoretisk og abstrakt kunnskap blitt sett på som mer verdt enn den praktiske, og dette har gjenspeilet seg i en forskning som i stor grad har produsert deskriptive og preskriptive teorier om praksis (Korthagen 2008). Praksis i klasserommet står da i motsetning til teori og forskning, og vi står overfor to distinkte typer kunnskap som har lite med hverandre å gjøre (Cochran-Smith og Lytle 1999). I dag er fokus i større grad rettet mot å hente lærerstudenters kunnskapsgrunnlag fra evidensbasert forskning, det vil si forskning som tar utgangspunkt i det som faktisk skjer i klasserommet, og som kan gi svar på hva som virker i undervisningen (Cochran-Smith og Lytle 1999, Nordahl og Dobson 2009, Aasen 2008).

To eksempler på partnerskap, som viser hvor ulikt lærerutdanninger tenker om hvilke type kunnskaper som gjør lærerstudenter til gode lærere, finner vi i England og Finland. England flyttet i 1990-årene lærerutdanningen fra universitetene og ut i skolene som et forsøk blant annet på å gjøre lærerutdanningen mer praksisnær og mer fundamentert innenfor en praktisk kontekst. Studentene her får i hovedsak sin utdanning i skolen, med skolens lærere som lærerutdannere. Universitetet spiller en relativt beskjeden rolle, og da hovedsakelig gjennom å gi studentene fagmetodiske kurs. Lærerutdanningen i England har blant annet blitt kritisert for å erstatte teoretisk kunnskap med praktisk erfaring (se for eksempel Edwards m.fl. 2002, Korthagen 2008, Kvernbekk 1995). Viktige problemstillinger har videre blitt reist rundt denne måten å drive lærerutdanning på (Korthagen 2008): På hvilken måte kan universitetslærere influere på lærerutdanningen når den skjer i skolen der lærerutdannere er lærere i skolen? Hvordan unngå tidlig sosialisering av studenter inn i tradisjonelle undervisningsmønstre? Hvordan utvikle interaksjon mellom personlig refleksjon og teoretiske oppfatninger/ideer av bestemte praktiske situasjoner? Ifølge Kvernbekk (1995) reflekterer ønsket om å skille lærerutdanningen fra *akademia* et snevert syn på læreres arbeid, og et angrep på læreryrket som profesjon. Finsk lærerutdanning er et annet eksempel på partnerskap som kan sies å ha gått motsatt vei,

idet den i lang tid har arbeidet for en profesjonsrettet lærerutdanning gjennom en akademisering. Det vil si at hele lærerutdanningen er samlet inn under universitetet, og leder fram til en mastergrad. Her spiller forskning, med vekt på aksjonsforskning, en viktig rolle. Metastudier av læreres forskning, og analyser av aktiviteter er viktig teoretisk forskning (Bergem et al. 1997, Bjørnsrud 2009). Her bygges bro mellom de teoretiske studiene og klasseromsaktiviteter, blant annet gjennom studentenes forskning på aktiviteter i skolen.

Vi står altså overfor ulike ideer og diskurser om hvilke kunnskaper og erfaringer som gjør lærerstudenter og lærere best egnet til å gi en god undervisning, og hvor og hvordan denne kunnskapen best konstrueres. Et viktig spørsmål i forskningssammenheng er: Hvem produserer kunnskap om undervisning? (jf. Fenstermacher 1994). Er det forskeren, læreren eller begge? Med utgangspunkt i studier av ulike ideer knyttet til læreres læring skiller Cochran-Smith og Lytle (1999) mellom tre ulike ideer om hvordan kunnskap om undervisning konstrueres: *Kunnskap for praksis*, *kunnskap i praksis* og *kunnskap of (fra¹⁴) praksis*. *Kunnskap for praksis* ser på nødvendigheten av at lærerstudenter utvikler en kunnskapsbasis som de først og fremst får fra forskning produsert ved universitetet. Undervisning innenfor dette perspektivet er først og fremst forstått som en transformering av teoretiske kunnskaper til praksis i klasserommet. Behovet for praksisnærhet knytter seg til forskning som kan si noe om hvordan lærerstudenter transformerer sin personlige forståelse av denne kunnskapsbasen til representasjoner som kan bli til undervisning for elevene (ibid. 256). Lærere er brukere av kunnskap, de genererer ikke kunnskap. *Kunnskap i praksis* har som utgangspunkt at undervisning i stor grad er en spontan og uforutsigbar aktivitet situert og konstruert i møte med det som skjer i klasserommet. Innenfor dette perspektivet ligger den kunnskapen lærere og lærerstudenter trenger i eksemplarisk undervisning gjort av erfarne lærere. Lærerstudenter lærer når de har muligheter til å undersøke og reflektere over den kunnskapen som ligger implisitt i

¹⁴ Of (norsk *av*) kan knyttes til opprinnelse (Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English). Kunnskapen har sin opprinnelse i praksis, det vil si den kommer av eller fra praksis. En mulig oversettelse her er kunnskap *fra* praksis.

god praksis, det vil si i erfarne læreres handlinger i klasserommet. Lærerstudenter bruker også sine egne kunnskaper manifestert i de hendelser, beslutninger og vurderinger de gjør underveis. Kunnskap er altså oppnådd gjennom erfaring, og gjennom refleksjon over og undersøkelser av praksis. Forbedring av undervisningen skjer gjennom å fokusere på spesifikke problemer og reflektere over praktiske erfaringer. Dette skjer gjennom samarbeid med profesjonelle og erfarne lærere og andre studenter. Tenkning og handling er her knyttet sammen¹⁵. Innenfor ideen om *Kunnskap of (fra) praksis* tenker man at lærere genererer lokal kunnskap fra praksis, ved å jobbe innenfor og samtidig forske på egen praksis. Læring ses her som sosialt konstruert. Denne ideen står i kontrast til ideen om at det finnes to distinkte typer kunnskap om undervisning, altså en teoretisk og en praktisk kunnskap. Her konstruerer og teoretiserer lærerne sitt arbeid, og ser det i relasjon til større sosiale, kulturelle og politiske problemstillinger. Kunnskapskonstruksjonene foregår altså i praksis der teori og praksis er ett. Kunnskap utvikles med andre ord i praksis. Her skilles heller ikke tydelig mellom profesjonelle lærere, mindre kompetente lærere og studenter. De involverte lærer alle gjennom å delta i systematisk og intensjonell forskning av alle sider ved undervisningen. Målet er å forstå, sette ord på og endre undervisningen, og samtidig problematisere egne kunnskaper og egen praksis.

I Norge har lærerutdanningen tradisjonelt vært styrt av ideen om kunnskap for praksis (Sundli 2003, Aasen 2008). Det vil blant annet si at planlegging og veiledning av undervisning i den praktiske delen av studiet skal bygge på teori og forskning fra pedagogikkundervisningen på campus. I lys av “teori – praksis”-problematikken, og manglende samarbeid mellom lærerutdanningen og skolen, er det imidlertid mye som tyder på at aktivitetene i skolen skjer i lys av kunnskap i praksis. Å opprettholde

¹⁵ Mye tyder på at engelsk lærerutdanning fra 1990-tallet i stor grad er styrt av ideen om kunnskap i praksis. Her er det lærerne i skolen som viser studentene den gode undervisningspraksis. Imidlertid kritiseres engelsk lærerutdanning for ikke å vektlegge refleksjon over og undersøkelser av praksis (Edwards og Protheroe 2003, Edwards m.fl. 2002).

kunnskap for praksis som overordnet, eller gi det høyere status enn den praktiske kunnskapen, er med på å forsterke avstanden mellom de to praksisene og mellom praktikere og forskere (Cochran-Smith og Lytle 1999).

Begrepet praksis har blitt brukt til å referere til gjøringer og handlinger i klasserommet. Det å knytte teori og forskning til dette begrepet innebærer både et forhold mellom dem og en avstand. Cochran-Smith og Lytle (1999) foreslår som en løsning på dette problemet: *Inquiry as Stance*. Ideen om Inquiry as Stance er ikke preget av oppfatningen om at praksis er praktisk. I stedet anses undervisning og videre læreres læring som sentrert rundt det å konstruere og rekonstruere rammene for forståelsen av en kompleks praksis:

“how students and their teachers construct the curriculum, co-mingling their experiences, their cultural and linguistic resources, and interpretive frameworks; how teachers’ actions are infused with complex and multilayered understanding of learners, cultures, class, gender, literacies, social issues, institution, histories, communities, materials, texts, and curricula; and how teachers work together to develop and alter their questions and interpretive frameworks informed only by thoughtful consideration of the immediate situation and the particular students they teach and have thought, but also by multiple contexts within which they work” (ibid.:291).

Det å være lærer består med andre ord av multiple oppgaver. De som underviser, lærer av og fra undervisning, og deltar i forskning, tolkning og teoretisering av det de gjør. Ideen om *Inquiry as Stance* er således å se undervisning som “teaching as practice”, og involverer et dialektisk forhold mellom kritisk teoretisering og handling.

I realiteten, hevder Cochran-Smith og Lytle, teoretiserer lærere hele tiden gjennom forhandlinger mellom det som skjer i klasserom og skolehverdagen for øvrig “as they struggle to make their daily work connect to larger movements for equity and social change” (Cochran-Smith og Lytle 1999:291).

Undervisningskunnskap genereres altså av lærere, og lærere som arbeider i utforskende miljøer genererer kunnskap som er både lokal og offentlig. *Det skilles ikke her mellom det som er teoretisk og det som er praktisk.* Å konstruere lokal kunnskap kan forstås som “a process of building, interrogating, elaborating, and critiquing conceptual frameworks that link action and problem posing to the immediate context as well as to larger social, cultural, and political issues” (Cochran-

Smith og Lytle 1999:292). Underveis i denne prosessen er det videre viktig å stille spørsmål som gir grunnlag for å reflektere over blant annet: Hvem er jeg som lærer? Hva tenker og tror jeg om denne eleven, klassen, skolekonteksten? Hva er det jeg prøver å få til her, og hvorfor? Hvordan harmonerer mine intensjoner og handlinger med skolens og samfunnets intensjoner (ibid.)? Å utvikle undervisningskunnskap innebærer med andre ord her en meningsskapning som vektlegger lærere og lærerstudenters personlige tenkning og refleksjon knyttet til egne holdninger og syn på elever, læring og undervisning.

Denne studien støtter seg til ideen om *Inquiry as Stance*. Det innebærer at de kunnskaper som utvikles i teoriundervisningen, og de som utvikles i skolen, ikke kan betraktes som to distinkte typer kunnskap som ikke har noe med hverandre å gjøre. Både teoretisk kunnskap, praktisk kunnskap og erfaringer er en del av studentenes representasjoner, i alle situasjoner. Kunnskap transformeres mellom praksiser, men får ulike uttrykk i ulike kontekster, blant annet fordi kunnskapens status og mening er forskjellig i forskjellige kontekster, og fordi kunnskapskonstruksjoner foregår i ulike kulturer med ulike agendaer og ressurser. Utfordringen for denne studien blir å se hvordan kunnskaper om læring, og tilpasset opplæring konstruert i undervisningen på campus, kommer til uttrykk i veiledning av praktisk arbeid i skolen.

3.2 Norsk lærerutdanning i spenningsfeltet mellom akademia og den praktiske skolehverdag.

Helt siden lærerutdanningen i Norge ble et statsansvar på 1820-tallet har den såkalte “teori – praksis”-problematikken stått sentralt i norsk lærerutdanning. Når det gjelder allmennlærerutdanningen var man redd for at en akademisering av utdanningen kunne svekke lærerutdanningstradisjonen. Lærerutdanningene skulle utdanne *hele* mennesket, og da var det lite å hente fra den akademiske tradisjonen (Kvalbein 2003). Det betydde at lærerutdanningen ikke måtte bli for teoretisk. Undervisningsplanen av 1938 la vekt på at opplæringen “ikkje på noko punkt må få ein ein-sidig teoretisk svip”

(Kvalbein *ibid.*). Lærerskolen skulle altså hente sine fag og sin vektlegging fra skolen, ikke fra universitetene.

Spenningen mellom den praktiske skolehverdag og academia har også preget lærerutdanningen ved Universitetet i Oslo i minst 100 år (Evenshaug 2008, Elstad 2008). I diskusjonene rundt oppstart av Pedagogisk seminar i 1907, var oppfatningen ved Universitetet at Pedagogisk seminar var et praktisk foretak, og pedagogikk en praktisk vitenskap. Teoretiske foredrag i pedagogikk var derfor ikke nødvendig å holde ved Universitetet (Evenshaug *ibid.*). Pedagogisk seminar ble først lagt direkte under Universitetet i 1988 som Senter for lærerutdanning og skoletjeneste (SLS). Veien fram til å bli en del av Universitetet i Oslo var lang og ikke uten motstand (se for eksempel Elstad 2008). Da det utdanningsvitenskapelige fakultet ble opprettet i 1996, ble SLS et eget institutt: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS) (Knudsen og Evenshaug 2008). Universitetstilknytningen skapte et press om å tilpasse seg Universitetets forventninger uten å tape lærerutdanningens nærhet til skolens praksisfelt (Elstad 2008:220). Lærerutdanningen ble rustet gjennom nyrekruttering blant annet gjennom forskningsstipendiater. Fagdidaktikken ble sammen med pedagogikk fag i lærerutdanningen (*ibid.*). Endringer i systemet for høyere utdanning legger etter hvert nye premisser for lærerutdanningen, både allmennlærerutdanningen og lærerutdanningen ved Universitetet (Aasen 2008). Faglig fordypning og økt krav om pedagogisk kompetanse visker ut de prinsipielle forskjellene mellom de to lærertradisjonene, ifølge Aasen (2008:249).

Det er mye som tyder på at problemet med å binde kontekstene i lærerutdanningen sammen, i dag nettopp ligger i lærerutdanningens historie om å fastholde lærerutdanningen som praktisk kunnskap, og ikke anse pedagogikk som *både* en teoretisk og en praktisk vitenskap. Med andre ord at synet på teori som fravær av praksis, og praksis som fravær av teori, fortsatt er med på å prege lærerutdanningen, med fare for at det oppstår et teorityranni og et erfaringstyranni (jf. Kvernbekk 1995).

3.3 Lærerutdanningsforskning i USA

Lærerutdanningsforskning reflekterer i høy grad de prioriteringer og synspunkter på samtiden den er en del av. Endringer i samfunnet stiller krav til utdanningssystemet gjennom nye reformer, og speiler seg videre i forskning på læring i skolen, på lærere og lærerutdanning (Cochran-Smith og Fries 2005).

Lærerutdanningen i USA ble arena for forskning på 1920-tallet, og har således en relativt kort forskningshistorie. I denne oversikten over lærerutdanningsforskning i USA, vises det til Cochran-Smith og Fries' (2005, 2008) inndeling av den lærerutdanningsforskningen som dominerte i perioden fra 1920-tallet og et stykke inn i 2000. De hevder at det som initierer forskning på lærerutdanning, har sitt utspring i *problemer* knyttet til skole og undervisning, problemer som tillegges læreres manglende evne til å gjøre jobben sin. Cochran-Smith og Fries (2008) deler tidsspennet fra 1920-årene og et stykke ut i 2000 inn i fire perioder ut i fra hva som dominerte forskningen på lærerutdanning: Lærerutdanning som et *curriculum problem* (1920-årene og fram til 1950-tallet), som et *training problem* (slutten av 1950-tallet – tidlig 1980-tallet), som et *learning problem* (tidlig 1980 til tidlig på 2000-tallet) og som et *policy problem* (midten av 1990-tallet – 2000-tallet). Det er viktig å påpeke at disse periodene overlapper hverandre mer enn de avløser hverandre. Det vil her bli lagt størst vekt på de tre siste, med fokus på forskning de siste 25-30 årene.

I den perioden lærerutdanningen ble ansett som et læreplanproblem, bar forskningen preg av at lærerutdanningen og dens innhold var under utvikling og oppgradering. Studier av lærerutdanning fokuserte blant annet på læreplanutvikling og integrasjonen mellom teori og praksis. I lærerutdanning som et *training problem* var den dominerende tilnærmingen i forskningen “prosess – produkt”-orientert, idet undervisning og læring i stor grad ble sett på som en teknisk overføring fra lærer til elev, og som en lineær prosess. Lærerens atferd eller aktiviteter startet en prosess i klasserommet som hadde elevs læring som sluttprodukt. På samme måte ble sammenheng mellom lærerutdanningen og læreren sett som lineær: Lærerstudentens

øvelser i utdanningen overføres direkte til lærerens profesjonelle handlinger i klasserommet. Fokus i denne perioden var på effektivitet og effektive lærere, og forskningen hadde i hovedsak som mål å studere hvordan lærerstudenter gjennom å tilegne seg ulike type teknikker eller prosedyrer, kunne utvikle et effektivt handlingsmønster for overføring av læring. Forskningen var konsentrert rundt lærerstudentenes atferd, ikke på elevenes læringsutbytte (ibid.:77). Resultatene av denne forskningen viste at det var mulig å trene studenter i målrettet undervisning, og at noen teknikker fungerte bedre enn andre. Videre ga resultatet av denne forskningen et godt utviklet evidensbasert materiale for lærerutdanningsaktiviteter. Denne type forskning ble i stor grad avløst av forskning som så lærerutdanning som et læringsproblem.

Lærerutdanning som et *læringsproblem* har i USA sitt utgangspunkt i økonomiske problemer, og i nasjonale rapporter på 1980-tallet (blant annet “A nation at Risk”, 1983) som forteller om dårligere resultater i skolen og lavere utdanningsstandard. Med utgangspunkt i kritikk av lærerutdanningen, og ideen om at USA hadde behov for profesjonelle lærere med en profesjonell *kunnskapsbasis*, konsentrerte forskningen seg nå om lærerstudenters læring og kunnskapsutvikling over tid, hvordan kunnskap tas i bruk, og om lærerstudenters ulike syn (beliefs) og holdninger. En viktig språklig og begrepsmessig endring ble gjort: “Teacher training” ble av forskere avløst av “learning to teach”.

Lærerutdanning som et læringsproblem skapte forskning rundt *læreres tenkning*, og lærerstudenters refleksjon og selvbevissthet (self awareness) (Howard og Aleman 2008, Cochran-Smith og Fries 2005). Forskning rundt læreres tenkning kom blant annet som en reaksjon på den undervisningsteknologiske utviklingen i skolen, og mangelen på interesse for læreres begrunnelser for det de gjorde (Hasselgren og Lindblad 1986, Fenstermacher 1994). Videre for å rette fokus på hvordan læreres bakgrunn og personlighet spiller en rolle i arbeidet med elevers utvikling (Søderberg 1987, Day og Hadfield 1996). Flere bidragsyttere står sentralt i forskning rundt lærere og lærerstudenters tenkning og refleksjon (for eksempel Schön 1983, Schulman 2004

Korthagen 2008). Spesielt Schöns bidrag trekkes frem som en døråpner til studier av læreres refleksjoner (Søderberg 1987, Day and Hadfield 1996, Fenstermacher 1994, Rosaen og Florio-Ruane 2008). Schöns idé om “the reflective practioner” handler om både en reaksjon på teknisk rasjonalitet i undervisningen, og om å fremheve at kunnskapsgrunnlaget for undervisning kommer fra lærerens praktiske handlinger (Fenstermacher 1994). Flere studier har tatt utgangspunkt i Schöns ideer. For kort oversikt se Fenstermacher (ibid.)

I mye større grad enn før ser vi at forskning med utgangspunkt i lærerutdanning som et læringsproblem, er preget av varierte forskningsspørsmål, tilnærminger og metoder. Dette gjør studiene vanskelige å sammenligne (Cochran-Smith og Fries 2005). Forskningen trakk i stor grad på individuell kognitiv psykologi, men også på sosiokulturelle, antropologiske og interpretive tilnærminger til læring, med utgangspunkt i at undervisning handler om en dynamisk interaksjon “with social and cultural contexts of schools and classrooms” (ibid.:89). Forskning med utgangspunkt i et sosiokulturelt syn på læring økte mot slutten av 1970-tallet og inn i 1980-årene. Denne forskningen viser at læring i stor grad er en sosial samhandlingsprosess, der den lærende bygger på tidligere kunnskaper og erfaringer, mer enn overføring av informasjon fra lærer til elev (Cochran-Smith og Demers 2008). Denne kunnskapen om hvordan elever lærer, ga videre en erkjennelse av at elever er forskjellige, lærer på ulike måter og har ulike kulturelle redskaper å trekke på. Som en konsekvens av dette, så man nødvendigheten av å utvide kunnskaper blant annet om hvordan å møte elever med ulik bakgrunn, ulike behov og evner (ibid.). Den sosiokulturelle forskningen har med andre ord bidratt til å rette søkelyset mot nødvendigheten av en *tilpasset opplæring*.

Forskningsfokus i lærerutdanningen endrer seg, på bakgrunn av ovenstående forskning, til i større grad til å studere hvordan lærere og elever sammen konstruerer mening, og hvilken betydning kontekst og kultur har i denne sammenheng (Cochran-Smith og Demers 2008). Borko et al. (2008) betegner forskning innenfor det sosiokulturelle og situerte feltet for tolkningsforskning (interpretive research), og

inkluderer også etnografiske studier og fenomenologi i denne tradisjonen. Mange av de senere studiene på dette feltet har først og fremst vært knyttet til et sosiokulturelt og situert perspektiv, hevder de.

Forskning på lærerutdanning som et læringsproblem brakte også fram i lyset problemstillinger knyttet hvordan lærere lærer å undervise en *mangfoldig elevgruppe*. Det vil si en elevgruppe med ulik kulturell og sosial bakgrunn, ulike lærevansker og språkvansker. Blant annet hvordan kunnskap og holdninger transformeres til undervisning av en mangfoldig elevgruppe. Også her trekkes læringskonteksten inn som en viktig del av læringen. Forskningen innenfor lærerutdanning som et læringsproblem har imidlertid først og fremst fokus på lærerstudentenes læring, og ikke på i hvilken grad lærerstudenters læring og aktiviteter i klasserommet gir økt læring hos elevene.

Nettopp dette ble det reist kritikk mot av utdanningspolitikere i USA i slutten av 1990-årene. Svake resultater hos elevene og skiftende global økonomi er bakgrunnen for nye reformer i skolen og et sterkere fokus på lærerutdanningen. Lærerutdanningen i USA ble gjort til et *policyproblem*, og forskningsfokus ble rettet mot hvilken effekt læreres kunnskaper har på elevers læring og utvikling (Cochran-Smith og Fries 2005). Forskningen har i stor grad fokus på elevprestasjoner definert som testskårer som det viktigste grunnlaget. Dette førte også til et press på å utføre evidensbasert forskning, det vil si forskning som kunne lede til informasjon om hvilke strategier for læring som faktisk fungerer i klasserommet. Resultatene av denne forskningen skal være med på å forme policy og praksis, ifølge Cochran-Smith og Fries (2008). Imidlertid hevder Cochran-Smith og Fries (2005, 2008) at evidensbasert forskning tar hensyn til kontekst og kultur på en måte som gjør at det ikke kan brukes på tvers av institusjoner, og derfor ikke kan forme policy og praksis for alle. Denne diskursen representerer på mange måter det Cochran-Smith og Fries (ibid.) sikter til når de hevder at det både er forskningens styrke og svakhet at lærerutdanningsforskning reflekterer de prioriteringer og synspunkter på samtiden som den er en del av. Reflektert i forhold til tilpasset opplæring, vil forskning som er kontekst- og

kulturorientert kunne danne et viktig grunnlag for lærere når de skal utvikle en undervisning som tar hensyn til mangfoldet i elevgruppen. På den andre siden kan forskning, som nevnt over, føre til endringer i politiske retningslinjer for skolen, og således bli et redskap for å utvikle effektive metoder for måloppnåelse av en bestemt type kunnskap og “favorisere” en bestemt gruppe elever.

Et eksempel på politisk arbeid i lys av policy-tenkningen kommer til syne i USA gjennom *The No Child Left Behind Act (NCLB)* (U.S. Department of Education 2003: No Child Left Behind: A Toolkit for Teachers). Den har som mål å forbedre *alle* elevers akademiske prestasjoner, og kan sammenlignes med prinsippet om tilpasset opplæring i Norge. Som i Norge er NCLB et overordnet politisk prinsipp, nedfelt i et styringsdokument som skal ivareta elevens rettigheter. Mye av fokuset i styringsdokumentet ligger i å ansvarliggjøre lærerne. Imidlertid sier ikke dokumentet noe om hvordan loven skal gjennomføres i skolen, og har lite eller ingen fokus på hvordan lærere skal undervise elever med ulik bakgrunn eller med ulike evner og forutsetninger. Planen påpeker imidlertid at kvalitetssikring av undervisningen skjer gjennom testing av elevers kunnskaper, for å sjekke om lærerne gjør en god jobb (U.S. Department of Education 2003: No Child Left Behind: A Toolkit for Teachers). Ifølge Townsend og Bates (2007) er NCLB et politisk slagord som tilslører andre og større problemer i samfunnet, som hindrer mange elever i å oppnå gode resultater i skolen, problemer som er knyttet til sosiale, økonomiske og kulturelle ulikheter i befolkningen.

3.4 Forskning i Norge på lærere og lærerutdanning

I Norge, og Norden, har det vært lite forskning på lærere og lærerutdanning (Bergem et al. 1997, Karlsen 2003). Det finnes imidlertid mange historiske studier av de enkelte lærerutdanningsinstitusjonene (Vaage 1986, Bergem et al. 1997). Vaage har gitt en skisse av endringer i oppfatninger av forskning omkring lærerarbeidet fra ca. 1820-årene til 1980-årene. Vaage hevder at store deler av denne forskningen gikk ut

på hva som karakteriserer “den gode lærar” (Vaage 1986:378). Bergem et al. har gitt en oversikt over studier av forskning på lærere og lærerutdanning fra midten av 50-tallet, da interessen og omfanget av studier knyttet til lærere og lærerutdanning økte, og fram til 1997. På 50-tallet reflekterer studiene den forandringen en ser i forskningen også i land utenfor Norden; et fokus vekk fra læreres atferd til læreres læring, først og fremst med en individorientert kognitiv tilnærming til læring. Vaage (ibid.) viser hvordan perioden på 1950-tallet hadde et interaksjonistisk perspektiv på lærerforskning. Dette innebar at også eleven kom i fokus. Blant annet med fokus på hvilken innvirkning læreren har på elevenes læring og utvikling. Vaage (ibid.) fremhever blant annet “lærardugleiksforskning” og forskning rundt lærersosialisering som viktige forskningsområder i perioden 1960 til 1980-tallet. Det siste med et fokus på det såkalte “praksissjokket”. Både Bergem et al. og Vaage viser hvordan kvantitative metoder avløses av kvalitative metodetilnæringer. Bergem et al. påpeker imidlertid at mange av disse studiene er det de betegner som utforskende undersøkelser (explorative studies), der bare få følges opp gjennom en mer teoretisk grunnlagt forskning (ibid.).

Studier som kunne forutsi lærereffektivitet, og hvem som kunne bli gode lærere på 1960-tallet, markerer ifølge Bergem et al. begynnelsen på *forskning på lærerutdanning*. Foruten historiske studier av lærerutdanning, og studier som ønsket å forutsi lærereffektivitet, deler Bergem et al. forskning på lærerutdanning i Norge inn i ytterligere tre kategorier: *Veiledning og mentoring*, *effekter av lærerutdanning og rekruttering og motivasjon*. Når det gjelder *veiledning og mentoring* finnes det lite empirisk forskning fra 70- og 80-tallet, mens interessen for forskning rundt veiledning i lærerutdanningens skolepraksis har vært økende siden (ibid.).

Flere studier er gjort av veiledning av lærerstudenters undervisning i skolen siden Bergem et al.s review, for eksempel Sundli (2001) og Ottesen (2006). Sundli sin studie er basert på feltstudier, intervjuer og dokumentgransking, og Ottesen sin studie på analyser av dialoger mellom veileder og studenter. Begge studiene viser at veiledning i stor grad handler om å drøfte lokale situasjoner fra en spesifikk

undervisningstime, og at generelle pedagogiske problemstillinger sjelden blir drøftet. Fokus er på metoder i undervisningen og effektive måter å undervise på i læreplanenes læringsmål. Bildet som dominerer veiledningen, er fokusering på undervisningens rutiner mer enn på enkeltelevers læring. Videre viser disse studiene at lærerstudenter i stor grad påvirkes av praksislæreres klasseromsatferd og adopterer deres måte å undervise og snakke på. Disse studiene viser også til manglende samarbeid mellom lærere på campus og veiledere i skolen, og til at lærerstudentene i liten grad får hjelp til å transformere kunnskap mellom disse praksisene.

Konklusjonene Ottesen og Sundli gjør i sine studier bekreftes av forskning gjort utenfor Norge, blant annet Edwards og Protheroe (2003) og Korthagen (2008). Studien til Ottesen (2006) og Edwards og Protheroes sine studier (2003) vil bli nærmere presentert senere i kapitlet.

På mange måter kan historien om norsk lærerutdanning speile samfunnsutviklingen, når vi ser den i lys av de ulike lærerutdanningsreformene (Bergem et al. 1997, Karlsen 2003, Kvalbein 2003, se kapittel 4 i denne avhandlingen). Studier av læreres praksis i klasserommet er, siden Mønsterplanen i 1974 (M74), nært knyttet opp til nasjonale reformer. Spørsmål knyttet til læreres tenkning ,og praksis, er i fokus i stor grad i tiden som følger (Bergem et al. 1997). Et enestående bidrag innenfor området “effekter av lærerutdanningen”, finnes i Bergems longitudinelle studie fra 1980-tallet av lærerutdanningens innvirkning på kommende læreres profesjonelle holdninger, og deres forståelse av det ansvar som legges på dem (Bergem et al. 1997). Dette er et bidrag innenfor temaet “læreres tenkning”. Viktige funn i denne studien viser at fokus i utdanningen i stor grad er på forhold knyttet til praktiske sider ved læreres yrke, og i liten grad på spørsmål knyttet til utvikling av lærerstudenters moralske og etiske ansvar (ibid.). Innenfor området “rekruttering og motivasjon” viser Bergem et al. til en storskalastudie fra 1975, gjort av Holm (1969), om kommende læreres motivasjon for å bli lærere. Det mest signifikante funnet i denne studien viser at lærerstudenter er drevet av en indre motivasjon for å bli lærere, og at de ønsker å bli lærere fordi de liker å arbeide med barn og delta i sosiale aktiviteter (ibid. 447).

De overnevnte eksemplene på lærerutdanningsforskning, med stor grad av fokus på lærere og lærerstudenters tenkning og læring, speiler på mange måter det politiske og samfunnsmessige forholdet til skole på 1970- og 80-tallet, der trivsel ble fremhevet som en forutsetning for faglig utvikling. (jf. M87 og kapittel 2 her). I slutten av 1990-årene og på begynnelsen av 2000-tallet endrer fokus seg betraktelig. Nye reformer i skolen (Kunnskapsløftet (K06)) rettet et sterkere fokus på skolens "kunnskapsfag" og faglig måloppnåelse. Det er mye som tyder på at lærerutdanningsforskning i kjølvannet av K06 ses i lys av et policyproblem. Forskning som definerer elevprestasjoner ut ifra testskårer (for eksempel PISA), dannet grunnlag for Kunnskapsløftet og nye reformer i skolen. Bak K06 ligger ifølge Aasen (2007:245) tre begrunnelser: 1) Norge har gått fra å være et homogent til et pluralistisk samfunn, og reformen skal imøtekomme dette mangfoldet. 2) Betydelige endringer i arbeidslivet, med stor etterspørsel etter utdanning og kunnskap. 3) Bekymring for nivået i norsk utdanning. Vi ser således de samme tendensene til policy-tenkning i Norge som i USA. Reformene i utdanningssystemet kan forstås i lys av globalisering, og inkluderer innføring av systemer for kvalitetssikring av utdanningen for eleven (Townsend and Bates 2007, Karlsen 2003, Aasen 2008). Det er videre mye som tyder på at det også i Norge, i dag, er en større interesse for evidensbasert forskning og praksis (Aasen 2008, Nordahl og Dobson 2009, Haug 2009). Vi ser i det norske miljøet den samme diskusjonen som i USA, om hvordan en policy-tenkning i lærerutdanningsforskningen både representerer forskningens styrke og svakhet (Cochran-Smith og Fries 2005, 2008).

Dilemmaet løftes fram av blant andre Aasen (2008), som advarer mot at evidensbasert forskning kan føre til instrumentell virksomhet som løsning på bestemte problemer. Han hevder at forskningen må være praktisk relevant uten at den svekker forskningens uavhengighet og "vitenskapelige soliditet" (ibid.). Nordahl og Dobson (2009) deler ikke denne bekymringen. De hevder at en evidensbasert forskning ikke dreier seg om å finne den rette eller beste metoden i undervisningen, eller om at klasseromsforskning skal bidra til utvikling av manualer og oppskrifter som innskrenker lærerens autonomi. De hevder tvert i mot at en mer resultatorientert

forskning i klasserommet handler om å utvikle kunnskap som gir retning for en hensiktsmessig undervisning for elevenes læring og utvikling, og at evidensbasert forskning kan øke læreres profesjonalitet og autonomi (ibid.: 15).

Sett i lys av kapttelet om tilpasset opplæring, er det lite som tyder på at politiske reformer de siste 10-15 årene, med større fokus på teoretisk kunnskap og testing av kunnskap, har ført til en bedre tilpasset opplæring (se kapittel 2). Den forskning som lå til grunn for disse reformene har i stor grad bygget på kvantitativt materiale, og framkommet i stor avstand til det som faktisk foregår i klasserommet. Denne studien støtter seg til et sosiokulturelt læringssyn, som hevder at kunnskap først og fremst konstrueres gjennom erfaringer og gjennom bruk av ulike psykologiske og fysiske redskaper (Vygotsky 1978). Videre støtter denne studien seg til Cochran-Smith og Lytles (1999) idé om “kunnskap of/fra praksis”, som har mye til felles med det sosiokulturelle synet på hvordan mening skapes. Ideen rundt evidensbasert forskning ligger på mange måter nært opp til denne tenkningen, idet hovedhensikten er å ta utgangspunkt i erfaringer fra klasserommet og analysere og utvikle disse videre. I lys av de grunnleggende prinsipper for læring som denne studien bygger på, vil en evidensbasert forskning, som bygger på læreres egne erfaringer og kunnskaper, kunne få betydning både lokalt og i større sammenhenger. som i diskurser om hva som gjelder som kunnskap for tilpasset opplæring i skolen.

3.5 Lærerutdanning som et læringsproblem

Denne studien tar utgangspunkt i lærerutdanning som et læringsproblem. Det vil si at det er lærerstudenters læring som er i fokus. Cochran-Smith og Fries (2008) hevder det er viktig å trekke på studier som ser lærerutdanning som et læringsproblem, fordi lærerstudenters kunnskaper og holdninger alltid medierer praksis, og videre influerer på elevenes muligheter for læring. Videre at det er viktig å forstå hvordan læreres kunnskap, syn og praksis er relatert til elevens læring og utvikling (Cochran-Smith og Fries 2005:90, 2008:1086).

Denne avhandlingen bygger på et sosiokulturelt syn på læring, som i sine grunnleggende ideer ser læring som sosialt konstruert, og der læringsprosesser handler om hvordan kulturelle ressurser forhandles, brukes og transformeres i situerte interaksjoner. En sosiokulturell tilnærming til læring vil ifølge Howard and Aleman (2008) gjøre lærerstudenter bedre rustet til å undervise elever med forskjellig utgangspunkt, altså bedre i stand til å gi en tilpasset opplæring:

“In light of increasing student diversity in schools, sociocultural theory has gained increased prominence in teacher training, and we would argue that this should be a fundamental part of conceptualizations of teacher capacity of teaching diverse learners” (Howard og Aleman 2008:162).

Lærerstudenter utvikler sitt pedagogiske kunnskapsgrunnlag gjennom en interaksjon mellom pedagogikk, kultur og kognisjon. Det innebærer kunnskaper om at elevers læring og utvikling ikke kan forstås uten å se individets deltakelse i lys av situerte aktiviteter som krever kognitive og kommunikative ferdigheter, samt å se betydningen av ulike redskaper som språk, symboler, bøker osv. (ibid.).

Ifølge Darling-Hammond (2008) må lærere som skal undervise elever som lærer på ulike måter, eller som av ulike grunner har problemer med å lære, være “diagnosticians and planners who know a great deal about the learning process and have a repertoire of tools at their disposals” (334). Det innebærer kunnskaper om hvordan elever lærer, kunnskaper om elevers motivasjon for læring og kunnskaper om hvordan elever lærer på forskjellige måter. Dette innebærer igjen at lærere må forstå sammenhengen mellom forskjeller, hos elevene og i elevenes bakgrunn, som har grunnlag i kultur, språk, lokalmiljø, kjønn og tidligere skolegang. Videre se hva som former elevenes erfaringer og ulikheter i lys av elevenes kognitive evner, lærevansker og deres tilnærming til læring (ibid.).

Oversikten som følger er rettet mot studier som kan ramme inn og gi min studie gyldighet. Det er lagt vekt på først å gi en kortfattet oversikt over internasjonal og nasjonal forskning om lærerstudenters læring i lys av casemetodikk og tilpasset opplæring, og så gi en grundigere presentasjon av lokale studier som denne avhandlingen i hovedsak støtter seg til.

3.5.1 Forskning på tilpasset opplæring i skolen og lærerutdanningen

Definisjoner av engelske begreper knyttet til tilpasset opplæring

“Inclusive education” er i stor grad det begrepet som i det engelske språket benyttes som synonym til tilpasset opplæring (for nærmere definisjoner av begrepet tilpasset opplæring se kapittel 2). I review på lærerutdanningsforskning i USA knyttes *Inclusive education* til tre ulike områder i forskningen: *disability*, *diversity* og *equity*. Disability er imidlertid det begrepet som tradisjonelt har vært knyttet til inclusive education, det vil si til inkludering av elever med *lærevansker* i vanlig skole (Pugach 2005, Cochran-Smith og Zeichner 2005, Banks et al. 2005). Det ser ut til at “inclusive education”, på bakgrunn av det økende antall elever med annen kulturell og språklig bakgrunn i skolen de siste 25 årene, i stor grad også omfatter begrepet *diversity*. Inclusive education kan således forstås som inkludering av en mangfoldig (*diverse*) elevgruppe, som både består av elever med lærevansker, forskjellig bakgrunn, inkludert forskjellige kulturer, og forskjellig språk (Banks et al. 2005). *Inclusive education* som begrep ser således ut til i stor grad å bli erstattet av uttrykk som “teaching diverse learners”. Dette kan også forklare hvorfor diversity i større grad er et tema i lærerutdanningsforskning enn disability. En annen forklaring er at stort sett all forskning om hvordan lærere forberedes på å undervise *elever med lærevansker (disability)* er gjort ved spesialpedagogiske institutter, som har liten kontakt med lærerutdanningen (Pugach 2005, Cochran-Smith og Zeichner 2005). Det er imidlertid viktig å bemerke at ideen om det flerkulturelle klasserommet og det inkluderende (inclusive) klasserommet ikke er helt det samme, men de er like med hensyn til at de begge foreslår at skoler og lærere må utvikle klasserom som støtter elevene og aksepterer forskjeller (Banks et al. 2005:255).

Det vil i det følgende kun gis en kort oversikt over forskning i USA. Konsentrasjonen vil her først og fremst knyttes til studienes ideer, kontekst og resultater. Poenget er å vise til resultater av lærerutdannings arbeid med spørsmål knyttet til tilpasset opplæring og mangfold, og til lærerstudenters læring om det samme.

Hvordan forberedes lærere til å undervise elever med lærevansker?

Det er få studier som er rettet mot hvordan lærerstudenter forberedes til å arbeide med elever med lærevansker, og lærerutdanningen selv er i liten grad bidragsyter inn mot dette feltet (Cochran-Smith og Zeichner 2005, Pugach 2005). Undersøkelser (i en studie fra 2000) viser imidlertid at lærere har fått en viss kunnskap om hvordan å undervise disse elevene, og den viser at 95% av lærerne i vanlige amerikanske skoler underviser elever med lærevansker (Cochran-Smith og Zeichner 2005).

Først på slutten av 1990-tallet ble alle lærerutdanninger, gjennom reformer, forpliktet til å gi studentene innsikt i hvordan å undervise elever med lærevansker. Grunnlaget for lærerutdanningens ansvar ligger i nasjonale reformer, som melder at elever med lærevansker skal gå i vanlig skole og følge skolens pensum. Pugach (2005) gir en oversikt over forskning, som er gjort i USA, på hvordan lærere forberedes til å undervise elever med lærervansker. De fleste studiene Pugach refererer til, er gjort av spesialpedagogiske fakulteter med allierte fra vanlige lærerutdanninger. Hun fordeler studiene i følgende fire kategorier: (a) *research on attitudes and beliefs about inclusive education and working with students with disabilities*, (b) *research on program structures and pedagogies in teacher education*, (c) *research on the effects of preservice programs* og (d) *research on relationship between diversity and disability*.

Etter at inkludering ble normen, og ikke var tema for forhandling, har forskning knyttet til den første kategorien (a) gått fra å dreie seg om å dokumentere synspunkter for eller mot inkludering til å dreie seg om hva lærerstudenter må vite og være i stand til å gjøre for å skape vellykkede læringsomgivelser for elevene (Pugach 2005). Dette førte igjen til en interesse for forskning knyttet til hvordan lærerutdanningene utvikler gode undervisningstilbud for sine studenter, hva som kjennetegner disse programmene og hvilken effekt de har på lærerstudenters læring (kategori (b) og (c)). Det er få studier å støtte seg til her, ifølge Pugach, men de hun har studert, viser at lærerutdanningene har mange ulike strategier for å gi lærerstudenter den kompetansen de trenger. Undervisningen foregår innenfor såkalte programmer, og kan ha

varierende tidslengde. Som oftest utvikles programmene i samarbeid mellom generell og spesialpedagogisk lærerutdanning. Noen lærerutdanninger gir tilbud om å ta parallelle utdanninger eller dobbel sertifisering for generell og spesialpedagogisk utdanning. Et eksempel på dette er hentet fra Universitetet i Florida. Her er for eksempel kurs i spesialpedagogikk delt på to institusjoner; det generelle lærerutdanningsmiljøet og et spesialpedagogisk miljø, og studentene får dermed på samme tid undervisning fra to forskningsområder og kunnskapsbasiser. Studien, som har sett på dette programmet, hevder at det er en fordel for studentene å få ulike synspunkter på læring og undervisning fra ulike forskningsinstitusjoner. Andre programmer som tar sikte på å forberede lærerstudenter til å undervise elever med lærevansker, tar i bruk case som viktige pedagogiske redskap. Et som trekkes frem i Pugachs oversikt, er et program fra 1999 som Hutchinson og Martin har studert. I dette spesielle programmet var studentene i skolens undervisningspraksis, samtidig som de fulgte et kurs om elever med lærevansker. I kurset, gitt av spesialpedagoger, var en sentral del å skrive og diskutere case. Disse dataene viste, var at det å jobbe med virkelige dilemmaer fra egen erfaring, det vil si skrive case knyttet til disse erfaringene og respondere på dem, ga studentene et viktig redskap for hvordan de oppfattet situasjoner, som grunnlag for kunnskapskonstruksjoner, og hva det innebar å gripe inn og gjøre noe med dilemmaene i klasserommet.

Oppsummert finner Pugach at de fleste studiene har fokus på lærereffektivitet (teacher effectiveness), uten at dette begrepet defineres nærmere (ibid.). De fleste av de programmene som Pugach refererer til, utstyrt studenter med en "bag of tricks"; med ulike metoder for hvordan å imøtekomme elever med lærevansker. Studentene drar spesiell nytte av de metodene og effektive måtene å undervise på, som de har fått i det spesialpedagogiske miljøet. Dette bruker de også generelt, altså i andre situasjoner enn dem som kan knyttes til elever med lærevansker, og det får studentene til å føle seg trygge i klasserommet. Dataene indikerer imidlertid at studentene ikke har et begrepsapparat eller en kunnskapsbasis som gir grunnlag for å begrunne de valgene de gjør. Gjennom å se resultatene av de studiene hun har undersøkt i lys av Vygotsky og den nærmeste utviklingssonen, hevder Pugach at den generelle

lærerutdanningen ikke er forberedt på å arbeide med temaer knyttet til lærevansker uten hjelp av spesialpedagogiske miljøer, og at lærerutdanningens nærmeste utviklingssone krever en kyndig veiledning fra mer kompetente, det vil si spesialpedagoger (ibid.:566).

Når det gjelder det siste punktet (d), finner Pugach (2005) at sammenhengen mellom *disability* og *diversity* ikke har vært et stort tema i forskningen. I lærerutdanningen er vanligvis *disability* og *diversity*, som antydnet over, plassert i to ulike kategorier, der *diversity* er synonymt med rase, klasse, kultur, språk og kjønn. I mange tilfeller velger studentene å konsentrere seg om ett enkelt område, og går i mange tilfeller glipp av viktig kunnskap. Ofte får de i lærerutdanningen bare en overflatisk kjennskap til det å undervise en mangfoldig elevgruppe (ibid.).

Det er viktig å forstå sammenhengen mellom *disability*, *diversity* og *equity* i forskning og i lærerutdanningen. utfordringen for lærerutdanningen er å unngå kategoriseringer og snevre definisjoner av disse begrepene og deres innhold. Pugach argumenterer for å utvikle en videre ramme for *diversity* og for å plassere diskusjoner om lærevansker (*disability*) innenfor denne utvidete rammen. Det vil med norske begreper bety å utfordre ulike forskningsfelt og lærerutdannere som jobber innenfor feltene tilpasset opplæring, spesialpedagogikk, flerkulturell pedagogikk og likeverd.

Hvordan forberedes lærerstudentene for mangfold og likeverd?

Diversity og *equity* er begge forskningsområder, som, i oversiktene det her vises til, definerer sin virksomhet innenfor prinsippet om like utdanningsmuligheter for elever uansett rase, klasse, kjønn, kultur og språk (Cochran-Smith og Zeichner 2005, Howard og Aleman 2005, Darling-Hammond 2008). Forskningsfokus er imidlertid noe forskjellig, og forskningen presenteres som to ulike områder.

Innenfor området *diversity* brukes også begrepet *non-mainstream*-elever, der det siktes til fattige med ulik kulturell bakgrunn (Howard og Aleman 2005).

Forskning innenfor området *diversity* er først og fremst konsentrert rundt flerkulturell oppvekst og utdanning, og da oftest rettet mot elever som har begrensede utdanningsmuligheter på grunn av sosial, økonomisk og kulturell bakgrunn. Det er generelt lite forskning på og diskusjon om *hvordan* lærere skal øke sin kapasitet i forhold til det å undervise *non-mainstream*-elever (Howard og Aleman 2005, Hollins og Guzman 2005). Likeledes dekker lærerutdanningen i liten grad spørsmål som er rettet mot mangfold og ulik kulturtilknytning i elevgruppen generelt (Gollnick 1995, Hollins og Guzman 2005). Det gis imidlertid en rekke videreutdanningskurs i temaet (Hollins og Guzman 2005).

Innenfor området *equity* og lærerutdanning er det gjort studier med fokus på studenters refleksjon over egen bakgrunn, holdninger og erfaringer som utgangspunkt for å utvikle kunnskaper og legge grunnlag for å undervise elever med forskjellig bakgrunn (Cochran-Smith og Zeichner 2005). Mye tyder på at lærerstudenter, gjennom denne type refleksjon, etablerer en forståelse av hva som ligger i begrepene likeverd og likhet, og at dette får konsekvenser når de skal planlegge for elevers læring. Studiene avslører imidlertid ikke i hvilken grad studentene er i stand til å implementere prinsippet om likhet og likeverd (ibid.).

Ifølge Hollins og Guzman (2005) har det ikke skjedd mye i forskningen omkring lærerstudenters læring i forhold til hvordan å undervise et mangfold (*diverse*) av elever de siste 25 årene i USA. De gir en oversikt over en rekke studier, og noen av disse beskrives i det følgende.

Forfatterne deler inn forskningsoversikten sin i flere kategorier, som hver har flere spørsmål. For denne studien anses følgende kategorier og spørsmål som aktuelle å gi et overblikk over (egen oversettelse): Kategori (a): Hvilke holdninger og syn bringer studentene med seg til studiet? Kategori (b): Hva er resultatet av ulike aktiviteter som skal forberede lærerstudentene på å undervise et mangfold av elever, og i hvilke kontekster utvikles disse? Hvilke forståelser og hvilken kunnskap gjøres det krav på, basert på de undersøkende aktiviteter som tilbys? Hollins og Guzman analyserer de

underliggende teorier, perspektiver og ideologier som har ligget til grunn for studiene, samt forskningsmetoder, funn og studienes styrker og svakheter.

I forbindelse med kategori (a) undersøker Hollins og Guzman 15 studier der 13 er kvantitative, og der datamaterialet består av surveys (kartlegginger) og spørreskjemaer. Disse studiene fokuserer på studentenes holdninger, overbevisninger (*beliefs*) og tidligere erfaringer. Analysene av dette datamaterialet viser at studentene på forhånd har liten eller ingen erfaring med elever eller andre mennesker som ikke har samme bakgrunn som dem selv, og at de heller ikke føler seg forberedt til å undervise elever fra annen bakgrunn enn dem selv. Majoriteten av informantene representerer de nasjonale tendensene i befolkningen, det vil si hvite, middelklasse kvinner fra forsteder og små byer. Funnene i disse studiene viser at læreres tidligere holdninger, overbevisninger, kunnskaper og erfaringer er filtre for deres praksis, strategier, handlinger, tolkninger og diskusjoner (Hollins og Guzman 2005). Kunnskap og grunnleggende holdninger har med andre ord en viktig medierende rolle i forhold til *hva* lærerstudenter lærer i løpet av lærerutdanningen. Mange av informantene i de refererte studiene hadde negative innstillinger til elever forskjellig fra dem selv. Studiene viser imidlertid at studentene er åpne for ideen om å jobbe med elever fra ulike miljøer, men at de ikke stoler på at de vil klare å gjøre det bra, og ikke ønsket å plasseres i situasjoner de ikke behersker.

Reliabiliteten og validiteten av surveyene i mange av disse studiene er problematiske, ifølge Hollins og Guzman. Blant annet er valideringsprosedyrene ofte ikke forklart. Konteksten for studiene er ikke beskrevet, blant annet selve kursene studentene blir spurt om. Det disse studiene viser, er lærerstudenters holdninger, men ikke noen referanser til utvikling eller hvor anvendelig denne informasjonen er i andre sammenhenger (*ibid.*).

Når det gjelder studier som sier noe om hvordan lærerstudenter forberedes til å undervise elever med ulike bakgrunn (kategori b), bygger de fleste av disse studiene på kvalitative studier, gjort lokalt i universitetsbaserte lærerutdanninger. Et eksempel på dette er hentet fra en studie av 9 hvite, middelklasse lærerstudenter (grunnskole).

Her jobbet studentene med veiledning av elever i par bestående av lærerstudent – elev der hensikten var å konsentrere seg om sine egne strategier “for negotiating caring relationships with children” (Hollins og Guzman 2005:494). Lærerstudenten og eleven møttes en gang i uken, i én time på et bestemt sted i nærmiljøet. Kvalitative analyser av intervjuer med studentene viste at de studentene som deltok i disse møtene med elevene approprierte og søkte informasjon om eleven fra en rekke ulike kilder i miljøet, observerte og lyttet til eleven og planla aktiviteter som inkluderte denne informasjonen. Etter et 10 ukers program viste 8 av 9 studenter ulike former for omsorg og tilknytning til elever de tidligere hadde følt lite tilhørighet med (ibid.). Totalt antyder studiene (på kort sikt) at lærerstudenter som aktivt og direkte jobber med elever i deres eget nærmiljø, det vil si elever som kommer fra annen bakgrunn og annet miljø enn dem selv, møter utfordringer på en positiv måte, og med en variert tilnærming i undervisningen sin. Studentene utvikler blant annet gode relasjoner til disse elevene, får en mer kompleks forståelse av ulikheter og blir mer oppmerksomme på kulturelle forskjeller. Kritikken av disse studiene er at de er såkalte selvstudier. Det vil si at det er lærere som både forsker, utdanner og veileder studentene i det aktuelle prosjektet. Hvordan de takler denne dobbeltrollen, ble i mange sammenhenger ikke drøftet. De fleste studiene var dessuten ikke gjort innenfor lærerutdanningskonteksten, og kunne således ikke analyseres i lys av denne. Videre manglet beskrivelser av de stedene undersøkelsen foregikk.

Banks et al. (2005) bekrefter betydningen av å *forstå elevens bakgrunn*. De finner i sine studier at det er mye som tyder på at elevenes prestasjoner kan øke når lærere planlegger og gjennomfører undervisning ut ifra kunnskaper om elevenes sosiale, kulturelle og språklige bakgrunn. Videre at elevenes prestasjoner kan øke når lærere kan imøtekomme læringsbehov assosiert med kognitive ulikheter og lærervansker. Disse studiene bekrefter således at lærerstudenters forståelse og handling i stor grad bygger på erfaringer og kunnskapskonstruksjoner knyttet nært opp til eleven og den konteksten eleven er en del av (Wells 1999).

Tilpasset opplæring som kulturelt redskap med bestemt meningsinnhold

Denne studien er rettet mot studenters meningsskaping om tilpasset opplæring slik det defineres i norsk kontekst. Her er case Mons som sagt et viktig redskap som blir gjenstand for studentenes analyser av, og diskusjoner om, tilpasset opplæring. Et viktig aspekt i analysen i denne studien er å se hvordan studentene skaper mening og konstruerer kunnskap om tilpasset opplæring gjennom de redskapene som tilbys og tas i bruk. Her spiller begreper som kulturelle redskaper, med innbakte holdninger, historier og handlinger i seg, en viktig rolle. En studie av interesse å referere til i denne sammenheng, er knyttet til hvordan metaforer og begreper får betydning for vår forståelse og handling i forhold til tilpasset opplæring. Rosaen og Florio-Ruane (2008) tar i bruk metaforer/begreper som utgangspunkt for å studere hvordan lærerstudenter kan bli bedre til å reflektere. Forfatterne gjør analyser av de oppfatninger og ideologier som ligger innbakt i språket, og som tas for gitt, og videre studerer de ideologiene begrepene støtter. Rosaen og Florio-Ruane tar, i likhet med denne studien, utgangspunkt i et sosiokulturelt syn på læring, og spesielt Vygotskys begrepsutviklingsprosesser, og drøfter hvordan erfaring og læring som en sosial prosess, med språket som et medierende redskap, er med på å stimulere og utvikle begreper. Det vil si at å lære å undervise betyr å ta i bruk begreper og språklige fenomener som språklige redskaper (gjennom for eksempel rammeplaner og teori), og at disse redskapene er av prinsipiell karakter, noe som hjelper lærerstudentene til å forstå og ta beslutninger i klasserommet. Som eksempler trekker de frem begrepene 'struggling reader' og 'at risk learners', som de hevder posisjonerer de lærende, og retter deres oppmerksomhet og handlinger, i en bestemt retning. Forfatterne hevder at å unngå å studere metaforer begrenser lærerstudenters og nyutdannede læreres (novisers) læring gjennom erfaring fordi de overtar den forståelse og de handlinger som allerede ligger innbakt i begreper. Refleksjon og drøfting av kulturelle og historiske opprinnelser av begreper kan gi innsikt i begrepens politiske og ideologiske makt, noe som vil øke lærerstudentenes evne til selvstendige valg i forhold til hvordan å forstå begreper og hvilken innflytelse det skal ha på deres aktiviteter som lærer (ibid.).

Den samme oppmerksomheten kan rettes mot noen av de begrepene som er i fokus i det materialet som danner grunnlaget for denne studien. Tilpasset opplæring har ikke i seg begreper som nødvendigvis sier noe om at elever strever eller er i faresonen, men tilpasset opplæring har innbakt i seg en historisk, kulturell og politisk forståelse som i stor grad, opp til nå, har blitt forstått som spesialpedagogikk, og dermed har innbakt i seg begreper som blant annet *problematferd*, *atferdsvansker* og *lærevansker*. Begreper foreslår ofte sin egen løsning, hevder Rosaen og Florio-Ruane: “Fix the learners and the threat will diminish” (ibid. 718). Begreper knyttet til tilpasset opplæring brukes som viktige kulturelle redskaper for studentenes forståelse av fenomenet, noe som igjen danner utgangspunkt for handlinger i klasserommet, og som må studeres i lys av de faktorene som her presenteres.

En inngang til å bli kjent med elevers ulike forutsetninger kan utvikles gjennom en *sosiokulturell oppmerksomhet* (Banks et al. 2005). Dette innebærer å gjøre lærerstudentene i stand til å forstå at det verdenssyn de har vokst opp med, ikke er universelt, men svært påvirket av deres bakgrunn hva gjelder kultur, kjønn, rase, etnisitet og sosial klasse. Det å utvikle kjennskap til seg selv, hvordan deres egen kultur har formet dem og vært bestemmende for hvem de er, kan brukes som en styrke i forhold til å bli oppmerksom på at det finnes mange ulike perspektiver, og til å forstå og ta hensyn til elevenes bakgrunn (ibid.).

Tilpasset opplæring definert i norsk kontekst

I Norge har tilpasset opplæring, både i styringsdokumenter for skolen og i forskningen, vært konsentrert om inkludering av individet i et felleskap, og har i stor grad hatt et spesialpedagogisk utgangspunkt, det vil si vært konsentrert rundt elever med lære- og atferdsvansker (Bachmann og Haug 2006, Nordahl og Dobson 2009, Bjørnsrud 2009). Sannsynligvis av samme grunn konsentrerer forskningen seg i liten eller ingen grad om elever med evner til å klare mer enn det skolen vanligvis tilbyr, de såkalt flinke elevene. Totalt sett er studier knyttet til tilpasset opplæring der fokus er læring, først og fremst konsentrert rundt *elevers læring* (Bachmann og Haug 2006). Det er få studier som har fokus på lærerstudenters læring om tilpasset opplæring.

I Norge har studier av tilpasset opplæring ifølge Kristiansen (2007) i hovedsak vært knyttet til tre områder: 1) Tilpasset opplæring som en overordnet intensjon om en likeverdig utdanning for alle, det vil si tilpasset opplæring og den enkeltes evner og forutsetninger. 2) Tilpasset opplæring som organisering og differensiering av undervisningen. 3) Tilpasset opplæring som spesialundervisning. Vi ser altså en lignende inndeling av tilpasset opplæring som i USA. (*inclusive education*). Imidlertid ser det ut til at begrepet tilpasset opplæring har snevrere grenser i og med at studier om tilpasset opplæring i Norge først og fremst er knyttet til spesialpedagogiske temaer og utført av spesialpedagogiske miljøer, (for eksempel Nilsen 1993, Kristiansen 2007, Mjøs 2007), og ser i liten grad ut til å omfatte minoritetsspråklige og det flerkulturelle aspektet (*diversity*) (Bachmann og Haug 2006, Kristiansen 2007). Imidlertid er det tegn som tyder på at dette bildet er i ferd med å snu, og at flere drøfter betydningen av en utvidet forståelse av tilpasset opplæring, som inkluderer et flerkulturelt felleskap (for eksempel Engen 2010, Nes og Berg 2010).

I 2005 opprettet Utdanningsdirektoratet et nettverk for tilpasset opplæring, der det overordnede målet er å “skape et møtested for universiteter og høyskoler og bidra til kompetanseutvikling og informasjonsspredning når det gjelder tilpasset opplæring” (Nes og Berg 2010:7). Nettverket har utgitt to artikkelsamlinger som drøfter tilpasset opplæring som begrep og virksomhet, og som er ment å gi lærere kompetanse innenfor feltet tilpasset opplæring (ibid.). I disse artikkelsamlingene drøftes ulike forståelser av tilpasset opplæring, og ulike definisjoner av begrepet tilbys. Artiklene ser i hovedsak tilpasset opplæring i lys av en felleskapstenkning og kollektive læringskulturer (Nes og Berg 2010). Nes og Berg drøftet hvordan synet på tilpasset opplæring som spesialpedagogikk, og elevforskjeller som lærevansker har, har influert pedagogisk praksis generelt. I lys av Hellesnes drøfter de også hvordan begrepet *tilpassing* i noen sammenhenger kan gi en “negativ klang”. Forfatterne argumenterer for å fokusere på tilpasset opplæring som rettighet, og “adopterer” Midtlyngutvalgets (2009) formulering om “rett til læring”, som handler om rett til likeverdig opplæring. Blant annet med et sitat fra Midtlyngutvalget viser forfatterne et mulig utvidet innhold av begrepet tilpasset opplæring, som tar hensyn til langt flere

forhold enn den tradisjonelle forståelsen om tilpasset opplæring som individ- og spesialpedagogisk orientert: “En opplæring som organiseres ut fra en forestilling om ’normaleleven’, eller som ensidig reflekterer majoritetskulturens verdier og erfaringsverden, vil ikke kunne gi en likeverdig utdanning.” (Midtlyng, 2009:18 i Nes og Berg 2010). Det er her snakk om en bedre læring for alle, der læring skjer i fellesskapet og mellom deltakerne i fellesskapet. Artiklene drøfter i liten grad hvilke konsekvenser dette synet på tilpasset opplæring får for forskningen, og hvilke forskningsmiljøer som kan være aktuelle bidragsytere. De fleste artikkelforfatterne tilhører allmennpedagogiske eller spesialpedagogiske miljøer.

Tilpasset opplæring i lærerutdanningen

En evaluering av tre ulike lærerutdanningsprogrammer i 2002, på oppdrag fra Utdannings- og forskningsdepartementet, viser at tilpasset opplæring i fagene ofte forveksles med spesialpedagogikk og er å anse som pedagogikkfagets ansvar (St.meld. nr. 30:2003-2004:92). Dette bekreftes også ved at tilpasset opplæring nærmest er fraværende i lærerutdanningens undervisnings-/temaplaner, til tross for at rammeplanen for lærerutdanningen er tydelig på at tilpasset opplæring skal være en del av lærerutdanningen (Bjørnsrud 2009). Mye tyder på at Norge fortsatt mangler innsikt og kunnskap for å forbedre lærerutdanningen i forhold til hva som er skolens behov (Haug 2009, Bjørnsrud 2009).

Lærerstudenter i en *nordisk undersøkelse* (Bjarnadóttir m.fl. 2008) av lærerstudenters første år, opplever tilpasset opplæring som en av de største utfordringene. Denne studien er knyttet til forskningsprosjektet Teacher Education Didactics in North (TED), og bygger på felles datamateriale som består av beskrivelser av hva førstårsstudenter fra en lærerutdanning i Norge, Sverige, på Island og Færøyene opplever som “særlig utfordrende oppgaver i praksisfeltet og hvilke oppgaver de selv mener de klarer godt” (ibid.:5). Datamaterialet viser for eksempel at studenter på Færøyene er skeptiske til lov om “én skole for alle” og ønsker spesialundervisning for de mest krevende elevene. De svenske studentene er positive og optimistiske, men ser på tilpasset opplæring som å bestige Mount Everest. De er spesielt opptatt av hvordan

motivere barn og vekke deres interesse. Islandske og norske studenter er opptatt av didaktiske kunnskaper som grunnlag for å få til en tilpasset opplæring. I Norge er didaktiske kunnskaper og overveielser meget synlige, og i mange tilfeller i tilknytning til tilpasset opplæring. Opplevelse av maktesløshet knyttes ofte til spørsmål om organisering av tilpasset opplæring (Bjarnadóttir, Brekke og Nielsen 2008:88). Samlet viser studien at få av studentene har særlig tro på at lærerutdanningen kan gjøre dem bedre til å takle disiplinproblemer, men har derimot et større håp om didaktisk hjelp og støtte knyttet til tilpasset opplæring. Særlig de norske og islandske studentene nevner at det er problematisk å samarbeide med innvandrere, og problematisk å undervise innvandrerbarn (Brekke 2008). De nevner ulikheter i verdier, religioner og sosial danning som årsaker til dette. Til tross for dette viser studentene i studien en sterk tro på egne "krefter, verdier og evner" (Brekke:49). Når det videre er snakk om hva studentene mener de er gode på, nevner de personlige egenskaper som det viktigste. Som eksempler nevner de at de er gode på å se den enkelte elev, være sosialt inkluderende og å begeistre og oppmuntre elevene (Bjarnadóttir m.fl. 2008).

Studier av læreres læring om tilpasset opplæring

I det følgende vil studier om tilpasset opplæring knyttet til læreres og lærerstudenters oppfatninger, og arbeid med tilpasset opplæring, være i fokus. Studiene det her vises til, er i hovedsak doktorgradsavhandlinger, men også noen FOU-studier. Det er her gjort et utvalg som kan knyttes til lærere eller lærerstudenters tenkning og forståelse av tilpasset opplæring, og hvordan de praktiserer og legger til rette for en tilpasset opplæring. En av studiene er indirekte knyttet til tilpasset opplæring, idet den drøfter læreres profesjonsetiske problemer og dilemmaer (Ohnstad 2008).

Nilsen (1993) studerer måten lærere underviser elever med spesielle behov på, og har sett på undervisningen i forhold til ulike læreplanaspekter. Studien baserer seg blant annet på rapporter fra lærere, og han studerer både det han kaller generell undervisning og spesialundervisning. Nilsen finner at oppfattet læreplan og kontekst/rammefaktorer er sentrale mellomliggende og regulerende faktorer mellom formell og iverksatt læreplan og mellom intensjoner og praksis. I de fleste tilfeller gir

dette seg utslag i en undervisningspraksis som står i kontrast til intensjonene i læreplanen (ibid.:188, 338). Nielsens data viser blant annet at tilpasset opplæring som en teoretisk *intensjon* kommer i spenningsfeltet mellom skolens undervisningstilpasning og elevenes skoletilpasning. Nielsen hevder at lærere står overfor vanskelige og til dels motsetningsfulle avveininger mellom individ og fellesskap, blant annet mellom “det sosiale og faglig-kulturelle hensynet”:

“Undervisningstilpasning synes altså å være et område hvor en i praktisk undervisning – som på intensjonsplanet – opplever en spenning mellom skolens undervisningstilpasning og elevenes skoletilpasning. Det synes som om en her har å gjøre med et ikke ubetydelig innslag av instrumentalisme, slik at tiltakene blir middel til å få elevene til å endre seg for at de kan fungere bedre ut fra skolens og klassens felles og forhåndsdefinerte krav, og dermed nærme seg de generelle normalitetsnormer for elevrollen som skolen bygger på. Skolens sosialiseringssfunksjon synes slik sett å ha et viktig element av normalisering i seg, og spesialundervisning et ikke uvesentlig trekk av kompensatorisk sosialisering” (Nilsen, 1993:342).

Nielsens funn tyder på at det finnes en norm for hva som regnes som normal elevkompetanse og elevatferd, og som elever med spesialpedagogiske behov ikke hører inn under, i verste betydning regnes de altså ikke som normale. Sett i lys av Rosaen og Florio-Ruanes (2008) studier (over) er det sannsynlig at forståelsen og handlingene til informantene i Nilsens studie kan forstås i lys av de ideologier som ligger i begrepene tilpasset opplæring og spesialpedagogikk. For å trekke dette videre, og til en viss grad foregripe temaer i kapittel 4, kan følgende refleksjoner gjøres: Når spesialundervisningen brukes som middel til få elever til å tilpasse seg skolens norm, kan dette tyde på at eleven løses som et problem skolen har. Dette kan videre forstås dit at eleven ansvarligjøres for egen diagnose, det vil si mislykkes eleven i å tilpasse seg (normen), er det elevens ansvar og ikke skolens.

Mjøs (2007) sin studie bekrefter på mange områder Nilsens funn, om hvordan lærere forholder seg til tilpasset opplæring i sitt arbeid. Hun ser i en studie på spesialpedagogens rolle i realiseringen av tilpasset opplæring. Problemstillingene i denne studien innebærer både et fokus på “hvordan prinsippene om inkludering og tilpasset opplæring kommer til uttrykk i skolen i form av oppfatninger og praksis, og et fokus på spesialpedagogens oppgaver og arbeidsmåter innenfor spesialundervisning så vel som ordinær undervisning” (sammendrag: III). Utgangspunktet er *tilpasset*

opplæring som retten til tilpasning til elevenes evner og forutsetninger, som en rett for alle (jf. Kristiansen 2007). Mjøs har benyttet et kvalitativt casusstudiedesign med to kasus, det vil si at hvert kasus er en kommune, med fokus på én skole, ett årstrinn og én spesialpedagog. Data består av intervju, spørreskjema, observasjon og dokumentanalyse. Studien viser en stor tilslutning til ideen om inkludering og tilpasset opplæring på det overordnede plan, men når informantene drøftet realisering av prinsippet, dreide det seg om hva som var mulig å få til innenfor kommunen og skolens rammer, og de stilte seg tvilsomme til "ideen". Mjøs konkluderer i sin studie med at prinsippene om inkludering og tilpasset opplæring oppleves for lærerne som en stor utfordring på alle nivåer i skolen. Mjøs finner at et sentralt redskap for å gi tilpasset opplæring er individuelle arbeidsplaner. Disse gjelder primært arbeidsoppgavers omfang og vanskegrad. Differensiering av undervisningen forekommer i liten grad utover dette. Elevenes medinnflytelse på eget læringsarbeid er beskjeden, det samme gjelder fokus på læringsstrategier og systematisk oppfølging av elevs læring. Balansen mellom individuell tilpasning og felles læringsaktiviteter synes å være et dilemma som i varierende grad vies oppmerksomhet (ibid.: 439). Det ser videre ut til at skoler håndterer dette på forskjellige måter. I likhet med studier fra USA, som er referert over, får spesialpedagogen en sentral rolle i arbeidet med tilpasset opplæring. Mjøs hevder at et nært samarbeid mellom allmennpedagoger og spesialpedagoger er en forutsetning for en praksis preget av inkludering og tilpasset opplæring for alle elever. Mjøs' studier viser at spesialpedagogens rolle er verdsatt og sentral, men uklar når det gjelder ansvarsområder (ibid.). Spesialpedagogikkens elevperspektiv som utgangspunkt for kompetanseutvikling og tiltaksutforming, synes å være hovedbegrunnelsen for å framholde spesialpedagogikkens bidrag som nødvendig når det gjelder tilpasset opplæring. Spesialpedagogikken ses som både velegnet og nødvendig i innovative prosesser med tanke på inkludering og tilpasset opplæring for alle elever (ibid.:441). Informantene etterlyser et profesjonelt fellesskap mellom allmennpedagoger og spesialpedagoger i arbeidet med å oppnå økt tilpasning innenfor klasserommet. Lærers vurdering av behovet for spesialundervisning ser av og til ut til å være styrt av behovet for "å ha ryggen fri" (ibid. :446).

Werner (2008) studerer kunnskapsutvikling hos lærere når de drøfter hva de forstår med en mangfoldig klasse. Hun studerer hvordan ulike måter å snakke om mangfold på, kan bidra til forståelse av utgangspunktet for tilpasset opplæring. Werners studie er interessant fordi den blant annet viser hvordan lærere forstår og kategoriserer begrepet mangfold og tilpasset opplæring, og hvordan forståelser av begrepet viser seg gjennom språklige uttrykk. Dette er en omfattende studie som drøfter mange aspekter. Her vil jeg trekke fram de resultatene som er interessante for min studie.

Studien har et sosiokulturelt perspektiv på utvikling og læring. Werner følger tre lærergrupper over 3,5 år i barne- og ungdomskolen, og i videregående skole. Den metodiske tilnærmingen kaller forfatteren “en undersøkende samtalesyklus”. Det vil si at uformelle samtaler mellom lærere analyseres gjennom å studere videooptak av samtalen.

Werner definerer en mangfoldig klasse som en “enhet som har det karakteristiskum at den rommer stor variasjon” (ibid.:26). Hva denne variasjonen består av, defineres ikke på forhånd, men den henter sitt innhold blant annet fra læreplaner, og fokuserer generelt på likheter og ulikheter. Tanken bak å bruke begrepet mangfoldig, og ikke tilpasset opplæring, velger Werner å begrunne med at tilpasset opplæring er et teoretisk prinsipp, mens mangfoldighet er et begrep som kan brukes for å studere hvordan informantene tenker om variasjoner i klassen, som et utgangspunkt for å imøtekomme tilpasset opplæring. Informantene stilles fritt til å legge sin egen forståelse i begrepet mangfoldighet, og hva det innebærer for planlegging og undervisning at klassen er mangfoldig.

Studien viser at lærerne forstår begrepet som forhold rundt elevene, og som variasjon i tilbud av aktiviteter til elevene (ibid.:176). Det siste kan tolkes som metodevariasjoner. Videre viser studien at lærerne sorterer og kategoriserer grupper som en måte å møte forskjeller på, til tross for at de først og fremst ser klassen som bestående av enkeltindivider og derfor opplever det som vanskelig å beskrive klasser som helhet. Lærerne deler klassen for eksempel inn i “de flinke, de midt imellom og de svake”, “de vanlige og de spesielle, de fremmedspråklige og de ikke

fremmedspråklige, de stille og de urolige elevene” (ibid.:272). Kategoriseringer og sortering i grupper kan ifølge Werner være en måte å bevare kontrollen på, og å mestre mangfoldet. Werner advarer mot å la seg styre av kategorier når en planlegger undervisningen, fordi en slik praksis kan “sette seg” i den språklige praksisen som kommunikative mønstre, noe som kan hindre læreren i å spore forandringer og uforutsette ting som skjer i klasserommet, og videre begrense mulighetene for tilpasset opplæring (ibid.:267) (jf. Florian-Ruane (2008) sin studie over). Studien drøfter ikke forskjellene i de ulike skoleslagene, og om det ligger ulike oppfatninger hos lærere i forståelsen av mangfold eller hvordan de snakker om mangfold. Tradisjonelt har tilpasset opplæring vært et større tema på småskole- og mellomtrinnene enn på ungdomstrinnene, og aller minst i videregående skole (se kapittel 2).

Ohnstad (2008) drøfter i sin doktoravhandling lærernes refleksjoner rundt egen undervisning og lærerrolle, i et etisk perspektiv. På slutten av avhandlingen drøfter hun også konsekvenser for lærerutdanningen. Denne studien er interessant, fordi den viser hvordan lærere tenker om, og handler i forhold til, enkeltelever. Ohnstad spør hva som kjennetegner lærernes profesjonsetiske problemer og dilemmaer, hvordan de løser problemene, og hvordan løsningene begrunnes. Hun har gjennom et år studert øvingslæreres (det vil si lærere som veileder lærerstudenter i skolen) månedlige samtaler rundt disse spørsmålene. Ohnstad har analysert samtalene ved hjelp av kvalitativ innholdsanalyse. Lærerne drøfter et stort antall ulike dilemmaer de møter i skolehverdagen. Her er det interessant å se litt nærmere på dilemmaer knyttet til undervisningens innhold, arbeidsmåter og vurdering, fordi disse i stor grad er knyttet til lærerens dilemmaer i spenningsfeltet mellom individuelle hensyn og hensyn til fellesskapet, og mellom hensynet til individet og styringsdokumenter.

Undersøkelsen viser at lærernes profesjonsetiske dilemmaer i hovedsak er knyttet til relasjoner, og i liten grad til undervisningens innhold. Handlingsvalgene er kontekstspesifikke, personlige og erfaringsbaserte (Ohnstad 2008:III). Det lærere opplever som dilemmaer, er for eksempel når de må utarbeide individuelle

opplæringsplaner (IOP) og ikke har den nødvendige spesialpedagogiske kompetanse. Å utarbeide en IOP krever at læreren gjør et valg med hensyn til hva eleven skal ha fokus på. Likeledes opplever lærerne det som et dilemma å vurdere konsekvensene av de ulike handlingsalternativene som læreren har: “Skal hun satse på mer skrivetrening, eller er det utvikling av elevens selvfølelse og sosiale kompetanse som bør ha prioritet” (Ohnstad 2008:169). Et annet sentralt etisk dilemma for lærerne er økt vekt på testing og prøver fra sentrale og kommunale myndigheter. Disse får læreren til å føle et økt press på “teaching for testing”, noe de mener kommer i konflikt med et helhetlig elevsyn i læreplanen. Videre kan lærerens organisering og tilrettelegging skape etiske dilemmaer: “Å betrakte klassen som en enhet og velge å se bort fra elevenes individuelle behov og rett til selvbestemmelse” oppleves som et dilemma fordi det peker mot den makt læreren har til å bestemme, noe som ikke alltid er til elevens beste (ibid.:173). Nok et dilemma knyttes til vurdering og tilpasset opplæring: “Eksempelvis tvinges lærerne til å sette karakterer på elevene og sortere elevenes prestasjoner og innsats etter målrettet vurdering som ikke ivaretar alle barn og unge” (ibid.:174). I hovedsak vurderer lærerne karaktersetning som direkte skadelig for en del elever, og viser spesielt til hvordan den generelle læreplanens innhold kommer i konflikt med karaktersetning og sortering, og med normer og verdier som tilpasset opplæring (ibid.:175). Hvordan lærerne løser disse dilemmaene varierer fra person til person. Dette forklarer Ohnstad med kontekst, rammeforhold og forskjellig skolekultur. *Barnets beste* er den viktigste begrunnelsen informantene gir når de drøfter begrunnelser for løsningsvalg. I dette ligger omsorg, tillit, trygghet og nærhet som det viktigste. Det virker imidlertid som om lærerne er uvante med å begrunne sin egen praksis pedagogisk og verdimeisig. Dette støttes av ”teacher thinking”-forskningen, hevder Ohnstad, som viser til at det som preger lærernes fortellinger er “omhyggelige beskrivelser og eksemplifisering av det de har gjort” (ibid.:270).

Ifølge Ohnstad er utvikling av et etisk språk en forutsetning for å kunne identifisere, analysere og granske etiske krav og moralske dilemmaer. Uten et etisk språk, hevder hun, forstummer læreres etiske bevissthet (ibid.:295). Lærerutdanningens oppgave

her, hevder hun, er å legge en mye større vekt på studenters trening i praksisopplæring med hensyn til å identifisere, diskutere og granske etiske dilemmaer under kyndig veiledning.

Det Ohnstad finner i sin studie, underbygger flere dilemmaer i den forskningen som er omtalt i dette kapitlet. For eksempel hvordan forskning fører til en policy-tenkning om testing og vurdering, med karakter som kommer i konflikt med etiske prinsipper om hensynet til den enkelte (jf. Cochran-Smith og Fries 2008).

FoU-studier av lærerstudenters læring

Når det gjelder *lærerstudenters læring* finnes det noen studier som er gjort lokalt av lærere i ulike lærerutdanninger, på egen undervisning, for eksempel Bratholm 2009, Solstad 2009 og Svee 2009. Dette er FoU-prosjekter, og kjennetegnes ved at de er eksplorative, og i liten grad drøfter problemstillingene i lys av tidligere forskning eller gir teoretisk drøftinger av fenomenet de studerer (Svee gjør dette til en viss grad). Deres studier gir allikevel til sammen et grunnlag for å si noe om hvordan lærerutdanninger (eller enkeltindivider der) tenker om hvor og hvordan lærerstudenters læring konstrueres.

Svee (2009) beskriver og analyserer i sitt FoU-prosjekt hvordan studenter ved allmennlærerutdanningen i Oslo erfarer prinsippet om tilpasset opplæring i sitt møte med både “teori- og praksisundervisningen”. Hun har intervjuet ti høgskolelærere fra de obligatoriske fagene KRL, norsk, matematikk og pedagogikk. Hun har videre intervjuet åtte studenter, og brukt deres praksisrapporter som datagrunnlag. Hun har også gjort intervjuer med fem skoleledere på fire praksisskoler og to øvingslærere på de samme skolene. Hun har i tillegg observert undervisning. Hun har foretatt det hun kaller en “helhets- og delanalyse” av dataene sine (ibid.:62).

Svee analyserer sine data i lys av det hun betegner som åpen og/eller skjult tilpasset opplæring. Den åpne er synlig og kan lett identifiseres som tilpasset opplæring, og ligger for eksempel i skriftlige dokumenter, inkludert virksomhetsplaner, individuelle arbeidsplaner, lærerutdanningens studielitteratur osv. “Den skjulte tilpassingen er den

som skjer i øyeblikket – i handlingstvangen, i samtalen, i klasseundervisningen, den tilpasningen som skjer ved at læreren ser og kjenner den enkelte elevs behov og forutsetninger og handler ut fra dette” (ibid. 72). Denne er en slags taus kunnskap som læreren bruker når hun tilpasser opplæringen.

En gjennomgang av data fra dokumentanalyser og intervjuene viser, ifølge Svee, at studentene både gjennom undervisningen på høyskolen og i skolen møter prinsippet om tilpasset opplæring i alle fag. Studentene møter både åpen og skjult tilpasset opplæring i undervisningen på høyskolen, men det er en tendens til at lærerutdannerne selv mente de ikke var flinke nok til å fokusere på tilpasset opplæring, og at de heller ikke fant tid til mer metodiske tips. Hun oppfatter at lærerutdannere har en uvilje mot å gi metodiske tips. Faglærerne i skolen anser tilpasset opplæring som en del av egen taus kunnskap, som først og fremst kommer fram gjennom skjult eller implisitt formidling. Svee tror lærerutdanneres uvilje mot metodematikken kan resultere i at nyutdannede lærere vil overta metoder utviklet av lærebokforfattere og læremiddelprodusenter, det vil si ukritisk å velge ”nye motemetoder, som f.eks. arbeidsplaner med fargeløyper, læringsstilpedagogikk og måleark”. Å gi studentene basis for selvstendig og kritisk refleksjon omkring metoder som tas i bruk, er en viktig del av utdanningen, hevder Svee.

Bratholm (2009) og Solstad (2009) sine studier, som her presenteres under ett, viser blant annet hvordan lærerutdanningen velger å jobbe med temaet tilpasset opplæring, hvilke intensjoner de har for undervisningen og hvordan de ser lærerstudenters læring i spenningsfeltet mellom teoriundervisningen på campus og det praktiske arbeidet i skolen. Bratholm undersøker kritisk sitt eget undervisningsopplegg på temaet tilpasset opplæring i en av teoriperiodene i allmennlærerutdanningen, mens Solstad i sin studie ser på studentenes erfaringer og oppfatninger av tilpasset opplæring, slik det kommer til uttrykk i praksisperiodene. Hun har fulgt studenter gjennom hele lærerutdanningen (allmennlærerutdanning), ved å be dem svare på spørsmål om hvordan de opplever at tilpasset opplæring blir forstått og praktisert i den skolen de er i praksis. Disse studiene bekrefter at det er liten sammenheng mellom teoriundervisningen og det som

skjer i skolen i praksisperiodene når det gjelder tilpasset opplæring. Perspektivene på studenters læring ligger innenfor *kunnskap for praksis*, som overføringer av kunnskap til praksis, og i tydelig avstand til praksis. Imidlertid drøfter ikke forfatterne kritisk sine og lærerutdanningens ideer om læring eller setter fokus på grunnleggende prinsipper.

3.5.2 Forskning på bruk av case i lærerutdanningen

En dypere forståelse av mangfoldet i elevgruppen på 1980-tallet, økte behovet for en dypere forståelse av hvordan lærerstudenter lærer å undervise *alle* elever (Borko et al. 2008). Forskning som har kastet lys over læreres læring i denne sammenhengen, er blant annet studier av lærerutdannings bruk av casemetodikk, fra 1990-tallet og utover (Grossman 2005, Pugach 2005). Forskning på området viser at case er et godt utgangspunkt for å forstå og øke kunnskaper om mangfold i klasserommet (Levin 1999, Nieto 1999, Schulman 2004). Videre viser Lundeberg (1999) og Levin (1999) sine forskningsreviewer at bruk av casemetodikk i lærerutdanningen gjør studentene bedre i stand til å knytte teoretiske prinsipper til situerte problemer, blant annet gjennom å knytte teoretiske begreper til autentiske klasseromssituasjoner. Schulman hevder at: “A case resides in the territory between theory and practice, between idea and experience, between the normative ideal and achievable real” (Schulman 2004:543). Casearbeid gir med andre ord en god mulighet for innblikk i studenters kunnskapskonstruksjoner om læring og tilpasset opplæring, i og mellom lærerutdanningens to sentrale praksiser.

Case i denne sammenhengen betyr detaljerte og kontekstualiserte narrativer av læring og undervisning, og viser dilemmaer og problemer som lærere står overfor i skolen. Ideen bak bruk av casemetodikk, er at studenter gjennom å studere et ferdiglaget case eller konstruere egne case, i større grad vil oppdage kompleksiteten i undervisning, utvikle evner til å kritisk analysere og reflektere over problemstillinger i undervisningen, og å løse problemer, blant annet gjennom *tilpasset opplæring* (Nieto 1999). Videre kan case som pedagogiske redskap ”confront novice professionals with

highly situated problems that draw together theory and practice in the moral sea of decisions to be made, actions to be taken” (Schulman 2004:543).

Tilgjengelige studier av casemetodikk tyder på at casemetodikk styrker lærerstudenters evne til å resonnerer, til å identifisere undervisning og utdanningsproblemer, og til å analysere dem (Merseth 1999, Cochran-Smith og Zeichner 2005, Grossman 2005, Pugach 2005). Forskning av casestudier knyttet til spesialpedagogikk viser, som nevnt over, at bruk av casestudier i lærerutdanningen har hatt en positiv effekt i forhold til, for det første, å hjelpe studentene til å løse praktiske problemer, for det andre til å utvikle studentens evne til å se på og ta i betraktning et mangfold av perspektiver, og for det tredje bekrefter disse studiene økt evne til refleksiv tenkning hos studentene (Pugach 2005:560).

Nieto (1999) diskuterer i lys av egen forskning nødvendigheten av kulturspesifikke case, noe som må ses i en sosiokulturell og sosiopolitisk kontekst. Dette ser hun i sammenheng med økende mangfold i samfunnet og en lærerutdanning som i stor grad er ”Eurocentric in content and focus” (ibid. 182). Nieto hevder at kulturspesifikk informasjon gitt i lærerutdanningen kan være med på å opprettholde og gi næring til stereotype holdninger som for eksempel lave forventninger til elever, og urettferdig behandling av elever med en bestemt bakgrunn.

Nieto (1999) hevder videre at case som handler om elevers virkelige liv kan bli et kraftfullt pedagogisk redskap. Hennes uttalelser bygger på egne erfaringer og studier av casediskusjoner med spesiell fokus på flerkulturelt mangfold. Gjennom sitt arbeid med både å konstruere kulturspesifikke case med utgangspunkt i spesifikke elevers historier, som for eksempel et om Paul som beskriver en elev med blant annet gjengtilknytning og en far i fengsel, men med en evne og vilje til å gjøre det bra på skolen, viser hun hvordan casediskusjoner kan hjelpe lærere og lærerstudenter til å problematisere og utvikle en bedre forståelse for hvordan individer må ses i lys av kompleksitet og kontekst, og videre reflektere over det ansvar dette gir dem som lærere. Et viktig poeng som Nieto fremhever i lys av egne studier og erfaringer, er at de konstruerte casene, nettopp fordi de er individuelle historier, ikke kan generaliseres

til å forstå en bestemt gruppe elever. Imidlertid kan case, som ”Paul”, gi et innblikk som kan utvikle ny forståelse for mangfold, elevers læring og for tilpasset undervisning (ibid.).

Det mest vanlige datagrunnlaget som er brukt i studier av læreres og lærerstudenters læring gjennom casemetodikk, er transkriberte dialoger av casediskusjoner og skrevne responser og spørsmål rundt bruken av case (Levin 1999). De fleste studiene som forsker på casemetodikk er gjort av lærerutdanningsinstitusjoner på egen undervisning, og studiene er stort sett kvalitative studier. Imidlertid øker omfanget av denne typen forskning i pedagogikken, og likeledes grunnlaget for en felles plattform for studier av casemetodikk. Cochran-Smith og Zeichner uttrykker det slik:

”The emerging research on case-based pedagogy might develop into a program of research in which researchers investigate how different kinds of cases-textual, video and hypermedia cases-used in different contexts influence what prospective teachers learn regard to variety of outcomes, including cognitive outcomes such as ability to reason through a classroom dilemma as well as outcomes related to classroom practices.” (Cochran-Smith og Zeichner 2005:20)

Det meste av denne forskningen fokuserer på et kognitivt utbytte, altså på den individuelle studentens kunnskapskonstruksjon og læring. Det er videre gjort få systematiske studier av hvilken innvirkning case brukt i pedagogikken har på lærerstudenters praksis i klasserommet (Cochran-Smith og Zeichner 2005, Grossman 2005). Det er med andre ord ingen ”bevis” på at bruk av case i lærerutdanningen har effekt på studentenes/lærernes klasseromspraksis.

I den herværende studien er som sagt case Mons et viktig redskap i teoriundervisningen for å forstå og legge til rette for tilpasset opplæring. Her analyseres transkriberte dialoger i lys av et sosiokulturelt perspektiv på læring, og er dermed et bidrag som tar hensyn til at lærerstudenters læring er sosialt konstruert, og der læringsprosesser handler om hvordan kulturelle ressurser i fellesskap forhandles, brukes og transformeres i situerte interaksjoner.

I en av oppfølgingsstudiene til PLUTO-prosjektet finner Ludvigsen og Flo (2002) at bruken av case i pedagogikkundervisningen har skapt nye grenseobjekter mellom lærere, veiledere og studenter, det vil si mellom ulike praksiser i lærerutdanningen.

Aktivitetene rundt case har blant annet betydd at studentene både har kunnet dra nytte av erfaringene fra aktivitetene i skolen og fra aktivitetene på campus: ”Dette betyr også at skillet mellom lærerutdanningen som mesterlære (studentenes praksisperiode ute i skolen) og den akademiske utdanningen på campus er mer integrert enn tidligere” (ibid.:98).

I en annen oppfølgingsstudie, også den med grunnlag i sosiokulturelle teorier, konkluderer Hauge (2002) med at caseoppgavene i pedagogikk ”har bidratt til å bygge broer mellom teori og praksis og å rette søkelyset mot læringsprosessene” (ibid.:169). Casearbeidet har spilt en viktig rolle for studentenes virksomhet i basisgruppene, seminargruppene og i undervisningen i skolen. Både Ludvigsen og Flo, og Hauge sine studier viser således til at casearbeidet krysser grenser mellom teoriundervisningen i pedagogikk og praksisaktivitetene til studentene.

Informantene brukt i disse oppfølgingsstudiene er i hovedsak studenter (og prosjektansvarlige for PLUTO-prosjektet). Det er således studentenes opplevelser og erfaringer med casearbeidet det snakkes om. Spørsmål om i hvilken grad casearbeidet har fått konsekvenser for studentenes oppfatninger av elevens læring, og som følge av det for handlinger i klasserommet, eller spørsmål om hvordan studentenes kunnskaper fra dette arbeidet nedfeller seg i veiledningen i praksis, er ikke belyst.

Denne avhandlingen kan således være et bidrag i denne sammenhengen idet den tar sikte på studere hvordan kunnskaper om tilpasset opplæring, konstruert gjennom arbeidet med case Mons (i teoriundervisningen på campus), kommer til syne i undervisningsveiledningen i praksisperiodene. Det betyr at analysene av studentenes rekontekstualisering av situasjoner hentet fra klasserommet vil bli sett i lys av arbeidet med case Mons gjort i teoriundervisningen på campus.

Et viktig forskningsbidrag som omhandler bruk av case i lærerutdanningen ved Universitetet i Oslo, og som denne studien støtter seg til, er gjort av Jahreie (2010), og vil bli presentert under.

3.6 Læreres læring i et sosiokulturelt perspektiv

Formålet med en sosiokulturell forskningsmetode, er å forstå hvordan mentale funksjoner er relatert til en kulturell, institusjonell og historisk kontekst (Wertsch 1998:3). Ifølge Borko et al. har ulike studier innenfor det sosiokulturelle forskningsfeltet gitt lærerutdannere en mer nyansert forståelse av lærerstudenters læringsprosesser, og av den påvirkning lærerutdanningen har på deres ”learning to teach” (ibid.:1029).

Den forskning som her er valgt som støtte og underbygging av analysene i denne avhandlingen, baserer seg i noen grad på internasjonal litteratur, i hovedsak på studier gjort ved lærerutdanningen ved ILS, med utgangspunkt i PLUTO-prosjektet. Disse studiene er nærstudier av lærerstudenters læring og ligger nær opp til den herværende hva angår både teoretisk grunnlag, forskningsmetode og forskningsspørsmål. I tillegg vises det til forskning fra finsk lærerutdanning i yrkesfag (Lambert 2003) med fokus på grenseobjekter, og fra veiledning av lærerstudenter i engelsk lærerutdanning (Edwards og Protheroe 2003).

3.6.1 Veiledning i den praktiske delen av studien

Ottesen (2006) studerte *lærerstudenters læring i den praktiske delen av studiet* (ILS, PLUTO-prosjektets periode). Hovedfokus i denne studier er å forstå ””becoming” of teachers”, det vil si hvordan lærerstudenter i fellesskap seg imellom og med praksisveileder utvikler sin praksisidentitet. Hennes forskningsspørsmål tar blant annet sikte på å studere hvilke ressurser som tas i bruk av studenter og veiledere når de framstiller sin tenkning og sine handlinger i veiledningsdiskurser. Videre stilles det spørsmål om på hvilke måter veiledningsdiskurser bidrar til å opprettholde eller forandre læreres identiteter.

Studien er forankret i en sosiokulturell tradisjon som i stor grad trekker på Vygotskys teorier. Enhet for analyse er studenters dialoger, med fokus på deres bruk av språklige og andre redskaper i situasjoner hentet fra veiledningssituasjoner med før- og

etterveiledning av undervisning. Den analytiske tilnærmingen bygger på interaksjonsanalyse. Fokus i analysen er på hvordan dialogen konstituerer seg og kommer til syne i situasjonen, hvordan kunnskap rekontekstualiseres og hvilke begrepsmessige og praktiske redskaper som tas i bruk i dialogen. Ottesen har fulgt et utvalg av studenter gjennom det ettårige læringsutdanningsløpet. Datagrunnlaget bygger på audio-opptak.

Ottesen (2006) viser i sin studie hvordan lærerutdanningen kjennetegnes av ulike aktiviteter med ulike objekter. Den viser videre det Ottesen kaller “the hybrid construction of internship” (ibid.:76). Det vil si de ulike rollene studentene går inn og ut av i samtalene avhengig av objektet som er i fokus. Studentene veksler mellom å ha egen læring som objekt for samtalen, elevs læring, og egen forståelse av undervisning. Hun finner at konstruksjoner av objekter reflekterer studentenes ulike identiteter. Hennes analyser viser at det snakkes forskjellig på tvers av disse aktivitetene, men at det som dominerer dialogene, er læreratferd i klasserommet, det vil si tekniske aspekter ved undervisning. Undervisning konstrueres således som et spørsmål om mestring av metoder og ferdigheter på en effektiv måte (ibid.:77). Ottesen finner videre at lærerstudentene tilpasser seg skolens institusjonelle språk når de konstruerer sin identitet som lærere. De utvikler med andre ord sin identitet, og sin individuelle måte å gjøre ting på, innenfor den sosiale og kulturelle praksisen de deltar i. Det bildet som dominerer veiledningen, er fokusering på undervisningens rutiner mer enn på lærerstudenters læring. Imidlertid påpeker Ottesen at institusjonelle tradisjoner ikke kan ses som forsterkende og stabile objektifiseringer, men som fleksible og utviklende. Hun konkluderer videre med at til tross for partnerskapsmodellen¹⁶, er avstanden mellom Universitetet og skolene stor.

Edwards og Protheroe (2003) finner også i sine studier av lærerstudenters læring et fokus på undervisningsrutiner. De undersøker *lærerstudenters læring* i en engelsk lærerutdanningskontekst. Deres forskningsfokus er på hvordan lærerstudenter lærer

¹⁶ Opprettet av PLUTO-prosjektet for å bedre samarbeid mellom Universitetet og skolene. Se innledning

om elevers læring, og hvordan veiledere støtter studentenes læring. Forskerne hevder at bruken av et sosiokulturelt perspektiv gir dem muligheten til å se læring om undervisning som en prosess og som deltakelse i situasjoner der blant annet lærerutdannerens rolle

"becomes one of raising the ante by gradually helping the student teacher to recognise and respond to the complexity of the situation while the student teacher as learner is engaging in practice" (Edwards og Protheroe (2003: 231).

Lærerutdanneren er her en som veileder studentene mens de praktiserer som lærere i utdanningen. Forskerne har som mål å undersøke om lærerstudentene utvikler en "ekspertrolle", det vil si kunnskaper om undervisning som kan brukes på tvers av ulike praksiser. De har videre som mål å undersøke hvordan veiledere i skolen støtter lærerstudenter i å etablere kunnskapsbaserte måter å tolke klasseromssituasjoner på.

Datagrunnlaget baserer seg på spørreskjema fra 125 studenter fra to lærerutdanningsprogrammer som går over ett år. Videre baserer datagrunnlaget seg på individuelle casestudier av seks studenter fra hver av programmene. Casestudiene er knyttet til observasjoner av studentenes undervisning i engelsk og matematikk. Resultatet av studien viser at veilederne var opptatt av at studentene skulle passe på at læreplanmålene ble fulgt, og det til riktig tid. Veilederne var redd for å bli hengende etter i forhold til pensumkrav og progresjon i undervisningen, noe som trakk vekk fokus på elevers læring. Resultatet av dette er at lærerstudenters læring om elevers læring i stor grad dreier seg om å forsterke eksisterende kulturer, det vil si veilederes tolkning og forståelse av læreplanene og hvordan disse i praksis settes ut i verk. Altså veilederes måte å gjøre undervisning på (ibid.:238). Edwards og Protheroe hevder at lærerstudenter da lærer akkurat det myndighetene forventer av dem; å levere pensum på en effektiv måte, med andre ord "becoming effective curriculum deliverers" (ibid.:238). De hevder at dette blant annet går på bekostning av erfaringer knyttet til "responsive pedagogical decision-making" (ibid.:240). En utfordring for lærerutdanningen, mener forfatterne, er å øke studentenes muligheter til å tolke og respondere på elever som lærende.

Oppsummert viser disse studiene at dialogen mellom studenter og veiledere er preget av fortellinger om ”gjøringer” i klasserommet og i liten grad om begrunnelser og refleksjon over disse (Ottesen 2006, Edwards og Protheroe 2003).

3.6.2 Hvordan lærerstudenter i fellesskap konstruerer mening om teori

Jahreie (2010) har studert bruk av case i teoriundervisningen på campus (ILS) der hovedhensikten er å forstå lærerstudenters læringsprosesser, nærmere bestemt *hvordan lærerstudenter ved ILS i fellesskap konstruerer mening om teori* gjennom aktiviteter knyttet til konstruksjoner av problemorienterte case. Et av hennes foki er på ”the relationship between the educational task, the case, the scientific concepts students use to respond to the task, and the social context” (ibid.:1230). Ifølge Jahreie finnes det lite forskning som undersøker hvordan studenter bruker tilgjengelige redskaper.

En viktig del av studien er knyttet til hvordan redskaper brukes og endrer seg. Et spørsmål i den sammenheng er hvordan redskaper forhandles av studentene, og hvordan de brukes i lys av oppgaven som er gitt, det vil si konstruksjon av case.

Forskningsspørsmålene er med dette knyttet til hvordan studentene tar i bruk tilgjengelige redskaper i aktiviteten, og til hvordan problemløsningsprosessen er relatert til objektet for aktiviteten.

Studien bygger på aktivitetsteori, og tar i bruk interaksjonsanalyse som metodisk tilnærming når videodata av studentenes dialoger analyseres. I studien det her refereres til, er data hentet fra to studentgrupper over en periode på tre uker, det vil si 9 x 45 minutter. Oppgaven studentene har fått, er å konstruere et elevcase med utgangspunkt i observasjoner i klasserommet av en bestemt elev. Observasjonene skal danne grunnlag for en kartlegging av elevens evner, interesser og atferd, og tilpasset opplæring skal drøftes i lys av teori. Elevcase er én av tre case som er ment å være et

grenseobjekt, det vil si å fungere som et gjensidig samarbeidsprosjekt mellom Universitetet og skolene.

Jahreies (2010) studie viser at det å transformere en observasjon fra en praktisk situasjon i klasserommet til en teoretisk refleksjon, byr på utfordringer nettopp fordi redskapene som brukes, tolkes og endres av deltakerne i situasjonen. Likeledes viser studien at det ikke var en klar sammenheng mellom de vitenskapelige begrepene (redskapene) studentene tok i bruk, og studentenes erfaringer fra den praktiske situasjonen. Studentenes ulike perspektiver og perspektivendringer (turning points) underveis, gjorde det videre vanskelig å oppnå en felles orientering om hvordan forstå caseoppgaven. Jahreie hevder at bruddene viser hvordan institusjonelle aspekter påvirker studentenes læringsforløp: I begynnelsen har studentene en praktisk tilnærming til oppgaven (de er observatører i klasserommet), og redskapene som brukes er pragmatiske redskaper. Teoretiske refleksjoner ses ikke som legitimerede redegjørelser i denne fasen. Etter hvert utforsker og bruker imidlertid studentene, individuelt og kollektivt, vitenskapelige begreper for å observere og forklare et fenomen. Analysen viser at teoretisk refleksjon rundt redskaper gir studentene mulighet til ”a genuine orientation towards constructing and reconstructing the tools for the task, with a subsequent expansion to the object” (ibid.:1235). Studentene konstruerer og rekonstruerer med andre ord redskapene som er i bruk. De gjør også redskapene til objekter gjennom å stille kritiske spørsmål til sin egen forståelse av vitenskapelige begreper. Å gjøre redskaper til objekt er av vesentlig betydning for å elaborere og utvikle argumenter. Nye forståelser kan gi nye ressurser til å forstå oppgaven (ibid.).

Studien viser at studentene deltar i både hverandres individuelle læringsprosesser og i gruppens læringsprosesser. Jahreie hevder at forhandlinger rundt redskapers mening og betydning gjennom kollektiv kunnskapskonstruksjon, går ut over individuell kapasitet, idet andre personer anerkjennes som ressurser for egen læring, og letter arbeidet på mange måter. Institusjonens tilrettelegging av oppgaven, gir studentene muligheter til en kollektiv orientering i forhold til både den teoretiske konteksten og

den praktiske. Jahreie mener at det å bruke et interaksjonsperspektiv, viser at hovedsaken i prosessene rundt konstruksjon av case ikke handler om hvordan studentene anvender teori på praktiske situasjoner, men om hvordan kunnskap forhandles og rekonstrueres i disse prosessene.

I den neste delen vil forskning på lærerstudenters læring ses i lys av transformering i spenningsfeltet mellom teoriundervisningen på campus og veiledning i skolens praksis.

3.6.3 Transformering av kunnskaper mellom kontekster

Ottesen og Jahreie analyserer i to artikler (2010a, 2010b) lærerstudenters deltakelse innenfor og på tvers av læringskontekster i den samme lærerutdanningsinstitusjoner som over. Datagrunnlaget for disse studiene er med andre ord del av den større studien knyttet til PLUTO-prosjektet (se over). Studien tar utgangspunkt i sosiohistorisk aktivitetsteori som grunnlag for å forstå hvordan samtaler er regulert av relasjonen mellom historiske, sosiale og kulturelle aspekter. I de empiriske analysene i den første artikkelen (2010a), ønsker forfatterne først og fremst å illustrere metodologiske argumenter for bruk av sosiohistorisk aktivitetsteori. Hensikten med denne studien er for øvrig å undersøke hvordan kunnskap forhandles og gjøres rede for i lærerutdanningen, nærmere bestemt hvordan lærerstudenter, på tvers av læringskontekster, forstår de tilgjengelige redskapene i interaksjoner med andre deltakere, og videre hvordan lærerstudentenes handlinger er historisk regulert av den aktuelle aktiviteten (ibid.:134). Data er her hentet fra tre læringskontekster i studiet: Teoriundervisningen på campus, samtaler i den praktiske delen av studiet og muntlig eksamen på slutten av studiet. En gruppe på fire studenter er fulgt gjennom et læringsforløp på ett år. Analyser er gjort av dialoger mellom studenter og mellom studenter, lærerutdannere og ansvarlige for den praktiske delen. Den empiriske analysen i denne artikkelen viser at det tilbys et felles motiv for studentenes læringsforløp, men at læringsforløpene tolkes og konstrueres forskjellig i de forskjellige kontekstene. Hva som gjelder som kunnskap innenfor de ulike

kontekstene, og hvilke aspekter i aktiviteten deltakerne orienterer og posisjonerer seg i forhold til, er bestemt av interaksjonen, *men regulert i relasjonen mellom det sosiale, kulturelle og historiske.*

Jahreie og Ottesen (2010b) drøfter i den andre artikkelen, basert på det samme datamaterialet, hvordan lærerstudenter samhandler på tvers av kontekster gjennom lærerutdanningen, med fokus på hvordan grenser mellom kontekstene konstrueres i interaksjoner, og hvordan studentene gjør grenser relevante og videre får konsekvenser for deres læringsforløp. Analyser er her gjort av dialoger mellom studenter og mellom studenter, lærerutdannere og ansvarlige for den praktiske delen. Analysene viser hvordan interaksjoner i ”grenselandet”, det vil si mellom de to praksisene, fører til begrensninger og gjør det vanskeligere å konstruere objekter. Videre viser analysene at tilgjengelige redskaper, og konstruksjoner av objekter, varierer på tvers av læringskontekster. Redskaper, regler og arbeidsdeling må forstås i lys av det enkelte aktivitetssystem og deres måter å oppfatte objektet på. De ulike måtene å forstå objektet på, skaper konflikter i studentenes læringsprosesser. For eksempel er det i studentenes periode i skolen oftest fokus på elevens læring, og sjelden på studenters læring, noe som ifølge forfatterne gjør behovet for å utvikle studenters læringforløp til et felles objekt (ibid.). Deltakernes meningskonstruksjoner kan således ta forskjellige retninger og ende i motsetninger innenfor og mellom kontekster og aktivitetssystemer, blant annet på grunn av historisk utviklede og rigide grenser mellom teoriundervisningen på campus og den praktiske delen av studiet. Videre viser studien at studenter er viktige deltakere når det gjelder å stille spørsmål ved grensene, og å utfordre dem, og at dette tilsier at læringskontekstene bør være åpne for hvordan lærerstudentene selv posisjonerer seg, i stedet for at de bare posisjoneres av andre (ibid.).

Lambert (2003) viser hvordan samarbeid på tvers av kontekster i lærerutdanningen kan knyttes til grenseobjekter¹⁷. Han bygger sine analyser på data hentet fra finsk

¹⁷ For nærmere definisjon og forklaring se kapittel 4.8.

lærerutdanning i yrkesfag 1992-1995, der det ble etablert ”læringslaboratorium” bestående av studenter, lærere fra lærerutdanningene, veiledere fra praksisskolen og representanter for næringslivet. Målet med studioet var å fremme innovativ læring gjennom å krysse grenser og skape interaksjon mellom tre aktivitetssystemer. Lambert bygger på Engeströms (1998) aktivitetsteoretiske tilnærming om utviklende overføring (developmental transfer). Læring finner her sted gjennom forhandlinger mellom kollektive aktivitetssystemer, der systemene lærer av hverandre.

Læringsstudioet sees som et instrument for utviklende overføring mellom praksiser (Lambert 2003:239). Det krever imidlertid at de ulike kontekstene har et felles grenseobjekt som alle har nytte av å arbeide med. Studentenes prosjektprodukter, som i stor grad var eksperimenter med utgangspunkt i pensum og teoretiske modeller, ble gjenstand for kollektive diskusjoner. Studioets felles objekt var å veilede studentene i deres læringsprosesser. I kunnskapskonstruksjonen i denne settingen fungerte grenseobjektet som et redskap for spørsmål og analyser (ibid.). På grunnlag av denne studiens resultater, og prinsippet om grenseobjekter som utviklende overføring, har lærerstudentene fått en ny rolle som endringsagenter. De har blitt trukket inn i rollen som mediatorer og ”grensekryssere” mellom lærerutdanningen, yrkesinstitusjoner og arbeidsorganisasjoner (ibid.:252). Ideen om ekspansiv læring og utviklende overføring gjør lærerutdanningen til ”*a collective change agent* (Tuomi-Grön & Y. Engeström this volume), that works in partnerships with vocational training institutes and workplaces” (ibid.:253). Studien viser at grenseobjekter, i særdeleshet, ser ut til å gjøre grensekryssingen lettere.

Lambert påpeker at lærerstudenter, lærere i lærerutdanningen og veiledere i skolen ikke deltar i felles diskusjon om det faktiske som skjer i klasserommet. Med utgangspunkt i at felles grenseobjekter gir muligheter for å finne innovative løsninger i utviklingen av undervisning, foreslår Lambert en lærerutdanning der studenter veiledes i hvordan de kan krysse grenser, og handle på tvers av kontekster (boundary crossers), og således utvikler rollen som mediatorer mellom undervisningen på campus og praksisplassen (Lambert 2003:252). Å krysse grenser må imidlertid anses

som et felles prosjekt der studenter og lærere i fellesskap konstruerer læring og gjør undersøkelser.

Grenseobjekter kan altså skape dialoger mellom ulike kontekster som søker en felles forståelse gjennom å konstruere et felles objekt (Lambert 2003). I den herværende studien er tilpasset opplæring et mulig felles objekt fordi det er et tema som, gjennom bruk av case, involverer både teoriundervisningen og veilederne i praksis. Studien tar sikte på å undersøkes om dette er tilfellet.

3.6.4 Læreres rolle som veileder av studenters læring på campus

I et sosiokulturelt perspektiv er det aktuelt å se lærerstudenters læring i lys av Vygotskys nærmeste utviklingszone (Vygotsky 1978). Det innebærer at læring innenfor den nærmeste utviklingssonen skjer gjennom refleksjon og gjennom å trekke på veiledning og andre ressurser (jf. Wells 1999). Lærerutdanningen har få klare regler for hvordan veiledning og styring av gruppesamtaler skal reguleres, og hvilken rolle lærere på campus og veiledere i skolen skal ha i læringsprosessene (Sundli 2003). I lærerutdanningen der denne studien henter data fra, brukes problemorienterte metoder i undervisningen, samtidig har undervisningen en sosiokulturell tilnærming til læring. De studier det vises til over, har i noen grad fokus på veileders rolle som støtte i lærerstudenters læring. To studier som drøfter veiledning av studenters læring på campus, men som er hentet fra andre profesjonsutdanninger, kan være med på å belyse dette nærmere. Fossøy (2006) og Wittek (2007) studerer studenters læring i samhandlende og problembaserte aktiviteter i undervisningen på campus. Begge bygger på et sosiokulturelt syn på læring, og analyserer samtaler i et interaksjonistisk og dialogisk perspektiv. Fossøy med data fra førskolelærerutdanning og basisgruppeaktiviteter innenfor fagene pedagogikk, religion og etikk, og Wittek med data fra en sykepleieutdanning og studenters arbeid med mappeoppgaver og mappetekster.

Studiene til Fossøy og Wittek viser at de lærererne som initierer og følger opp studentenes arbeid på campus, i stor grad har en tilbaketrukket funksjon. Fossøy sine

studier viser at veilederne i hovedsak ser basisgruppeaktivitetene som studentene sin arena, mens egen rolle er å organisere og initiere aktivitetene, og å styre gruppeprosessene. Studien viser at veilederne ikke medvirker til å markere eventuelle mangler i studentenes kunnskapsgrunnlag, eller understreker potensielle læringsbehov i gruppene. For eksempel legger studentene et hverdagslig og handlingsorientert perspektiv til grunn for måten de løser oppgaver på. Veilederne hjelper ikke studentene til å utvikle ”diskursive grenseoverskridingar og perspektivbyte” (ibid.:358). I den grad veileder intervenerer gjennom å stille spørsmål til basisgruppen, tenderer veilederne til å styre sine spørsmål inn i bestemte spor (ibid.:363). Fossøy påpeker at veilederes tendens til å underkommunisere det ”flerstemmige” i liten grad samsvarer med dialogismen. Witteks studie bekrefter på mange måter Fossøys studie når det gjelder lærers rolle som veileder i studentenes læringsprosesser, ved å hevde at ”veilederne i studiet i liten grad fungerer som stillasbyggere” (ibid.:271). Studentene ber hverandre om råd og innhenter i liten grad veiledning og hjelp fra lærere. Veilederne kommer således i begrenset grad i berøring med studiegruppens aktiviteter, ifølge Wittek. I den grad lærere tar initiativ, får det liten eller ingen betydning for gruppens interaksjon når de arbeider sammen uten veileder til stede (ibid. 274).

I lys av de siste to studiene er det mye som tyder på at meningsskaping og kunnskapskonstruksjoner i stor grad er overlatt til studentene, og at det ikke er tradisjon for å bygge støttestrukturer i dialoger som utfordrer studentenes forståelser.

3.7 Oppsummering

Kapitlet oppsummert under ett tyder på at det fortsatt er stor avstand mellom lærerutdanningens to sentrale praksiser. Lærerstudenters læring og transformering av kunnskap mellom undervisningen på campus og aktivitetene i den praktiske delen av studiet, ser ut til å være preget av det tradisjonelle skillet mellom teori og praksis, og manglende erkjennelse av at alle fenomener inneholder en praksis/teori-enhet. Studier

referert til her, og som er gjort de siste ti (-tjue) årene, viser imidlertid at arbeid med grenseobjekter, som for eksempel case, kan være med på å integrere pedagogisk teori og erfaringer i klasserommet. Videre har en sosiokulturell tilnærming til læring og lærerutdanningsforskning gitt et godt grunnlag for å forstå hvordan elever er forskjellige, lærer på ulike måter og har forskjellige utgangspunkt. Tradisjonelt har ideen om *kunnskap for praksis* stått sterkt i lærerutdanningen i Norge. Sett i et sosiokulturelt perspektiv *transformeres* kunnskap mellom praksiser. Hvilket innebærer at teori ikke kan anvendes direkte i praksis, men transformeres gjennom tilpasninger, utforskning og refleksjon. Samfunnsutviklingens påvirkning på utdanning og utdanningsforskning har den siste tiden ført til fokus på evidensbasert forskning, og en større interesse for ideen om *kunnskap of/fra praksis*. Mye tyder på at det å arbeide med elever i klasserommet, samtidig som studentene får teoretiske kurs og skriver case basert på egne erfaringer fra klasserommet, gir et godt utbytte for studentene og samtidig redskaper for handling i klasserommet.

Det er også et fornyet fokus på lærerstudenters refleksjon og tenkning. En antakelse om at lærerstudenters oppfatning av undervisning ligger i deres ”personlige teorier” har satt i gang aktiviteter som har til hensikt å hjelpe lærerstudenter til å tenke på hvem de er som lærere og studenter (Cochran-Smith og Lytle 1999). Sett for eksempel i lys av en mangfoldig elevgruppe og tilpasset opplæring, viser studier at det å utvikle en *sosiokulturell oppmerksomhet* kan bidra til å øke elevens prestasjoner (Banks et al. 2005).

Begrepene tilpasset opplæring og *inclusive education* har mange av de samme ideene og prinsippene innbakt i seg, men *inclusion* i USA favner i større grad enn det norske begrepet det flerkulturelle og det mangfoldige klasserommet. Tilpasset opplæring som begrep er i norsk sammenheng først og fremst knyttet til en tilpasning til individers evner og forutsetninger, og inkludering av individet i fellesskapet, og har en sterk forankring i spesialpedagogikken. I USA henviser inkludering av en mangfoldig elevgruppe både til elever fra ulike kulturer når det gjelder språk, etnisk opprinnelse, økonomisk status og til elever med spesielle lærevansker og atferdsvansker (Pugach

2005, Banks et al. 2005). Imidlertid er forskningen som oftest knyttet til ett av områdene, og det etterlyses et større samarbeid mellom forskergrupper på disse områdene. Hvordan lærerutdanningen møter utfordringer tilknyttet tilpasset opplæring, kan virke tilfeldig, og opp til den enkelte lærerutdanner eller veileder. Studenter ser tilpasset opplæring som en utfordring, og etterlyser flere didaktiske metoder for å imøtekomme variasjon i skolen (Bjarnadóttir m.fl. 2008).

Denne studien har til hensikt å svare på spørsmål om hvordan lærerstudenter skaper mening og konstruerer kunnskap om tilpasset opplæring i teoriundervisningen på campus og i veiledning i skolen. Det søkes svar på hvilke redskaper som tilbys og tas i bruk, og hvordan tilpasset opplæring kommer til uttrykk i dialoger. Oversikten over tidligere studier viser blant annet at studenter i stor grad tilbys redskaper med et bestemt meningsinnhold (Nieto 1999, Lemke 2000). Den viser også at det er stor avstand mellom teoriundervisningen på campus og veiledningen i den praktiske skolehverdagen, og at dette blant annet skyldes at kunnskap tolkes og konstrueres forskjellig innenfor de forskjellige praksisene.

Studien posisjonerer seg som nevnt innenfor et sosiokulturelt syn på læring. Det innebærer at kunnskap konstrueres innenfor et praksisfellesskap i en bestemt sosiokulturell kontekst (Linell 2009). Hva lærerstudenter skaper mening om i de ulike praksisene, er avhengig av *hvilke* redskaper og erfaringer som er tilgjengelige i læringssituasjonene. Det teoretiske rammeverket for studien og studiens metodologi drøftes nærmere i følgende kapittel.

4. Sosiokulturell teori som rammeverk

Dette kapittelet vil belyse de sosiokulturelle læringsprosessene som spiller inn og får betydning når lærerstudenter skaper mening om tilpasset opplæring. Å velge et sosiokulturelt perspektiv på studenters læring får også betydning for valg av forskningsmetode (Wertsch 1998). Dette kapittelet representerer derfor også metodologien, det vil si det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for metoden (Wolcott 2001). Det betyr blant annet at de analytiske redskaper som genereres fra denne teorien presenteres her.

Sentralt i sosiokulturell teori står synet på kunnskap som distribuert mellom mennesker og deres miljøer, inkludert objekter, redskaper og sosiale praksiser (Vygotsky 1978, 2001, Wertsch 1998, Säljö 2001, 2006, Linell 2009). Det sosiokulturelle perspektivet ser altså mennesket som sosialt og historisk individ, der utvikling skjer i en sosial kontekst (Packer og Goicoechea 2000:231). Ifølge Wartofsky (1973) er det som konstituerer den menneskelige aktivitet ”the creation and use of artifacts, as tools, in the production of the means of existence and in the reproduction of the species” (ibid.:202). Utvikling og bruk av redskaper får således stor betydning i menneskelig aktivitet når mening utvikles og kunnskaper konstrueres.

Å velge et sosiokulturelt perspektiv innebærer at en betrakter læring fra et sosiogenetisk perspektiv. Ontologisk sett vil synet på mennesket som et sosialt individ, og den menneskelige bevissthet som en sosial enhet, være fremtredende innenfor dette perspektivet. Det epistemologiske synet innenfor et sosiogenetisk perspektiv tillegger individet evnen og egenskapen til å konstruere egen kunnskap, og argumenterer for at dette skjer seg i felleskap med andre aktører, i et intellektuelt avhengighetsforhold (Valsiner og van der Veer 2000).

Læring skjer altså mellom mennesker og omgivelsene, noe som innebærer at mennesker og miljøer gjensidig virker på hverandre. I denne studien vil fokus være på språket som redskap, men også på hvordan studentene i sine dialoger tar i bruk andre

redskaper som tilbys og er tilgjengelige i de situerte og sosiale kontekstene. For å belyse de kommunikative konstruksjonene vil det her tas utgangspunkt i et *dialogisk perspektiv*. Sosiokulturelt perspektiv og dialogisk perspektiv har en rekke felles epistemologiske og ontologiske antakelser, redegjort for av blant andre Wertsch (1991) og Linell (1998). Ifølge Linell er dialogisme et metateoretisk rammeverk for hvordan forskere kan tilegne seg kunnskap om verden og tilføre den mening (appropriere og gi fra seg) (Linell 2005).

Med utgangspunkt i hovedsakelig Vygotsky (1978, 2001), Wertsch (1998), Wells (1999) og Linell (1992, 2005, 2009) behandles først læringsprosesser slik de kan forstås i et sosiokulturelt perspektiv og i et dialogisk perspektiv. For å forstå språket som medierende redskap, drøftes læring med henvisning til Vygotskys (ibid.) teorier om begrepsdanningsprosesser.

Videre drøftes kulturelle redskapers betydning og funksjon. Tilpasset opplæring som *redskap og objekt* belyses med henvisning til Linells (2009) ”diamant” eller modell. Linell bruker denne modellen for å beskrive hvordan alle dialoger består av ego, alter, objekt og kultur. Med henvisning til Wartofsky (1973) vil tilpasset opplæring ses i lys av redskapers ulike funksjoner, og med henvisning til Miettinen & Virkkunen (2005) drøftes tilpasset opplæring som ’kunnskapsobjekt’. Videre vil tilpasset opplæring drøftes i lys av Lemkes (2000) beskrivelser av det han kaller ’semiotisk mediert heterochrony’, der han viser hvordan våre kulturelle forståelser gjennom langtidsprossesser, nedfeller seg i redskaper som for eksempel lærebøker.

4.1 Læring som mestring og appropriering

Vygotsky brukte begrepet *internalisering* om det som skjer i læringsprosessen, et begrep som kan gå i retning av å forstå læring i et dualistisk perspektiv (Wertsch 1998, Matusov 1998). Sosiokulturell aktivitet internaliseres ikke, men *transformeres*, hevder Matusov (ibid.), og går så langt i sin kritikk at han betegner Vygotsky som instrumentalistisk i sin tilnærming, og favoriserer spesielle sosiokulturelle praksiser i

industrielle samfunn, som verdsetter individuelle og uavhengige aktiviteter (ibid.:338). Wertsch (1998) og Säljö (2001) hevder at Vygotskys bruk av begrepet internalisering mer er ”et uheldig valg av uttrykk” for det som beskriver utviklingsprosesser.

For å rette oppmerksomheten mot læring og mediering via redskaper *utvider* Wertsch (1998) begrepet internalisering, og ser internalisering som *mestring* og *appropriering*. *Mestring* handler om ”knowing how”, og dreier seg om å vite hvordan medierte midler eller redskaper virker, og kan brukes i ulike sammenhenger. Begrepet *appropriering* stammer fra Bahktins begrep *prisvoenic*, som oversatt fra russisk kan defineres som; en prosess der man tar noe som tilhører andre og gjør det til sitt eget (Wertsch ibid.:53). Dette begrepet kan settes opp mot blant annet begrepet læring som overføring, eller læring som determinert (ibid.).

Appropriering dreier seg om individets delaktighet i egen læring, noe som innebærer at individet tar for seg av, eller tilegner seg, det omgivelsene tilbyr av allerede eksisterende kunnskaper og redskaper, og transformerer det til sitt eget. Gjennom egne studier fant Wertsch (1998) ut at bare gjennom å *ta i bruk* redskapene kan man lære å bruke dem. Imidlertid kan redskaper mestres uten å appropriere dem, og appropriering av kulturelle redskaper, som er knyttet til bestemte former for samhandlende aktiviteter (intermental functioning), fører ikke nødvendigvis til en ønsket form for appropriering (ibid.).

I den herværende studien skal studentene lære både å mestre og å appropriere tilpasset opplæring som mediert, kulturelt redskap. Studentene sosialiseres inn i ulike praksiser gjennom studiet, og tilbys kulturelle redskaper som de i ulik grad får anledning til å lære å mestre og appropriere. Både på grunn av den korte tiden studentene har til rådighet, og fordi praksisen på campus og praksisen i skolen tilbyr ulike redskaper og kunnskaper, er det en sannsynlighet for at redskaper knyttet til tilpasset opplæring tas i bruk uten at de approprieres i tilstrekkelig grad. Dette kan for eksempel skje ved at studentene først og fremst tar utgangspunkt i de redskapene veiledere bruker, eller som de selv har hatt god erfaring med tidligere fra egen skolegang, uten at

redskapenes relevans reflekteres over, eller analyseres. På campus kan studentene videre komme til å appropriere kunnskaper om tilpasset opplæring, uten at de nødvendigvis vet hvordan disse skal brukes på praktiske situasjoner i klasserommet.

Redskapene som skal mestres, må approprieres med brukerens egne intensjoner. Bare på den måten kan de få betydning når studentene skal konstruere sin egen undervisning. I arbeidet med appropriering ligger det en mulighet for individet til å reflektere over de kulturelle redskapene som tilbys, i stedet for bare å overta dem automatisk (Wertsch 1998:138).

Denne studien vil søke å forstå *hvilke* kulturelle redskaper som approprieres og får størst betydning i læreprosessene, i de ulike kontekstene, og *i hvilken grad* de mestres og/eller approprieres.

4.2 Læring som meningsskaping

I denne studien benyttes begrepene meningsskaping og kunnskapskonstruksjon om det som skjer i læringsprosessen. Meningsskaping som begrep, kan ifølge Wells (1999) brukes når dialoger har en bestemt hensikt, og er rettet mot en sosial læringsprosess mediert av ulike representative redskaper, slik tilfellet er i denne studien.

Linell (2005) bruker begrepet meningsskaping om det som skjer i læringsprosessen. Det innebærer at meningsskaping oppstår i en situert og sosial kontekst som ”her og nå”-meninger og er kun relevante for deltakerne fra øyeblikk til øyeblikk (Linell 2005:12). Det betyr ikke at det ikke finnes mening utenfor disse øyeblikkene. Tvert om, meningsskaping i seg selv eksisterer ikke uten at de redskaper som er utgangspunkt for den situerte mening tas i bruk, redskaper som har utviklet seg over tid i sosiokulturelle praksiser (ibid.). Kulturelle redskaper som har utviklet seg over tid kan for eksempel være ulike måter å forstå og handle på, i forhold til tilpasset opplæring. Disse vil virke inn på de situerte aktivitetene studentene blir en del av. En

situert meningsutvikling vil således bestå av praksiser som eksisterer i nåtid, husker fortiden og samtidig ha potensial til endring i fremtiden. Det betyr også at vi er interessert i det som ikke sies, men som er implisitt og relevant (ibid.).

For å utdype Linells perspektiv, og for å forklare nærmere hva meningsskaping innebærer for denne studien, vises det til Wells' (1999:83) "kunnskapsspiral". Wells knytter kunnskap og forståelse til en syklisk modell som viser fire ulike muligheter individet har for å skape mening i sosiale situasjoner. Disse er *erfaring*, *informasjon*, *kunnskapskonstruksjon* og *forståelse*. Alle disse spiller inn når studentene i denne studien skaper mening om tilpasset opplæring. Wells forklarer sammenhengen mellom disse slik:

"Knowing starts with personal experience which, amplified by information, is transformed through knowledge building into understanding, where understanding is constructed as knowing that is oriented to action of personal and social significance and to the continual enriching of the framework within which future experience will be interpreted." (Wells 1999:85).

Meningsskaping innebærer at kunnskapskonstruksjoner har sitt utgangspunkt i erfaringer, og at målet er å utvikle nye erfaringer. Disse nye erfaringer er igjen utgangspunkt for nye kunnskapskonstruksjoner, og er altså det som gjør denne læringsprosessen til en evig "kunnskapsspiral". *Forståelse* kan ses på som "høydepunktet" i kunnskapsspiralen (ibid.).

Gjennom å analysere dialoger som "meaning in the making" er det mulig å si noe om *hvordan* studentene skaper mening, og *hva* de skaper mening om. Gjennom disse prosessene lærer studentene noe, det vil si forstår noe. Det er også en intensjon i denne studien å se i hvilken grad studentene konstruerer kunnskap om læring og tilpasset opplæring. En måte å gjøre dette på er å presentere ekstrakter fra datamaterialet som viser at studentene har forstått noe de ikke forsto før.

I denne studien vil begrepet meningsskaping i hovedsak være det begrepet som brukes når læringsprosesser benevnes. Meningsskaping innebærer da både kunnskapskonstruksjoner og forståelse.

4.3 Vygotskys bidrag til en sosiokulturell tilnærming

Den sosiokulturelle tradisjonen utviklet seg først og fremst innenfor den sovjetrussiske psykologiske forskningen i 1920-30-årene, der spesielt Vygotskys (1896-1934) teorier fikk stor betydning i forbindelse med perspektivendringer på læring og utvikling. Vygotsky utviklet en kulturhistorisk aktivitetsteori som en antidualistisk løsning på det han kalte krisen innenfor psykologien i begynnelsen av 1920-årene, der synet på menneskelig bevissthet og tenkning var preget av en individualistisk og cartesiansk forutinntatthet om tenkning som noe privat, som en indre prosess (Vygotsky 1978). Han kritiserte blant andre kognitivistene for kun å være opptatt av indre mentale representasjoner i sin forskning (Vygotsky 2001). Ifølge Vygotsky (1978:57) skjer læring først i det sosiale og så i individet, altså to ganger.

Utviklingen og modningen av barnets høyere mentale funksjoner er således produktet av et systematisk samarbeid mellom barn og voksne. En slik modning beskrives gjennom en stadig større evne til å abstrahere og systematisere begreper. Vygotsky fikk gjennom sine studier bekreftet de variasjoner som finnes i både den logiske strukturen i barnets utvikling av begreper, og i de psykologiske prosessene som gjør barnet i stand til å klassifisere fenomener. Tenkning i kategorier og abstrakt tenkning er konsekvensen av en fundamental reorganisering av den kognitive aktiviteten som oppstår under innflytelse av en ny sosial faktor, en restrukturering av den betydning språket spiller i å bestemme psykologisk aktivitet (1978).

Vygotsky (1978, 2001) formulerte en genetisk lov om kulturell utvikling, hvor bruk av redskaper og språkets betydning påvirker oss fra fødselen av. Bruken av redskaper, inkludert språket som redskap, forstås her som kulturell *mediering* mellom mennesket og omgivelsene. Språket er det viktigste redskapet ifølge Vygotsky.

Innenfor loven om kulturell utvikling er læring og utvikling å betrakte som en prosess der vi konstruerer virkeligheten på grunnlag av de kulturelle redskapene som blir gjort tilgjengelige for oss gjennom deltakelse i fellesskap. Studier av læring innenfor dette

perspektivet innebærer at det er den menneskelige *aktivitet* som beskrives, tolkes og forklares (Vygotsky 2001).

Vygotsky (1978) gjør i sin beskrivelse av menneskelig utvikling (ontogenese) et skille mellom fysiske og psykologiske redskaper, nærmere bestemt mellom fysiske redskaper og tale (tools og speech), og mellom fysiske redskaper og tegn (tools og sign). Tale er en aktivitet hvor man tar i bruk tegn som redskap ("sign-using activity"). Tale har både en indre og en ytre funksjon. Redskaper og tegn er begge medierende redskaper, men de er svært forskjellige i måten de orienterer menneskelig handling på. Et redskap er ytre orientert og rettet mot "mastering, and triumphing over, nature", som for eksempel når vi bearbeider jorda for å skaffe oss mat. Tegn er et redskap for indre psykologisk aktivitet, rettet mot "mastering oneself". Tegn som medierende middel kan for eksempel være strategier for å huske, eller for å sammenligne, tegninger, skrift, lesing og bruk av nummersystemer (ibid.). Redskaper og tegn er knyttet sammen "just as man's alteration of nature alters man's own nature" (Vygotsky 1978:55). Gjennom å utvikle og ta i bruk redskaper skjer også endring i individers måte å tenke og handle på.

Vygotsky har et tydelig individperspektiv på mediering. Ifølge Vygotskys fortolkere og videreførere innebærer medieringsbegrepet imidlertid at vi forholder oss til, og *samspiller med omverdenen*, gjennom kulturelle redskaper i form av språklige og fysiske eller materielle artefakter eller redskaper¹⁸. Dette betyr at kulturelle redskaper er samtidig både intellektuelle og praktiske i sin natur, både språklige og fysiske (Säljö 2006). Kulturelle redskaper er en integrert del av de kognitive prosessene, og

¹⁸ Betydningen av fysiske og psykologiske redskaper i kulturell utvikling, og i menneskelig aktivitet og kunnskapskonstruksjon, beskrevet av flere (blant annet Vygotsky 1978, McLuhan 1999, Latour 1998, Engestrøm 1999, Wertsch 1998, Säljö 2001). Hos disse forfatterne brukes både begrepet artefakt og redskap. Vygotsky bruker først og fremst begrepet redskap (tool), og betegner blant annet språket som et redskap. Hos noen, for eksempel Säljö (2001), brukes begrepene som synonymer. Hos andre, for eksempel Wartofsky (1973) får artefakt en overordnet rolle i forhold til redskap. Säljö bruker, som sagt, stort sett redskap og artefakt som synonymer, men forklarer artefakt som en gjenstand eller et produkt som utvikles av mennesker, i den hensikt å ta det i bruk som redskap når bestemte oppgaver skal løses (Säljö 2001). I denne avhandlingen vil det først og fremst være hovedfokus på hvordan artefakter brukes som redskaper. Redskap vil som regel være det begrepet som benyttes her.

kognisjon knyttet til hvordan mennesker løser oppgaver/problemer ved hjelp av redskaper (Ivarsson m.fl. 2002:42, Säljö 2001, Linell 2009). Redskapene og virksomhetene inneholder tidligere generasjoners erfaringer og kunnskaper, og gir informasjon om hvordan de skal brukes, og blir, gjennom kommunikasjon, ført videre til neste generasjon (Wertsch 1998, Säljö 2001, Linell 2009). I for eksempel tilpasset opplæring som kulturelt redskap ligger det nedfelt bestemte forståelser som har utviklet redskaper som i stor grad er knyttet til en individorientert og spesialpedagogisk tankegang (jf. kapittel 2: Rosaen og Florio-Ruane 2008).

4.4 Den proksimale utviklingszone anvendt på tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring handler om individers rett til en opplæring som imøtekommer deres evner og forutsetninger. Tilpasset opplæring har både et individperspektiv og et fellesskapsperspektiv (jf. Kapittel 2). Balansen mellom individ og fellesskap kan forstås slik at opplæringen må ta utgangspunkt i hva individet har med seg av erfaringer, kunnskaper og kulturelle redskaper når elevene stilles overfor problemløsninger og ny kunnskap. Kartlegging av elevens kunnskaper og modningsnivå er viktig, og danner et grunnlag for tilpasset opplæring.

Vygotsky hevdet at kartlegging av elevers utviklingsnivå, det vil si tester som sier hva eleven er i stand til å gjøre på egen hånd, ikke gir god nok informasjon om eleven, og heller ikke i seg selv danner et godt nok grunnlag for å planlegge undervisning. I tillegg er det vesentlig å kartlegge *elevens proksimale utviklingszone*, det vil si hva eleven er i stand til å klare ved hjelp av en voksen eller mer kompetent medelev. Poenget til Vygotsky er at når eleven testes på hva hun kan, er eleven allerede gjennom et utviklingsnivå: ”a child's actual developmental level defines functions that have already matured, that is, the end products of development” (ibid.:86). Den proksimale utviklingssonen definerer de funksjonene som enda ikke er modnet, men som fortsatt er i et ”embryonic state” eller modningsprosess. Den proksimale utviklingszone, sier Vygotsky

”permits us to delineate the child’s immediate future and his dynamic developmental stage, allowing not only for what already has been achieved developmentally but also for what is in course of maturing” (ibid.:86).

“God læring” må altså være i forkant av utviklingen. Det innebærer videre at læring trigges av flere indre utviklingsprosesser, men at disse kun kan fungere og utvikle seg når eleven er i interaksjon med en voksen i sitt miljø og i samarbeid med medelever. Vygotsky hevder videre at barns utvikling aldri følger skolens undervisning slik en skygge følger objektet som skaper skyggen(ibid.).

Vygotskys (1978) teorier om læring og utvikling innebærer at læreren både må ta utgangspunkt i hva eleven kan fra før og i den enkelte elevs nærmeste utviklingszone når hun skal tilpasse opplæringen. Språket blir lærerens viktigste medierende redskap i denne prosessen. Det samme gjelder for eleven. Elevens språklige utvikling er vesentlig fordi ”Utviklingen av tenkningen bestemmes av språket, det vil si av tenkningens redskaper og av barnets sosiokulturelle erfaring” (Vygotsky 2001:95). Språklig tenkning og tale er altså ikke medfødt, men bestemmes av en historisk-kulturell prosess. Tilpasset opplæring innebærer med andre ord et fokus på språk og begrepsutvikling (jf. Grunnleggende ferdigheter i LK 06). Elevens utvikling og læring vil videre avhenge av de kulturelle redskapene som blir gjort tilgjengelige for dem i skolen. Å finne gode redskaper, som vektlegger læring gjennom samhandling med fellesskapet, er en viktig oppgave for skolen. Det er altså i interaksjon med omgivelsene læring skjer, det vil si i forholdet mellom elev, lærer, medelever og lærestoff, og mellom fortid, nåtid og fremtid. Deltakelse i fellesskap betyr at elever, lærere og læringsmiljø inngår i aktiviteter som gjensidig påvirker hverandre.

Læreren får således en viktig rolle gjennom å lage utviklingssoner, bygge støttestrukturer for elevene og selv delta i aktivitetene (Hauge, Lund og Vestøl 2007). Like viktig er det å designe læringsomgivelser, aktiviteter og oppgaver som kan gi læring på kollektivt nivå, det vil si at det må legges til rette for ”en avansert form for deltakelse i ulike praksiser, både på individuelt og kollektivt nivå” (Lund 2007:66).

En tilpasset opplæring vil i lys av Vygotskys teorier vil innebære at det rettes oppmerksomhet mot læringsaktivitetene og læringskulturen i skolen, og ikke bare mot individer. Videre kreves det praksisformer som er grunnlagt i kunnskaper om læring som distribuert og mediert av materielle og psykologiske redskaper, og der undervisningen ikke skiller seg fra, men tar utgangspunkt i, kunnskaper om elevers læring og utvikling (jf. Kapittel 2).

4.5 Dialogisk perspektiv

Som et supplement til Vygotskys perspektiv, støtter denne studien seg til et dialogisk perspektiv med vekt på Linells teorier og perspektiver når studentene bruker språket som ressurs.

Som i Vygotskys ”nærmeste utviklingszone”, er ideen om ”de andres” bidrag til individets utvikling vesentlig innenfor et dialogisk perspektiv (Linell 2009):

”in and through the interaction the other helps the individual to develop his or her ideas or competences, both in microgenesis (the single situated interaction) and in ontogenesis (the individual’s development over time)” (Linell 2009:85).

Stillasbygging fra en kompetent andre kan med andre ord fungere som et trinn på veien mot individets utvikling mot et mer avansert kompetansenivå.

Med utgangspunkt i at det ikke finnes ytringer uten kontekst, fremstilles interaksjon og kontekst som nøkkelbegreper innenfor et dialogisk perspektiv, nettopp fordi de står i relasjon til hverandre og til semiotisk mediering. Dialogisk perspektiv ser tenkning og kommunikasjon som sammenvevd og mediert gjennom språket, altså som at dialoger finner sted i og gjennom ord (Linell 2009).

Linell (1998) støtter seg til både Bakthin og Vygotsky i sin fremstilling av et dialogisk perspektiv gjennom følgende begrunnelser:

”Dialogisme insists on the inherently sociocultural nature of discursive activities and dialogue”.

“Cognition and communication are mediated by language as a sociocultural semiotic ‘artifact’” (Ibid.:46).

Interaksjon innenfor et dialogisk perspektiv er derfor i hovedsak knyttet til kommunikative prosjekter framfor enetaler og ytringer av en enkelt person. Imidlertid vil en ytring fra en enkelt person være interaktiv av natur, fordi den er en del av en sekvens, og kan knyttes til en kontekst. Det skjer også en interaksjon når et individ leser en tekst. Teksten gir mening gjennom individets rekonstruering av forfatterens konstruksjon. Den som leser teksten, utvikler en aktiv og responsiv forståelse av det som står der; basert på tidligere kunnskap og tidligere leste tekster. Dette betyr at dialoger inkluderer samtidig situerte interaksjoner og sosiokulturelle praksiser. Denne “samtidigheten”, eller *double dialogicality*, får betydning i alle typer kommunikasjon og kognisjon når mening skapes (Linell 2005).

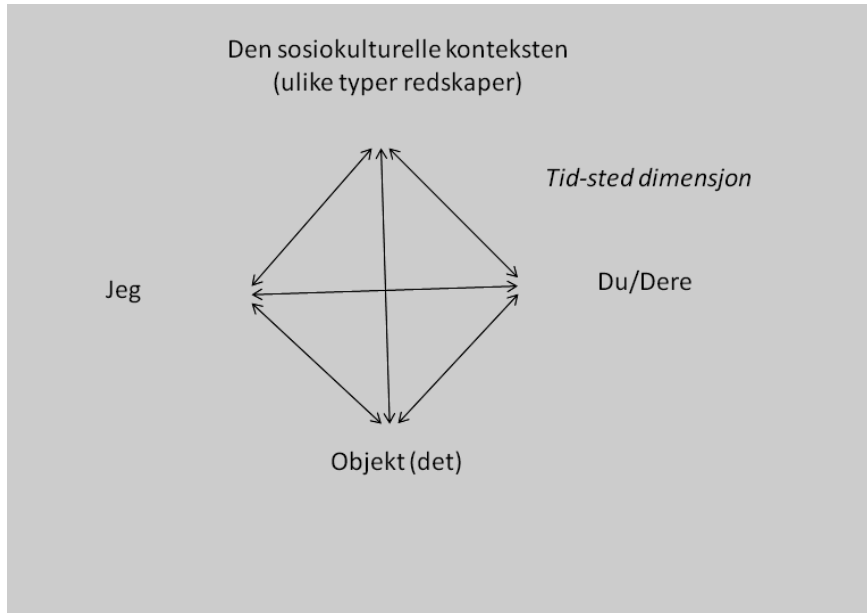
”Meaning is both cognitive and socio-historical, it is dialogically constituted, made in dialogue (cognition and communication), but this takes place with reference to the world and against the background of the world, which in some sense is already there.”(Linell 2005:9).

Meningskaping er videre basert på de sosiokulturelle redskapene som bringes inn i dialogen, for eksempel språk og sosial, biografisk og teoretisk kunnskap (Linell 2005:19). Disse ressursene eksisterer i nåtid, husker fortiden, og har potensial for fremtidig endring. Dette innebærer at dialoger alltid er del av en videre prosess, og aldri helt tar slutt, og at individet dermed alltid er i utvikling. Når læring som mediert handling skal forstås og forklares, er det nødvendig å studere redskapenes betydning i denne prosessen.

Enhet for analyse i denne studien er studenter i språklig *samhandling* om ulike type oppgaver i lærerutdanningen som kan knyttes til tilpasset opplæring, og som strekker seg over et forløp på ett semester. Det er språket i bruk som analyseres i denne studien. Det vil si språklige kategorier som er utviklet og utvikles innenfor kollektive praksiser, og som benyttes som medierte redskaper (Wertsch 1991).

Sosiokulturell forskning har som formål å forstå hvordan mentale funksjoner er relatert til en kulturell, institusjonell og historisk kontekst (Wertsch 1998:3). Linells

(2009) modell over de ulike dimensjonene som spiller inn når mening skapes i dialoger, benyttes her som hjelpemiddel for å definere *analyseenheten* i denne studien. Den er bearbeidet noe for å tilpasses denne studien:



Figur 1 (etter Linell, 2009)¹⁹

Analyseenheten består av et jeg (ego), et du/dere (alter), et objekt (det) og den sosiokulturelle konteksten, også kalt en ”tredje part” i dialogen. Den sosiokulturelle dimensjonen består av både kognitive og fysiske artefakter (ibid.). I denne studien er de kognitive redskapene de mest dominerende. For eksempel det språket vi deler; ord, begreper og deres meningspotensial, våre felles sosiale kunnskaper og sosiale representasjoner. I denne studien vil forelesninger om læringsteori være et eksempel på en ”tredje part”. Det samme kan den forståelse om tilpasset opplæring informantene bringer med seg inn i dialogen være.

¹⁹ Denne modellen er en videreføring av Markovas (1990) triade (ego-alter-objekt). Ved å bringe inn et sosiokulturelt perspektiv, en ”tredje person” (vi, de, man), bringer Linell inn en ny dimensjon i analyse av dialoger; en sosiokulturell kontekst, og en tidsdimensjon, som ser ”her og nå”-kommunikasjon i relasjon til før-og fremtid (Linell,2009).

Denne dimensjonen knyttes således også til ytrerens budskap eller idé, og mottakerens forståelse av dette. Den omfatter også deltakeres forståelse av objektet. *Objektet* er ”det” som er i fokus i dialogen, det ”det snakkes om”.

I denne studien foregår meningsskaping som sagt i to ulike praksiser. På campus er oppgaven om Mons og temaet tilpasset opplæring det styrende objektet for aktiviteten, og det som regulerer aktivitetene på et overordnet plan. Denne oppgaven har klare retningslinjer, og studentene vet stort sett hva som forventes av dem. Hensikten er at studentene, gjennom problemorienterte metoder, i fellesskap skaper mening om læring og tilpasset opplæring. Aktiviteter knyttet til case Mons foregår både med og uten lærer til stede. I veiledningen i skolen er det ingen klare retningslinjer for hva samtalene skal inneholde utover å være en rekonstruering av det som har funnet sted i en gitt undervisningstime. Det er et ønske fra Universitetet at tilpasset opplæring skal være et tema i veiledningen, men hvordan temaet skal behandles, er ikke uttrykt. Universitetslærere og veiledere i skolen fungerer som ”tredjeparter” i studentenes meningsskapende prosesser.

Linell beskriver hvordan individer posisjonerer seg i forhold til objekter, i dialoger:

“They form a relational structure, within which the speaker positions him- or herself with respect for others and objects in terms of space, time, perceptual salience and psychological distance.” (Linell 2009:91).

Dynamisk meningsskaping innebærer således at en i arbeid med objekter tar i betraktning en ”tid og sted”-dimensjon.

En måte å forstå læringsprosesser på, i forhold til ”tid og sted”, er å se dem i lys av *læringsforløp*, slik det for eksempel beskrives hos Lemke (2000). Dimensjonene i modellen til Linell er medvirkende i enhver læringssituasjon som studeres her. Disse situasjonene eller sekvensene som studeres her kan alle betegnes som læringsforløp. Lemke (2000) knytter læringsforløp til tid, gjennom å forklare hvordan alle våre felles øyeblikk i fellesskap utgjør et sosialt liv:

”Every human action, all human activity takes place on one or more characteristic timescales. A heartbeat, a breath, a step, a spoken word takes but a moment; a stroll, a conversation extends over many such moments; and an education or a relationship may be a lifetime project.” (Lemke 2000:273).

Et læringsforløp kan være alt fra små øyeblikk til et helt liv. For studentene i lærerutdanningen vil et læringsforløp, som for eksempel har som mål å konstruere kunnskap om tilpasset opplæring, både foregå over tidspenn av små øyeblikk, minutter og timer, gjennom hele læreutdanningen på ett år, og videre gjennom hele lærerkarrieren.

Læringsforløp studeres her først og fremst gjennom å foreta dypdykk i enkelte aktiviteter i løpet av lærerutdanningen. Det innebærer å studere flere sekvenser av ”øyeblikk” av noen minutters varighet, over et forløp på ett semester. Hensikten med å studere korte øyeblikk av læringsforløp er her blant annet å se etter transformasjoner av kunnskap og mening mellom sekvenser eller læringsforløp. Det er videre viktig å studere de redskapene som er tilgjengelige i denne prosessen, i lys av både tid/sted, og den sosiokulturelle dimensjonen.

Modellen til Linell er et hjelpemiddel i arbeidet med å analysere hvordan informantene (jeg, du) i situerte ”øyeblikk” skaper mening om det ”det snakkes om” (objektet), gjennom å ta i bruk språket, egne og andres erfaringer, ideer, kunnskaper osv. (”tredje person”).

Meningsskaping inkluderer som nevnt samtidig både situerte interaksjoner og sosiokulturelle praksiser. I det følgende vil tilpasset opplæring ses i lys av den sosiokulturelle konteksten begrepet er en del av.

4.6 Tilpasset opplæring som redskap

Tilpasset opplæring som begrep og fenomen (blant annet gjort rede for i kapittel 2) danner en kulturhistorisk ramme rundt studentenes meningsskaping. I studier av ”her og nå”-situasjoner er det viktig å se hvordan historie og kultur, og bruk av kulturelle redskaper, er knyttet til hendelser i fortid, og på hvordan de får betydning for hvordan

studentene kommer til å handle i fremtiden. Den mening og verdi disse redskapene bærer med seg om læring og tilpasset opplæring, vil altså være med på å påvirke de kunnskapskonstruksjoner som utvikler seg i ”her og nå”-situasjonene i dialogene. Redskaper av betydning for meningskonstruksjoner om læring og tilpasset opplæring vil i denne studien, som nevnt, blant annet være redskaper med et bestemt meningsinnhold (Lemke 2000).

Redskaper som tas i bruk for å imøtekomme ulike elevers behov har blitt utviklet gjennom langtidsprosser. Samtidig utvikles stadig nye redskaper for å imøtekomme alles rett til en tilpasset opplæring. Hvordan vi handler, og bruker redskaper, er avhengig av vår persepsjon av verden (Wartofsky 1973). Persepsjon forstås da som både en biologisk handling (sansing gjennom det vi ser) og som en sosial og situert handling. Tilpasset opplæring som handling vil i lys av Wartofskys syn være avhengig av våre oppfatninger av elevens evner, forutsetninger og atferd og hvordan vi tar i bruk allerede eksisterende redskaper, eller utvikler nye, når vi legger til rette for elevers læring.

Ifølge Wartofsky (ibid.) har redskaper ulike funksjoner. Han beskriver bruken av artefakter som primære, sekundære og tertiære. Det som gjør Wartofsky interessant for dette prosjektet, er hans beskrivelser av hvordan redskaper stadig er i endring og utvikler seg, noe som i denne studien kan ses i forhold til hvordan studentene tar i bruk tilgjengelige redskaper og eventuelt utvikler dem videre.

Primære artefakter er de som brukes direkte i utviklingen og produksjonen av artefakter. Wartofsky viser til fysiske artefakter når han beskriver primære artefakter. Primære artefakter kan tolkes som historiske og materielle artefakter (Wertsch 1998:31). Tilpasset opplæring, slik fenomenet for eksempel er nedfelt i opplæringsloven og i læreplanverket for grunnutdanningen, samt i teorier om læring og undervisning, kan betraktes som et eksempel på et primært artefakt. Det er dette lærere og studenter har som grunnleggende retningslinjer når de skal utvikle en praksis, og legge til rette for tilpasset opplæring i klasserommet. *Sekundære* artefakter er den praksis som utvikler seg på bakgrunn av den forståelsen og tolkningen man

gjør av tilpasset opplæring som primært artefakt, og som brukes i “the preservation and transmission of the acquired skills or modes of action or praxis by which the production is carried out” (Wartofsky 1973:165). Wartofsky presiserer at sekundære artefakter er “externally embodied representations” (ibid.), hvilket betyr at slike representasjoner er produkter av direkte utadrettet virksomhet. For studentene i lærerstudiet vil de sekundære artefaktene for eksempel være skolens praksiser, det vil si den måten skolen praktiserer tilpasset opplæring på, og som kan få betydning for deres egen undervisningspraksis. (Her må man også ta med egne erfaringer, blant annet fra egen skolegang). *Tertiær* bruk av artefakter karakteriseres av Wartofsky som ”off-line”, fordi representasjoner her utgjør en egen autonom verden av imaginær praksis som i større eller mindre grad er knyttet til den eksternaliserte praksisen. ”Imaginary worlds are internal – and alternative embodied representations embodied in actual artifacts“ (ibid.:209). Bruken av tertiære artefakter kan forklares som (mer eller mindre) bevisst refleksjon og tolkning av primære og sekundære artefakter. Dette kan inngå i en prosess der vi bearbeider og utvikler nye ideer som alternative måter å tenke og handle på. For eksempel at erfaringer med bruk av en bestemt metode for å tilpasse opplæringen, danner grunnlag for å utvikle metoden videre. Tertiære artefakter er altså avhengig av de primære og de sekundære artefaktene, og utvikler seg²⁰ ”sammen” med dem. Det vil med andre ord si at bruken av primære, sekundære og tertiære artefakter er en samtidig pågående utviklingsprosess.

4.7 Tilpasset opplæring som objekt

Partene i en dialog kan gjøre ”tredje part” (jf. Linells modell) til objekt for aktiviteten. For eksempel gjennom at studentene i denne studien gjør forfatterens presentasjoner av et tema i en bestemt bok til objekt fordi de ønsker å reflektere over selvmotsigelser i teksten. Redskaper kan således fungere som både redskaper og objekter. Et annet

²⁰ Forskrifter og læreplaner for skolen, eller teorier som primært artefakt, kan ikke bearbeides i den forstand at innholdet kan endres (i hverfall ikke på kort sikt). Arbeidet med de primære artefaktene er på mange måter en operasjonalisering av innholdet i dem, det vil si at arbeidet består i å analysere, tolke og forstå innholdet, for å anvende det i praksis.

eksempel er når tilpasset opplæring gjøres til objekt gjennom oppgaven om Mons, i den hensikt å utvikle redskaper for tilpasset opplæring. Case Mons er likeledes både et redskap og et objekt i dialogene mellom studentene.

Objektet for aktiviteten kan således fungere både som redskap og som objekt. Det er imidlertid først når redskaper blir gjort til objekter at de danner gjenstand for refleksjon og utvikling (Miettinen & Virkkunen 2005):

“Artefacts and objects can have two distinct roles in human activity; they can be either its objects or its means. Artefacts and objects as means, have a” black-boxed” nature, they are not in the sphere of conscious attention, i.e. they constitute the tacit dimension of activity (Polanyi 1958). To crack open the previously hidden self-evidence and givenness of ways of acting and to transform the activity, the routines themselves must be made into an object of enquiry, that is, into an epistemic object” (Miettinen & Virkkunen 2005:451).

Objekter som inngår i aktiviteter som har et bevisst og reflektert fokus på det aktiviteten sikter mot, betegnes altså her som ’epistemic object’ eller kunnskapsobjekt. Den kunnskap danning av et kunnskapsobjekt bygger på forutsetter adekvate begreper og forestillinger (ibid.). Et kunnskapsobjekt genererer nye måter å forstå og handle på, og kan fungere som objekt for analyse med nettopp denne hensikten for øyet. Aktiviteter med kunnskapsobjekter i lærerutdanningen vil kunne utfordre vante og innarbeidede måter å forstå tilpasset opplæring på.

For eksempel kan én bestemt hendelse i klasserommet bli gjort til objekt for analyse, og gjennom refleksjon og henvisning til for eksempel forskning kan det utvikles nye forståelser og nye redskaper for adekvat respons til elever, og ny kunnskap for studentene. I en slik aktivitet kan det altså utvikles nye artefakter, som igjen kan gjøres til objekter som kan utvikle seg til nye artefakter igjen osv:

”Such artefacts might serve as means not only of finding solutions to problems within the present practice, but also of finding a new object and societal telos for the activity” (Miettinen & Virkkunen 2005:445).

Hvilke redskaper som tas i bruk, og som eventuelt gjøres til objekter og utvikles videre, vil her være interessant å studere, fordi det vil få betydning når studenters kunnskapskonstruksjoner analyseres. Det som analyseres her, er hvordan studentene snakker underveis i disse handlingene, eller snakker mens de handler (meaning in the

making). Det blir således gjennom den språklige samhandlingen redskapers betydning og ulike funksjoner trer frem. Med andre ord vil det være fokus både på språket, på redskaper og på objekter.

Miettinen & Virkkunen (2005) beskriver aktiviteter som noe som spenner fra å være ekspansive og nytenkende til rutinepregete. Rutinepregete aktiviteter er viktige for å utvikle trygge læringsomgivelser og gode tradisjoner, men kan også utvikle seg til å bli konservative, rigide og motstandsdyktige mot forandring. Rutiner kan for eksempel knyttes til *redskaper* en bruker i undervisningen, og som en til daglig ikke reflekterer over, eller er seg selv bevisst, men som en følger nærmest automatisk, som for eksempel at man retter oppmerksomheten mot elevens utilstrekkelighet i stedet for å fokusere på det eleven får til.

4.8 Tilpasset opplæring som grenseobjekt

Lærerutdanningens arbeid med caseoppgaver har temaet tilpasset opplæring som et overordnet tema. Både arbeidet med case og tilpasset opplæring er ment å fungere som grenseobjekter. Dette er et ledd i lærerutdanningens intensjon om å minske avstanden mellom teoriundervisningen på campus og aktivitetene i skolen. Det er Star & Griesemers (1989) definisjon av grenseobjekt som ligger til grunn her:

”Boundary objects are both plastic enough to adapt to local needs and the constraints of the several parties employing them, yet robust enough to maintain a common identity across time (Star and Griesemer 1989:393).

Meningsfull overføring mellom teori og praksis krever at læring finner sted gjennom interaksjon mellom teori og praksisfeltet, i form av forhandlinger og utveksling mellom ulike kulturer, og gjennom et felles relevant grenseobjekt (boundary object), som begge kan dra nytte av. For oppgavene knyttet til tilpasset opplæring betyr dette helt konkret at ”teorifeltet” skal presentere teoriene rundt læring og tilpasset opplæring, samt den metoden for observasjon og ”datainnhenting” som skal skje i praksisperioden (for nærmere beskrivelse se kapittel 5). ”Praksisfeltet” skal stille sine elever til disposisjon for observasjon, og sine veiledere for veiledning av oppgavens

mer praktiske sider. Hele den første ”teoriperioden”(T1) på fire uker, er en forberedelse for aktivitetene med caseoppgavene i pedagogikk. Partnerskolene blir involvert gjennom informasjonsmøter og skriftlig informasjon. Gjennom analyser av dialogene i de to kontekstene som her studeres vil det være en mulighet for å se om tilpasset opplæring kan sies å være et grenseobjekt i lærerutdanningen.

4.9 Bruk av redskaper med et bestemt meningsinnhold

En måte å forstå de historiske og kulturelle dimensjonene på, er å se læringsforløp eller læringsprosesser i forhold til prinsippet om *semiotisk mediert heterochrony* (Lemke 2000). Heterochrony bygger på prinsippet hvordan langtidsskala-prosesser, det vil si tidligere erfaringer, forskning, kultur osv. som er nedfelt i enkelte redskaper i form av skrift, har effekt på korttidsskala-aktiviteter, eller ”her og nå”-situasjoner. Lemke beskriver hvordan semiotiske redskaper, som mediering mellom fortid og nåtid, danner utgangspunkt for ”her og nå”-tolkninger.

”Longer-term processes and shorter-term events linked by a material object that functions in both cases semiotically as well as materially. The material characteristics of the object also function as signs for an interpreting system of meanings that belong to processes on a very different timescale than that of the event in which the interpreting process is to take place (Lemke 1995b, 2000a; Peirce1998)” (Lemke 2000:281)²¹.

Redskaper for mediering mellom fortid og nåtid, kan i denne studien for eksempel være lærebøker, styringsdokumenter for skolen og case Mons. Disse redskapene i seg selv er preget av en lang historie av prinsipper, ideer og læringsforskning, basert på prosesser og aktiviteter som er overlevert gjennom generasjoner, og som går ut over det tidsspennet bøkene eller dokumentene er skrevet innenfor. Disse redskapene fungerer som ”meaning-inscribed material” (ibid.), det vil si som redskaper med et bestemt meningsinnhold. I for eksempel lærerstudentenes studielitteratur ligger det mening fra før, for eksempel bestemte kunnskaps-, menneske- og læringssyn, og disse langtidssprosessene “are now intersecting through the mediation of the book as a

²¹ Jeg tolker her objekt som redskap.

material-semiotic object with the much shorter term events in the classroom episode” (Lemke 2000:181). Redskaper med bestemt meningsinnhold brukes altså av studentene for å skape mening om tilpasset opplæring, læring og undervisning her og nå.

Også *notater* som studentene bringer med seg til de ulike samhandlings situasjonene jeg studerer, kan bli betydningsfulle redskaper med bestemte meningsinnhold ved at de

”materially links two events across time and space and so participates in a process on a much longer timescale than either the event of writing or the event of reading that particular note” (Lemke 2000:281).

Notatene binder hendelser sammen og får betydning når mening skapes og kunnskap konstrueres. Det kan være notater tatt under lesing av pensumlitteratur, forelesninger og arbeid med mappeoppgaver samt ”planleggingsnotater” for undervisning. De notatene som imidlertid får størst betydning for veiledningen i praksis er de notatene veileder og medstudenter gjør i klasserommet når en av studentene underviser. Disse notatene (observasjoner og tolkninger av aktivitetene i timen) bringes til veiledning i etterkant av timen og brukes som redskap i en re- og dekontekstualisering av blant annet hendelser i klasserommet.

Lemke (2008) ser også identiteter i forhold til prinsippet om hvordan langtidsprosesser har påvirkning på ”her og nå”-situasjoner: Langtidsidentiteter er resultatet av gjentakelser vi gjør i ”her og nå”-situasjoner, over lang tid. Langtidsidentiteter, som en del av vår habitus, danner grunnlag for hvordan vi handler i øyeblikket, men ”her og nå”-situasjoner gir også en mulighet for å forandre identiteter (Lemke 2008).

Det som definerer våre identiteter over tid, er bygget på søken etter det som skaper trygghet ved at vi så langt som mulig tilpasser oss systemer, kulturer og institusjonelle vaner, og på den måten utvikler bestemte identiteter som er tilpasset de ulike systemene.

Identitet kan i lys av sosiokulturelt perspektiv ses som et medierende redskap mellom det sosiale systemet individet er en del av, og individets ”habitus of embodied dispositions” (Lemke 2008:21). Gjennom å sjonglere mellom et mangfold av identiteter, tilpasser vi oss de ulike sosiale settinger vi befinner oss i. Identitet er altså en utadrettet virksomhet der vi konstruerer våre egne identiteter ut fra de mulighetene som tilbys oss, og ut fra vår posisjon i det systemet vi opptrer i (Lemke 2008:21).

I det herværende prosjekt vil ikke studentenes identitetskonstruksjoner være i forgrunnen for analysen, men studentenes kunnskapskonstruksjoner vil være påvirket av både de sosiale systemene lærerstudentene er en del av, og de identiteter de bringer med seg inn i de ulike kontekstene. Videre vil lærerutdanningen være et sted der studentene er i prosesser som er med på å utvikle en fremtidig ”læreridentitet” (jf. Ottesen 2006).

4.10 Språket som redskap

I denne avhandlingen er språket et medierende redskap for meningsskaping mellom individet og omgivelsene, mellom fortid og nåtid og mellom tanke og tale. Språk er både stabilitet og forandring, selv om forandringer vanligvis tar lang tid (Linell 2009).

Språk er ikke et materielt redskap i den forstand at det kan tas på eller holdes i hånden, men gis allikevel i mange tilfeller en materiell dimensjon (Vygotsky 1978, Säljö 2006, Wertsch 1998). Til tross for at det ikke nedtegnes eller teipes, oppfattes det som et medierende verktøy som hører til denne kategorien, ifølge Wertsch (1998):

”The fact that acoustic ”sign vehicles” (Wertsch 1985) in spoken language appear only momentarily may make the material dimension of this cultural tool more difficult to grasp, but it is no less real for that.” (Wertsch 1998:31).

Linell (1998) velger å se språk som en sosial protese, mer enn som et materielt redskap. Språket er en del av kroppen og den vi er, og kan derfor ikke legges til side slik et materielt redskap kan (ibid.). Språket kan imidlertid ses som abstrakt tredjeprat i dialoger som deltakerne må forholde seg til (Linell 2009). Språket har således en

materiell dimensjon, men siden språklige ytringer alltid er knyttet til individet, og er en del av individet, fremføres ytringene gjennom dennes stemme. Et eksempel på en slik stemme som studentene i denne studien må forholde seg til, er lærebokforfatterne. Språket kan i denne studien forstås både som en sosial protese og som et redskap med en materiell dimensjon.

Hva som skjer med språket i dialogene når studentene lærer nye begreper, eller hvordan de bruker de begrepene de har tilgjengelig fra før, blir interessant i denne sammenhengen. For å belyse språkets betydning i dialoger, vil Vygotskys teorier om begrepsutvikling ses som nyttig redskap for å forklare og forstå hvilke språklige prosesser som finner sted hos lærerstudentene når de skaper mening om tilpasset opplæring i ulike kontekster²².

4.11 Begrepsdanningsprosesser i lys av Vygotskys teorier

Vygotsky (2001) skiller mellom spontane begreper, hverdagsbegreper og vitenskapelige begreper. Hverdagsbegrepene og de spontane begrepene har sin rot i den praktiske virkeligheten²³, mens vitenskapelige begreper er abstrakte, eller abstraherte, og kategoriserte begreper (ibid.). Vitenskapelige begreper er altså ikke nødvendigvis synonymt med det vitenskapelige fagspråket som studentene for eksempel har ervervet seg gjennom andre fagstudier før de begynner på lærerutdanningen, men er en del av det (med sine generelle abstrakte begreper og kategorier). Prinsippene som gjelder for utvikling av spontane begreper og vitenskapelige begreper er, ifølge Vygotsky (2001), to ulike prosesser som utvikler seg under helt forskjellige indre og ytre betingelser. Hos barn skjer

²² Vygotsky studerte i første omgang begrepsutvikling hos barn i forhold til individuell psykologi. Senere i sin karriere var han imidlertid opptatt av hvordan begrepsutvikling viser seg i institusjonelle, situerte aktiviteter (Wertsch 1998, Linell 2009). Dette ser vi spesielt i Tenkning og Tale (1934/2001), som er skrevet med noen års mellomrom.

²³ Hverdagsbegreper har sin rot i spontane begreper. Jeg forstår her spontane begreper og hverdagsbegreper som to sider av samme sak. Spontane begreper har sitt utgangspunkt i sanselige refleksjoner av det du ser, konkrete, og danner utgangspunkt for hverdagsspråket som et konkret språk for å beskrive det du ser.

begrepsdannelsesprosesser i en vekselvirkning mellom det hverdagspråklige og det vitenskapelige språket, der det vitenskapelige språket i økende grad erstatter det spontane uttrykket. I voksen alder trekker individet, gjennom et abstrakt (vitenskapelig) begrep, konklusjoner om fenomener ved å *ordne objekter i spesielle kategorier*. I denne studien studeres språket i bruk når studentene snakker om tilpasset opplæring. Hvordan de trekker på et hverdagslig og vitenskapelig språk, og hvordan de kategoriserer og definerer begreper, vil i den sammenheng kunne gi viktig informasjon om hvordan kunnskaper om tilpasset opplæring konstrueres.

4.11.1 Betydning og mening

Begreper eller kategorier får sin mening fra sammenhengen de opptrer i. Et ords betydning (meaning) er relativt stabil, selv om meningen (sense) forandrer seg. Overgangen mellom tanke og ord går via betydning. I muntlig tale beveger vi oss, ifølge Vygotsky, ”fra ordets sentrale og faste betydning til dets løsere periferier og til slutt til dets mening (Vygotsky 2001:212). Begreper og kategorier kan ha en ”fast” betydning gjennom en leksikalsk definisjon, men får et meningspotensial relatert til de semiotiske aktivitetene de oppstår i. Tilpasset opplæring har i lovform følgende tekst: ”Opplæringen skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven og lærlingen” (Opplæringsloven §1–3). Hvordan denne betydningen gis mening, når for eksempel case Mons skal drøftes, vil avhenge av hvordan studentene velger å gi denne betydningen et praktisk innhold, der og da, i forhold til en tilpasset opplæring for Mons. Siden ord brukes subjektivt, slik det gir mening for den enkelte, vil det være variasjoner i hvordan kategorier forstås og gis mening. Begreper gis altså ulik mening avhengig av hvem som tolker dem, og i hvilke situasjoner de brukes. Samtidig vil betydning og mening ha et historisk perspektiv, det vil si at den mening begreper gis, vil være preget av individets tidligere kunnskaper og erfaringer. På bakgrunn av dette er det rimelig å anta at de ulike arbeidsgruppene kommer fram til forskjellige forståelser og meninger om case Mons.

Til tross for at mening dominerer over ordets betydning, må vi vite noe om betydningen av ordet før det kan gis mening (Vygotsky 2001). Med andre ord vil begreper som *tilpasset opplæring*, *læring* og *nærmeste utviklingssone*, i liten grad gi mening for studentene om de ikke også har en slags forståelse av betydningen av disse ordene.

Det skilles videre mellom evnen til å lære begreper og evnen til å definere dem, fordi ”analyser av virkeligheten ved hjelp av begreper kommer tidligere enn analyser av begrepene selv” (Vygotsky 2001:132). I teorikonteksten i lærerutdanningen brukes case Mons for å knytte betydning og mening sammen. Samtidig forventes det at vitenskapelige begreper kan forklares og forstås i seg selv. Tilpasset opplæring er et begrep som først og fremst gis mening gjennom praktisk tilrettelegging i klasserommet. Det er mulig i praksiskonteksten å drøfte hva elevene har lært i en av studentenes undervisningstimer, uten at studenten kan definere eller analysere begrepet læring i seg selv. (For eksempel at det finnes ulike perspektiver på læring, og at læring innenfor et sosiokulturelt perspektiv anses å skje først mellom mennesker, deretter i det enkelte individ, og innebærer at mennesker og miljøer gjensidig påvirker hverandre.)

4.11.2 Språket som redskap for tanken

Ord beskrives av Vygotsky som ”den menneskelige bevissthetens mikrokosmos” (2001:220). Tenkning og tale blir således nøkkelen til den menneskelig bevissthets natur, og samtidig et uttrykk for den menneskelige bevissthetens historiske natur fordi ordet er noe i vår bevissthet som bare er mulig å bruke når flere enn én person er til stede (ibid.).

Til tross for at tanke og tale er to side av samme sak og avhengig av hverandre, er de ikke identiske prosesser. Dette tydeliggjøres for oss når vi ikke klarer å sette ord på tankene våre, fordi tanken i hodet trenger tid på å utvikles i talen.

Uviklingen av den språklige tenkningen går ifølge Vygotsky fra ”motivet, som føder en tanke, til tanken formes – først i indre tale, så i ordbetydninger og til slutt i ord.” (2001:218). Tenkningen uttrykker seg altså ikke i ord, men realiserer seg igjennom dem. Studentene i denne studien vil ha som ”motiv” å sette ord på hvordan de for eksempel skal tilpasse opplæringen for Mons, eller hvordan de erfarte en gitt undervisningstime. Studentenes mediering mellom tanke og tale går da gjennom de språklige ressursene de har tilgjengelig. Hvilke språklige ressurser de har tilgjengelig, vil variere fra student til student. Alle studenter har selv vært elever, og vil ha tanker om hva som vil være en praktisk ordning for Mons. Noen har kanskje som lærervikarer studert relevante fag, og har begreper som kan hjelpe dem til å sette ord på undervisning, og på det som angår Mons, mens andre vil mangle begreper for tankene sine. Lærerutdanningen skal gi dem språklige redskaper i form av begreper og kategorier knyttet til et vitenskapelig språk.

4.11.3 Praktisk begrepstenkning

Begrepstenkningen hos voksne er som regel *praktisk og konkret* når de er opptatt av å løse problemer (Vygotsky 1934/2001:111,131). Denne tenkningen er ikke dannet på grunnlag av abstrakt tenkning, men er en tenkning der man ser forbindelser mellom de enkelte delene av konkrete og praktiske eksempler som oppdages gjennom direkte erfaringer.

Praktisk tenkning hos voksne ble bekreftet gjennom studier Luria (1976) foretok, på bakgrunn av Vygotskys teorier om begrepsdanning. Studier ble gjort av voksne i Asia, stort sett bønder som var analfabeter eller kun hadde korte opplæringsperioder bak seg, for å undersøke *hvilke prinsipper de benytter når de grupperer objekter*.

Forsøkspersonene i undersøkelsen til Luria ble presentert for objekter (tegninger) som hadde et praktisk forhold til hverandre (f.eks kniv – sag – hjul – hammer, eller hammer – sag – vedkubbe – øks etc.). Informantene ble bedt om å forklare for eksempel hvilket objekt som ikke passet inn i bildet, og om å gruppere objekter i grupper etter felles egenskaper. I den konteksten undersøkelsen er gjort, viste det seg

at informantene benyttet en konkret, praktisk og situasjonsbestemt tenkning. Logiske prosedyrer for kategorisering var irrelevant og hadde ingen praktisk verdi. Imidlertid, når informantene fikk noe utdanning, og når de deltok i kollektive diskusjoner om grunnleggende sosiale saker, kunne personene endre til abstrakt tenkning. Luria konkluderte med at prosessene som benyttes til å abstrahere og kategorisere i seg selv er produkter av sosioøkonomisk og kulturell utvikling.

Studier gjort av lærerstudenters læring, viser at lærerstudenters fokus i lærerutdanningen er på undervisning, mer enn på læring (Ottesen 2006, Edwards et al. 2002). Videre at samtaler mellom studenter og veiledere om hva de *skal* gjøre og hva de *har* gjort er svært kontekstbundet, og at studentene i hovedsak bruker et hverdagslig og erfaringsnært språk (Ottesen 2006:69). Det er således en relativt stor sannsynlighet for at studentene bruker en praktisk begrepstenkning når de planlegger undervisning.

4.11.4 Begreper som redskaper i meningsskapning

I de meningsskapende aktivitetene som studentene møter i lærerutdanningen vil de gå gjennom prosesser der de re- og dekontekstualiserer vitenskapelige begreper de møter i studiet for å skape mening her og nå, gjennom å knytte begrepene til noe kjent (Linell 1992). Linell (ibid.) fremhever to ulike dekontekstualiseringsprosesser; de situerte prosessene, og prosesser som, gjennom språklig tilegnelse og forløp, har utviklet seg gjennom kulturell historie og individuell ontogenese, over et lengre tidsrom. Språket og ordenes betydning har gjennom denne langtids-prosessen etablert seg som en selvsagt del av oss, ”a stock of knowledge”, som et redskap til å mestre hverdagen. Bruken av vitenskapelige begreper har således to sider: Én der begrepet er knyttet til selve kunnskapsfeltet, og én der det skal gjøres relevant for selve situasjonen (ibid.).

I deler av lærerutdanningen befinner vi oss i situasjoner som på mange måter er løsrevet fra den praksis studentene skal virke i, som lærere. Denne institusjonelle konteksten kan betegnes som en *dekontekstualiseringspraksis* (Säljö 2001). Disse

praksisene kjennetegnes av bestemte former for semiotisk virksomhet, eller kommunikative genre; ”within which specific kinds of decontextualization, abstract forms of language use and reasoning, are embedded” (Linell 1992:258). Det er vanlig at det institusjonaliserte språket som brukes av lærere, veiledere og forelesere, og som finnes i lærebøkene, brukes i den hensikt å innvie studentene i et felles kunnskapsgrunnlag (Mercer 2003).

I dialoger *rekontekstualiseres* språket gjennom en prosess der fragmenter hentes opp og perspektiver utvikles (Linell 1992:259). Rekontekstualisering er i seg selv meningsskapende praksiser. Når deler av en tekst, for eksempel i lærerstudentenes pensumlitteratur, ”gjenoppstår” i dialogen gjennom en rekontekstualisering, skjer det en forandring av teksten. Den blir for eksempel gjenstand for forandring, spesifisering, forenkling og elaborering, det vil si at både innhold og relevante kontekster transformeres (Linell 1998:155). Rekontekstualisering kan altså ikke være ren overføring av en mening fra en tekst i læreboka, men involverer transformasjon av mening og meningspotensialer. Kategorier og begreper har imidlertid ikke en fast betydning, men et meningspotensial relatert til de semiotiske aktivitetene de oppstår i (Linell 2009).

Praksisene på campus og i skolen, som to arenaer i lærerutdanningen med ulikt innhold og ulik hensikt, praktiserer ulike språkgenre og har ulikt kunnskapsgrunnlag (Ottesen 2006).

Dialogene i denne studien vil ses i lys av vitenskapelig og hverdagslig språk- og begrepsbruk, og i lys av de- og rekontekstualisering. Siden denne studien henter informasjon fra to ulike kontekster, må språket ses i lys av de spesifikke kontekstene dialogene er en del av.

Det innebærer at studentenes språklige uttrykk vil påvirkes av de praksisene de opererer innenfor, og av hvem som er deltakere. Det er derfor viktig å se de ulike analyseenheter i lys av hvem som deltar, hvilken kontekst de opererer innenfor, om lærer og veileder er til stede, og om de har en aktiv part eller ikke (Mercer 2003).

Tilstedeværelse av en lærer eller veileder kan for eksempel få betydning for hvordan studentene tar i bruk og utvikler språket (ibid.) Lærers og studenters bruk av språklige redskaper vil også gjensidig påvirke hverandre. Det er imidlertid en fare for at læreres eller veilederes tilstedeværelse kan hemme språk og aktivitet (ibid.). I denne studien er det viktig, både i praksisen på campus og i praksisen i skolen, å studere i hvilken grad studentene approprierer tilgjengelige språklige ressurser, enten de hentes fra lærer, medstudenter, lærebøker eller lignende. De situerte praksiser som studeres, må i tillegg ses i lys av lærerutdanningens ulike praksisers definisjoner av tilpasset opplæring.

4.12 Oppsummering

Dette kapitlet har gjort rede for det teoretiske fundamentet denne studien bygger på. Videre er kapitlet et viktig rammeverk for metodologien, det vil si at analytiske redskaper genereres herfra. Av de begrepene som drøftes i dette kapitlet, vil flere løftes fram og få en viktig betydning i de kommende analysene og drøftingene. *Meningsskapning*, slik Wells (1999) tolker dette begrepet, er et av disse. Linells modell (figur 1) er videre et viktig hjelpemiddel for å forstå situert meningsskapning ytterligere. Den beskriver de ulike dimensjonene som spiller inn når mening skapes. En av disse er den sosiokulturelle dimensjonen. Her finner vi blant annet redskaper med et bestemt meningsinnhold (jf. Lemke 2000), og disse vil påvirke læringsprosessene. Det vil her rettes søkelys mot hvilken betydning studielitteraturen, som et redskap med et bestemt meningsinnhold, har for studentenes meningskapning om tilpasset opplæring. *Mestring og appropriering* er videre begreper som vil brukes til å drøfte i hvilken grad studentene tar i bruk kunnskaper de har appropriert, for eksempel i undervisningen i skolen.

Språket er i fokus i denne studien, som medierende redskap i studentenes samtaler. Vygotskys teorier om språk- og begrepsutvikling og om språket i bruk anses å være nyttige redskaper å ta i bruk når kategorier er i fokus og dialoger analyseres.

Forholdet mellom *tenkning og tale*, begrepers *betydning og mening*, *hverdagsspråk* og *vitenskapelig språkbruk* vil brukes som resurser her. Videre vil Wartofskys studier av *redskapers ulike funksjoner* danne grunnlag for å studere hvordan studentene i sine ulike aktiviteter, gjør tilgjengelige redskaper til objekt for analyse i samtalen.

I det neste kapitlet vil jeg gjøre nærmere rede for de metodiske valgene og vurderingene knyttet til studien. Her vil prosesser rundt innsamling av data beskrives, samt analyseredskaper som benyttes i analysearbeidet.

5. Metoder og analyseredskaper

Dette kapitlet handler om metodene, det vil si de feltarbeidsteknikker og analytiske prosedyrer (Wolcott 2001) som er tatt i bruk for å forstå og forklare hvordan lærerstudenter skaper mening og konstruerer kunnskap om tilpasset opplæring. Dette kapitlet vil også gjøre rede for studiens validitet og reliabilitet samt generaliserbarhet.

Dette er en kvalitativ studie. Kvalitativ forskning kan defineres som:

... "a situated activity that locates the observer in the world. It consists of a set of interpretive, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representation, including field notes, interviews, conversations, photographs, recordings and memos to the self. At this level, qualitative research involves an interpretive, naturalistic approach to the world. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings peoples bring to them" (Denzin & Lincoln 2005:3).

Å studere meningsskaping innenfor et situert perspektiv på læring og utvikling, innebærer således at læring studeres mens den pågår. I denne studien er det dialoger som studeres, det vil si språklige situasjoner der studentene forhandler mening om tilpasset opplæring. Det det søkes svar på, er hvilke redskaper som er tilgjengelige i disse situasjonene, og hvordan de tas i bruk. Videre søkes svar på hvilke uttrykk tilpasset opplæring får i disse situasjonene, og hvordan tilpasset opplæring kan forstås som begrep og virksomhet.

Å studere situert meningsskaping betyr videre å studere læringsprosesser i lys av den konteksten læringen konstrueres i:

... "knowing about refers to dynamic activity (trajectory and participation) that is disrupted across knower and that which is known and is spread out across extended time frames and multiple resources" (Barab et al. 2001).

En dynamisk aktivitet innebærer altså å gå utover det situerte, noe som blant annet innebærer inngående kjennskap til, og tykke beskrivelser av, konteksten, det vil si rik

bakgrunnsinformasjon (Geertz 2000:7). I tykke beskrivelser inngår videre deltakernes tolkning av verden (Larsson 2009).

Enhet for analyse i denne studien er ulike dimensjoner som spiller inn når mening skapes i situasjoner (se figur 1, kapittel 4). Det vil si de personene som er til stede (jeg, du/dere), det det snakkes om (objektet) og de redskaper som er tilgjengelige, inkludert historiske og kulturelle representasjoner (den sosiokulturelle konteksten).

Det vil brukes elementer fra *Interaksjonsanalyse* her. Interaksjonsanalyse er en metode som tar sikte på å analysere interaksjon mellom mennesker, og mellom mennesker og redskaper, der aktivitetene finner sted, i et praksisfellesskap (Jordan og Henderson 1995). Interaksjonsanalyse har sine røtter i blant annet etnografi, etnometodologi, konversasjonsanalyse og sosiolingvistik. Videre er det en metode som er spesielt egnet for video og audio-data.

Interaksjonsanalytiske studier bygger på et sosiokulturelt og situert syn på læring, der læring defineres som en

... "distributed, ongoing social process, where evidence that learning is occurring or has occurred must be found in understanding ways in which people collaboratively do learning and do recognizing learning as having occurred" (Garfinkel 1967 i Jordan og Henderson 1995:4).

En viktig oppgave for denne studien er å fokusere på hvordan studenter i sine meningsskapende læringsprosesser orienterer seg i forhold til andre personer, til oppgavene som blir gitt, til tilgjengelige redskaper og til forventninger og verdier som ligger implisitt i lærerutdanningen. Det er videre av betydning å studere hvordan meningsskaping gir forståelse og kunnskaper om fenomener, det vil si å finne tegn i dataene på at det har skjedd en forandring (Wells 1999, Linell 2009).

5.1 Prosesser rundt innsamling av data

I denne delen vil prosessen rundt innsamling av data presenteres.

5.1.1 Utvalg av informanter

Prosjektet ble meldt og fikk godkjenning fra NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS) i løpet av august og september 2004. Prosjektet ble presentert for studentene ved studiestart samme høst, og interesserte ble bedt om å melde seg. Hele seminargruppen i pedagogikk, og gruppen i norsk fagdidaktikk, måtte godkjenne at det ble gjort observasjoner i gruppene, da det skulle brukes lyd- og video-opptak som involverte flere enn dem som var tenkt som hovedinformanter (se brev og samtykkeskjema, vedlegg 1). Lærer i norsk fagdidaktikk hadde samtykket på forhånd. Samtidig ble det sendt brev til de partnerskolene denne gruppen tilhørte, med informasjon og forespørsel om å delta på prosjektet (se vedlegg 2-5).

I utgangspunktet var planen å følge fire studenter gjennom deres læringsforløp ved lærerutdanningen gjennom ett år, altså to semestre. Det var dette som lå til grunn for utvalget av informanter. Senere i prosjektet, etter hvert som data ble samlet inn og vurdert, fant jeg det mer hensiktsmessig å studere gruppens læringsprosesser, og ikke enkeltindividers læringsforløp. Forløpet som studeres reduseres etter hvert også fra to semestre til ett semester. I det følgende beskrives utvalg av informanter slik det foregikk i henhold til tidlig fase i prosjektet.

Det var hensiktsmessig å ta utgangspunkt i seminargruppene i pedagogikk da det skulle gjøres et utvalg av informanter til studien. Godt kjennskap til institusjonen og organiseringen av studiet, ga muligheter til å få lagt til rette for datainnsamling på en måte som lettet logistikken og dermed arbeidsmengden. De fleste seminargruppene har undervisning parallelt. Dette var det ikke mulig å gjøre noe med, men før seminargruppene ble satt sammen, ba jeg om en sammensetning som gjorde at det bare var nødvendig å forholde seg til *en* seminargruppe når observasjoner skulle foretas.

Det var seks seminargrupper det året studien pågikk, og tre seminargruppeledere. En av dem tilbød seg å stille sin seminargruppe til disposisjon for utvalg av informanter, og for observasjon. Siden denne seminargruppelederen kjente godt til PLUTO-

prosjektet, det vil si til oppgavene, arbeidsmåtene og de overordnede prinsippene i studiet, ble denne gruppen valgt.

Ved å velge ett fag alle informantene måtte ha felles, kunne antallet skoler å forholde seg til begrenses. Jeg besluttet at norsk skulle være dette faget. Begrunnelsen er tatt med utgangspunkt i egen erfaring som seminarleder, som går ut på at studenter med norsk som fag ofte er mer innviet i den type skrive- og samtalekultur som lærerutdanningen legger opp til, enn for eksempel studenter med realfag (jf. også Witteks undersøkelse 2002). Dessuten var erfaringen at det ofte var overvekt av studenter med norsk i fagkretsen, og derfor også mange å henvende seg til. Før seminargruppene ble satt sammen, ble det bedt om at den utvalgte seminargruppen måtte bestå av så mange som mulig med norsk i fagkretsen, uten at det gikk utover de øvrige intensjonene for sammensetning av grupper. Av 30 studenter totalt hadde 16 studenter i den valgte seminargruppen derfor norsk som ett av sine fag. Av disse var tre menn. Det var ønskelig å få minst én mann som informant. Ikke fordi hensikten var å inkludere et kjønnsperspektiv, men fordi en gruppe av begge kjønn kan gjøre noe med dynamikken i en gruppe og gi ulike innfallsvinkler (uten at dette blir et tema i analysen).

Det var ni studenter, av de 16 med norsk i fagkretsen, fra den utvalgte gruppen som meldte seg, hvorav én mann. Av disse ble åtte intervjuet, da én trakk seg før det første intervjuet. Hensikten med intervjuene var å bli kjent med studentene, deres utdanningsbakgrunn, erfaringer fra arbeidslivet og egne erfaringer fra skolen. De fikk blant annet spørsmål om hvordan de forsto begrepet tilpasset opplæring og om å gi eksempler på tilpasset opplæring fra egen skolegang (se intervjuguide, vedlegg 6). Etter intervjuene ble alle åtte vurdert som aktuelle informanter. Hvem av disse som skulle bli informanter, ville avhenge av skolenes svar på forespørsel om å delta.

Studentene i seminargruppen der data er innsamlet, ville etter noen uker bli fordelt på sju basisgrupper, og et likt antall skoler. Fire av disse var videregående skoler. Av disse skolene sa to nei til å delta. To skoler falt bort da ingen av de studentene som var plassert her, ønsket å være informanter. Det ene mannlige innslaget som meldte

seg tilhørte en av de skolene som takket nei til å delta. På det tidspunkt dette ble kjent, var det vanskelig å omgjøre gruppene. Jeg satt igjen med fem kandidater fordelt på tre skoler, alle kvinner. Av tilgjengelige skoler ble én videregående skole (A) og én ungdomskole (B), med to kandidater på hver, valgt. Disse fire, som i begynnelsen fikk betegnelsen hovedinformanter, var Berit og Ida fra videregående skole og Nina og Toril fra ungdomstrinnet. Disse fire skulle fungere innenfor en midlertidig basisgruppe under arbeidet med Mons, og en fast basisgruppe, på henholdsvis fire og fem medlemmer, resten av studiet. Disse informantenes status som hovedinformanter ble som nevnt revurdert etter at data var samlet inn, og analysearbeidet var godt i gang. Dette i stedet for slik det opprinnelig var tenkt; å følge enkeltpersoners læringsforløp. Fokus er på *gruppens* interaksjoner og læringsprosesser. Det vil si på to grupper (Gruppe 1 og Gruppe 2) under arbeidet med case Mons, og på to grupper (Basisgruppe 1 og Basisgruppe 2) i veiledning og undervisning i skolen. Dette betyr at noen av informantene ikke var blant de åtte som ble intervjuet²⁴. Det betyr også at noen av dem som er informanter i arbeidet med Mons, ikke er det i skolen og omvendt²⁵.

Til tross for at det ikke er enkeltindividers læringsforløp som studeres, ses det som en fordel at det er noen av de samme studentene som er deltakere i gruppen på campus og i basisgruppen i skolen. Dette fordi det gir en mulighet til å se om noe av det disse studentene snakker om på campus, hentes opp igjen i veiledningen i skolen. Av de som deltar i gruppene både på campus og i skolen er Berit, Ida og Sigurd.

5.1.2 Innsamling av data

Det er to hovedkriterier som danner grunnlaget for å kunne samle interaksjonsdata i denne studien. For det første at lærerutdanningen gir muligheter for å studere

²⁴ For eksempel flere menn.

²⁵ For eksempel Nina og Toril, som har et annet andrefag enn de andre, slik at hennes undervisning og veiledning var i en annen klasse, og med en annen veileder.

kollektive læringsprosesser og de redskapene og ressursene som tas i bruk i denne sammenhengen. For det andre at tilpasset opplæring er et tema i undervisningen, og dermed inngår som et tema i de dialogene som finner sted. De to kriteriene oppfylles ved at pedagogikkundervisningen²⁶ har en problemorientert tilnærming i sine arbeidsmetoder, som her innebærer at studentene samhandler om oppgaver gjennom dialoger. Videre oppfylles kriteriene ved at temaene tilpasset opplæring og læring er sentrale de tre først ukene av studiet.

Veiledningen i lærerutdanningens skolepraksis er dialogbasert, det vil si at lærerstudentene og veileder har samtaler i etterkant av studenters undervisning. Denne fremgangsmåten oppfyller således kriteriet for interaksjonsdata i skolepraksisen. Det forventes at tilpasset opplæring også er et tema i skolen, både fordi det er et overordnet prinsipp for skolen, og fordi det ligger institusjonelle føringer fra lærerutdanningen om å gjøre det til et tema.

Det er gjort audio- og video-opptak av en rekke aktiviteter gjennom studentenes arbeid med temaet tilpasset opplæring på campus i første semester, og det er gjort audio- og video-opptak av henholdsvis før- og etterveiledning i forhold til undervisning i skolen. Det er videre gjort video-opptak av den undervisningen som danner utgangspunkt for veiledningen²⁷. Disse opptakene, og feltnotater fra disse timene, brukes som tilleggsdata.

I denne studien skilles det altså mellom hoveddata og tilleggsdata. Hoveddata er observasjonene gjort ved hjelp av audio-/video-opptak av studentenes dialoger når de arbeider med oppgaver på campus, og av dialoger gjort under veiledning av undervisning i skolen. Transkriberingen av video-opptakene har først og fremst hatt til hensikt å transkribere lyden av stemmene. Det er i alle tilfellene av opptak (video

²⁶ I utgangspunktet var det også et ønske å hente data fra norskfagets didaktikkundervisning, men undervisningsformen ga ikke grunnlag for det.

²⁷ Tanken bak videoopptak av klasseromsundervisning var, på et tidlig tidspunkt, at disse skulle transkriberes og danne grunnlag for analyser av tilpasset opplæring i klasserommet. Dette ble skrinlagt av hensyn til tid og rammer for studien.

eller audio), bortsett fra ved ett tilfelle, gjort feltnotater i tillegg. I det ene tilfellet har det i transkriberingen av videodata også blitt notert ned når studentene peker, og vist til hvilke skriftlige/kognitive redskaper de bruker.

Tilleggsdata, som ikke er transkribert for analyser, kan blant annet ses som bakgrunnsdata, som gir forskeren et godt innblikk i og en god kjennskap til konteksten for studien, noe som gir grunnlag for å gi tykke beskrivelser. Slike tilleggsdata er intervjuer av informantene i begynnelsen og slutten av lærerutdanningen, feltnotater tatt under observasjon av studentenes arbeid med case Mons, og aktivitetene på ITL (læringsplattformen) i den forbindelse. Videodata av presentasjonen av sluttproduktet av arbeidet med case Mons, observasjon av seminarundervisning, og enkelte forelesninger på ILS, samt samtaler med studenter og veileder i praksis, anses også som tilleggsdata. Videre danner feltnotater og videoopptak av studentenes undervisning i skolepraksisen (de som danner grunnlag for veiledning), et viktig bakteppe.

Det er samlet data gjennom tre uker på campus i første semester, og gjennom både første og andre semester i skolen. Grunnlaget for å følge studentene i begge praksisperiodene er tidligere forklart i dette kapittelet med at det opprinnelig var tenkt å studere og analysere fire enkeltstudenters læringsforløp gjennom hele studiet på ett år. Dermed ble alle hoveddata transkribert og analysert.

Da fokus for studien endret seg, og studenters læringsprosesser nå eksemplifiseres ved gruppen og ikke ved enkeltpersoner, vurderes også innholdet i analysene i andre semester i forhold til om disse dataene gir informasjon som er vesentlige om studentenes læringsprosesser, og om deres utvikling og forståelse av tilpasset opplæring viser noe som ikke er kommet fram gjennom dataene fra første semester. Analysene av dataene fra veiledningen av undervisningspraksisen i andre semester, viser at det er lite som skiller seg fra det som skjer i første semester. Analysene representerer ikke noe spesifikt og interessant som ikke også finnes i dialogene i første semester, slik jeg ser det. For ikke å presentere for mye av det samme, har jeg derfor funnet det mest hensiktsmessig å bare presentere data fra første semester. Et

argument for å ha første semester som ramme, er at det er i denne perioden tilpasset opplæring er et overordnet tema i lærerutdanningen. Det at det ser ut til at dataene har nådd et metningspunkt allerede etter første praksisperiode kan nettopp skyldes at det er et avsluttet tema. Sjansen for en transformering mellom praksiser anses som større i første semester.

Et argument mot *ikke* å presentere data fra andre semester er at læringsprosesser som strekker seg over en lengre periode, og som ikke viser at det skjer noe nytt, også er interessante data, som for eksempel genererer følgende spørsmål: Hvorfor er prosessene og forhandlingene i dialogene såpass konstante og tilsynelatende så lite åpne for forandring? Det kan også reises kritikk mot antydningen om at det ikke skjer noe nytt i dialogene i andre semester. Dette er selvsagt ikke tilfellet så lenge studentene er i dialog og forhandlinger om mening gjennom hele utdanningen. Det som kunne vært undersøkt her er *hvilke* forandringer eller bekreftelser som skjer, og hvorfor det nettopp er dette som skjer? Følgende tabell viser oversikt over de audio- og videodata som er samlet inn totalt.

Tabell 1: Oversikt over lyd-/videodata totalt

Hvor/når	1.Semester (Høst 2004)	Tid	Hvor/når	2.Semester (Vår2005)	Tid
Campus Uke 37-39	1. Intervjuer	480 min	Campus Uke 3	1. Seminarsamling	56 min
	2. Lyd-/videopptak av arbeidet med case Mons	120 min			
	3. Videopptak av studentenes presentasjon av case Mons	90 min			
	4. Oppsummering etter praksis	47 min			
Skolen Uke 42-45	1. Før- og etterveiledning skole A	93 min	Skolen Uke 14	1. Etterveiledning skole A	23 min
	2. Etterveiledning skole B	64 min		2. Etterveiledning skole B	86 min
	3. Arbeid med revidert caseoppgave begge skoler	136 min			

5.1.3 Datainnsamling fra universitetspraksisen

For å forstå konteksten for denne studien, og det som skjer underveis i perioden for datainnsamlingen, er det vesentlig å beskrive de mappeoppgavene studentene skal jobbe med i lærerutdanningen. Som nevnt er casemetodikk et viktig grenseoverskridende redskap, både for å knytte teoriundervisningen på campus og undervisnings- og veiledningspraksis i skolen sammen, og for å skape et tettere samarbeid mellom Universitetet og skolene. Arbeidet med case Mons (se selve casen, vedlegg 7), som analysene her er konsentrert rundt, er en introduksjon til arbeidet med først og fremst det såkalte elevcase, og til temaene læring og tilpasset opplæring i pedagogikken (se vedlegg 8, om prosedyrene for arbeidet med case Mons). Arbeidet med case Mons, som er en ferdigkonstruert case, involverer ikke skolene, og er altså ikke grenseoverskridende på andre måter enn at det forventes at studentene bruker sine erfaringer og kunnskaper fra dette arbeidet i skolen, og spesielt i arbeidet med elevcase. I tillegg til elevcase, skal studentene konstruere et klassecase og et skolecase. Dette er case studentene konstruerer gjennom innsamling av data i skolen, og som senere bearbeides i undervisning og gruppearbeid på campus.

Elevcase er en individuell oppgave hvor studenten får i oppdrag å se seg ut en elev i en av klassene de skal undervise i. Studenten innhenter data om denne eleven, og på grunnlag av disse dataene drøftes elevens situasjon, og det gis eksempler på tilpasset opplæring for denne eleven.²⁸ Studentene skal samhandle om temaet tilpasset opplæring i forbindelse med denne oppgaven. Det vil si at mens de er i opplæring i skolen, skal de finne tid til å samles i basisgrupper og drøfte teorier om tilpasset opplæring i lys av sine case og konkrete handlinger i klasserommet (se vedlegg 9, om retningslinjer for arbeid med elevcase, gammel versjon).

²⁸ Dette skal gjøres uten at eleven vet om det, men i samarbeid med praksisveileder. Studenten skal observere elevens faglige og sosiale kompetanse, og beskrive og drøfte denne. Det skal ikke være en elev med behov for spesialundervisning, men en "vanlig" elev.

Intensjonen var å observere studentenes arbeid med elevcase, siden disse dataene ville danne et godt bilde av hvordan studentene forstår tilpasset opplæring og jobber med en oppgave som er et grenseobjekt.

Imidlertid ble elevcase byttet ut, og erstattet med en ny oppgave om tilpasset opplæring, akkurat dette semesteret. En viktig årsak til dette var blant annet det etiske aspektet ved å observere elever uten samtykke. Endringen skjedde idet studentene skulle ut i praksis høsten 2004, og etter at de hadde blitt introdusert for arbeidet rundt elevcasen. Studentene var derfor forberedt på å ”velge” en elev til et elevcase, men måtte omstille seg til en oppgave med et nytt perspektiv. Den nye oppgaven gikk i første omgang ut på å undersøke og beskrive tilpasset opplæring på den skolen de var i praksis (se vedlegg 10, om informasjon og revidert elevcase). Man gikk altså bort fra et individrettet fokus til et generelt fokus, første omgang (se vedlegg).

Oppgaveformuleringen ga til å begynne med ingen spesielle føringer for hvordan dette skulle gjøres, men studentene opprettholdt planene om å ha samtaler knyttet til oppgaven.

Denne endringen i oppgavefokus fikk konsekvenser for den del av datainnsamlingen som var tenkt knyttet til den opprinnelige elevcasen. Det ble gjort audio-opptak av de samtale studentene hadde rundt oppgaven, men i hovedsak dreide disse seg om hvordan å forstå oppgaven, og de nye oppgavekravene, altså et ikke tematisk, eller semi-tematisk, innhold (Linell 1992). De snakket også om hvordan å løse oppgaven, der en av gruppene utviklet og drøftet spørreskjemaer som grunnlag for undersøkelser i skolen (for lærere, ledelse, foreldre), blant annet om hvilke erfaringer de hadde med tilpasset opplæring. En av gruppene hadde samtaler der de gikk gjennom styringsdokumenter for skolen og en pensumbok om tilpasset opplæring. I denne samtalen snakker studentene om sin forståelse av begrepet og fenomenet tilpasset opplæring. Det vi si hvordan de tolker det som står i boka. I utvalget av de data som presenteres i analysene, er ikke disse med. De fungerer imidlertid som suppleringsdata.

Hovedfokus for analysen i denne studien, på campus, blir altså på studentenes arbeid med *case Mons*. Målet med aktivitetene knyttet til *case Mons* går, som tidligere nevnt, ut på å studere caset og presentere en tilpasset opplæring for *Mons*, med utgangspunkt i ulike læringsteorier.

Arbeidet med *case Mons* starter fire uker etter studiestart, på den tredje samlingen i seminargruppen, det vil si før inndeling i basisgrupper²⁹. Siden faste basisgrupper enda ikke er opprettet, er studentene inndelt i ”foreløpige” grupper gjennom denne arbeidsprosessen.

Arbeidet med *case Mons* går over tre uker, og består av en introduksjon av *case Mons* og de oppgaver som knytter seg til det, gruppearbeid (første uke), selvstendig gruppearbeid, men med mulighet til veiledning en dag (andre uke) og presentasjon (resultatet av arbeidet) for resten av seminargruppen (tredje uke), der studentene er pålagt å bruke en powerpointpresentasjon.

Fokus i de to første ukene er i hovedsak på ulike læringsteorier, og på teorier knyttet til tilpasset opplæring. Studentene får en forelesning om læringsteori før de begynner arbeidet med *case Mons*. Til første uke får studentene i oppgave å forberede seg ved å lese pensumlitteratur om læring. Studentene har siden de begynte på studiet, blitt oppfordret til å lese pensumlitteratur ved å benytte ”puslespillmetoden”, det vil si å fordele pensum mellom seg og formidle til hverandre det de har lest; helst også med et skriftlig referat av det de har lest. Det betyr altså at ikke alle har lest alt, og at de må støtte seg til den personen som har ”ansvaret” for et bestemt område eller tema, når de skal drøfte teori i grupper. Tilpasset opplæring som tema står for tur, men er ennå ikke presentert for studentene gjennom forelesning og seminargruppearbeid når de

²⁹ Faste basisgrupper betyr at studentene plasseres i grupper de skal følge hele året, både på campus og i praksis. Det tar tid å sette sammen grupper, blant annet fordi det skal tas hensyn til studentenes fagsammensetning, og til praksisskolens mulighet for å veilede studentenes ulike fagkombinasjoner. Det betyr for eksempel at studenter som skal undervise i norsk plasseres sammen i én basisgruppe, og får samme veileder i praksis. I tillegg har disse studentene et fag nr. 2, som de også skal undervise og ha veiledning i, og disse nr. 2-fagene kan variere på gruppen. I de to gruppene jeg følger har studentene norsk som ”hovedfag”, og som ”2. fag” engelsk eller samfunnsfag.

møtes til seminarsamling første uke. Studentene har imidlertid blitt oppfordret til også å lese pensum om tilpasset opplæring som forberedelse til arbeidet med case Mons.

Følgende tabell viser aktivitetene som foregår, og de data som er samlet i tilknytning til arbeidet rundt case Mons.

Tabell 2: Aktiviteter knyttet til Case Mons

	Mons 1. uke	Mons 2. uke	Mons 3. uke
Aktiviteter	Seminargruppe: Presentasjon av Mons og oppgavens innhold. Diskusjon av ulike læringssyn innen læringsteori.	Studieuke (dvs. ingen undervisning): Gruppearbeid (stud. treffes på eget initiativ). Oppgaven drøftes og utvikles videre.	Seminargruppe: PPT-presentasjon av resultatet: Hvordan tilpasse opplæringen til Mons sett i forhold til ulike syn på læring?
Kjernedata	Lydopptak 2. time: Gruppe 1 og 2. Lydopptak 3. time: Gruppe 2	Videoopptak, gruppe 1	
Supplerende data	<ol style="list-style-type: none"> 1. Studentene oppretter "prosjekt" på ITL, og under hele arbeidsprosessen fram til presentasjonen legger de inn ulike typer dokumenter som brukes som hjelpemidler, og en powerpoint presentasjon som skal brukes til fremføringen. Studenters redegjørelse for eget bidrag i prosjektet Mons. 2. Lydopptak av gruppe 3. 3. Videoopptak av gruppe 1-4, uke 3. 		

Som tabellen viser er det gjort lydopptak av studentarbeid i to grupper første uke, videoopptak av én gruppe og lydopptak av én gruppe i uke 2, og videoopptak av fire presentasjoner den tredje uken. I tillegg kommer supplerende data hentet fra "prosjektet" studentene har opprettet på ITL, og fra studentenes redegjørelse for eget bidrag i gruppen (mappeoppgave). Målet var å følge hele prosessen i minst én gruppe, hvor forhåpentligvis minst én fremtidig hovedinformant ville inngå. Ulike praktiske hindringer gjorde det mulig kun å følge én av gruppene gjennom hele prosessen rundt

case Mons: Gruppe 2 sitt valg av møtetidspunkt og sted gjorde det umulig for meg å være til stede. Jeg valgte da å gjøre avtale med gruppe 3 i stedet. Imidlertid avtalte gruppe 1 og gruppe 3 samme tidspunkt for møtet, noe det ikke var mulig for dem å gjøre om på. Jeg valgte da å gjøre lydopptak i én av gruppene, og video-opptak av den andre. Dette resulterte i at jeg satte på opptaker i gruppe 3, og overlot dem til seg selv, mens jeg gikk litt til og fra i den andre gruppen. Opptaket i gruppe 3 regnes ikke som kjerne data, men supplerende data.

Gruppe 1. hvor Berit, som senere ble en av hovedinformantene var deltaker, gjorde jeg videoopptak av i uke 2. Etter gruppens ønske var jeg ikke til stede hele tiden mens de arbeidet (ca. 1,5 t.). De følte seg såpass usikre på stoffet de skulle snakke om at de mente de ville snakke mer fritt uten en ”ekspert” til stede. Det kan selvsagt diskuteres rent metodisk hvor klokt dette var, men et video-opptak gir muligheten til å *se* de fysiske artefaktene som var i bruk, og hvem studentene henvender seg til under samtalen, noe jeg ved lydopptak kun kan få med meg ved å være til stede.

De observasjoner som den følgende analysen består av, er lydopptak av studenters samhandling om case Mons, opptak som er gjort de to første ukene av arbeidet med denne oppgaven. Analyseenheter i første uke er studenter i samhandling *med* lærer til stede (i rommet eller tilgjengelig i et bestemt rom). Analyseenheter i andre uke (ikke undervisning denne uken) er studenter i samhandling *uten* lærer til stede.

I disse to ukene er lærebøker et viktig semiotisk redskap. Når datamaterialet analyseres, leses de stedene i bøkene som studentene henviser til eller peker på. Dette gir et tydeligere bildet av hva de snakker om. I analysene vil det ved et par anledninger henvises til disse ressursene gjennom noen sitater og bilder.

De data som presenteres i analysekapittelet er hentet fra den første uken (det vil si tre undervisningstimer), og andre uken (studentene samler seg på eget initiativ, og det er ikke undervisning) i arbeidet med Mons. Første time i første uke blir elevfortellingen om Mons presentert, og studentene leser casen.

Første delen av seminarsamlingen (data basert på observasjon og observasjonsnotater) i første uke begynner med en kort introduksjon av case Mons (se tidligere nevnte vedlegg). Etter dette gir seminarleder en presentasjon av ulike tilnærminger til læring: Læring gjennom Stimuli-Respons (S-R), motivasjonsteoretisk tilnærming, Piagets teorier om læring, sosiokulturelt syn på læring og psykososial tilnærming til læring. Dette tar ca. 30 minutter³⁰. Gruppene får etter dette tildelt hvert sitt område som de skal se Mons i forhold til. Én gruppe får da i oppgave å planlegge og begrunne en tilrettelegging for Mons i forhold til en S-R- tenkning, en annen gruppe i forhold til motivasjonsteori og så videre. Resten av seminartiden (ca. 2 x 30 minutter) bruker studentene til å starte arbeidet med Mons gjennom en to-trinns oppgave gitt av lærer: 1) diskutere læringsteori generelt (ut fra det de har lest til i dag) 2) knytte teorien til tilfellet Mons (data basert på lydopptak og observasjoner). Dette gjøres med en pause imellom.

Rammene for diskusjonen i ekstraktene i denne delen av analysen er hentet fra trinn 1: *Drøfting av læringsteori*. Innenfor denne rammen igjen har hver av gruppene sin egen ramme for dialogene, bestemt ut fra de temaene de tar opp fra pensumteorien. Denne kan variere fra gruppe til gruppe avhengig av hva den enkelte gruppe bestemmer seg for.

5.1.4 Datainnsamling i skolepraksisen

Det ble gjort avtaler med studentene og veiledere om tidspunkter det passet å gjøre observasjoner i skolene. I de klassene som ville bli involvert, fikk elevene samtykkeskjema med hjem for undertegning (for dem som var under 18 år). Ingen reserverte seg. Tidspunktene for observasjonene ble planlagt slik at veiledningen ble gjennomført umiddelbart etter undervisningen det skulle gis veiledning på. Det ble gjort videoopptak av alle undervisningstimene bortsett fra én. I tillegg ble det gjort feltnotater. Det ble brukt ett kamera, som ble plassert på stativ bak i klasserommet, og

³⁰ Dette har de også fått presentert i forelesninger

to mikrofoner; én ”mygg” til læreren og én mikrofon som gikk på omgang mellom grupper av elever. Hensikten var å styre kamera slik at det ble gjort opptak av elevers gruppeaktiviteter, og av deres stemmer. Kamera ble også styrt mot elever som av en eller annen grunn ikke deltok i aktivitetene læreren initierte, elever som for eksempel lå med hodet på pulten, eller som drev med helt andre ting. Ulempen med å bruke to mikrofoner på ett kamera, samtidig, var arbeidet i etterkant med å skille de ulike aktivitetene rundt mikrofonene. Det betydde i praksis å lytte til stemmene fra lærerens mygg i den ene høytaleren (i headphonen), og så lytte til stemmene rundt den andre mikrofonen i den andre høytaleren.

Utover de nevnte forholdene var det relativt uproblematisk å gjøre video-opptak og ta notater samtidig. Elevene så ut til raskt å venne seg til kamera, det samme gjaldt for studentene. Imidlertid fulgte studentene noen ganger med på hvor jeg fokuserte med kamera. Dette gjorde dem oppmerksomme på ting de kanskje ikke hadde lagt merke til, hvis ikke kamera og forsker hadde vært til stede. Fordi kamera ble styrt mot elever som ikke fulgte med på det læreren gjorde, og fordi informantene (det vil si studentene) visste at tilpasset opplæring var i fokus for studien, er det sannsynlig at de anstrengte seg mer for å få elevene til å være oppmerksomme eller at de forsøkte å tilpasse opplæringen. Følgende eksempel kan illustrere dette: Nina underviser en 8. klasse i norsk. Hun har stått foran tavlen en stund og snakket, og nå viser hun en overhead med mye tekst som hun ber elevene skrive av. Når elevene er godt i gang med dette, har hun tid til å rette seg opp og rette blikket ut i klasserommet. Mens hun har snakket, observerer og retter jeg kamera mot en elev som sitter godt synlig ved vindusrekken. Han ser ut til å ha problemer med å følge med. Han prøver, men gir opp og legger seg over pulten med hodet i hendene. Da Nina retter seg opp og ser utover klasserommet, er det meg hun ser på først, og så kameraets vinkel. Blikket følger det kamera har fokus på, altså eleven ved vindusrekka. Nina oppfatter situasjonen raskt. Hun går bort til eleven, og det hun sier tyder på at hun allerede vet

at denne eleven har lesevansker. Hun finner en god tilpasset løsning for eleven, der og da.³¹

Observasjonene er supplerende data eller bakgrunnsmateriale når veiledningsdataene analyseres. Det er interessant å studere de ulike perspektivene på det som skjer i klasserommet, sett fra, på den ene siden, veileder og studentene sitt ståsted, og på den andre siden, sett fra observatørens ståsted. Dette vil bli tatt opp i drøftingskapittelet. Følgende tabell viser de data som er samlet i tilknytning til aktivitetene i skolen.

Tabell 3: Aktiviteter i skolen

1.sem. praksis	Skole A Basisgruppe 1	Skole B Basisgruppe 2
Aktiviteter	Undervisning Før- og etterveiledning Arbeid m elevcase	Undervisning Etterveiledning Arbeid m elevcase
Kjernerdata	Lydopptak før- og etterveiledning. Fag: Norsk vg 3. En time a 45 min.	Lydopptak etterveiledning Fag: Samfunnskunnskap 8.kl. En time a 45 min.
Supplerende data	<ol style="list-style-type: none"> 1. Videoopptak av undervisning, av timene det snakkes om. 2. Lydopptak av studentenes arbeid m elevcase 3. Lydopptak av etterveiledning 2. semester 4. Videoopptak av undervisning 2.semester 5. Santaler med veiledere og studenter 	

³¹ Dette opptaket er fra andre semester, og analysen av veiledningen etter denne timen er ikke med her.

5.2 Analyseredskaper og prosessen i analysearbeidet

Som redegjort for i innledningskapittelet har denne studien som overordnet mål å bidra til kunnskaper om *hvordan studenter skaper mening og konstruerer kunnskap om tilpasset opplæring*. I det følgende presenteres og drøftes analyseredskaper.

5.2.1 Prosesser og forhandlinger i dialoger

Analyser av meningsskaping 'in situ' innebærer å studere *forhandlinger og prosesser* i interaksjoner (Markova 2003). Hensikten med å studere forhandlinger og prosesser i interaksjoner, er å få en innsikt i hvordan studenter skaper mening, og videre hvordan institusjonelle kontekster og tilgjengelige redskaper får betydning i disse prosessene.

Linell (1992) beskriver flere fenomener som knytter seg til prosesser som finner sted i interaksjoner, og som er med på å konstituere språklige uttrykk og mening, og som knytter seg til dekontekstualisering. Slike prosesser betegnes av Linell som: *backgrounding* og *foregrounding*, og *grounding*³².

Disse begrepene vil tas i bruk som analyseredskaper i dette prosjektet. *Foregrounding* er kontekstualiserte forhandlinger og spesifikasjoner av bestemte temaer. *Grounding* er tematisering, og innebærer at en aktør inviterer de andre med på å utvikle et definert og lokalt tema med et bestemt perspektiv. *Grounding* kan forstås som en prosess innenfor *Backgrounding*, som er en defokusering (når noe trekkes i forgrunnen, må andre ting skyves i bakgrunnen), og forutsetter ulike former for dekontekstualisert kunnskap. *Rammer* og *perspektiv* er vanligvis slik (bakgrunns-) kunnskap. *Rammer* kan forstås som noe som er forutsatt i bestemte sosiale kontekster, og som blir synlige og tilbakevendende strategier for kategorisering av aktivitet i disse kontekstene. *Perspektiver* har å gjøre med aktørenes implisitte orienteringer i forhold til hva det snakkes om, og i hvilke retninger aktørene ønsker å utvikle diskurs

³² Jeg har ikke funnet norske begreper som dekker disse begrepene. De norske ordene bakgrunn og forgrunn viser ikke dynamikken og den pågående aktiviteten som jeg antar ligger i betydningen av disse engelske -ing formene.

og forståelse. Kommunikative situasjoner karakteriseres både gjennom rammer og av de perspektiver som aktørene frembringer og tar. Foregrounding og backgrounding er en dynamisk prosess, der det som i det ene øyeblikket er i bakgrunnen, i neste øyeblikk kan bli tematisert og trukket i forgrunnen, og danne utgangspunkt for forhandlinger og spesifikasjoner. Grounding er mer eller mindre en del av foregrounding:

”Grounding, or thematization, involves defining a local point of departure, from which the speaker invites the hearer to follow him or her in developing a topic within a certain perspective.” (Linell 1992:257).

Grounding kan forstås som en direkte invitasjon til å snakke om et bestemt tema, men det kan også være det som danner de grunnleggende elementer eller tema i en ytring. Grounding kan også knyttes til begrepet ’topic’, eller ’tema’, som hos Linell (1998). Tematisering, og temastrukturer knyttes til initiativ-respons i interaksjoner: ”to take an initiative is to invite the listener to share a topic (or a topical aspect) and/or a perspective on that topic” (Linell 1998:183). Temaer er ressurser for deltakerne i en dialog når de bygger koherente episoder, og altså en del av et initiativ til å trekke noe i forgrunnen (foregrounding).

’Grounding’ og ’topic’ vil i analysen i dette prosjektet ses som en aktivitet der en deltaker trekker i forgrunnen og *inviterer* de andre deltakerne til å etablere og utvikle et tema. *Tematisering* er et begrep som vil bli brukt i denne sammenhengen. *Initiere* er et begrep som er dekkende når det handler om å trekke noe i forgrunnen, og innebærer at noen tar initiativ / begynner / setter i gang, et tema. Foregrounding og backgrounding vil i hovedsak få de norske betegnelse å trekke/plassere i forgrunnen, skyve/plassere i bakgrunnen, når det henvises til prosessene eller aktiviteten. Når noe er i bakgrunnen vil det fortsatt ha innvirkning på dialogen, idet bakgrunnen vil gjenspeiles, gjennom rammer og deltakernes perspektiver. Det som danner bakgrunnen er altså aktivt med på å styre dialogen.

Å sette i forgrunnen et spesifikt tema, for eksempel, krever dét å invitere til å elaborere rundt et fenomen, en respons fra en eller flere av de andre som er til stede,

for å kunne etableres og utvikles som tema. Initiativtaker introduserer bare et tema, 'a candidate topic' (ibid.). En sekvens der det elaboreres rundt et tema, med en begynnelse og en slutt, er en *tematisk episode* eller sekvens (topical episode), og kan danne utgangspunkt for analyse av et tema. Dette betyr ikke at man kan dele dialogene inn i tematiske episoder, siden 'topic candidates' ikke vil inngå i en slik episode, men kan allikevel være viktige bidrag i analyser av meningsskaping i dialoger (ibid.:187). Det finnes også sekvenser som er 'ikke-tematiske' eller bare 'semi-tematiske'. Slike episoder er 'prosedyre-episoder', konsentrert om prosedyrer som for eksempel å løse relasjonelle problemer i gruppen, eller verbale utsagn som knytter seg til for eksempel agendaen for aktiviteten. Et eksempel fra dette prosjektets dialoger er når veileder innleder etterveiledningen med å spørre hvem som vil starte med å redegjøre for det som foregikk i timen det skal snakkes om.

I begge kontekstene styres og reguleres aktiviteten først og fremst av de temaene som deltakerne inviterer til å elaborere rundt, innenfor den ytre rammen. I arbeidet med case Mons stilles det som krav at tilpasset opplæring tematiseres. I hvilken grad tilpasset opplæring i det hele tatt blir et eksplisitt tema i veiledningen, vil avhenge av hva veileder og studenter trekker i forgrunnen og inviterer til å drøfte.

Både temaer og begreper som tas i bruk i dialogene fungerer som *redskaper* for meningsutvikling og kunnskapskonstruksjon. Temaer danner en ramme rundt den meningsskaping som finner sted, og utvikler seg gjennom språket og de begreper som tas i bruk. Begreper i seg selv er redskaper for meningsskaping (Linell 2009), gjennom den mening som knyttes til dem.

Sett i relasjon til de dialogene jeg studerer, blir kunnskapskonstruksjon og meningsskaping avhengig av *hvilke temaer* studentene, og veileder, inviterer til å utvikle og elaborere, og hvilke perspektiver studentene tar. Disse temaene regulerer således aktiviteten og får betydning for hvordan mening om tilpasset opplæring skapes. Hvilke temaer som initieres er avhengig av aktørenes ulike *implisitte orienteringer*.

5.2.2 Hvordan kommer tilpasset opplæring til uttrykk i dialogen?

Tilpasset opplæring er et fenomen og kan ikke analyseres som sådan i de dialogene jeg studerer, men tilpasset opplæring kan knyttes til elevs læring (tilpasninger til individens evner og forutsetninger) og til undervisning (tilrettelegging for læring).

Operasjonalisering av tilpasset opplæring som *læring og undervisning* står i hovedsak lærerutdanningen og studentene i denne studien selv for, blant annet gjennom å ta i bruk tilgjengelige redskaper, og gjennom re- og dekontekstualisering.

Analyser av hvordan lærerstudenter utvikler mening og kunnskaper om tilpasset opplæring vil være konsentrert rundt hvilke språklige fremtredelsesformer som viser seg i dialogene når de arbeider med oppgaver knyttet til *læring og undervisning*.

I arbeidet med case Mons ligger det som et oppgavekrav å snakke eksplisitt om læring og tilpasset opplæring. I veiledningen i praksis ligger det (i den perioden datainnsamlingen fant sted) tradisjonelt ingen eksplisitte føringer om at det skal snakkes spesielt om læring og tilpasset opplæring. PLUTO-prosjektet introduserte imidlertid eksplisitte ”ønsker” om at tilpasset opplæring og læring skulle inngå som et tema i veiledningen³³.

Å undersøke hvordan tilpasset opplæring kommer til uttrykk, vil innebære å se etter både eksplisitte og implisitte ”tegn” på tilpasset opplæring. Implisitte tegn gir seg uttrykk i dialoger der informantene snakker om læring og undervisning som kan knyttes til tilpasset opplæring, uten at det fremheves at det er tilpasset opplæring de snakker om.

Historien om tilpasset opplæring har som sagt gitt grunnlag for utvikling av kunnskaper, identiteter og redskaper gjennom langtidsprosesser, og disse får

³³ Tilpasset opplæring er et tema i de caseoppgavene som har til hensikt å fungere som grenseobjekter i PLUTO-prosjektet. Det betyr at veilederne i partnerskolene har på møter (frivillig deltakelse) fått informasjon om hvordan studentene arbeider med case og temaet tilpasset opplæring, og med et uttrykt ønske fra ILS sin side om at veiledere skulle ta i bruk kunnskapen og redskapene som studentene brakte med seg, i veiledningen i praksis. Veilederne hadde også blitt forelagt skriftlig informasjon om dette.

konsekvenser for hvordan vi tenker og handler i forhold til tilpasset opplæring i ”her og nå”-situasjoner. Studentenes situerte aktiviteter må ses i lys av det som har etablert seg som kunnskaper og identiteter/oppfatninger over lang tid.

5.2.3 Analyse og tolkning

I denne studien tas det som nevnt utgangspunkt i interaksjonsanalytiske prosedyrer for ordning av data. Målet for interaksjonsanalyse er å identifisere regelmessigheter (regularities) i måten deltakerne approprierer ressursene som en kompleks sosial og materiell verden av aktører og objekter stiller til rådighet (Jordan og Henderson 1995:3).

Å studere meningsskaping og kunnskapskonstruksjoner i interaksjonen innebærer i tillegg til å se på hvilke prosesser og forhandlinger som utvikler seg, og å se hvordan konteksten og objektet for aktiviteten påvirker og styrer både innhold og språk (jf. modell for analyseenhet kapittel 4).

De fleste utdragene i denne avhandlingen er derfor relativt lange utdrag, med en kompleks struktur. De inneholder som oftest mange *tematiske episoder* som avsluttes, men som starter opp igjen senere, og der deltakernes mål skifter, og nye intensjoner oppstår (Markova 2003). Dette vil også gi analysen en kompleks struktur.

Når en del av en dialog tas ut av sin originale kontekst og brukes som utgangspunkt for analyse, oppstår den i en ny kontekst, “that of a the quoting discourse, the discussion or commentary”. Deler av dialogen rekontekstualiseres da på et mikronivå (Linell 1989:86). Dialogene blir da gjenstand for analyser og tolkning i lys av forskningsspørsmålene og de kriteriene som danner utgangspunkt for analysen. Faren for å ”miste” viktig informasjon er da til stede.

Video- og audio-opptak gir imidlertid mulighet til å spille av dialoger om igjen så mange ganger man vil, og de kan legges fram og drøftes med andre. Dette letter tilgangen til den informasjonen som ligger i dataene (Jordan og Henderson 1995). Transkripsjoner fra denne studien er blitt drøftet med kolleger og veileder, og ”funn” i

dialogenes prosesser og forhandlinger, temaer og mønstre er i stor grad sammenfallende hos dem som har deltatt. Dette gjør også dataene reliable (Wolcott 2001).

Hovedsaken i en innledende fase i dette prosjektet har vært å gå inn i dataene på et mikronivå og på dataenes premisser. Det vil si at jeg har forsøkt å la dataene tale for seg, og i første omgang ikke se dem i forhold til bestemte analysebegreper, men beskrive dem slik de fremstår: *Hva snakker studentene om? Hvilke temaer tas opp? Hvordan snakker de om elever, om undervisning? Hva er i fokus? Hvordan trer tilpasset opplæring fram og utvikles i dialogene? Hvordan forstås tilpasset opplæring? Hvilke begreper bruker de når de snakker om tilpasset opplæring, læring eller undervisning? Hvordan forhandler og samhandler de seg imellom?*

Imidlertid, etter hvert som dataene fremtrer som *noe*, og jeg ser sider ved innholdet i dialogene som jeg synes er viktige å få frem, blir behovet for å knytte dem til teori større. I den neste fasen utvikles *kriterier* for utvalg av utdrag som skal presenteres og gjøres til gjenstand for nærmere analyser:

1. Tematiske episoder som er representative for hvordan studenter og lærere på Universitetet skaper mening når de snakker om læring og tilpasset opplæring i forbindelse med arbeidet med case Mons.
2. Tematiske episoder som er representative for hvordan studenter og veiledere i skolene skaper mening om læring og undervisning i rekontekstualisering av undervisning.
3. Tematiske episoder der studenter og eventuelt lærere/veiledere eksplisitt snakker om tilpasset opplæring og/eller læring.
4. Tematiske episoder der deltakerne snakker implisitt om tilpasset opplæring og læring.
5. Tematiske episoder der det er tegn på transformering mellom praksiser.

I den neste fasen analyseres de valgte utdragene i forhold til de analysebegrepene som er beskrevet foran. Analysen er delt inn i et beskrivende nivå og et fortolkende nivå knyttet opp til de teoretiske analyseredskapene (Dalen 2004). Grensen mellom et beskrivende og et fortolkende nivå er imidlertid vanskelig å ikke krysse (Wolcott 2001, Dalen 2004). Analyse og drøfting får hvert sitt kapittel.

5.2.4 Vurderinger om generaliserbarhet

Kvalitativ forskning er vanligvis basert på case og begrenset materiale (Larsson 2009, Cochran-Smith og Fries 2005). Denne studien er basert på et utvalg av dialoger mellom lærerstudenter og mellom lærerstudenter og deres lærere og veiledere. Det er en studie som kan danne grunnlag for empirisk sammenligning i lignende kontekster. En måte å generalisere på er nettopp sammenligning av kontekster, som kan brukes utenfor situasjonen i tid og rom (Larsson 2009).

Et problem i den forbindelse er hvordan å vurdere hva som er likt, eller det å være oppmerksom på når vi står overfor likheter. De situasjonene som studeres her er situerte ”øyeblikk”, og vil ikke kunne oppstå på samme måte igjen. Selv med de samme studentene, de samme oppgavene og den samme konteksten ville mye være forandret, blant annet er det sannsynlig at oppgaver og aktiviteter ville både defineres og tolkes annerledes, og danne grunnlag for andre handlinger.

Vurderinger om generaliserbarhet forutsetter at konteksten er kjent. Det er ifølge Larsson (2009) ikke nødvendigvis forskeren som er den rette til å vurdere generaliserbarhet. Det kan være at leserne eller publikum er bedre i stand til å se sammenligninger. Forskers rolle blir i den sammenheng å presentere sine tolkninger og beskrive en kontekst, og mottakerens rolle blir å vurdere om vedkommende kjenner seg igjen i lignende kontekster (ibid.:32).

Det flere studier fra den samme konteksten som denne er gjort i, i perioden knyttet til PLUTO-prosjektet (for eksempel Ottesen 2006, Jahreie 2010). Disse studiene er viktige bidrag inn mot denne studien når det gjelder generaliserbarhet.

I den sammenhengen er det er en fordel at jeg gir en grundig beskrivelse av konteksten rundt studien. Dette gjør konteksten transparent og gjør den lettere å sammenligne med andre og sammenlignbare kontekster.

En annen variant av generalisering er gjenkjenning av mønstre. Det vil si kvalitativ forskning som beskriver et mønster, som kan gjenkjennes i andre lignende situasjoner (Larsson 2009). Det betyr for denne studien at læringsprosesser som beskrives her, blant annet vil kunne gjenkjennes i andre pedagogiske institusjoner, ikke bare i lærerutdanninger.

5.3 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg gjort rede for metodiske valg og vurderinger, for utvalg av informanter og for de feltarbeidsteknikker og analytiske prosedyrer som er tatt i bruk i denne studien. Jeg har også gjort rede for studiens validitet og reliabilitet samt generaliserbarhet.

Hensikten i prosessen med utvalget av studenter har vært å følge de samme studentene i deres aktiviteter både på campus og i skolen. Administrative hindringer som fordeling av studenter i nye grupper når de skulle i praksis, var en av årsakene til dette ikke var mulig. Jeg har samlet inne data av studenters dialoger. Det vil si to grupper studenter på campus og to grupper studenter i skolen, en på en ungdomsskole og en på en videregående skole. Til sammen består disse gruppene av elleve personer. De tematiske episodene som er valgt som representative for denne studien og som vises i analysen, består av ti studenter hvorav tre både er representert på campus og i skolen. Disse er Berit, Ida og Sigurd.

I dette kapittelet har videre de analyseprosedyrer som er blitt benyttet i analysen av data blitt drøftet. Analyser av situert meningskaping innebærer å studere *forhandlinger og prosesser*. I denne studien har jeg valgt å benytte meg av Linells (1992) beskrivelser av prosesser i interaksjoner, som knytter seg til dekontekstualisering. Herfra hentes følgende analyseredskaper: 'backgrounding', 'foregrounding' og 'grounding'.

På campus er tilpasset opplæring et overordnet tema, og det settes ord på læring og tilpasset opplæring med studielitteraturen som redskap. I veiledningen i skolen er ikke tilpasset opplæring nødvendigvis et eksplisitt tema, og får andre uttrykk enn i samtalene på campus. En viktig metode for å studere *hvordan tilpasset opplæring kommer til uttrykk* i dialogene er å studere hvordan konteksten og objektet for aktiviteten styrer innhold og språk. Siden jeg i denne studien studerer to ulike kontekster med ulike oppgaver og innhold, kreves det noe ulik tilnærming når data analyseres. Det innebærer for eksempel å se etter både eksplisitte og implisitte uttrykk som kan knyttes til tilpasset opplæring. Når jeg studerer transformering av kunnskaper mellom kontekster kan jeg ikke bare se etter ord og uttrykk studentene approprierer på campus, men hvilke ord de bruker når de snakker om eller beskriver det samme i en ny kontekst. Kriteriene for utvalg av tematiske episoder som er representative for hvordan lærerstudentene skaper mening når de snakker om tilpasset opplæring og læring, inneholder derfor både eksplisitte og implisitte uttrykk om læring og tilpasset opplæring.

I de neste to kapitlene vil utdrag fra datacorpus presenteres og analyseres. Analysen er delt inn i et beskrivende og et fortolkende nivå. Analysene er delt i to kapitler. Kapittel 6 tar for seg data fra aktivitetene med case Mons på campus og kapittel 7 veiledning av undervisning i skolen.

6. Meningskaping om tilpasset opplæring på campus

Det er studentenes dialoger i forbindelse med case Mons (jf. Tabell 1 og 2 som vil bli analysert i det følgende, det vil si de to første ukene av dette arbeidet. Mer nøyaktig betyr det to økter med gruppesamtaler i seminargruppen den første uken, en med lærer til stede, og en økt i den andre uken, uten lærer til stede. Den andre uken kan lærer gi veiledning på oppfordring fra studentene, men det må da være avtalt på forhånd. Eventuelt kan det foregå på ITL.

De institusjonelle føringene for studentenes arbeid med Mons er som følger: I seminarsamlingen første uken skal studentene snakke ca 30-45 minutter i gruppene om læringsteori(1.økt). De skal deretter snakke om hvordan de kan knytte læringsteori til Mons (2. økt) (se nærmere beskrivelser i kapittel 5). I den andre uken skal studentene snakke videre om teori knyttet mer spesifikt til tilpasset opplæring, og se den i lys av Mons. Studentene skal med andre ord mediere to type samtaler, både en teoretiske og oppgaveorientert, og en praktisk orientert samtale. Det forventes at studentene fordeler pensumlitteratur seg i mellom, og deler det de har lest for de andre. Analysene vil bli presentert ved å først følge læringsprosessene i Gruppe 1, det vil si deres læringforløp i arbeidet med case Mons, og så følge Gruppe 2 læringforløp. Det er gjort audio/videoopptak av gruppe 1 i 1. og 2. uke av arbeidet med case Mons, mens i Gruppe 2 kun den 1. uken (se kapittel 5 for nærmere redegjørelse og begrunnelse for utvalg).

I det denne delen av analysen vil det være fokus på hvordan studentene regulerer samtalene, hvordan de *pendler mellom teoretisk og hverdagslig elaborering* når de forhandler mening, og på hvilke resurser de trekker på i den sammenheng. Videre vil det være fokus på studentenes innramming av tilpasset opplæring. Det er både snakk om en kunnskapsdimensjon og en sosialt regulerende dimensjon hvor noe er regulert gjennom etablerte normer for samtaler og relasjoner. For eksempel kan en

høflighetsnorm og en eventuell konensusorientering påvirke forhandlinger om mening.

6.1 Presentasjon av data i tilknytning til Mons. Gruppe 1, uke 1

Gruppe 1 består av Berit, Sigurd, Liv og Marit. Utdraget er hentet fra denne seminarsamlingens første økt. Vi går inn i den første delen av denne dialogen (opptak på totalt 20 minutter), der gruppen starter med å forhandle om hva i pensumet om læringsteori de skal snakke om, og begrunnelser for dette. Dette utdraget er et typisk eksempel på hvordan studentene fordeler ansvar seg imellom, og hvordan samtalen reguleres og gis retning.

6.1.1 "Vi burde begynne med Piaget"

Utdrag 1 (gruppe 1, Mons, uke 1)

1. Marit: Imsen, Bråten³⁴, er det noen som har lest den? Hvor skal vi starte?
2. Liv: Bråten, er det i kompendiet?
3. Berit: Jeg lurer på om det er lurt å starte på Piaget. Om det er det man burde. Ta det kronologisk. Det man brukte. De er født samtidig. Det er det man brukte før Vygotsky ble fullstendig (bråk, uklart om hun fullfører her).
4. Marit: Enig i det. Det er ikke noe å si på det.
5. Sigurd: Vi burde begynne med Piaget, for vi...
6. Berit: Ja, for vi kommer til å kritisere ham resten av tiden. (*Pause. Blar i bøker?*)
7. Liv: Jeg har lest kapittel 5, og så har jeg bare skummet igjennom en liste...
8. Sigurd: Jeg har ikke lest... (*vanskelig å høre.*)
9. Liv: Nei, det skulle du ikke heller. Det var det *vi* som skulle gjøre.

34 Bråten er forfatter av en artikkel om Vygotsky og sosiokulturell teori, mens Piagets teorier er beskrevet i en lærebok av Imsen (2001). Det står også om Vygotsky og sosiokulturell teori i Imsen

10. Marit: Jeg har ikke fått skrevet noe referat, eller noe notater eller noe sånt.

Marit spør hvor de skal starte, og Berit (3) svarer at de burde begynne med Piaget. Hennes begrunnelse om å ta ”det kronologisk”, det vil si at Piaget har hatt stor innflytelse tidligere, men at det nå er Vygotskys teorier som er i fokus i læringsteorien, følges opp og støttes av de andre. Berit begrunner valget ytterligere ved å påpeke at ”vi kommer til å kritisere ham resten av tiden” (6). Gjennom et felles resonnement (3-6), hvor de følger opp hverandres ytringer og fullfører hverandres setninger (5-6), kommer denne gruppen altså fram til en felles forståelse av hva som ”gjelder” og hva og hvem som skal ”kritiseres” i læringsteoretisk sammenheng.

I den neste ytringen (7) skifter Liv tema idet hun meddeler de andre at hun har lest kapittel 5, (som er det kapittelet i Imsen som omtaler Piaget). I ytringene 7-10 snakker de om hvem som har, og hvem som ikke har lest. Det er Marit og Liv som har hatt ansvaret for denne delen av pensum. Sigurd har ikke lest, men det forventes ikke heller (9).

Dette utdraget viser hvordan studentene følger de institusjonelle reglene som er gitt for fordeling av arbeid og ansvar. De snakker ut fra et felles perspektiv, og kommer raskt til enighet om hvor de vil starte, og hvorfor. I sine begrunnelser trekker de på ressurser fra pensumlitteraturen, men antakelig også fra forelesninger og fra institusjonelle føringer nedfelt i PLUTO-prosjektet³⁵.

I det neste utdraget tar studentene for seg studielitteraturens perspektiver på Piagets læringsteorier, og gjennom å trekke på denne ressursen, forhandler de seg fram til hva ved Piagets teorier som fortsatt har en legitim plass i forståelsen av læring.

Dette utdraget viser hvordan studentene pendler mellom teoretisk og erfaringsnær elaborering. Boka (kapittel 5 i Imsen) ligger oppslått foran dem.

³⁵ Studentene har fått presentert læringsteori både i forelesninger og på seminarsamlinger.

6.1.2 “Det er barnet som må konstruere kunnskapen i sitt eget hode.”

Utdrag 2 (gruppe 1, Mons, uke 1)

1. Marit: Stadieteoriene hans kan man jo mer eller mindre gå bort fra.
2. Sigurd: Det som er problematisk her er at de sier (*blar i boka*) at vi ikke skal fokusere på stadier, men det er jo akkurat det de fokuserer på.
3. Liv: Ja, de forklarer i boka, ja.
4. Sigurd: Ja, at de ikke skal legge vekt på stadier, men det er jo det som er sentralt, jo. 80% (*utydelig*) skriver om stadier, det skjønner jeg ikke.
5. Marit: Jeg synes på en måte at, de refererte jo da til de forskjellige stadiene her.
6. Liv: Ja, de knytter det opp til, ja, hva som er gangbart, og hva som er litt avleggs på en måte.
7. Sigurd: Ja, de begynner veldig dårlig, synes jeg. De sier at vi ikke skal legge vekt på det, men de gjør det likevel.
8. Marit: Men hva skal vi si da, om Piaget?
9. Liv: Jeg syns i hvert fall det er litt oppklarende det at..., men helt på slutten, at det som først og fremst står fast i Piagets teori, er ”forestillingen om at kunnskap ikke kan formidles direkte fra en voksen til barnet. Altså at hvert barn må konstruere sin egen versjon av den ytre verden.” (*Leser opp fra boka*).
10. Berit: Du kan ikke putte kunnskap inn i, det er det han... Du kan ikke ta kunnskap og dytte inn i barna.
11. Liv: Hm, m...
12. Marit: Altså, barnet må være aktivt. Det er barnet som må konstruere kunnskapen i sitt eget hode.

Marit (som er én av to som har hatt ansvaret for lesing til i dag) tematiserer Piagets stadieteori (1). Gjennom å henvise til studielitteraturen konstaterer hun at de kan se bort fra stadieteorien. Gjennom sekvensen 1 – 7 foregår det så en forhandling om hvordan de skal forholde seg til Piagets stadietenkning. Sigurd (2), som har sagt at han ikke har lest til i dag, følger opp Marits ytring med å rette oppmerksomheten mot

det han mener er selvmotsigende i lærebokas tekst: ”De sier at vi ikke skal legge vekt på det, men de gjør det likevel.”³⁶ I de neste to ytringene sine (4 og 7) henter Sigurd opp igjen sitt argument, og holder fast ved sitt standpunkt, mens Liv (3 og 6) og Marit (5) gjennom å følge opp hverandres ytringer, forsøker å nyansere bildet av lærebokas fremstilling. Boka ”knytter det opp til” hva som er ”gangbart og avleggs” (6). De har forstått lærebokforfatteren slik at det er noe ved Piagets teorier som er aktuelt og noe som er uaktuelt. Sigurd slutter seg ikke til Marit og Livs perspektiv (7). Her bryter Marit inn med et spørsmål. Det er mye som tyder på at hun ønsker å komme videre i forhandlingene og stoppe denne diskusjonen: ”Hva skal vi si da, om Piaget” (8). Dette spørsmålet bringer dem fremover i deres refleksjoner. Liv følger opp Marits initiativ, og gjennom både å lese direkte fra boka og rekontekstualisere teksten konstrueres mening (9): Det som ”står fast” hos Piaget, er at barnet selv ”må konstruere sin egen versjon av den ytre verden”. Berit følger opp denne ytringen, og de konstruerer et felles perspektiv på læring i lys av Piagets teorier som noe barnet selv er delaktig i, og kunnskap som noe barnet konstruerer ”i sitt eget hode”. Sigurd har ikke gjennom ytringer sluttet seg til de andres perspektiv.

I dette utdraget trekker studentene på ulike ressurser. Dels på begreper fra lærebokteksten, dels på hverdags erfaringer og begreper. Imidlertid er det læreboka som i hovedsak regulerer og styrer aktiviteten, og som danner grunnlag for menings skaping. Studentene drøfter lærebokas perspektiv og gjør dette perspektivet til sitt eget. Gjennom å ta i bruk begreper fra boka skapes en mening om læring; som noe eleven selv konstruerer. Begreper fra boka, som tas i bruk i dette utdraget, er *stadier og stadieteorier, aktivitet, konstruksjon av kunnskap*. Noen av disse begrepene elaboreres, for eksempel begrepet *konstruere*. Meningspotensialet i dette begrepet knyttes til noe hverdagslig og kjent (utdrag 1 (10)). Andre begreper defineres ikke eller forklares ikke, for eksempel stadier (i stadieteorien til Piaget).

³⁶ ”De” viser her til lærebokforfatter, men kan i tillegg også vise til lærere og forelesere i lærerutdanningen. ”Det” viser til stadieteoriene til Piaget.

Kunnskaper om læringsteori er ment å danne grunnlaget når studentene skal tilpasse opplæringen for elever. Piagets teorier om læring knyttes ikke til tilpasset opplæring eller til case Mons, men det er heller ikke forventet. Studentene holder seg her innenfor den institusjonelle rammen som er gitt. Læreren blir ikke trukket inn som veileder av studentene her.

I de neste minuttene av samtalen fortsetter studentene sin redegjørelse for og sine forhandlinger om nøkkelbegreper som knyttes til Piaget, samtidig prøver studentene å trekke sammenligninger til den sosiokulturelle teorien. De er på leting etter noe som kan forklare forskjellen mellom Piagets syn på læring og sosiokulturell teori. De blar og leser litt, og fester seg ikke lenge ved teksten, men er allikevel konsentrert om det de gjør, og lar seg ikke avspore. Marit finner tekst som fanger oppmerksomheten, og trekker i forgrunnen igjen kritikken av Piaget, og inviterer til å *elaborere/samtale* rundt dette temaet.

Gjennom å veksle mellom teoretisk og erfaringsnære elaboreringer forhandler studentene i det neste utdraget om forskjellen mellom Piagets syn på læring og det sosiokulturelle synet på læring.

6.1.3 “I det sosiokulturelle, det er umulig å skille læring fra konteksten”

Utdrag 3 (gruppe1, Mons, uke 1)

1. Marit: Ja, for Piaget blir jo kritisert nettopp for at han, nettopp for at han ikke tar, at han ikke trekker inn det mellommenneskelige . Det er det store. Altså, stadieteorien er blitt kritisert fordi at den er for snever, de mener at faktisk så at barn kan mer, men samtidig så synes jeg også, så sier de og samtidige så lærer vi at vi forventer for mye av barn. Et annet sted, de mener at rammene hans er ikke reelle og så blir han kritisert for at han ikke tar opp de mellommenneskelige behov, han trekker ikke inn konteksten i tilstrekkelig grad. Han ser jo at konteksten kan være verdifull for klasseromsundervisningen og pedagogikken, at læringen skjer.
2. Sigurd: Jo, det gjør han jo, men det er som vi ble enige om i går, altså, han har, han sier at vi skal altså skape et aktivt klasserom som barn går inn i og så tar på og kjenner på ting og sånn der, både figurativt og hele pakka, men det, det han sier er jo at vi må skape en kontekst som barn kan lære i, inni der, men det som han *ikke* snakker om er altså jo at vi mellommenneskelige. Om interaksjon mellom mennesker.
3. Berit: Som en del av det mellommenneskelige.

4. Marit: Men det som er mitt inntrykk er jo at han snakker om læring atskilt, og allikevel. Man bruker redskapen og man bruker konteksten i læringssituasjonen, men selve læringen, den er kognitiv, den foregår i mitt hode, i mine skjemaer, men ehh, mens det sosiokulturelle, og altså der *kan* man ikke skille det fra hverandre, det er umulig å skille. I det sosiokulturelle, det er umulig å skille læring fra konteksten, mens det jeg innbiller jeg at Piaget, og jeg tenker man kan lære det, ditt og datt, men læringen, den er individuell, og den foregår der inne (*peker på sitt eget hode*). han skiller liksom... Det er mitt inntrykk, da.
5. Berit: For meg oppleves det veldig kunstig. Det er jo litt, på en måte. Det er vanskelig å si seg uenig i det sosiokulturelle.
6. Marit: Jeg føler ikke at, at da jeg gikk på skolen, at det ble undervist så mye på den måten, men...

Marit (1) gir her en redegjørelse for kritikken av Piagets stadieteori. Her ser det ut til at hun går hun inn i en dialog med seg selv, og med boka, men også rettet mot de andre. Hun er med andre ord i rekontekstualiserte forhandlinger og spesifikasjoner om hvordan Piagets teorier kan forstås. Det er noen nyanser av bokas fremstilling av Piagets teorier som oppleves om selvmotsigende, og som hindrer Marit i å finne referensielle ankere og referensiell mening i teksten, men hun lander til slutt på at til tross for at Piaget ikke trekker inn ”de mellommenneskelige behov”³⁷, har konteksten betydning når det relateres til læring i klasserommet.

Sigurd (2) følger opp Marits resonnement, og tilfører ytterligere mening og forståelse til Piagets teorier gjennom å knytte temaet til praksis: ”et aktivt klasserom”, en ”kontekst som barn kan lære i”. Marit og Sigurd resonnerer her ut fra samme perspektiv. Sigurd spesifiserer og kontekstualiserer hva et aktivt klasserom kan være: ”som barn går inn i, og så tar på og kjenner på”. I sitt resonnement trekker han på ressurser både fra boka og fra praksis, og prøver å sette egne ord på sin forståelse. Sigurd bringer inn et nytt semiotisk redskap i dialogen: interaksjon (som noe Piaget *ikke* legger vekt på). Berit (3) følger opp Sigurd her, med en presisering. Hun godtar bare deler av ordets meningspotensial. Hun ser ”interaksjon” som en del av det mellommenneskelige, ikke som likestilte i betydning. Dette følges ikke opp. I stedet

³⁷ I læreboka står det: ”Piaget kritiseres fordi han overså den mellommenneskelige kommunikasjonen i den pedagogiske situasjonen.” (Imsen 2001:102).

forfølger de heller det de nå er på sporet av, nemlig hva som skiller Piagets teorier fra et sosiokulturelt syn på læring.

Gjennom ytringene 4-6 resonnerer de i felleskap, bygger på egne og hverandres perspektiver. Det er imidlertid Marits (4) ytringer som dominerer og skaper retning for meningsutviklingen. Hun gir i ytring 4 et resonnement der hun klargjør forskjeller mellom læring som er kognitiv, og læring som er sosiokulturell. Her rekontekstualiserer hun både gjennom å trekke på ressurser fra boka, fra de andre på gruppa (henter opp begreper og uttrykk fra Sigurds ytring 2), og fra sitt eget forråd av begreper og kunnskaper. Hovedkonklusjonen på de to retningene kan rammes inn av Marits utsagn: ”I det sosiokulturelle er det umulig å skille læring fra konteksten”, mens det hos Piaget dreier seg om at læringen er kognitiv og ”foregår i mitt hode, i mine skjemaer”. Hun påpeker at hennes rekontekstualisering av teksten er hennes *egen* tolkning, slik *hun* ser det (4). Det er mulig hun ser denne dialogen som en egen elaborering rundt meningsinnholdet i boka, ikke som felles konstruksjon av mening. Det ser allikevel ut til at de andre sluttet seg til hennes resonnement.

I de to siste ytringene trekker Berit (5) og Marit (6) på ressurser fra egne erfaringer og praksiser for å skape mening om sosiokulturell læringsteori. Løsrevet fra boka, får språket her et mer hverdagslig preg. I dette utdraget deltar ikke Liv, men hun er til stede.

I utdraget følger studentene opp hverandres ytringer, og resonnerer seg fram til en felles forståelse av to ulike læringssyn. Rammene de forhandler innenfor her, er bokas resonnementer og perspektiver. Det blir altså teksten og dens perspektiver som regulerer aktiviteten, og som er det viktigste redskapet i studentenes meningssskaping. Marit tar et hovedansvar, og er den som i størst grad interagerer direkte med læreboka. Dermed blir hun en mediator mellom læreboktekst og de øvrige studentenes meningssskaping. Imidlertid sitter de alle med boka åpen, og leser, og i dette utdraget bidrar også Sigurd med sine rekontekstualiseringer av teksten. Studentene bringer inn kategorier, og forsøker å appropriere begreper fra boka som er karakteristiske for de to synene på læring: *interaksjon, sosiokulturell, redskaper,*

konteksten, læringssituasjonen, individuell, kognitiv, skjemaer. Enkelte begreper og kategorier fra boka fungerer således som nyttige redskaper i studentenes meningsskaping, for eksempel begrepet interaksjon. De fleste begrepene defineres imidlertid ikke, og blir heller ikke gjenstand for nærmere elaboreringer. Et eksempel på dette er begrepet kontekst, som brukes mange ganger, men som det ser ut til at studentene har en innforstått forståelse av. Studentene trekker også på ressurser fra praksis (for eksempel 2) og fra egne erfaringer (for eksempel 6).

I sitt resonnement konstruerer studentene både eksplisitte kunnskaper om læring: ”det er umulig å skille læring fra konteksten” (4), og implisitte kunnskaper om tilpasset opplæring: ”skape en kontekst som barn kan lære i” (2). *Tilpasset opplæring* er imidlertid ikke et uttrykt tema her.

I sin videre søken etter begreper og tekst som kan forklare det sosiokulturelle læringssynet stopper Berit opp ved en illustrasjon av Vygotskys nærmeste utviklingssone (Imsen:159). Utdraget under er et eksempel på hvordan studentene skaper mening om elevens læring ved hjelp av denne illustrasjonen, og hvordan de gjør et redskap til objekt for analyse.

6.1.4 ”den proksimale utviklingssonen [], det er der læring skjer”

Utdrag 4 (gruppe 1, Mons, uke 1)

1. Berit: Han snakket om det bildet, hvor var det? Jo, på side 259, om den proksimale utviklingssonen, og også den i en annen artikkel, og den passive og aktive i, ja for et...
2. Marit: Veldig kjært barn, ja.
3. Berit: Men iallfall, hvis du ser på det bildet, der i sentrum, og så ser man da det som er hva eleven behersker. Og hvis vi snakker om internalisering og akkomodasjon. Jeg er ikke helt sikker på det, for jeg har ikke lest det stoffet, men i hvert fall, om vi ser på Vygotsky. All læring, den begynner her (markerer med armene at det skjer mellom deltakerne), eller all kunnskap den starter her og så går vi til det indre. Man lærer et ord, eller man bruker et ord sammen med noen, og så begynner man å bruke det selv, og gjør det til sitt eget. Det som eleven på bildet har gjort til sitt eget, er det som ligger i den mørke sonen, men så har denne eleven også muligheten til å utvikle seg. Alle har det. Hva kan jeg gjøre alene? Hva er det bare jeg kan gjøre, helt alene, og hva kan jeg klare å tenke og forstå, helt alene? Når en kommuniserer med andre når en en grense, men fordi alle har muligheten til å...
4. Liv: Du må begrense deg litt, da.

5. Berit: Alle her...
6. Marit: Det betyr at denne modellen er lik for enhver elev.
7. Berit: Ja, altså, som tegningen viser at det finnes en indre grense og en ytre grense, og der imellom ligger den proksimale utviklingssonen til Vygotsky, og det er der læring skjer. Det kan du. Uten å ligge utenfor det, har du ikke sjanse til å forstå, utenfor den rammen på dette stadiet, men du kan jo flytte, og internalisere det, og da vil jo denne andre grensen utvide seg, og så er det jo... Men ved å internalisere det, og, og så er det forskjellig fra elev til elev hvordan utviklingssonen, heter det, og dette skal vi finne ut av. Hvor er den grensen, og du må kunne lage tester eller undersøkelser på eleven med hva den har av kunnskap, fordi det er ikke bare viktig hvordan du har det innenfor din egne, i dialog med den internaliserte. Det er en dynamisk prosess, å klare å strekke samhandling med lærer. Og så må du finne ut hvordan du legger opp undervisningen.

Her er det altså Berit som initierer et nytt tema (1). Hun har til nå først og fremst deltatt gjennom korte kommentarer, og uten å ta aktivt i bruk læreboka som ressurs. Med illustrasjonen av Vygotskys nærmeste utviklingszone foran seg, er det hun som nå styrer og regulerer samtalen. Hun forklarer hva denne figuren illustrerer, mens de andre følger opp med korte kommentarer eller spørsmål, som Berit svarer på. Berit rekontekstualiserer denne illustrasjonen ved at hun veksler mellom å ta i bruk egne språklige ressurser og erfaringer, og de ressursene boka tilbyr. Hun peker på modellen når hun snakker: ”All kunnskap starter her, og så går vi til det indre.” Hun setter ikke ord på hva ”her” er, men trekker på ressurser fra praksis: ”Man lærer et ord, eller man bruker ordet sammen med noen, og så begynner man å bruke det selv, og gjør det til sitt eget.” Marit (6) får et lengre forklarende svar på sitt spørsmål på om modellen er lik for enhver elev. Berit knytter sin forklaring av den nærmeste utviklingszone til en skolekontekst: ”du må kunne lage tester og undersøkelser”. ”Det er en dynamisk prosess, å klare å snakke samhandling med lærer”. Hva dette innebærer i praksis, utdypes ikke nærmere. Sigurd deltar ikke i denne sekvensen.

Berit er den som i hovedsak styrer samtalen her, men de andre deltar med spørsmål og korte kommentarer, som driver dialogen framover. De resonnerer ut fra et felles perspektiv, og konstruerer mening i fellesskap. Studentene trekker på ulike ressurser. Først og fremst på begreper knyttet til en illustrasjon fra studielitteraturen, dels på eksempler fra praksis. Begreper fra boka, som *internalisering*, *læring* og *den*

nærmeste utviklingssone tas i bruk og gjentas. Det er en viss grad av elaborering rundt det siste begrepet, men flere av de andre begrepene settes ikke i en kontekst eller defineres.

Studentene kommer her også inn på hvilke konsekvenser det å bruke den nærmeste utviklingssonen vil få for en lærers aktivitet i klasserommet. De er da inne i en diskurs om elevforutsetninger, om lærerens ansvar for individuell tilrettelegging og om lærerens ansvar for tilpasset opplæring for den enkelte elev. *Dette kan knyttes til diskursen om tilpasset opplæring som en individuell rettighet.*

Studentene knytter ikke sammenhenger mellom den nærmeste utviklingssone og tilpasset opplæring, selvom lærebokteksten gjør det: I teksten de har foran seg (side 161 og delvis 162), og som de nå har hentet begreper fra, står det markert med rødt i marginen: ”scaffolding” og i teksten utheves tilpasset opplæring, og drøftes i lys av den proksimale utviklingssonen. Denne teksten ser sammenhenger mellom Vygotskys utviklingssone, tilpasset opplæring og klasserommet. Imidlertid ”oppdages” ikke denne sammenhengen av deltakerne, til tross for at den ytre ramme for dette arbeidet er å konstruere kunnskaper om tilpasset opplæring, det vil si formulert som tema for læringsøkta.

Oppsummert viser dette utdraget hvordan studentene forhandler mening om teori gjennom å ta i bruk en illustrasjon fra studielitteraturen som redskap. De gjør også dette redskapet til objekt for analyse for å forstå dets innhold og mening. Slik veksler de mellom å ta i bruk illustrasjonen som redskap og objekt.

I sum viser disse utdragene et mønster for hvordan dialogen reguleres, og hvordan aktiviteten handler om fordeling av arbeid og om valg av tekst fra studielitteraturen. Den som har hatt ansvaret for å lese til dette møtet, styrer i store deler samtalen. Imidlertid går andre på gruppen etter hvert også inn i teksten og tar ordet, og leder de andre gjennom sett av ytringer. Til tross for at dialogen styres av den som for øyeblikket er i dialog med lærebokteksten, bærer dialogen preg av å være et felles

prosjekt, og av at mening skapes i fellesskap. Studentene rekontekstualiserer gjennom denne prosessen lærebokforfatterens tekst og gjør hennes perspektiv til sine egne.

Studentene trekker imidlertid på både teoretiske begreper fra læreboka og på ressurser fra egen erfaring.

Et annet mønster viser seg i hvordan studentene holder seg til de institusjonelle føringene som er gitt. De gjør med andre ord det de blir bedt om. Studentene har fått beskjed om å drøfte læringsteori med utgangspunkt i pensumlitteraturen. Studentenes forhandlinger og meningsskaping handler implisitt om tilpasset opplæring idet de snakker om elevers læring og tilrettelegging for læring.

6.2 Presentasjon av data i tilknytning til Mons, gruppe 1, uke 2

Rammen for dialogen i oppgaven om Mons er nå trinn 2, hvor studentene skal kartlegge og konstruere en tilpasset opplæring for Mons. Dette pågår i uke to av de tre som er knyttet til temaer rundt case Mons. Dette møtet er initiert av studentene selv, i en uke uten undervisning. Det kan gjøres avtaler om veiledning med lærer denne uken, men gruppen velger å ikke gjøre det. Denne samtalen, som varer i ca. 1 time og 10 minutter, er tatt opp på video i et møterom på campus. Til stede er: Berit, Sigurd, Liv og Marit. Medbrakte redskaper, som ligger på bordet mellom dem, er lærebøker, egne notater, case Mons og oppgaveteksten. Av samtalens innledning går det fram at de har fordelt og forberedt seg på bestemte deler av pensum, som er relevant for oppgaven om Mons. Vi går inn i dialogen etter at de har studert case Mons, og rekontekstualisert hans atferd i lys av studielitteratur. De forsøker å sette en diagnose på ham.

Dette utdraget er et eksempel på hvordan studentene gjør Mons til objekt. Det er også et eksempel på at tilgjengelige redskaper kommer til kort. Det som er i forgrunnen i dette utdraget, er hvordan å forstå Mons som person og som elev. De har foretatt en type kartlegging av hans aktiviteter og atferd i lys av pensum, og spør: ”hvordan kan

vi tilpasse opplæringen for en elev som har disse elementene?” (1). Første ytring i dette utdraget er et brudd, og ny tematisering.

6.2.1 “men så kommer det hun kaller for sosiale og emosjonelle vansker”

Utdrag 1 (gruppe 1, Mons, uke 2)

1. Berit: Hvordan kan vi tilpasse en opplæring for en elev som har disse elementene?
2. Marit: Men hvis man skal gjøre det, må man også vite hva som ligger bak.
3. Berit: Ja, ja. Vi vet null om det, egentlig.
4. Marit: Ja, og det får vi jo ikke noe svar på her heller, men vi må jo kanskje gi uttrykk for at hadde det vært min elev, så ville jeg analysert hans situasjon, så langt det lot seg gjøre da. For da kommer nemlig dette her inn (viser til pensumbok ved å løfte på den): Imsen, tra, la, la.
5. Berit: Imsen, ja.
6. Marit: Hun refererer til Ogden. Det er snakk om forskjellige typer lærevansker. Dette her er på en måte ikke... lese- og skrivevansker, matematikkvansker (blar forbi for å komme til en bestemt side, peker nedover sidene i boken), men så kommer det som hun kaller for sosiale og emosjonelle vansker.
7. Berit: Hm, m...
8. Marit: Det står da at sosiale og emosjonelle vansker er en stor og mangeartet gruppe elever (leser fra boken) som kan gi seg utslag i allmenne lærevansker, atferdsproblemer, emosjonelle, bla, bla (pause mens hun leter seg fram til noe spesifikt hun vil vise til i boken), og så kommer det: Hun viser da en liste som Ogden har produsert til bruk ved observasjoner av elever med sosiale og emosjonelle vansker. Og her kommer. Det er liksom bare Mons, altså, en del av disse tingene, nemlig.
9. Berit: Hm, m...
10. Marit: Underlying. Det er et misforhold mellom det man antar at elevens evner og forutsetninger, ja et misforhold mellom evner og det han presterer. Altså da, da, da, (“leser”, hopper over for å komme til poenget sitt). Eleven viser dårlig konsentrasjon, sånn i forhold til skolearbeid. Liten utholdenhet, oppgaver. Har ikke tilegnet seg. Klarer ikke tilpasse seg samarbeidssituasjoner. Vanskelig med å organisere både seg selv og andre. Bruker uegnede læringsstrategier. Bruker ikke effektive læringsstrategier. Det kan skyldes lærevansker, konsentrasjon og lite utholdenhet. Lite mottakelig for veiledning. Vil gjøre ting på sin egen måte. (Slutter å lese, ser opp). Dette er jo vår mann, ikke sant?
11. Berit: Mm, ja.
12. Marit: Ja, Mm. (Ser i boken igjen). Følger ikke lærerens instruksjoner. Kan være vanskelig å korrigere. Kan vandre formålsløst rundt. Så er det noe annet her som kanskje ikke var helt han, men. Har vanskelig for å se ting fra en annens synsvinkel. Svake utviklede ferdigheter, som kan skjules bak en tøff fasade.
13. Sigurd: Ikke så veldig tøff heller da.
14. Marit: Ja. Det står her (ser på case Mons) at han er litt bajas i forhold til andre elever.
15. Sigurd: Ok.

Marit svarer på Berit sitt spørsmål med å innvende at de ”også må vite hva som ligger bak” hans atferd. Marit initierer med dette et nytt tema, der hun ser Mons i et nytt perspektiv: De må ha informasjon om Mons de ikke har tilgang på. Berit og Marit følger opp hverandres utsagn, og konstruerer et felles perspektiv på at casen ikke kan gi dem svar på alt de ønsker å vite. De veksler mellom å ha Mons i forgrunnen og bakgrunnen. De opererer både innenfor en ”lærerramme”, der de skal utarbeide en tilpasset opplæring for Mons, og innenfor en ”lærerutdanningsramme”, der selve oppgaven om Mons er i fokus. I det første tilfellet ville de ”analysert hans situasjon” (4), i det andre tilfellet leter de etter en forklaring i pensumboka. Marit leter seg fram i boka til hun finner en kategori å plassere Mons i: ”sosiale og emosjonelle vansker”. På vei dit forkaster hun andre diagnoser: ”ikke lese og skrivevansker, matematikkvansker”. Det Marit gjør her, er å forhandle om mening med teksten i boka, i den hensikt å finne noe som kan passe på Mons. Hun tar i denne prosessen forfatters perspektiv, og gjør det til sitt eget. Marit viser her at hun er fortrolig med teksten, og har lest på forhånd (4-6).

Berit følger opp ytringene gjennom anerkjennende ”Mmm”-ing, mens Sigurd slutter seg til dette perspektivet mot slutten av utdraget. Han har et litt annet perspektiv på Mons, synes ikke Mons ”er veldig tøff, heller, da” (13). Marits initiativ i forhold til å søke svar på hvem Mons er, hadde som utgangspunkt et ønske om å forstå ”det som lå bak” Mons. Det ser ut til at de nå har funnet et svar de har en felles enighet om, og den har de hentet fra en tekst som beskriver ulike lære- og atferdsvansker. Resultatet av denne meningsskapingen dem imellom og med teksten har gitt dem et teoretisk grunnlag å begrunne sin oppgaveløsning i forhold til, men har ikke gitt svar på hvem Mons er som person.

I de innledende ytringene i dette utdraget er det mye som tyder på at de har forstått noe de hittil ikke har forstått om tilpasset opplæring; at kartlegging av og tilrettelegging for en elev er avhengig av at de kjenner eleven personlig. Studentene har ingen redskaper som gir svar på hvem Mons er. Han er en fiktiv person, og de må

derfor ta i bruk de redskapene som er tilgjengelige, det vil si lærebøkene. Det er Marit som her først og fremst er i forhandlinger med teksten, og som styrer dialogen. Det er således Marit sin rekontekstualisering av teksten i boka, som gir grunnlag for meningsskaping for alle. Hennes perspektiver er således viktige medierende redskaper i kategoriseringen og forståelsen av Mons.

Ved hjelp av lærebokas meningsinnhold konstruerer studentene en forståelse av Mons ut fra et spesialpedagogisk perspektiv, og gir ham en diagnose. Gjennom å studere teorien og case Mons som redskaper for å forstå tilpasset opplæring, utvikler studentene således nye redskaper å forstå Mons i lys av, som kan knyttes til tertiær bruk av redskaper (Wartofsky 1973).

De begreper og formuleringer Marit henter fra pensumteksten, er nyttige redskaper her for diagnosen av Mons, men de tar seg ikke tid til å elaborere rundt dem. Begreper som tas i bruk her er *lærevansker, lese- og skrivevansker, matematikkvansker*. Videre: *Sosiale og emosjonelle vansker, og karakteristiske trekk ved denne diagnosen: atferdsproblemer, dårlig konsentrasjon, liten utholdenhet osv.*

Senere i dialogen stopper de igjen opp ved ”det som ligger bak”. Det kommer frem av dialogen, at det er vanskelig å finne løsninger for Mons uten å kjenne ham som person. Begrepet *elevforutsetninger* blir viktig for dem å gjøre rede for i denne sammenhengen. De stiller seg spørsmål om hvilken betydning elevforutsetninger har når de skal tilpasse opplæringen. Dette fører dem til ny kunnskap om begrepet tilpasset opplæring. Det følgende utkastet er en videreføring av utdraget over, men her ment å vise et eksempel på studentenes læringsprosesser, nærmere bestemt et eksempel på hvordan deres søking etter svar på en problemstilling skaper ytterligere mening om både det de søker svar på og om tilpasset opplæring som begrep og fenomen.

Vi går inn i dialogen idet Marit finner en forklaring, i pensumteksten, som kan knyttes til elevforutsetninger.

6.2.2 "Så differensiert undervisning er det skolen må foreta seg for at man skal oppnå tilpasset opplæring."

Utdrag 2 (gruppe 1, Mons, uke 2)

1. Marit: Elevforutsetningene viser til elevsiden, ved denne saken, mens differensiering viser til det skolen må foreta seg. Det er litt sånn som, for å oppnå målet som er tilpasset opplæring. Så differensiert undervisning er det skolen må foreta seg for at man skal oppnå tilpasset opplæring.
2. Berit: Kjernen er at vi må finne ut hva som er Mons' forutsetninger. Det er det som er vanskelig.
3. Marit: Der kan vi ikke trekke noen konklusjon hva angår Mons. Vi må si hva vi må foreta oss, finne ut hva vi skal gjøre.

Med boka som redskap definerer Marit begrepene elevforutsetninger og differensiering: Elevforutsetninger viser til elevsiden, altså det eleven "har". Differensiering forstås som det skolen må foreta seg for å oppnå en tilpasset opplæring.

Den mening som konstrueres ut fra disse begrepene, kan sammenfattes slik:

Differensiering av undervisningen er avhengig av at man vet noe om elevens læreforutsetninger. For å kunne tilpasset opplæringen til en elev, er ikke en teoretisk kartlegging av eleven utfra studielitteraturen nok. Studentene må også treffe og bli kjent med eleven det gjelder.

Studentene søker her kunnskap om hva som ligger i begrepet elevforutsetninger. Det de søker, er svar på elevforutsetninger som kan gi dem svar på hvem Mons er. Det de finner, fører til meningsskaping om viktige begreper knyttet til forståelsen av tilpasset opplæring som begrep og fenomen, det vil si om forskjellen mellom prinsippet om tilpasset opplæring og skolens operasjonalisering av begrepet. Her approprierer studentene nye begreper. De har her skapt mening om begrepet tilpasset opplæring og elevforutsetninger, men de har fortsatt ikke fått svar på hva Mons' forutsetninger er (2-3).

Det er fire mønstre som trer fram i lys av disse to utdragene. Det første handler om et mønster for hvordan studentene gjennom søking etter svar, gjør sin problemstilling til objekt for analyse i samtalen, og videre for hvordan de veksler på å ha Mons som

objekt for analyse og redskap for å forstå tilpasset opplæring. Studielitteraturen blir det viktigste redskapet her, men også egne erfaringer. De søker aktivt i litteraturen etter svar, for å forstå Mons, og på hvordan å tilpasse opplæringen ”for en elev som har disse elementene” (1,1), og går i forhandlinger med det bestemte meningsinnholdet i boka. Vi ser samtidig det samme mønsteret som er gjort rede for før, og som knytter seg til hvordan en av studentene leder disse forhandlingene, og på denne måten samtidig skaper mening for seg selv og de andre. Den som har den aktive rollen her, fungerer således som et viktig redskap for de andre studentene.

Et annet mønster er hvordan studentene først og fremst er opptatt av forståelse og kunnskapskonstruksjon her og nå, og i fra øyeblikk til øyeblikk (Linell 1998, 2009). Det innebærer at studentene tar i bruk de redskapene de har tilgjengelig i øyeblikket. Det de søkte mening om i uken før, og som for eksempel handlet om å skape mening om Vygotsky og den nærmeste utviklingszone, brukes altså ikke som redskap til forståelse og handling i forhold til Mons i denne situasjonen.

Det tredje mønsteret her knytter seg til case Mons som en oppgave som skal være både teoretisk og praktisk orientert. Det betyr at studentene ser Mons både ut fra et perspektiv der han er en fiktiv og oppgaveorientert case, men også ut fra et perspektiv der han er en virkelig elev, og de er lærere. Dette skaper en konflikt hos studentene: Teorien kan gi dem noen generelle svar, men verken den eller casen kan fortelle dem hvilke elevforutsetninger Mons har, eller hvilke sosiokulturelle faktorer som spiller inn på Mons sin læring.

Et fjerde mønster knytter seg til hvordan casen og de institusjonelle føringene rundt den, inkludert de redskapene som tilbys, styrer studentene i retning av en individorientert og spesialpedagogisk forståelse av tilpasset opplæring.

Resten av dialogen (det som kommer etter det siste utdraget her) dreier seg rundt hvordan å strukturere oppgaven om Mons, hvilken litteratur det skal henvises til, og hvordan å fordele det videre arbeidet. Samtalen forløper, gjennom hele møtet,

strukturert, saklig og effektivt, slik at når de avslutter møtet, er strukturen og innholdet i det de skal presentere for resten av seminargruppen uken etter på plass.

6.3 Presentasjon av data i tilknytning til Mons. Gruppe 2, uke 1

Gruppe 2 består av Ida, Harald, Ingar og Juni. Det er gjort opptak av de siste 10 minuttene av de totalt ca. 30 minuttene som er dialogens (gruppearbeidets) ramme her. Fra gruppe 2 har jeg valgt fire utdrag. Samlet dekker disse utdragene nesten hele opptakssekvensen.³⁸ Rammen for dialogen er studentenes arbeid med læringsteori, det vil si første trinn i oppgaven om Mons (som gruppe 1 over). Vi går inn i dialogen etter at Harald har redegjort for noen begreper fra pensumboka, og etter å ha blitt avbrutt av Ingar som styrer dialogen inn på et nytt tema.

Det neste utdraget er langt, men er tatt med som et eksempel som viser kompleksiteten i dialogene i denne studien. Den viser hvordan studentene fordeler ansvar, hvordan temaer initieres, hvordan temaer og perspektiver skifter, men samtidig hvordan studentene holder fast ved det som er det overordnede for samtalen, gjennom hele sekvensen. Dette er også ett av de to eneste eksemplene i hele datacorpus som viser hvordan lærer og studenter forhandler om mening, og hvordan læreren går inn i prosessen som veileder.

6.3.1 ”Jeg kjenner meg litt igjen i dette her, jeg, altså”

Utdrag 1 (gruppe 2, Mons, uke 1)

1. Ingar: Skal vi gå videre på Atkinson?
2. Juni: Ida har nok lest mer enn meg altså, men.

³⁸ I denne gruppen er det av praktiske årsaker ikke gjort opptak i uke 2 (se kapittel 5 for begrunnelse).

3. Ida: Fortell hva du har, jeg har ikke..
4. Juni: Nei, utviklingen av mestringsmotivet. Jeg synes kanskje det var greit å si noe om (*slår opp i boka*).
5. Ingar: Hva slags formler er det?
6. Juni: (*snakker veldig lavt, litt vanskelig å høre*) Ja, det er så masse formler her. Det er Atkinson som, nei, jo har teoretiske formler for, angsten for å mislykkes og (*utydelig*) til å lykkes. Det slites man mellom når man skal ta fatt på en oppgave (*får ikke tak i neste setning*). Der er det på en måte, da er det lyst til å lykkes, det er den man kjenner på. Da de med mestringsmotivasjon, de har mye mer kontakt med angsten sin. De tror ikke at de lykkes. Altså de klarer. Og så er det da forskjellige motiver for å unngå å mislykkes. Og så er det. (*avbrytes av latter fra gruppa*).
7. Juni(fortsetter): Selve mestringen, jeg vet ikke hvor viktig, Jeg vet ikke hvor viktig det er å gå inn på det, men det som er litt interessant er hvordan barn prøver å unngå nederlag. Da er det forskjellige sånne ting som man må.. (*avbrytes av lærer*).
8. Lærer: Hva er det du holder på med? Har du prestasjonsmotivasjon?
9. Juni: Ja, egentlig så har jeg ikke (*latter*) men så har de overtalt meg.
10. Lærer: (*Ser hvor boka er oppslått eller på notater de har liggende*) Atkinson? Å så fint, da. Har du gått inn på det med jenter og gutter ennå?
11. Juni: Jeg har ikke kommet dit enda, for jeg har egentlig om moralsk utvikling. Det er det jeg har lest.
12. Lærer: Men har dere det bra? Kjenner dere liksom at dere begynner å åpne opp for læringen, og hvis dere er litt irriterte, litt sånn urolige, da er det bra. Da er motivasjonen på høygear. Hvis dere er veldig avslappet, da har jeg grunn til å være litt nervøs. Da er ikke motivasjonen så god.
13. (*Flere stemmer samtidig. Latter*)
14. Juni: Ja. Hvordan var det der? Hvordan barn prøver å unngå nederlag. Skal vi se (*ser i boka*). Da er det angstdominerte barn, at de er opptatt av å finne måter å unngå nederlagsopplevelsen på, ikke sant? Og noen gjør det bevisst, men for de fleste er det kanskje litt mer ubevisst og, men her er det mange strategier som de har, fire forskjellige grupper, og den første går på å trekke seg bort fra arbeidet. Så står det litt sånn eksempler på det. Jeg vet ikke hvor mye vi skal gå inn på det, jeg?
15. Ingar: Dette synes jeg er ganske sentralt for oppgaven. Dette går rett på oppgaven.
16. Juni: Ja, det er det. Jeg kjenner meg litt igjen i det der, jeg altså. Læreren stiller spørsmål, og så er jeg ikke helt sikker på svaret, og da blir jeg litt opptatt av å lete etter noe i veska.
17. Ingar: Ja, (*utydelig*)
18. Juni: Ja, men det er jo greit det, da.
19. Juni: Og så er det noe med å gi læreren et falskt inntrykk av flid på en eller et eller annen måte, da, ikke sant? (*utydelig*)
20. (*latter*)
21. Juni: Og så er det det å sette seg urealistiske høye mål, sånn at det er umulig å lykkes. Da unngår du på en måte problemet. Hvis du er garantert å mislykkes, så unngår du på en måte problemet, for du vet at du er garantert å mislykkes. På en måte ikke det angsten blir ikke provosert, da, blir ikke ferdig. Og så er det det siste, det er å ikke legge ned noe særlig flid i arbeidet, for da kan du i ettertid si, ok jeg gjorde det dårlig, men så prøvde jeg heller ikke. Den har jeg likt. (*ler*)

-
22. Ingar: Det er den enkleste.
23. Juni: Den har jeg likt.
24. Harald: Den er så enkel altså..
25. (Latter)
26. Ida : Ja... (utydelig)
27. Ingar: Jeg har brukt alle, jeg.
28. (Latter)
29. Juni: Jeg kjenner meg litt igjen i dette her, jeg, altså.

Ingar (1) tar her initiativ til å snakke om Atkinsons motivasjonsteori (i Imsen 2001). Junis svar på denne henvendelsen tyder på at det er hun og Ida som har hatt ansvaret for å lese denne teksten. Juni og Ida (2-3) forhandler så om hvem som skal ta hovedansvar for formidlingen av studielitteraturen. Juni mener Ida har lest mer enn henne, og inviterer dermed Ida til å ta ansvaret for formidlingen (2). Ida svarer med å returnere spørsmålet. Mye tyder på at hun ikke har forberedt seg (3). Resultatet av forhandlingen blir at Juni påtar seg ansvaret for å være formidler av studielitteraturen. Juni slår opp i boka, og velger et kapittel som omhandler motivasjon, med overskriften: *Hvordan barn prøver å unngå nederlag* – og sier til gruppen at det er dette hun vil si noe om (5). Ingar følger opp med et spørsmål som henviser til innholdet i teksten, og det han tydeligvis oppfatter som ”formler”.

I de neste ytringene går studentene inn i forhandlinger om mening rundt lærebokteksten. Juni svarer først bekreftende på Ingars kommentar til at teksten inneholder masse formler, før hun presiserer at det her er snakk om *teoretiske* formler. Etter denne oppklaringen går Juni inn i en lengre redegjørelse der hun formidler hva som står teksten. Hun konstruerer her mening gjennom å trekke på boka som ressurs, det vil si ta i bruk bokas begreper og meningsinnhold, og egne språklige ressurser (og erfaringer). Imidlertid bærer hennes rekontekstualisering av teksten preg av at hun ikke kjenner dette stoffet særlig godt fra før. Juni holder allikevel tråden i sin redegjørelse til tross for flere avbrytelser, som når lærer kommer innom gruppen for å

spørre hvordan det går (8). Til tross for dette bruddet, der lærer går inn i en dialog med dem over flere ytringer, er det en sammenheng mellom hennes ytring 7 og 14. Med andre ord; Juni henter opp tråden fra ytring 7 om ”hvordan barn prøver å unngå nederlag”, og viderefører den i ytring 14: ”Ja. Hvordan var det der? Hvordan barn prøver å unngå nederlag? Skal vi se.” Her er hun tilbake igjen for å fortsette der hun slapp før læreren avbrøt.

Lærer bryter inn i dialogen (8) gjennom å spørre hva de holder på med: ”Har du prestasjonsmotivasjon?”. Hun stiller flere spørsmål, men venter ikke på svar (8 og 10). Gjennom så å bringe inn et nytt perspektiv, definerer hun også et nytt tema: ”om jenter og gutter” (10). I løpet av kort tid inviterer hun til å drøfte flere temaer, innenfor ulike rammer og med ulike perspektiver. De henter ikke opp noen av initiativene til lærer her og nå. Når lærer går, tar Juni (14), som sagt, i stedet opp igjen tråden fra ytring 7. Hun henvender seg nå til de andre, og ber om råd i forhold til hvor vidt hun skal fortsette å redegjøre for temaet ”hvordan barn prøver å unngå nederlag”. Ingar (15) følger opp med å hevde at dette har betydning for oppgaven om Mons. Juni er enig. *Studentene knytter således Mons indirekte til mestringsmotivasjon.* Studentene er imidlertid mest opptatt av å forstå begreper, ikke av Mons. Det oppstår et vending i dialogen idet studentene i de neste ytringene (16-28) går over til å trekke på ressurser fra egen praksis som elever, og posisjonerer seg dermed i en erfaringsbasert forståelse av bokas innhold. De konstruerer her et felles resonnement bygget på tidligere kunnskaper og kulturelle referanser.

Oppsummert viser dette komplekse utdraget i den første delen hvordan studentene regulerer samtalen, og bestemmer hva de skal snakke om. Det viser videre hvordan én aktør, Juni, legger store deler av premissene for innholdet, og dermed blir den som i stor grad regulerer aktiviteten i gruppen. Dialogen bærer allikevel preg av å være et samarbeid. Utdraget viser hvordan studentene skaper mening *sammen* om læringsteori gjennom å trekke på ulike ressurser. Blant annet forhandler Juni med de andre underveis, om hva i teksten som det er vesentlig å gå inn i. I den sammenheng *bringes oppgaven om Mons inn.* Juni gir gjennom sine redegjørelser de andre et grunnlag for

meningsskaping om motivasjonsteori, og blir selv en viktig ressurs for sine medstudenter. De andre studentene tar imidlertid ikke i bruk de semiotiske ressursene eller begrepene og kategoriene som Juni tilbyr dem i dette utdraget. Flere begreper fra pensum går igjen, som *mestringsmotiv*, *motiv*, *motivasjon*, *angstdominert*, *nederlag*, *mislykkes*. Noen av disse begrepene får mening for dem gjennom elaborering, og spesielt gjennom å knytte teorien til egne erfaringer (21-29). Det er mye som tyder på at studentene i prosessen med å trekke på- og utveksle erfaringer, bruker latter som ressurs.

Som det fremgår ovenfor trekker studentene, i den første delen av utdraget, først og fremst på ressurser fra teksten i boka. I den siste delen av utdraget trekker de dels på ressurser fra teksten og dels på ressurser fra egne erfaringer fra praksis. Her deltar alle på gruppen. I forhandlingene om mening legger studentene her ansvaret på seg selv, når de forklarer sine egne former for mestringsmotivasjon. Det ser således ut til at de her ser motivasjon som et individuelt ansvar å utvikle. Dette kan knyttes til diskurser om tilpasset opplæring som en individualisert opplæring, der elevene i stor grad tar ansvar for egen læring, og der motivasjon er noe som først og fremst kommer innenfra studenten selv.

Lærer fungerer ikke som ressurs eller bygger støttestrukturer rundt det tema studentene trenger hjelp til der og da. Lærer trekker for eksempel ikke paralleller mellom mestringsmotivasjon, tilpasset opplæring og Mons.

Det hun imidlertid gjør, og som har karakter av å være støttende, er at hun indirekte viser til sammenhengen mellom begrepene *læring* og *motivasjon* gjennom å spørre hvordan studentene har det: Er de ”irriterte” og ”urolige”, er det bra, for da ”er motivasjonen på høygear” (12). Det er studentenes læringsprosesser som er i fokus. Dermed antyder hun at studentene kan trekke på egne erfaringer med egne læringsprosesser for å forstå elevenes læring.

Harald har i liten grad deltatt i samtalen, til nå. Etter siste ytring i utdrag 1, avbryter Harald for å spørre Juni hvilket kapittel i boka dette er hentet fra. Juni svarer, og

Harald slår opp på det aktuelle stedet, og deltar videre i dialogen gjennom å trekke på boka som ressurs. Det neste utdraget er et eksempel på hvordan studentene elaborerer og skaper mening rundt motivasjonsteori gjennom å veksle mellom å trekke på henholdsvis boka som ressurs og Mons som ressurs. Det er også et eksempel på hvordan studentene følger opp hverandres ideer, men har ulike perspektiver. Her inviterer Harald til temaskifte.

6.3.2 “det passer godt på Mons”

Utdrag 2 (gruppe 2, Mons, uke 1)

1. Harald: Dette var den som, de som, ikke var motiverte, nei, de som var angstmotiverte. (henviser til Imsen-boka)
2. Juni: Hvordan man unngår nederlag. De som er...
3. Harald: Det virker som om det passer godt på Mons.
4. Juni: Ja, altså, bortsett fra at de ikke har høyt mestrings..., hva heter det for noe, folk som har høy motivasjon, prestasjonsmotivasjon (får ikke med resten). Jeg vet ikke.
5. Ingar: Jeg vet ikke helt om det passer på Mons, egentlig. Fordi han virker egentlig mer som en sann umotivert. ..At han, ok, for lærerens skyld, liksom.
6. Harald: Jeg tenker på den siste bortforklaringen. Ikke jobbe så mye med det, så hvis det går dårlig, så har du en unnskyldning.
7. Juni: Det er noen av strategiene her; for å øke sjansene for å lykkes og da, og det er å sette målet så lavt at man vet at man er garantert å lykkes, ikke sant. Det er også en greie.
8. Harald: Mmm...
9. Juni: Det er det han, Mons, gjør da, ikke sant? Han klarer ikke å si at han ikke har funnet en blomst, og så bare sier han at. Han er på en måte i den derre. Og så er det noe som heter flittige strebere. Det er å garantere suksess ved å legge mer arbeid i oppgaven enn det som er nødvendig. Overdrevent. (leser opp fra notater). Og så har jeg ikke lest mer. Hvordan redusere angst. Det er jo klart det er, det er kanskje det som er problemet for de elevene som ikke tar fatt i oppgaven. Har du lest om ham?
10. Ida: Ja, altså, det med jenter og gutter, tenkte du på?

I dette utdraget tar Harald initiativ til å gå videre på temaet motivasjon, og videre knytte det han leser til Mons. Harald, Ingar og Juni går så inn i resonnementer der de ønsker å få fram sine perspektiv, men innenfor samme tema: I *hvilken* av motivasjonskategoriene hører Mons hjemme? Harald mener for eksempel at Mons

tilhører gruppen *de angstmotiverte*, som ønsker å unngå nederlag. Han holder på sitt perspektiv gjennom hele utdraget ved å ta opp igjen og fortsette sitt eget resonnement over flere ytringer. En sammensetning av ytring 1, 3 og 6, kan illustrere dette:

Harald (1,3,6): Dette var den som, de som, ikke var motiverte, nei, de som var angstmotiverte. (henviser til boka) Det virker som om det passer godt på Mons. Jeg tenker på den siste bortforklaringen. Ikke jobbe så mye med det, så hvis det går dårlig, så har du en unnskyldning.

Ingar (5) følger opp Junis og Haralds resonnementer, og tar et annet perspektiv: Han antyder at Mons rett og slett er umotivert, og gjør oppgaven for lærerens skyld. Juni leser fortsatt i boka, og bringer herfra inn i diskusjonen enda et nytt perspektiv og en kategori: ”flittige strebere” (9). Junis ytring er lang, med flere momenter, som gjør det vanskelig å forstå om hun bare gir respons på egen forståelse av det som står i boka, eller på Ingar og Haralds ytringer om Mons.

Til tross for at de bringer inn ulike perspektiver og ikke slutter seg til hverandres perspektiv, kan det se ut til at det er en felles enighet om at Mons unngår å gjøre det han skal, og antakelig er umotivert for arbeidet.

Oppsummert viser dette utdraget hvordan studentene henter opp igjen sider ved motivasjonsteorien, slik den kommer frem gjennom bokas perspektiv. Flere deltar aktivt med å skape mening, og asymmetrien i gruppen blir dermed mindre synlig. Et trekk ved dette utdraget er at dialogen ser ut til å være like mye rettet mot dem selv som mot de andre, når studentene skaper mening av teksten i boka. Ida er den eneste som ikke deltar i drøftingen av dette temaet. I tillegg til å trekke på boka som ressurs, trekker studentene dels på egne erfaringer fra praksis og dels på case Mons.

Begrepene får sin mening ved at de knyttes til case Mons, og Mons' atferd forstås gjennom de samme begrepene. De som deltar her elaborerer rundt kategorier som *angstmotiverte*, *mestring*, *høy motivasjon*, *prestasjonsmotivasjon*.

Tilpasset opplæring er ikke tema i dette utdraget, men de er i gang med å kartlegge og diagnostisere Mons, og å finne ut av hvem han er som person. De er således inne i en diskurs om tilpasset opplæring som kan knyttes til individuell tilpasning og

tilrettelegging, som videre kan knyttes opp mot en spesialpedagogisk tenkning. Gjennom å trekke inn Mons i dialogen, avviker studentene strengt tatt fra føringer som er gitt for denne samtalen. Mons blir imidlertid et viktig redskap for å forstå motivasjonsteori for denne gruppen.

Med Idas utsagn (10) over oppstår et brudd i dialogen. Hun tolker Junis ytring om ”flittige strebere” (9) som en henvisning til kjønnsforskjeller og motivasjon (som også beskrives i pensum). Ida henter dermed opp igjen temaet fra lærers innspill i dialogen (utdrag 1, 10). Dermed skifter de tema, og går over til å diskutere kjønnsforskjeller, som er hovedtemaet i det følgende utdraget. Det som skjer i dialogen i forkant av dette utdraget, er at studentene først forsøker å knytte kjønnsforskjeller til motivasjon, gjennom å støtte seg til læreboka, men relativt raskt dreier dialogen over i et nytt og mer praksisnært tema. Det er gjennom dette bruddet vi går inn i dialogen her.

Det følgende utdraget er et eksempel på hvordan studentene forhandler om mening gjennom å trekke på ressurser først og fremst fra egne praksiserfaringer og kunnskaper.

6.3.3 ”det med jenter og gutter”

Utdrag 3 (gruppe 2, Mons, uke 1)

1. Juni: Men er det relevant når det gjelder ungdomsskolen og videregående?
2. Harald: Nei, jeg vil ikke tro det.
3. Ingar: Det så du på eksamensresultater, at, men det så du jo når vi fikk 3 på norsk. Jentene var jo vanvittig mye flinkere.
4. Ida: Det er jo bare sånn det er...
5. Ingar: Nåja, (*ler*)
6. Juni: En nyhet, Ida, er det det?
7. Ida: Jentene har alltid vært flinkere på skolen.
8. Juni: Handler det ikke om læringa, da, eller handler det om intelligens?
9. Ingar: Hva med kulturelt betinget?

-
10. Harald: Her har vi jo alt. Kan dra den konklusjonen i andre land, liksom, at jenter er bedre enn gutter? Mener du det? Gjort en sånn undersøkelse og så blir det mere likt...
 11. Ida: Var jo i hovednyhetene på Universitas at jentene tar flere studiepoeng.
 12. Harald: Ikke prøv å dytte oss helt av..
 13. Unisont: (*Latter*).
 14. Ingar: Realfag, er jo gutter helt overrepresentert og dominerer helt. De jentene som er der.
 15. Juni: Men går det på... Hva er det som gjør at flere gutter velger det?
 16. Ingar: Jeg tror det går mer på kultur.
 17. Harald: Ja, der går det på kultur. Helt klart en større fordel som ikke vil mislykkes-typen enn den som vil mestre ehhh,...
 18. Ingar: Nei, men jeg har ikke lest. Gutter får dobbelt så mye oppmerksomhet, men det er kanskje et annet kapittel?
 19. Juni: Nei, jeg har ikke lest. Men gutter får jo dobbelt så mye oppmerksomhet, så...
 20. Unisont: (*Latter*)

Med Junis spørsmål (1) om temaet kjønnsforskjeller har relevans for ungdomsskolen og videregående skole, settes en praksisnær ramme for dialogen. Harald følger opp Junis spørsmål, med å stille seg tvilende til dette, mens Ingar svarer på Junis spørsmål ved å relatere kjønnsforskjeller til eksamensresultater (3) i skolen. Ingar trekker på ressurser fra egen skolegang, og posisjonerer seg således i en erfaringsbasert tolkning av teamet. Ida følger opp med en ytring som kan oppfattes som en vennskapelig erting mellom kjønn: ”det er jo bare sånn det er” (4). Juni og Ingar følger opp med lignende kommentarer før Juni (9) stiller spørsmål omkring årsaken til at det er slik: Handler det om læring eller intelligens? (6). Hun inviterer dermed til å gjenoppta drøftingen av temaet i lys av et nytt perspektiv, nå innenfor en mer seriøs ramme. De andre følger opp Junis ytring, og i det følgende konstrueres mening innenfor ulike rammer av dekontekstualisert kunnskap, og ulike perspektiver: ”Jentene tar flere studiepoeng” (11), i ”real-fag, er jo gutter helt overrepresentert og dominerer helt” (14). Her konstrueres en felles forståelse om at det eksisterer kjønnsforskjeller i skolen, og at årsaken til kjønnsforskjellene primært er kulturavhengig. De blir enige om at

kjønnsforskjeller er relevante for skolen, og at gutter får mer oppmerksomhet, mens jenter får bedre karakterer.

Det oppstår et brudd/en vending i dialogen idet Harald (17) trekker inn teoretiske begreper fra motivasjonsteorien: *mislykkes-typen* og *mestre*. Han forsøker kanskje å trekke de andre tilbake innenfor den institusjonelle rammen som var gitt for denne dialogen; å drøfte læringsteori. Det kan imidlertid tyde på at utsagnet ikke gir nok mening til å gå videre, og de andre kan ikke hjelpe ham, de har ikke lest pensum (18, 19). Det ser dermed ut til at de ikke har verken kunnskaper eller et språk de kan skape mening ut fra. Latteren som avslutter utdraget, blir opptakten til en avslutning på dialogen.

Oppsummert viser dette utdraget hvordan studentene går inn i en praksisnær elaborering rundt kjønnsforskjeller og skoleprestasjoner. De følger opp hverandres utsagn, og tilfører stadig nye perspektiver til samtalen, både humoristiske og mer seriøse. De ressursene studentene trekker på, er først og fremst egne kunnskaper (ting de har lest), teoretiseringer og praksiserfaringer. Studentene posisjonerer seg altså her i erfaringsbaserte tolkninger og meninger, og tar i bruk et erfaringsnært og hverdagslig språk, og begreper som kan knyttes til skolen. For eksempel *intelligens og kulturelt betinget*. Disse begrepene defineres ikke, eller blir ikke gjenstand for elaborering, men virker underforstått.

Studentene trekker i liten grad på læreboka som ressurs, og antyder at årsaken er at de ikke er godt nok forberedt til å elaborere rundt sammenhengene de ser i studielitteraturen og sine egne erfaringer og kunnskaper. Strengt tatt holder ikke studentene seg innenfor de institusjonelle rammene som er gitt for dette arbeidet; å drøfte læringsteori.

Kjønnsforskjeller kan ses som et redskap for å forstå tilpasset opplæring, blant annet gjennom diskurser som kan knyttes til frafall av gutter i videregående, til forskjellsbehandling mellom kjønn, og til spørsmålet om skolen er mer tilpasset jenter enn gutter. Studentene trekker ikke på ressurser de ikke umiddelbart har for hånden,

og som kunne hjulpet dem til å se sammenhengen mellom tilpasset opplæring og kjønnsforskjeller. De fremhever imidlertid tidsaktuelle problemstillinger som er relevante for skolen, og som angår tilpasset opplæring. Dette føyer seg inn i mønsteret som tidligere er poengtert; at studentene i sine læringsprosesser er opptatt av det som skjer her og nå, og tar i bruk de redskapene de har for hånden, her og nå.

I sum viser de tre siste utdragene flere mønstre. Ett viser hvordan samtalene er komplekse, hvordan studentene veksler mellom temaer. Hvordan temaer som er initiert i øyeblikket av en student, følges opp og leder dem inn i nye temaer og perspektiver. Mye tyder på at studentene bruker latter som ressurs i meningskapingen. Studentene viser samtidig at de trekker i forgrunnen og setter fokus på det som er overordnede temaet: Oppgaven om Mons.

Et annet mønster viser seg i hvordan studentene veksler mellom det å ha teoretiske begreper i henholdsvis forgrunnen og bakgrunnen. Mons' strategier forklares innenfor rammen av både et abstrakt og et kontekstualisert system. Imidlertid bærer utdraget først og fremst preg av et ønske om å utvikle mening av begreper og fenomener, selv når de snakker om temaer der de ikke bruker boka som ressurs (som når de snakker om kjønnsforskjeller).

Et tredje mønster viser hvordan studentene forhandler seg fram til en felles forståelse av Mons, til tross for at de har ulike perspektiver på hva som motiverer Mons. Dette kan tyde på at dialogen er konsensusstyrt. Det vil si at de skal utvikle en oppgave i felleskap, og tilby resten av seminargruppen et resultat innenfor en viss tidsramme. Effektiv tidsbruk er derfor nødvendig.

Et fjerde mønster viser seg i hvordan studentene i relativt stor grad skaper mening om motivasjonsteori og kjønnsforskjeller gjennom å trekke på egne erfaringer. Et mønster i det samme er hvordan dialogen endrer karakter når læreboka ikke lenger er det viktigste redskapet. Samtalen om kjønnsforskjeller er et eksempel på dette. Her trekkes det på egne erfaringer, kunnskaper og studentenes egne teoretiseringer (Schulman 2004).

Et femte mønster viser seg her gjennom lærerens rolle som veileder. Veileder fungerer som en organisator som har den totale oversikten, som én som passer på at studentene har det bra. Hun er tilgjengelig, men perifer i arbeidsprosessen (Fossøy 2006, Wittek 2007).

Det neste utdraget viser på mange måter det samme mønsteret. Her går veileder inn og oppklarer hvordan tekniske sider ved oppgaven om Mons skal forstås. Utdraget er hentet fra den andre timen av denne seminarsamlingen. Den institusjonelle rammen for denne timen er at studentene skal se den teorien og de temaene de tok opp før pausen, i lys av case Mons. Dette utdraget er et eksempel på hvordan lærer trekkes inn som ressurs, av studentene. Gruppen har i forkant av dette utdraget drøftet hva som skal være hovedfokus i oppgaven; motivasjon eller tilpasset opplæring. De har ulike perspektiver på dette, og oppgaveformuleringen om Mons gir dem ikke svar. Vi går inn i dialogen idet Gruppe 2 tilkaller lærer for å få hjelp.

6.3.4 “vi er opptatt av å få motivert denne Mons” (3. time)

Utdrag 4 (gruppe 2, Mons, uke 1)

1. Juni: (*Henvendt til lærer:*) Hei, du, vi skulle ha tenkt på at det vi er opptatt av det er å få motivert denne Mons, og at vi skal tilpasse på en måte opplæringen i forhold til ham, og det på en måte er et problem, sånn som han oppfører seg. Hvordan kan en lage et tema ut av det, liksom?
2. Lærer: Da må dere drøfte: Hva er tilpasset opplæring? Hva betyr det? Hva står i loven? Hva står det i Engelsen om tilpasset opplæring.? Så kan dere drøfte hvilken tilpasset opplæring Mons får der (henviser til casen). Så kan du vurdere hvorfor den ikke er tilpasset? Og så må dere drøfte ham som person, og hva læreren kunne gjøre for å lage en tilpasset opplæring.
3. Juni: Men, blir det bare det, eller kan vi også gå inn på hvordan å motivere ham?
4. Lærer: Ja, det ville jeg jo synes var helt naturlig, det er mer det at du har et fokus på... Det de andre skal lære av dere, det er tilpasset opplæring.
5. Juni: Det er bare det at 3., 4. og 5. av de punktene henger så mye sammen, syns jeg da.
6. Lærer: Ja da, de gjør det. Det er bare at. Når du skal starte..., starter med tilpasset opplæring, så forventer jeg at dere har lært hva dere skal av tilpasset opplæring, og hva det betyr, så betyr det at dere også kan forklare det til de andre, når dere skal legge frem. Så kan dere snakke om hva er tilpasset opplæring, og da blir det hovedemnet og hvordan vi vil ha det i timen. Da blir det hovedemnet, og så blir det hvordan nedfeller det seg i Mons.
7. Juni: Hvis vi vil snakke om hvordan vi skal motivere ham, blir det en annen greie, det da?

-
8. Lærer: Ja, tilpasset opplæring er en del av motivasjon. Du har en som ikke liker å lære også...
 9. Juni: TPO ligger øverst, ja.
 10. Harald: Ja, men det var det vi...
 11. Juni: Ja, ikke sant. Er vi ikke enige da, eller synes dere heller at vi skal ta noe annet?
 12. Ingar: Tror det er veldig bra, jeg, for det er såpass, ja.
 13. Juni: Kan vi ikke bare bli enige om det, da, eller om det ikke er noen... at det blir "Nå eller aldri".
 14. *Latter*

Juni stiller et spørsmål til lærer som handler om hvordan de kan kombinere temaene Mons, motivasjon og tilpasset opplæring. Det er to perspektiver som kommer fram i spørsmålet; hvordan motivere og tilpasse opplæringen til Mons, og hvordan imøtekomme oppgavekravene til case Mons. I sitt svar setter lærer fokus på oppgavekrav, setter tilpasset opplæring som begrep i forgrunnen og stiller spørsmål ved hvordan dette begrepet skal behandles i oppgaven. Hun svarer ikke direkte på Junis spørsmål. Juni trekker gjennom et nytt spørsmål motivasjon i forgrunnen igjen; "kan vi også gå inn på å motivere ham?" (3). I de neste ytringene går Juni inn i forhandlinger med lærer om hvordan motivasjon og tilpasset opplæring står i forhold til hverandre, hva som er overordnet og underordnet. I sine ytringer (4 og 6) forhandler lærer innenfor rammen av oppgavens hensikt og studentenes rolle i framføringen: Det de andre "skal lære av dere, det er tilpasset opplæring" (4), og tilpasset opplæring blir "hovedemnet" (6). Hun posisjonerer seg altså først og fremst i forhold til begrepet tilpasset opplæring som et overordnet mål for oppgaven. Juni henter opp igjen spørsmålet sitt fra tidligere, og trekker således temaet motivasjon i forgrunnen igjen: "hvordan vi skal motivere ham, blir det en annen greie det, da?" (7). Lærer gir et svar som ser ut til å gi mening for Juni, idet hun tolker dette som et svar på at tilpasset opplæring er overordnet: "kommer øverst", og at "tilpasset opplæring er en del av motivasjon". Harald tar ordet (10) og henter tydeligvis opp igjen diskusjonen fra før lærer kom, men får ikke fullført, fordi han avbrytes av Juni som fullfører setningen hans. I disse siste ytringene bekrefter de hverandres utsagn, og

ender i et felles perspektiv og en enighet om hvordan de kan tilnærme seg oppgaven om Mons.

Oppsummert ser vi i dette utdraget hvordan studentene forhandler med lærer omkring oppgaven om Mons. Juni spiller igjen en sentral rolle som forhandler på vegne av alle. Til tross for hennes sentrale rolle, skapes det i dialogen felles mening om hvordan de skal tilnærme seg oppgaven om Mons. Ida deltar ikke i dette utdraget.

Studentene trekker her på ulike ressurser, men det er først og fremst lærer som ressurs de støtter seg til her. Lærer fungerer her som resurs for hvordan studentene skal forstå forholdet mellom Mons, tilpasset opplæring og motivasjon. Lærer og studentene ser imidlertid ut til å resonnerer ut fra noe forskjellige perspektiver og rammer. Lærers perspektiv og overordnede hensikt er i større grad enn studentenes å tematisere og presisere oppgavens formål, og fremheve hvor viktig det er at resultatet blir riktig. Studentenes perspektiv er i større grad rettet mot å forstå faglige sammenhenger mellom begrepene motivasjon og tilpasset opplæring, og hvordan begrepene står i forhold til hverandre og i forhold til Mons. Begrepene *motivasjon* og *tilpasset opplæring* tas i bruk som språklige ressurser, men brukes her som innforståtte begreper uten at de defineres eller kontekstualiseres. De går altså ikke inn på *hva* tilpasset opplæring er, eller hvordan fenomenet kan forstås. Dette er et mønster som gjentar seg: Studentene approprierer begreper, og tar dem i bruk uten nødvendigvis å mestre dem (Wertsch 1998).

6.4 Oppsummering og sammenligning gruppe 1 og 2

I begge gruppene forhandles det om mening først og fremst gjennom å ta i bruk redskaper med et bestemt meningsinnhold, det vil si studielitteraturen i hovedsak. Én av studentene går som regel direkte i forhandlinger med teksten, og fungerer således som viktig redskap for de andres meningsskaping. Fordi studentene er i interaksjon med boka, er det er vanskelig (noen steder) å skille mellom det som er direkte

opplesning fra boka og det som er rekonstruering og spesifisering av begreper hentet fra boka³⁹.

Deltakerne i gruppene veksler på å ta ordet, og noen ganger holde det over lengre tid, mens de redegjør for et fenomen i boka. De følger hverandres ytringer, og resonnerer i felleskap. Bruddene i dialogene fører studentene over i stadig nye temaer, spesielt i gruppe 2, og viser hvordan brudd får betydning for det som tas opp, og for hvordan dialogen utvikler seg (Henderson og Jordan 1995).

Dialogene i gruppe 1 og 2 utvikler seg noe forskjellig både gjennom temaet de har valgt som ramme for dialogen, gjennom de ulike temaene som initieres og følges opp av de andre, gjennom hvordan de bruker tilgjengelige ressurser og gjennom hvor godt forberedt de er. Gruppe 2 bruker for eksempel ikke læreboka som redskap i like stor utstrekning som gruppe 1. Gruppe 1 holder seg mer til oppgaven enn gruppe 2, noe som for gruppe 2 resulterer i et omfang av temaer litt på siden av den oppgitte oppgaven.

Dialogen i begge gruppene bærer preg av at den er konsensusstyrt. Det vil si at sosiale normer regulerer samtaler og forhandlinger mer enn normer for kunnskapskonstruksjon (for eksempel utdrag 4, gruppe 2, 10-13). Studentene er dessuten pålagt å samarbeide om oppgaven, og skal presentere et felles sluttprodukt innenfor en gitt tidsramme. De har derfor samme motiv. Dette fører til at de i hovedsak lander sine resonnementer i et felles perspektiv.

Tilpasset opplæring er et overordnet tema for oppgaven om Mons, og er i fokus med ulike perspektiver, men sjelden i forgrunnen over lengre tid. Studentene veksler mellom å prøve å forstå tilpasset opplæring som begrep og hvordan de kan tilpasse

³⁹ Ved en nærmere undersøkelse av det aktuelle kapitlet i Imsen (2001), viser det seg at studentene, eller Juni, har valgt å starte midt i kapitlet om motivasjon med tittelen "Hvordan barn prøver å unngå nederlag", og konsentrerer seg i dette utdraget om ca. 2 sider av dette kapitlet 23 sier. Boka er organisert på den måten at sentrale uttrykk og begreper er satt i kursiv i teksten, eller plassert i marginen med rød skrift, og fanger lett leserens oppmerksomhet. Det er disse begrepene og uttrykkene studentene leser opp, og tar utgangspunkt i når de samtaler.

opplæring for Mons. Begge gruppene beveger seg imidlertid innenfor områder som implisitt kan knyttes til læring og tilpasset opplæring idet mange av temaene studentene tar opp kan knyttes til tilpasset opplæring, for eksempel motivasjon, kjønnsforskjeller, Vygotskys nærmeste utviklingszone eller i ”en riktig og en utdatert” forståelse av elevers læring og utvikling (jf. gruppe 1). Tilpasset opplæring, som eksplisitt uttrykk, er i liten grad i forgrunnen.

Et mønster som viser seg gjennom alle utdragene knyttet til case Mons er hvordan oppgaven om Mons, både oppgaveformuleringene og arbeidet med den, er rettet mot et fokus på tilpasset opplæring som er knyttet til en individorientert forståelse av tilpasset opplæring, der det som kan oppfattes som avvikende atferd, krever en individuell tilpassing av eleven til konteksten (jf. Nordahl 2005). Et eksempel på dette finner vi i Junis ytring (1, siste utdrag her), der hun karakteriserer ”denne Mons” som en person det er vanskelig å motivere. Det er ”et problem”, ”sånn som han oppfører seg”. Her gis Mons noen attributter som plasserer ham innenfor en ramme der han mest sannsynlig blir sett på som et problem som skal løses.

Læringsprosessene for de to gruppene har vært noe forskjellige, på den måten at gruppe 2 i større grad enn gruppe 1 har dratt inn egne erfaringer og diskutert skole slik de har erfart eller oppfattet den, og der de har trukket på tidligere kunnskaper, teorier og erfaringer fra skolen (i forbindelse med dialogen om kjønnsforskjeller). De har på mange måter vekslet mer mellom egne erfaringer, hverdagspråk og pensumlitteratur. De har kjent seg igjen, personlig, i motivasjonsteorien blant annet.

I sin presentasjon i tredje uke, viser begge gruppene at de behersker den genren som er typisk for utdanningsinstitusjoner av denne typen (jf. Säljö 2001): Det gis greie teoretiske redegjørelser for tilpasset opplæring, både som rettighetsprinsipp og som spesialpedagogisk prinsipp i presentasjonene, og konkrete forslag til hvordan tilpasset

opplæring for Mons kan iverksettes i praksis. Imidlertid er det størst fokus på det teoretiske. Studentene synes ikke å ha appropriert praktiske tiltak i like stor grad⁴⁰.

Det er mye som tyder på at arbeidet med Mons har fungert som redskap for studentene på to forskjellige måter; som en oppgave der målet har vært å imøtekomme studiekraav fra ”teorikonteksten”, og som en oppgave, der målet har vært å utvikle teoretiske redskaper for praksis.

⁴⁰ Det er gjort observasjoner av presentasjonene i 3. uke (videoopptak og feltnotater)(se kapittel 5). Videre er aktivitetene på ITL observert gjennom hele perioden, samt de dokumentene de har lagt ut der og delt med de andre på gruppen.

7. Meningsskaping om undervisning i skolen

I lærerutdanningens skolepraksis befinner vi oss innenfor en helt annen kontekst og praksis, som styres av andre objekter, personer, regler og redskaper. Studentenes skolepraksis består hovedsakelig av undervisning og veiledning av undervisning. Det det snakkes om i veiledningen, kjennetegnes av studentenes gjøring i klasserommet, det vil si at de først og fremst trekker på praktiske erfaringer fra klasserommet og et hverdagslig språk (Ottesen 2006).

Hva som gjelder som kunnskap, er knyttet til de ulike praksisene studentene må delta i, men legitimeres i deltakernes situerte interaksjoner (Ludvigsen 2009). I studentenes samtaler på campus hadde analysen fokus på hvordan studentene pendlet mellom teoretisk og hverdagslig elaborering mens de prøvde å forstå studielitteraturen. I denne analysen vil jeg undersøke de kunnskapsdimensjoner som ligger i de språklige uttrykkene. Blant annet vil jeg å se etter tegn på transformasjon av kunnskap fra teoriundervisningen og arbeidet knyttet til case Mons. Det kan være eksplisitte og *implisitte* kunnskapsdimensjoner i samtalene. Det som studeres i lys av ovenstående, er det som er objektet for samtalen, eller det det snakkes om (Linell 2009), hva som regulerer objektet og hvordan, og hva som er fokus ved objektet. Videre hvordan tilpasset opplæring tas opp, hva veileder inviterer til gjennom sine spørsmål. Det vil også studeres i hvilken grad samtalene kan ses som kollektiv meningsskaping, og i hvilken grad den er rettet mot individers erfaringer og kunnskapskonstruksjoner. Med andre ord vil pendlingen mellom en individorientering og en kollektiv orientering stå sentralt. Videre vil det være fokus på hvorvidt forståelsen pendler mellom å være erfaringsbasert eller teoridrevet og hvilke normer som regulerer dette.

Data fra veiledning i praksis 1. semester for basisgruppe 1 baseres på før- og etterveiledning av undervisning i norsk, 3. klasse videregående skole.

Data fra veiledning i praksis 1. semester for basisgruppe 2 baseres på etterveiledning av undervisning i norsk, 8. klasse ungdomstrinnet. Se tabell 2 (oversikt over empirien).

7.1 Presentasjon av data fra førveiledning. Basisgruppe 1

Den lokale rammen er førveiledning av en undervisningstime som har Wildenveys liv og diktning som overordnet tema. Til stede under førveiledningen er Berit, Ida, veileder og jeg/forsker som observatør. Berit og Ida har planlagt to timer, timen om Wildenvey og ”mandagstimen”, som vil bli viet lyrikeren Karin Boye.

Førveiledningen dreier seg i sin helhet om begge disse timene, men det brukes mest tid på å snakke om dagens time, og det er den det her velges utdrag fra. Kort fortalt har studentene delt inn dagens time som følger (se også vedlegg).

Plan for timen:

1. Introdusere plan for de neste timene (5 min.).
2. Lese en artikkel om Wildenvey (10 min.).
3. Lese og analysere diktet ”Som en der kommer fra fest” (15 min.).
4. Avslutte med en repetisjon av sentrallyrikken. Som eventuelt (hvis tid) L; dikt på CD (1 min.).
5. Erik Bye om Wildenvey på CD (3 min.).

Utdragene dekker ikke alle temaene fra ”plan for timen”.

Vi går inn i dialogen etter at Berit og Ida har forhandlet seg fram til hvordan de skal starte timen: De skal ”etter at elevene har kommet til ro” sette på et dikt av Wildenvey (CD). Dette er ikke inkludert i planens 1. trinn, men en idé Berit har fått i etterkant. Det forskyver tidsplanen med ett minutt. Veileder har foreløpig ikke hatt noen innspill i førveiledningen.

Dette utdraget viser et eksempel på hvordan studentene elaborerer og forhandler om mening rundt én bestemt undervisningstime, hva som er i fokus, og veileders rolle i disse forhandlingene.

7.1.1 “se hvordan det fungerer [], å ha en så sterkt lærerstyrt time”

Utdrag 1 (førveiledning, basisgruppe 1, 1. semester)

1. Berit: Da er vi enige. Synes du det høres greit ut?
2. Ida: Da har det gått seks minutter. Vi har satt av 5 minutter. Så ett minutt. Så har vi satt opp 10 minutter. Jeg har lest høyt hjemme en artikkel som jeg har ”timet”. Jeg leste altfor høyt, nei jeg mener altfor fort. Berit og jeg har en fin artikkel om Wildenvey.
3. Berit: Jeg har...
4. Ida: Ok.
5. Berit: Og da skal den artikkelen... Det som er morsomt med den i forhold til det som står i boka. Jeg synes det som står i boka er enormt kjedelig. Det er et sånt typisk forfatterportrett i en lærebok. Kjedelig. Den her er saklig, det er to litteraturforskere som på en måte har jobbet med Wildenvey. Den ene, tror jeg, er amerikaner. Og så er det stykket opp og infiltrert med anekdoter. Det gir personene så mye mer liv. Ideen med å lese høyt er at vi skal lese høyt, de har ennå ikke fått gjort det. For å prøve at... Det er oppe til diskusjon.
6. Ida: En lang tekst som tar ti minutter, det kan bli kjedelig.
7. Berit: Men skal vi legge ut lenker på ”It’s learning”. Vi deler ikke ut. Det blir mer en lytteøvelse, det blir ikke...
8. Veileder: Hva gjør elevene?
9. Ida: Vil du at de skal skrive, eller? Vi har egentlig bare tenkt at de skulle lytte.
10. Berit: Ja-
11. Berit: Men jeg tenkte, i dag, at før vi leste det, så kunne vi ta noen spørsmål på ”hva vet dere om Herman Wildenvey?”, sånn at de får hentet opp det de kan.
12. Ida: Noen gjør jo tydeligvis lekser også.
13. Veileder : Ja, mmm.
14. Berit: Det er ingen feil. Det er ingen ting som crasher i temaet, det kan bli litt kjedelig når vi leser opp.
15. Ida: Det er noe med det å ha lest teksten, eller hva? Det tenkte jeg på, et annet begrep... Ni minutter.
16. Berit: Vi må lese sakte. Hvis vi leser fort...
17. Ida: Men det har vi satt av 10 minutter til, så...
18. Berit: (utydelig)
19. Ida: Vi går videre, vi. Vi forteller at, at vi har ikke tenkt. Vi har egentlig ikke tenkt...
20. Berit: Og så tar man litt diskusjon etterpå, bare for å prøve den varianten ved å, at de bare får dette som en lydkulisse, så det blir levende for dem. Det er jo ikke noe særlig...

-
21. Ida: Faren med å ha ingen elevaktivitet, mens nå har vi tenkt, siden det er en enkelttime. Rett og slett...
22. Berit: Litt av poenget er jo å prøve ut...
23. Ida: Interessant å se hvordan det fungerer med klassen, å ha en så sterkt lærerstyrt time.
24. Berit: Så er det din tur.
25. Ida: Så kommer jeg inn med ett kvarter, det andre. 10 minutter. Punkt fire. Og så er det diktanalysen, da, da er det jeg som skal ta den. Det er fra boken. Og da har jeg kopiert opp på lysark, har ikke, sitter ideelt sett med det foran seg, og det er ikke verre enn det. Og da... Men det jeg har tenkt er at foran meg, en penn, Jeg har skrevet ned på forhånd, går inn, men i stedet for. Jeg vil egentlig spørre dere om hva som er best, jeg tenkte at det blir spennende der og da. Men selvfølgelig så har jeg jo ikke prøvd dette før. Og så blir man litt nervøs.
26. Veileder: Har du gjort deg noen erfaringer?
27. Ida: Ja, og det kan være fint, og da tar jeg den ganske sånn basic diktanalyse, som jeg tar. Jeg skal selvfølgelig prøve å involvere elevene. Andre mener at jeg skal... Jeg kan prøve å få litt elevmedvirkning, men de har nok ikke lest dette diktet før timen. Jeg har...

Berit og Ida begynner i dette utdraget med å presentere hva de i fellesskap har planlagt for den kommende timen (1-7). Tidsbruk og beregninger av tid er viktig her, og at de har funnet en artikkel om Wildenvey som "gir personene så mye mer liv" (5). De følger opp hverandres ytringer når de forteller veileder om planene sine. Berit og Ida posisjonerer seg her i forhold til undervisningen først og fremst gjennom å ha fokus på egne handlinger: "Vi har satt av 5 minutter" (2), "jeg har lest" (2), "Berit og jeg har en fin artikkel" (2), "Vi deler ikke ut" (7). Videre posisjonerer de seg i forhold til hvordan de skal presentere det materialet de har: Ida skal lese artikkelen "høyt" for elevene, og elevene skal lytte fordi "de har ennå ikke gjort det". De resonnerer ut fra et perspektiv på metoder, og begrunner valget av metodisk tilnærming som *metodevariasjon*: "Lyttøvelser" er noen de ikke har forsøkt før. Berits begrunnelse kan tolkes som en *implisitt og dekontekstualisert kunnskap* om variasjon som noe positivt. Det ser ut til at Ida og Berit resonnerer ut fra ulike perspektiver i ytringene 5-7, Berit fra et studentperspektiv (5) og Ida fra elevperspektiv. De ser ut til å være noe uenige om metoden de har valgt idet Ida (6), når hun ser det fra et elevperspektiv, antyder at det kan bli kjedelig for elevene å sitte stille og lytte i 10 minutter. Berit (7) følger opp Idas ytring og holder fast på sitt perspektiv, kaller metoden de skal bruke

en ”lytteøvelse” og antyder dermed at lytting er en øvelse, noe elevene går aktivt inn i og derfor kan forsvares når det ses i et elevperspektiv.

Her bryter veileder for første gang inn i dialogen, med et spørsmål som kan oppfattes som en *videreføring av Idas innspill* (8): ”Hva gjør elevene?” Det kan ligge minst to implisitte orienteringer i dette spørsmålet, hvor den ene er en oppfordring til studentene om å flytte fokuset fra seg selv til elevene, og den andre en kritikk av lytting som metode. Hun antyder også med dette at lytting ikke er en aktivitet. Etter dette innspillet fra veileder går Berit og Ida inn i forhandlinger hvor de resonnerer seg fram til nye metodeforslag, ut fra en felles forståelse om at ”lytteøvelse” ikke er nok i seg selv. I denne sekvensen (9-23) trekker de i forgrunnen igjen tidligere temaer som knytter seg til opplesningen, som hvor lang tid det tar, og at det kan bli kjedelig. I disse ytringene elaborerer de og følger opp hverandres utsagn og ideer, og kommer med forslag til flere aktiviteter enn lytting: ”ta noen spørsmål” (11), ta ”litt diskusjon etterpå” (20). De resonnerer seg fram til en felles forståelse av at konsekvensene av lytting som metode fører til ”ingen elevaktivitet” og ”lærerstyrt time”. De har gjennom disse ytringene først tatt veileders perspektiv om at elevene må ”gjøre noe”, og de bestemmer at de ”tar med litt diskusjon etterpå, bare for å prøve den varianten”, men avslutter resonnementet med en felles forståelse om at de ”rett og slett” vil ”prøve ut”, ”hvordan det fungerer med klassen, å ha en så lærerstyrt time” (20-22). Ida og Berit resonnerer seg i fellesskap fram til en begrunnelse for å ha en lærerstyrt time, der lytting, litt diskusjon og liten elevaktivitet ses som variasjon i undervisningen i et lengre tidsløp enn én undervisningstime.

I ytring 24 får vi et brudd idet Berit inviterer Ida til å fortelle om sine planer for sin del av timen. Denne står Ida ansvarlig for alene.

Oppsummert viser dette utdraget at Berit og Ida først og fremst er opptatt av egne handlinger, men at dialogen snur og får et annet innhold fordi veileder bringer inn elevperspektivet. *Objektet for aktivitet*, eller det det snakkes om, veksler mellom å være artikkelen som Berit og Ida skal lese opp, og hva elevene skal gjøre under og etter opplesningen. Undervisningen sett fra henholdsvis studentene sin side og

elevene sin side trekkes vekselvise i forgrunnen og bakgrunnen gjennom hele samtalen. Gjennom å stille spørsmål om hva elevene skal gjøre, bringer veileder inn en *kunnskapsdimensjon*, som implisitt kan ha i seg flere dimensjoner; undervisningsmetoder, elevers læring og elevaktivitet som atferdskorrigerende. Spørsmålet fra veileder setter i gang en elaborering rundt elevaktiviteter og i hvilken grad elevene skal delta utover det å lytte. Ida og Berit følger her opp hverandres ideer og bringer også inn kunnskapsdimensjoner som knytter seg til metodevariasjon som lytteøvelse, skriving, diskusjon, gjøre så det ”blir levende” for elevene. De snakker implisitt om elevers læring når de snakker om å stille elevene spørsmål ”sånn at de får hentet opp det de kan”. Disse temaene eller dimensjonene utdypes ikke nærmere eller gjøres til gjenstand for nærmere analyser. Kunnskaper og teorier om elevers læring av et bestemt fagstoff virket her implisitt og underforstått. I løpet av sin elaborering ender Ida og Berit med å opprettholde sin opprinnelige plan om å la denne timen først og fremst bli en lytteøvelse. Veileder har en tilbaketrukket rolle, og hennes veiledningsstrategi er noe utydelig. En fortolkning kan være at hun vil at studentene selv skal prøve ut sine ideer, begrunne dem og sette egne ord på dem, og så prøve dem ut.

Det trekkes på flere ressurser her. Plan for timen er et viktig redskap som strukturerer samtalen og skaper en ramme. Berit og Ida trekker videre på egne erfaringer og egne teorier om undervisning. De bruker et hverdagslig språk bygget på praktisk tenkning, men med begreper som kan knyttes til teori om undervisning.

Det er en felleskapsdimensjon i det arbeidet de gjør her siden de skal ha denne undervisningstimen sammen, og siden planlegging skjer gjennom forhandlinger dem imellom om hva timen skal inneholde og hvilke metoder som skal benyttes.

Tilpasset opplæring som sådan er ikke et tema, men henvisning til elevaktiviteter og metodevariasjon kan være innforståtte måter å operasjonalisere dette begrepet på. Deltakerne opererer med et perspektiv på klassen som en homogen gruppe. Ida og Berit har planlagt en undervisning som er felles for alle elevene med samme presentasjon, innhold og arbeidsmetoder for alle.

I det neste utdraget henter veileder opp igjen begrepet *lærerstyrt time*, og bruker det som inngang til å trekke frem og invitere til å drøfte et nytt tema: elevenes utbytte av undervisningen. Dette er et eksempel på hvordan veileder fokuserer på temaer som kan knyttes til tilpasset opplæring.

7.1.2 "Denne timen er mest rettet mot dem som er flinke eller interesserte."

Utdrag 3 (Basisgruppe 1, P1, førveiledning)

1. Veileder: Dere har lagt opp til, dere vil ha en nokså lærerstyrt time. Hva tenker dere i forhold til at alle elevene skal ha noe utbytte av dette?
2. Berit: Jeg tenker at, det er ikke nødvendigvis alle elevene får. Jeg tror det er såpass mye, det er oppstykket. Så det er ikke sånn at man står på samme sted hele tiden og bare snakker. Vi er to personer, det gir litt liv i det. Det er lyd. Det er sånn forskjellig i og med at det er variert. Så tror jeg det ikke er noe, så tror jeg at noen, at alle....
3. *De to andre blander seg inn. Hører ikke hva de sier*
4. Berit: Så tror jeg det er noen elever som synes det er absolutt "fett" (*eller lett?*) å bare høre på forelesning, og at de kan få en time med bare det.
5. Ida: Jeg synes at denne timen, den blir liksom, kanskje vi rett og slett bare skal si det? At dette er en smakebit om dere skulle studere nordisk. (*avbrytelse og latter fra de andre*). Dette blir litt som en forelesning. De går jo i 3. gym, og skal snart på universitetet, og så legger vi lista litt høyere enn det vi har gjort før. Og når det gjelder alle elever. Det er klart. At denne timen er mest rettet mot de som er flinke eller interesserte. Det er klart det er veldig lett å feide litt eller forsvinne litt ut.
6. Berit: Jeg synes det er et bra opplegg. Jeg har ingen problemer med å ha det opplegget i.
7. Ida: Ikke jeg heller, men jeg ser jo det at det kan være.
8. Berit: og ja, (ser at veileder vil si noe) unnskyld (*latter*)
9. *Her snakker de oppå hverandre.*
10. Veileder: Ikke misforstå, jeg syns også det er bra opplegg.
11. Berit: Ja, ja, jo jo

Her tar veileder initiativ til å trekke i forgrunnen igjen studentenes valg av en lærerstyrt time: Hva tenker Berit og Ida i forhold til at "alle elevene skal ha utbytte av dette?" (1). Veileders spørsmål er ledende, og hun antyder med dette at hun mener at alle elevene skal ha utbytte av timen. Hun inviterer med andre ord til forhandlinger ut

fra et perspektiv der *valg av metode og utbytte på et vis må henge sammen*. Hun overlater til Ida og Berit å tolke spørsmålet. Berit følger opp: ”det er ikke nødvendigvis alle som får” utbytte av timen. Hun utvikler ikke dette utsagnet ytterligere, men skifter perspektiv og tema og henviser i stedet til at timen blir variert gjennom at de er to som underviser, at det gir liv, bevegelser og lyd (2). Dessuten tror Berit ”noen elever” bare synes det er lett eller fett med forelesning, og ”da kan de få en time med bare det”. Dette skiftet av perspektiv tyder på at hun ikke ser hvor veileder vil med ytringen, og derfor ikke tar veileders perspektiv. Ida følger opp Berits ytring og tar først hennes perspektiv: Kanskje de rett og slett skal si til elevene at dette er en smakebit for de som skal studere nordisk: ”De går jo i 3. gym, og skal snart på Universitetet.” Ida resonnerer her ut fra et perspektiv der antakelig kultur og hennes egne erfaringer fra egen skolegang styrer hennes forståelse. I samme ytring skifter imidlertid Ida perspektiv og gir uttrykk for at det å tilrettelegge en time kun for de ”flinke og interesserte”, kan føre til at ”det er veldig lett å feide litt, eller forsvinne litt ut” (5). Ida ser altså elevens utbytte fra ulike perspektiver. Berit holder på sitt perspektiv og er fornøyd med ”opplegget”. Ida er enig, men antyder tvil (7). Elaboreringen mellom Ida og Berit fører dem til felles resonnement de er enige om: De har et godt opplegg som de kan stå inne for.

Veileder har forlatt temaet hun initierte, og følger ikke opp de andres perspektiver for å forklare hva hun siktet til med spørsmålet. Berit og Ida synes ikke å bruke veileders kommentar som redskap i sin forhandling om mening, og veileder løfter ikke eksplisitt fram sitt perspektiv. Berit og Ida forhandler innenfor en annen ramme der en viktig hensikt er å gi begrunnelser for de valgene de har gjort. Det er mye som tyder på at veileders initiering av tema i første ytring i dette utkastet, var tenkt å skulle ta en annen retning, men i de siste ytringene i dette utdraget tar hun studentenes perspektiv når hun forsikrer dem om at ”det er et bra opplegg”.

Oppsummert viser dette utdraget at veileder initierer et tema som kan knyttes til tilpasset opplæring, og at hun med det ønsker å bringe inn en *kunnskapsdimensjon* i diskusjonen om studentenes undervisningsplan, en dimensjon som har med elevens

læring å gjøre. Den måten dette følges opp av studentene, tyder på at veileder ikke blir eksplisitt nok for studentene rundt temaet om at ”alle skal ha utbytte av dette” (elevene). Objektet for samtalen blir studentenes ”gjøringer”. Det vil her si et forsvar av den foreliggende plan for timen. Plan for timen er et viktigst redskap her. Studentene trekker videre på egne erfaringer. For eksempel får Idas langtidserfaringer og identitet som gymnasiast konsekvenser for hvordan hun forstår undervisning her og nå. Kunnskapsdimensjonene de trekker på, er implisitte og inneforståtte.

Tilpasset opplæring blir her et tema gjennom veileders henvisning til ”alle” elever i første ytring. De snakker her ut fra en kunnskapsdimensjon, som er implisitt og underforstått gjennom begrepene *utbytte* (av undervisningen) og *de flinke*. Berit og Ida forklarer at timen de har planlagt er rettet mot ”de flinke eller interesserte” (5), og at ikke alle nødvendigvis skal ha utbytte av timen. Elevene i klassen fremstår her som mer heterogene, gjennom å bruke kategoriene flinke og interesserte. Veileder har ingen innvendinger mot dette og forfølger ikke temaet hun initierte.

Et mønster som denne førveiledningen viser er at studentene er mest opptatt av å snakke om sine ”gjøringer”. Planen for timen viser også dette. Studentene har ikke satt opp eksplisitte mål for elevenes læring utover det å lære om Wildenveys liv og diktning.

Et annet mønster finnes i *hvordan* de snakker om undervisning og læring og hvilke *redskaper* de trekker på i den sammenheng. Studentene teoretiserer ut fra egne erfaringer og den informasjon (jf. Wells 1999) og de redskaper de har tilgjengelig der og da. De bruker det språket de har tilgjengelig som er basert på praktisk tenkning. Et mønster i studentenes meningsskaping er således at de argumenterer for sine gjøringer, men lytter også til veileders innspill og tar dette med i sine diskusjoner.

Et tredje mønster knytter seg til objektene for samtalen. Objekter løftes fram og drøftes, men blir ikke gjenstand for analyse i den forstand at de gjøres til et kunnskapsobjekt (jf. Miettinen og Virkkunen 2005) *der de trekker på teorier eller på forskning om fenomenet*. Det innebærer at argumentasjonen rundt objekter fortsetter å

trekke på de samme praktiske kunnskapene og erfaringene som er tilgjengelige her og nå, og som er knyttet til erfaringene i klasserommet (jf. Ottesen 2006). Imidlertid, ved at veileder setter fokus på bestemte problemstillinger, settes noe i gang hos studentene. Et eksempel på det er førveiledningen der artikkelen om Wildenvey er i fokus, og hvordan studentene her, etter at veileder har hatt innvendinger, om å la den bli bare en lytteøvelse, trekker på implisitte kunnskaper om metoder og metodevariasjon som gir dem en ny forståelse og et grunnlag for endringer. Gjennom veileders innspill får de på denne måten ny forståelse av praktiske sider ved undervisning og læring: Studentene blir gjort oppmerksomme på at lytting som metode ikke nødvendigvis utvikler elevenes kunnskaper om ikke elevene i tillegg tar i bruk andre læringsstrategier. Videre at opplesning over en lengre perioden kan skape uro, om ikke elevene får oppgaver underveis som de kan konsentrere seg om.

Vi finner også et mønster i veileders veiledning. Gjennom de spørsmål hun stiller, bringer hun inn viktige sider ved undervisningsplanlegging. Hun forsøker her å gjøre temaer til objekt for analyse, men hun inviterer bare, følger det ikke opp eller presiserer sine intensjoner. Imidlertid overlater hun i stor grad til studentene til selv å elaborere rundt spørsmålene, tolke innspillene, og til selv å velge, eller unnlate å velge å ta hensyn til innspillene hennes.

Det mønster som knytter seg til de uttrykk tilpasset opplæring får i dialogen, viser at tilpasset opplæring ikke nevnes eksplisitt som et sentralt formål eller virkemiddel, men ligger der som noe implisitt. Implisitte føringer om å tilpasse opplæringen ligger i veileders fokus på *alle elevers utbytte* av undervisningen, og i studentenes elaborering rundt varierte undervisningsmetoder. Metodene som velges, bygger ikke eksplisitt på kjennskap til elevene i denne klassen. Undervisningen er planlagt for en homogen gruppe tredjeklassinger på videregående skole som tilsynelatende ikke har spesielle elever det må tas hensyn til. Veileders fokus på tilpasset opplæring følges ikke opp. Det synes som om hun godtar studentenes argument om at ikke alle elevene må ha utbytte av denne timen.

7.2 Presentasjon av data fra etterveiledning. Basisgruppe 1

Rammen for de tre neste utdragene er veiledning av en undervisningstime om Herman Wildenvey som Berit og Ida har samarbeidet om (se førveiledning over). De neste tre utdragene er eksempler på hvordan veileder bringer opp og tematiserer og inviterer studentene til å snakke om enkeltelevers læring og om tilpasset opplæring. Det første utdraget er i tillegg et langt utdrag som også har til hensikt å vise et eksempel på kompleksiteten i det det snakkes om i veiledningen.

I etterveiledningen er hele basisgruppe 1 til stede. Foruten Ida og Berit betyr det Bjørn og Kari. I utdraget under kommer vi inn i veiledningen etter ca. 9 minutter. I minuttene før har Ida og Berit rekontekstualisert sin opplevelse av timen. De oppklarer noen misforståelser seg imellom om roller i klasserommet og hvem som skulle ha gjort hva. Berit har ikke så mange kommentarer til sin del av timen. Ida synes timen gikk veldig fint, men veldig fort. Videre at elevene var ”utrolig engasjerte”, men at hun nok ikke vil lese så mye tekst igjen. Hun innser at det var kjedelig og alt for langt, spesielt for en ikke navngitt elev som var ”veldig urolig i dag”. Det forstyrret når de leste. Hun foreslår at det hadde vært bedre om elevene hadde lest selv. Etter at Berit og Ida har gitt sin versjon, tar Kari ordet.

7.2.1 “Han kan ikke så mye, men han vil gjerne si noe likevel”

Utdrag 1 (basisgruppe 1, etterveiledning)

1. Kari: Jeg la også merke til det til å begynne med med CD. At du venta til det ble rolig, men akkurat da det var blitt rolig, kom det inn en for seint, og måtte finne pult og alt. Da skjedde det veldig mye. Alle skulle begynne med å trekke for gardiner, og alt skjedde liksom da. Men at man ventet til det ble ro i klassen før vi spilte. Og så la jeg veldig merke til, jeg syns du (henvendt til Berit) var veldig flink til å gi positive tilbakemeldinger, hele tiden. Sa du var imponert og ”veldig bra”. ”Kjempebra” Det tror jeg ga en veldig god stemning. De ble ekstra ivrige. Og, ja, det har jeg ha sagt (blar i notatene sine). Det jeg tenkte på at den teksten, kanskje den var litt lang? Noen blir litt urolige, men på den annen side så det ut til at de fleste satt og noterte, og det var stille mesteparten av tiden. Jeg synes det, og etterpå så hadde de fått med seg veldig mye. Det var vel egentlig greit. Og så skrev jeg det at det at du (henvendt til Berit) nevnte alle ved navn. Det var veldig bra. Selv om du ikke husker alle, så forstår alle at du prøver, ikke sant? Det at man vil, det har også noe å si, syns jeg. Skal vi se. (pause, mens hun leser fra notatene sine) Sagt. Sagt. Ja, og så var det bra da du (henvendt til Ida) delte ut det diktet, selv om det sto i boka, at du sa at ofte er det greit å skrive rett på diktet, syns jeg var veldig bra. Det kan lære dem en metode, liksom. Og da dere spurte etter fire frivillige lesere, så fikk dere det med en gang, og ikke noe nøling,

eller. Og de var kjempe med alle elevene. Og da du (henvendt til Ida) sa at dere skulle gi en ferdig diktanalyse, så fikk du mange innspill, og det kom jo på sparket, og det synes jeg ble bra. Jeg synes det ble bra at du (henvendt til Ida) hørte på elevene, når de var ivrige. Så kanskje de lærte vel så mye av det når det var sånn. Ja, så var det, dere hadde sånn tydelig opplegg. Variert. Jeg synes det funka veldig bra.

2. Veileder: Ja, godt gjennomført time. Det er en del uro i begynnelsen, det snakket vi om etter de første timene, hvordan han takler det at dere, (*utydelig*). Det virker som dere har fått et litt mer avslappet forhold til oppstarten av timen. Det er første timen for mange av dem, dukker opp litt sånn etter hvert og da er det helt ja, hele tiden små avbrudd, så samle de igjen. Det synes jeg dere klarer fint. Ja, så kom, så hørte vi det diktet. *Utydelig* Startet med plan 9.46. så hørte på de 9.53. Det var litt mer enn de fem minuttene. Det var noe med det at...
3. Berit: Ja. Det ble de avbruddene. Det kom en del elever og...
4. Veileder: Ja, fem minutter går veldig fort. (*Utydelig*) Det var jo særlig Egil som startet, da, med litt sånn.... Han kan ikke så mye, men han vil gjerne si noe likevel. Det synes jeg du taklet, kommentarene hans, tok du greitt. Tok fatt i de, sa hva er riktig og hva er liksom (*utydelig*) Ja, men jeg synes du klarte det veldig fint. Du er veldig tydelig foran der. Du er veldig klar i stemmebruken, og ja, som vi har vært inne på før, du er veldig klar og tydelig, fanger elevenes oppmerksomhet veldig bra. Så leste dere den artikkelen, og det gikk omtrent på ti minutter.
5. Berit: Hm...
6. Veileder: Det var veldig fint lest, og det var en fin artikkel. Som jeg sa på forhånd, at de skulle merke seg noen ting (*utydelig*). Å sitte å høre på noe i 10, 11 kanskje 12 minutter uten at man har på en måte...
7. Berit: Uten å gjøre noe med det.
8. Veileder: Ja, så kunne man kanskje risikert å (*utydelig*). Ut fra hva jeg så, så satt elevene med arket foran seg og det virket som om de tok notater. Ehh. Det var så vidt litte granne uro foran hos disse guttene, Ivar og Egil. Håkon snudde seg litt bak, men så samlet de seg igjen. Og når (*utydelig*) kommer får de faktisk beviset for at faktisk samtlige opplysninger i artikkelen har...
9. Berit: kommet fram, ja.
10. Veileder: De har antakelig notert mer enn tre ting. De har antakelig notert masse. Hvis en skulle ha notert tre viktige ting, så ville antakelig flere hatt de samme tingene, sant...

I dette utdraget er det først og fremst veileder og Kari som redegjør for sine observasjoner av timen. Kari (1) gir en kronologisk fremstilling fra timens oppstart, med Berit, til timens avslutning med Ida. Til slutt gir hun en oppsummering av det helhetlige inntrykket. Kari bringer med dette inn mange temaer og retter fokus på mange objekter i dette utdraget. Blant annet trekker hun de samme temaene i forgrunnen som Ida gjør i sin rekontekstualisering av timen (se innledning dette utdrag). Hun trekker i forgrunnen oppstart av timen ("Da skjedde det veldig mye", "man ventet til det ble ro i klassen). Hun har implisitt fokus på elevenes læring og metoder for læring ("gi positive tilbakemeldinger", "Det kan lære dem en metode"),

på elevenes atferd ("det var stille mesteparten av tiden") på elevenes handlinger i klasserommet ("de satt og noterte"). Videre på studentenes respons til elevene ("sa du var imponert"), på elevenes respons på studentene ("de var kjempe med alle sammen", "veldig god stemning), og hun gir tilbakemeldinger på konkrete ting som opplesing av artikkelen ("kanskje den var litt lang"). Dette viser den kompleksiteten av aktiviteter og handlinger, både planlagte og ikke planlagte, som viser seg i klasserommet, og som kommer fram i veiledningen.

Veileder (2) overtar og følger opp Karis ytring med å bekrefte at det var en godt "gjennomført time". Hun henter videre opp temaet om uro i begynnelsen av timen. Hun utdyper dette temaet, knytter det til tid: Elevene dukker "litt opp etter hvert", og dermed sprekker tidsskjemaet. Imidlertid har de snakket om dette før ifølge veileder, og hun synes studentene har et mer avslappet forhold til det nå. Hun viser også til en bestemt person, "han", når hun snakker om uroen i begynnelsen av timen. Dette følger hun ikke opp her. Veileder er videre opptatt av å sjekke tidsskjema når det gjelder opplesing av artikkelen. Berit (3) kommenterer veileder på punktet om oppstart av timen. Det ble noen avbrudd og "det kom en del elever". Det skjer med andre ord en del uforutsette ting som studentene må takle der og da. Veileder følger opp igjen Berits ytring ved å vise til tid, og sier implisitt at tiden går fort når det skjer ting man ikke har planlagt. Hun bruker dette til å tematisere og trekke i forgrunnen en bestemt elev, Egil, antakelig "han" som ble nevnt i ytring 2. Mye tyder på at Egil er en elev de vet om fra før, og som karakteriseres slik av veileder: "Han kan ikke så mye, men han vil gjerne si noe likevel." Veileder sier henvendt til Berit, at hun taklet kommentarene hans greit, og tok fatt i det han sa og korrigerste dette. Dette tyder på at veileder resonnerer ut fra et perspektiv der det er bestemte strategier for å takle elever som Egil. Det ligger implisitt i ytringene over (2 og 4), at det ikke kan forventes så mye av ham, faglig. Altså at tilpasningene ligger i taklinger i situasjonen der og da i klasserommet. Dette inntrykket forsterkes av at Egil ikke ble nevnt i førveiledningen, der for øvrig heller ingen andre elever ble nevnt ved navn. Berit responderer på denne ytringer med et "hm", før veileder fortsetter. I neste ytring tematiserer hun opplesningen av artikkelen, og viser til sitt eget forslag, fra førveiledningen, om å

aktivisere elevene under opplesningen av artikkelen om Wildenvey (7)⁴¹. (Det er tydelig at studentene har endret på opplegget sitt og bedt elevene skrive ned punkter underveis i opplesningen.) Sett i lys av førveiledningen, og erfaringene fra denne timen (8), er det mye som tyder på at det å aktivisere elevene under opplesningen, hadde flere hensikter, der den ene var å skape ro i klassen: Bortsett fra ”så vidt litte granne uro”, ”virket det som alle tok notater”, og den andre knytter seg til elevenes læring: ”samtlige opplysninger i artikkelen” har kommet fram.

Det er interessant her å se hva Berit følger opp og kommenterer i dette utdraget (3, 7). De kan være en indikasjon på at hennes interesse her og nå ligger i å skape mening om pragmatiske løsninger i undervisningen.

Oppsummert viser utdraget kompleksiteten i en undervisningssituasjon, idet det dreier seg om både elevers læringsprosesser, atferd i klasserommet, tilpasninger og plan for timen. Videre dreier det seg om innholdet i undervisningen, som sier noe om studentenes faglige kompetanse, og det dreier seg om studentenes egen læring, og om det å ta imot veiledning. Utdraget viser videre at de veiledede, etter at de har redegjort for hva de selv synes om undervisningen, først og fremst har en lyttende rolle der de mottar og bearbeider de andres beskrivelser og tolkninger av deres og elevenes aktiviteter i klasserommet. Det er de samme temaene som trekkes i forgrunnen, av alle deltakerne. I hovedsak er de sammenfallende med de tema som ble drøftet i førveiledningen. Det vi ser temaer knyttet til studentenes gjøring og på elevenes reaksjoner på disse. I dette utdraget er tilbakemeldingene fra veileder i hovedsak rettet mot Berit, og hennes aktiviteter i klasserommet. Det tyder på at deltakerne har et felles perspektiv på hvordan aktiviteten i klasserommet skal forstås og kategoriseres.

Studentene og veileder trekker på ressurser med et bestemt meningsinnhold i form av notater de har tatt under observasjonen av timen. Både Kari og veileder støtter seg til

⁴¹ I førveiledningen antydte veileder at det å lytte til en opplesning som tok 10-12 minutter, ikke var en aktivitet som var nok i seg selv. Løsningen som til slutt ble gjennomført i timen medførte at elevene underveis i opplesningen skulle skrive ned 3 nye ting om Wildenvey. ”Nye ting” betydde sider ved Wildenvey de ikke hadde lest eller hørt om før.

notatene når de snakker, ser på dem, henter stikkord derfra, passer på at de ikke glemmer å nevne noe. Et eksempel på hvordan disse notatene tas i bruk under veiledninger er tydelig når Kari (1) i sin rekontekstualisering av timen konfererer med notatene sine: ”og så skrev jeg det at”, og senere i samme ytring når Kari tar en pause for å sjekke at hun har fått sagt det som står i notatene: ”sagt, sagt”, til hun kommer til et tema hun ikke har tatt opp. Stikkordet, ordene eller setningene brukes igjen som redskaper i den videre rekontekstualiseringen av timen.

Et annet redskap som brukes i veiledningen, er studentenes ”plan for timen” (se førveiledning). Den brukes som en sjekklister for å se i hvilken grad Berit og Ida klarte å gjennomføre planen slik de hadde tenkt, og om de holdt tidsplanen. Planen sjekkes opp mot notatene de har tatt, og er med på å regulere aktiviteten, og er det samtalen springer ut fra. Deltakerne trekker videre på egne kunnskaper og erfaringer, i tillegg til informasjon fra de andre. De bruker et hverdagslig og erfaringsnært språk, preget av praktisk tenkning. *Det er uklart hvilke intensiver som ligger til grunn for veiledningen, hva som skal bringe veiledningen og studentene videre. ?*

I utdraget får tilpasset opplæring sitt uttrykk gjennom møtet med elevene i klasserommet. I førveiledningen konstruerte deltakerne en felles enighet om at ikke alle nødvendigvis skulle ha utbytte av undervisningen i den aktuelle timen. I klasserommet, ansikt til ansikt med Egil, Ivar og Håkon må de allikevel forholde seg til dem undervisningen ikke er lagt til rette for. Det kommer også frem her at det ikke forventes det samme av alle elevene. Ytringer i denne dialogen kan tyde på at ”alle” ikke inkluderer disse elevene. Dette er med på å gi studentene et kunnskapsgrunnlag om tilpasset opplæring der det forventes at eleven skal tilpasse seg undervisningen, og ikke omvendt. Det ligger også kunnskapsdimensjoner om tilpasset opplæring i hva som regnes som en vellykket time. I denne veiledningen knyttes det til elevenes aktivitetsnivå, og til hvor mange som deltok i det faglige temaet for timen: ”De fleste satt og noterte”, ”samtlige opplysninger i artikkelen kom frem” (8), og de har antakelig ”notert masse” (10). ”De var kjempe med alle elevene” (1). Her ligger

implisitte forståelser og kunnskaper om elevers motivasjon for læring, og det ser ut til også å være målestokken for hva elevene har lært i denne timen.

Når både veileder og studenter snakker om elevene, snakker de generelt om dem som de, alle, bortsett fra ved noen få tilfeller der de nevner navn.

Det går mot slutten av den oppsatte tid for veiledning, og veileder ønsker å oppsummere. Hun gjør det gjennom å spørre studentene om det var noen de ”ikke nådde fram til” i dag. Dette utdraget er et typisk eksempel for alle opptak av av veiledningssamtaler i denne studien, og viser veileders veiledningsstrategier, hvordan veileder snakker om bestemte elever og hvordan implisitte kunnskaper og forestillinger om tilpasset opplæring kommer frem.

7.2.2 “noen dere ikke nådde fram til i dag?”

Utdrag 2 (basisgruppe 1, etterveiledning)

1. Veileder: Hvis vi skal oppsummere veldig raskt nå. Ehh. Var det noen som følte at, det var noen dere ikke nådde fram til i dag?
2. Berit: Av elevene? (pause) Egentlig ikke, i og med at alle var med på den oppsummeringen. Det var to som ikke hadde noe å legge til. Jeg har på følelsen at det var fordi de punktene de hadde var allerede tatt, men nå har jeg ikke noe kontroll på det, men jeg ville ikke peke på noen, for jeg antok at det var sånn at de tre tingene de hadde notert var allerede sagt, og da var det mot slutten.
3. Veileder: Har dere noen tanker om hva man gjør når den samme eleven, den øvelsen har vi hatt en gang tidligere òg, ikke sant, når vi tok den ... Når den eleven ikke kom, alle de.(utydelig)
4. Berit: Jeg begynte med vilje på de som ikke ..
5. Veileder: Ja. det la jeg merke til.
6. Berit: Det gjorde jeg med vilje. At de som ikke fikk svart på noe sist, de...

I ytring 1 stiller veileder spørsmål til studentene om de følte det var noen av elevene de ikke nådde fram til i dag. Med dette tematiserer og trekker veileder i forgrunnen elevers utbytte, og henter således opp igjen et tema fra førveiledningen. De har til nå resonnert seg frem til en felles enighet om at alle var kjempe med, alle hadde noe å si om diktet, til og med noen de ikke forventet det av. Dette spørsmålet kan derfor virke

noe overflødig. Veileder presiserer ikke hvilket perspektiv hun vil drøfte dette ut fra, men spørsmålet hennes kan tolkes som en implisitt tematisering av elevers læring, eller individuelle tilpasninger i undervisningen. Det kan være ”noen” spesielle hun sikter til. Hun vil med andre ord noe spesielt med dette spørsmålet, noe de *ikke* har snakket om før. Berit følger opp og tolker spørsmålet på sin måte. Hun gjentar at ”alle var med”, at det egentlig ikke var noen de ikke nådde fram til. Hun går så inn i et resonnement der hun gir en detaljert beskrivelse, som stort sett er en gjentakelse av det hun har sagt før. Hun trekker på egne kunnskaper, erfaringer og tolkninger av det som skjedde (2) når hun svarer veileder. Veileder følger opp med et spørsmål hvor hun igjen implisitt tematiserer tilpasninger, og denne gangen med henvisning til en aktuell og konkret problemstilling knyttet til én bestemt elev, som gjentatte ganger ikke vil svare på spørsmål. I de neste ytringene følger Berit og veileder opp hverandres ytringer. De resonnerer ut fra et felles perspektiv, og selv om ytringene ikke fullføres, synes de å ha en implisitt og felles forståelse av hva dette handler om: Berit refererer til de tidligere erfaringene de begge har hatt, og viser at hun har lært av den erfaringen og derfor var bevisst på hvem av elevene hun måtte møte med forsiktighet under spørsmålsrunden i timen (6).

Oppsummert viser dette utdraget hvordan veileder trekker i forgrunnen et tema som kan knyttes til læring og tilpasset opplæring. Det er mye som tyder på at veileder her inviterer til å sette fokus på enkeltindivider, og individuelle tilpasninger, men spørsmålet hun stiller, kan tolkes på flere måter. Hun gjentar derfor spørsmålet noe mer presist, og dette resulterer i at Berit og veileder følger opp hverandres ytringer og ideer, som ender i en felles forståelse.

I det neste utdraget tematiserer lærer igjen elevatferd, og setter dermed nok en gang eleven i forgrunnen. Dette er et eksempel på hvordan relasjoner til en elev i klassen, som strever, hentes opp og drøftes.

7.2.3 “titt på hennes notater, for å se at hun faktisk har gjort noe”

Utdrag 3 (basisgruppe 1, etterveiledning)

1. Veileder: Har dere tenkt over. Hvis det er noen elever som gjentatte ganger ikke svarer. Hva gjør dere da?
2. Berit: Jeg lurer forferdelig på. Man må jo prøve å finne ut hva er grunnen, ikke sant? Er det fordi... For eksempel. Jo, det er jo en elev, som jeg ikke er sikker på om... Jeg føler ikke at jeg har kontakt med den eleven, annet enn at jeg tror eleven ikke synes at det er veldig behagelig at vi er der. Det er hun som sitter helt foran. Hun hadde meldt seg ut tidligere, men det hadde du fortalt meg om, at hun kom til å gjøre. Da sa jeg bare ja, ok greit, når det var hennes tur, og hun ikke hadde noen ting, men det hadde jeg også gjort med tre andre tidligere, for jeg kunne ikke plutselig være streng med henne...
3. Veileder: Det går an å gjøre seg opp noen tanker om... Ok, ta en liten titt på hennes notater, for å se at hun faktisk har gjort noe. Si, det er fint at du har..., sånne ting. Men, nå...
4. Berit: Tiden ferdig?
5. latter
6. Veileder: Så får vi vel avslutte. Jeg synes dere klarer det veldig godt. Det er ikke så veldig mange timer dette her, men det er veldig, veldig bra. Det var en av elevene som sa: ”Merker du at vi jobber godt i disse timene?”
7. *Latter*

Veileder har et siste spørsmål, som hun antakelig henter opp igjen fra utdrag 2. Hun inviterer studentene til å snakke om hva de vil gjøre hvis det er noen elever som gjentatte ganger ikke svarer (1). I stedet for å svare generelt, henter Berit et eksempel fra klasserommet, og beskriver en elev hun føler hun ikke får kontakt med, som kanskje synes det er ubehagelig at studentene er der, og som har meldt seg ut tidligere. Hun resonnerer ut fra et perspektiv der egne følelser og erfaringer styrer forståelsen av temaet: ”Jeg føler at jeg ikke får kontakt med den eleven.” (2). Det er stor sannsynlighet for at veileder også hadde akkurat denne eleven i tankene. Berit posisjonerer seg i forhold til eleven med et ønske om å ta hensyn og opptre rettferdig. Dette har hun tydeligvis tenkt på i situasjonen i klasserommet, og tatt noen valg der og da, for ikke å støte eleven. Hun har et implisitt etisk og individuelt perspektiv på tilpasninger i forhold til denne problemstillingen, som i stor grad dreier seg om omsorg. Veileders svar til Berit er et råd om hva som kan gjøres for å sjekke om eleven faktisk har gjort noe: ”ta en titt på hennes notater og se at hun faktisk har gjort

noe” (3). Det ser ut som veileder her resonnerer ut fra et annet perspektiv enn Berit. For henne handler relasjonen til eleven om å sjekke synlige tegn på at elevene faktisk har gjort noe i timen, og at hun gir eleven positiv respons når hun har gjort noe (3). Det ligger implisitt her at omsorg og hensyn er viktig, men at det også er viktig å følge med, som en kontroll av at det faglige arbeidet blir gjort. Det er ikke nødvendigvis noen motsetning i dette. Veileder demonstrerer kanskje at det er mulig å vise omsorg ved å ta faglige prestasjoner på alvor. Dette er en elev de vet om fra før, som melder seg ut og som det tydeligvis er vanskelig å få i tale, og som veileder allerede har erfaringer med. Det er disse erfaringene hun nå deler med Berit, og hun gir henne råd om hva hun kan gjøre. Etter dette går veileder over til å sette sluttstrek for veiledningen (3). Hun avslutter med å berømme Berit og Ida ved å si at dette er ”veldig, veldig bra”, til tross for at de ikke har hatt så mange timer ennå, og hun bemerker at elevene er fornøyde (6). I dette utdraget er det bare Berit som responderer på veileders svar. En årsak til dette kan være at det nettopp var rettet mot en konkret hendelse knyttet til en bestemt elev i klassen, som Berit tok seg av. Veileders tema regulerer og setter rammer for dialogen i dette utdraget. Berit og veileder trekker på egne erfaringer og kunnskaper fra undervisningen.

Oppsummert viser dette utdraget hvordan veileder initierer et tema som hun først gjør til et generelt problem, men som egentlig dreier seg rundt en bestemt elevs atferd, det vil si en elev det kan tyde på har problemer med sosiale relasjoner. Berit følger opp med å trekke på egen erfaring fra timen med denne eleven. Veileder kommer med råd om hvordan de kan forholde seg til denne eleven. Her trekker hun på egne kunnskaper og erfaringer med eleven. Det kan se ut til at hun først og fremst henvender seg til Berit. Tilpasset opplæring kommer her til uttrykk som omsorg for enkeltelevens problemer, og for elevens faglige utvikling, men kan også være et uttrykk for å finne enkle pragmatiske løsninger, for å sjekke at eleven ”gjør noe” faglig. De snakker ikke om hvorfor eleven melder seg ut, eller hvordan eventuelt å veilede eleven ut av en vanskelig situasjon.

Et mønster som viser seg i disse utdragene, handler om hvordan studentene knytter temaet tilpasset opplæring til sine egne erfaringer med bestemte elever i klasserommet. Forsøk på å snakke generelt om tilpasninger starter og ender med å hente eksempler fra erfaringene som ligger nærmest i tid, og med å finne lokale løsninger. Det er de implisitte kunnskapsdimensjonene som kommer fram her. De snakker implisitt om tilpasset opplæring på to nivåer; som metodevariasjon i undervisningen og som individuelle tilpasninger til elever med bestemte atferdsproblemer.

Et annet mønster som viser seg, er hvordan elever som skiller seg ut gjennom sin atferd, er de som blir objekter for samtalen (eller dem det snakkes om). Fokus er her altså på elevens atferd. De redskapene deltakerne trekker på for å forstå individers atferd, kan koples til en kulturhistorisk forståelse av tilpasset opplæring der spesialpedagogiske tanker ligger til grunn, og der de lokale løsningene dreier seg om å løse eleven som et problem. Elevene passer ikke helt inn i undervisningsopplegget. Det er interessant å se, at det i førveiledningen ikke ble snakket om noen av de elevene som har vært i fokus i disse utdragene. Der ble klassen fremstilt som en homogen gruppe. Å løse ”problemelevne” gjøres i stor grad gjennom et knippe enkle og pragmatiske løsninger de har tilgjengelig om det trengs. En strategi der man unngår å ta tak i problemene i forkant, eller å se på læringskonteksten som helhet. Veileders perspektiv på en vellykket time synes videre å være den positive responsen gjennomsnittet av elevene gir uttrykk for, gjennom sin deltakelse i studentens undervisning.

Et tredje mønster viser seg i hvordan veiledningsprosessene først er individrettet. Det er den som har gjort handlingen i klasserommet, som er i fokus. De andre forteller hva de har sett i klasserommet, men agendaen her er at de ikke snakker om egne erfaringer, eller deler erfaringer. Slik sett blir i stor grad læringsprosessene også individrettet. Til tross for at veiledningen også er rettet mot fellesskapet, er den kunnskap de utvikler i fellesskap i samtalen, ikke eksplisitt eller settes ikke ord på.

Et fjerde mønster viser seg i den kompleksiteten som ligger i lærerstudentenes praktiske hverdag i skolen. Meningsskaping om læring og undervisning dreier seg om svært mange ting for studentene, og betyr at studentene må gjøre erfaringer og utvikle kunnskap på flere nivåer på samme tid; om egen og andres læring, om faget sitt, om pedagogikk, om skolen, om elevene som individer og gruppe, mestring av undervisningssituasjoner og om mangfold i klasserommet. Å søke praktiske og effektive redskaper, og enkle løsninger, kan se ut til å være en god måte å takle denne kompleksiteten på.

7.3 Presentasjon av data fra etterveiledning. Basisgruppe 2

Rammen for de neste tre utdragene er etterveiledning av en time i samfunnskunnskap. Utdragene er hentet fra den første delen av veiledningssamtalens totalt ca. 64 minutter (jf. Tabell 1 og 2). Timen i samfunnskunnskap er på 45 minutter. Toril og Sigurd har ansvaret for denne timen sammen, og temaet er *ungdom, arbeid og økonomi*. Til å arbeide med dette temaet har studentene totalt fire skoletimer til disposisjon.

Observasjon og etterveiledning knytter seg til time nummer 2. Den første timen ble viet introduksjon av temaet, samt inndeling i grupper for et gruppearbeid, der målet er å sette opp et budsjett for en måned. Gruppene fungerer som en familie med mor, far og to tenåringsbarn. Hver gruppe fikk i denne første timen utdelt 45 ”økonomikort”, der hvert kort viser ulike regninger/utgifter, både faste utgifter, utgifter til ”kulturelle behov” og utgifter til ”luksusbehov”. Den andre timen blir brukt til å jobbe i gruppene med budsjettet, gjennom å ta i bruk ”økonomikortene”. Informasjon om den andre timen ligger på ClassFronter (CF), og det forventes at elevene gjør seg kjent med denne informasjonen før de går til time.

Målet for denne timen er å sette opp et budsjett som stemmer med inntektene. Elevene blir nødt til å ta valg og prioritere i forhold til behov som ikke oppfattes som ”faste nødvendige utgifter”. Budsjettet skal fremføres for resten av gruppen senere samme uke(de to siste timene med dette temaet).

Veiledning foregår rett etter timen. De som er til stede, er Toril, Sigurd og veileder. Det følgende utdraget er et eksempel på hvordan studentene både har fokus på kunnskaper om læring og på praktisk tilrettelegging. Det første i lys av en kunnskapsdimensjon, det andre i lys av situerte erfaringer fra klasserommet.

7.3.1 “for alle var aktive”

Utdrag 1 (basisgruppe 2, P1, etterveiledning)

1. Veileder: Hva gikk bra med timen?
2. Toril: Det jeg synes var best, var at stort sett alle var aktive, men de brukte relativt lang tid på å komme i gang. Det skulle absolutt ha vært at vi hadde kommet i gang på fredagen når vi var inne i emnet i stedet for å bruke masse tid på å repetere og sånn. Men sjølve det der med at elevene skulle være de aktive og at vi skulle trekke oss tilbake, det følte jeg at vi lyktes med. Selv om jeg kanskje ble litt sjokkert over at de trodde at sparing var en del av inntektene til familien og sånn. Så tror jeg allikevel at selve konseptet, selve opplegget egentlig falt i smak. Det virket som de trivdes og at de fikk brukt litt mer av seg sjøl, og at det var andre som var aktive enn det er i en vanlig time. Så jeg følte at noe av det vi har lært med at læring skal være noe, at vi fikk til det. Det her med at ikke vi skal stå ved kateteret at å, det sa jo du (henvendt til veileder) og, at du følte deg så mye mer avslappa, for det var liksom at i stedet for at vi skulle stå og skrike og bruke mye stemme og tavle og sånn. Så var liksom klassen...
3. Veileder: Det tror jeg er viktig det du sier, for alle var aktive. For det var jo også for oss som satt bak i klassen, når de skulle komme i gang, synes jeg det var litt morsomt å høre elevene bruke disse begrepene – Nødvendighetsbehov – for eksempel. Dette med å omgi seg med sånne ord,
4. Toril: Hm.
5. Veileder: Det synes jeg var ganske morsomt, men hvis du tenker på begynnelsen av timen så... Det tok litt lang tid før man kom så langt som du burde ha kommet før, og du var jo litt inne på det sjøl, at man måtte repetere litt. Kunne det vært gjort på en annen måte, altså starten på timen?
6. Toril: Jeg tror feilen vår lå fra forrige time, at hvis du vil bruke det opplegget i en annen klasse, så tror jeg du vil starte på en annen måte, fordi at.. Det hadde vært helt fantastisk å starta med en dobbelt time, sånn at man hadde fått tatt alle de begrepene og alt det greiene i første timen, så hadde man brukt hele time nummer to til å få satt i gang med arbeidet, og få satt dem i riktig spor, liksom. Så det oppdaga jeg jo at var veldig dumt, og kanskje ville jeg til og med tatt med hver sin limstift til gruppene, og at de bare kunne klistra på det store arket. Så kunne du bare rivd av lappene og flytta dem rundt.
7. Veileder: Hm.
8. Toril: Og sjølve, og så ville jeg gitt det arket som du har der, som jeg bare hadde lagt ut på classfronter. Det var veldig dumt av meg at jeg ikke hatt kopiert opp til klassen.
9. Veileder: Hm.
10. Toril: For der sto det liksom helt, følte jeg, der sto alt det de trang...
11. Veileder: Hm.
12. Toril: å vite.

13. Veileder: Hm.

14. Toril: Og i forhold til. For så du den ene jentegruppa? Nå hadde de 8 av de 45 korta sine igjen, og enda vi hadde tatt med ekstra sett og sånn, så ser jeg at det hadde vært mye bedre at de skulle ha starta med og fått korta og alt. Enten måtte vi droppa det helt på fredagen og gitt det i dag, eller så måtte de ha kommet litt lenger på fredagen.

15. Veileder: Hm.

Veileder begynner med et spørsmål som inviterer studentene til å si hva som var *bra* med timen. Hun inviterer dermed studentene til å ramme inn, og sette tema for veiledningen. Toril tar ordet og trekker i forgrunnen tre temaer; elevaktivitet ("at stort sett alle elevene var aktive"), timens oppstart ("brukte relativt lang tid på å komme i gang") og valg av metode ("elevene skulle være de aktive"). Elevaktivitet og valg av metoder ser ut til å henge sammen. Toril uttrykker seg på en måte her som tyder på at dette valget var et bevisst valg av metode, motivert av noe veileder har snakket om ("det sa du jo"), og som således har en kunnskapsdimensjon i seg om elevers læring i betydningen elevene skal være aktive, og studentene ikke bare skal drive kateterundervisning. Gjennom å vise til erfaringene med timen ("så mye mer avslappa", "i stedet for å stå og bruke mye stemme og tavle og sånn"), tyder dette på at meningsskapingen har gitt erfaring og en ny forståelse om undervisning. Toril utdyper temaet videre og ser det fra et elevperspektiv: "de fikk brukt mer av seg selv", "de trivdes", "opplegget [] falt i smak", "det var andre som var aktive enn det er i en vanlig time". Dette blir en viktig målestokk på at de lyktes med denne undervisningsmetoden.

Torils ytringer som knytter seg til kunnskapsdimensjonen om elevers læring, kan også ses i lys av deres egen læring som studenter og institusjonelle føringer fra teoriundervisningen på campus, "det vi har lært med at læring skal være noe" (2), og da resonnerer hun innenfor en annen ramme og med perspektiv på egen læring. Altså ser vi i denne uttalelsen at kunnskapsdimensjon både relateres til elevers læring og til egen læring. Veileder følger opp Torils ytring, og det hun sier viser at de har en felles forståelse av det som har skjedd; "alle var aktive", det vil si viste tydelig tegn på at de deltok i en læringsprosess; "morsomt å høre elevene bruke disse begrepene" (3). Hun

resonnerer her, men på en implisitt måte, over elevers læring og appropriering av begreper. Hun virker overrasket over denne utviklingen: ”dette med å omgi seg med sånne ord”.

Veileder henter opp igjen og trekker i forgrunnen starten på timen, og spør studentene om de kunne ha gjort det på en annen måte. Når Toril resonnerer over mulige løsninger, trekker hun i forgrunnen de praktiske forberedelsene som startet allerede i timen før denne. Sentralt her er et ”ark”, 45 kort og en limstift. I de siste ytringene i dette utdraget redegjør hun for den praktiske tilretteleggingen som kunne ha satt elevene på ”riktig spor” fra begynnelsen (7). Hun går inn i en detaljert og hverdagslig beskrivelse, og viser med dette en side ved læreryrket det er viktig å ha grep om, og som handler om god planlegging: ”veldig dumt at jeg ikke hadde kopiert det opp til klassen” (9). Her lytter veileder, følger opp med et bekræftende ”hm” og lar Toril snakke. Veileders respons tyder på at de har en felles forståelse av denne problematikken.

Oppsummert handler dette utdraget om det komplekse i skolehverdagen, om alle tingene det må tas hensyn til. I denne kompleksiteten har Toril fokus på ulike temaer: elevers læring, egen læring, metodevalg, evaluering av egen undervisning og praktisk tilrettelegging. I begynnelsen her er det et sterkt fokus på kunnskapsdimensjoner knyttet til læring, en kunnskap som Toril tar hensyn til når hun velger metode. Denne kunnskapen uttrykkes mer eller mindre eksplisitt, og får konsekvenser for valg av metode for undervisningen. Toril og veileder er imidlertid først og fremst opptatt av den praktiske delen av undervisningen, som handler om å være godt forberedt, om å organisere undervisningen med god oppstart og ”hver sin limstift til gruppene” (7). Det er dette som er virkeligheten her og nå.

Etter siste ytring fra veileder (15), tar Sigurd ordet. Dialogen styres i de første ytringene av Toril og veileder, Sigurd inviteres ikke inn, men avbryter etter hvert de andre for å selv komme på banen. Det følgende utdraget er et eksempel på hvordan studentene skaper mening om elevers læring og læringsatferd, noe som implisitt kan knyttes til tilpasset opplæring

7.3.2 “Også de svake, ikke sant, hadde noe å bidra med”

1. Sigurd: Når det gjelder meg, jeg synes det gikk veldig bra. Og jeg regner med at siden de er såpass unge som de er, regnet jeg med at vi skulle gå litt rundt og forklare litt mer i gruppene. Og sånn sett synes jeg det gikk mye bedre enn det jeg faktisk trodde. Fordi gruppene virket veldig homogene. Det var ikke noe sånn derre problem med gruppene. De satt sammen og jobbet sammen om spørsmålene. Ikke noe problem i det hele tatt. Bare, Omar likte ikke først, og han måtte jobbe med jenter og var litt sånn derre...
2. Toril: ... og Isat kom ikke, for det var egentlig to jenter og to gutter på gruppa.
3. Sigurd: Ja, det var det også i tillegg. Men han trengte at vi skal si til han at ”kan du ikke jobbe sammen med dem også”. Det er det vi har bestemt at han skal, ikke det at han ikke vil jobbe med jenter. Det var den derre...
4. Veileder: Jeg er enig med det dere sier. At når de først kom i gang, så gikk det jo veldig greit, og alle var aktive. Også de svake, ikke sant, hadde noe å bidra med. Og det var litt morsomt når de spurte en av dere: ”Hvor gamle var disse barna?”, for det var snakk om mobiltelefon, ikke sant. Det var helt åpenbart at når det var tenåringsbarn, så kom det til å bli en helt nødvendig utgift.
5. Toril: Hm, ja. Det...
6. Veileder: Kanskje det.. Det får vi se når det skal presenteres. Men i hvert fall, men til å begynne med tror jeg... Toril, jeg tror du har rett i at det hadde vært lurt å hatt dette arket foran seg, for det var mange grupper til å begynne med som ikke skjønnte hva de skulle. De hadde glemt den muntlige instruksjonen fra forrige gang om at de skulle da sette opp et budsjett, og at det skulle fremgå av alle de kortene at her fikk de både inntekter og utgifter. Så det hadde nok sikkert vært lurt og hatt det arket og så gått inn på punkt to én gang til.

Sigurd tar ordet og viser til sin opplevelse av den delen av undervisningen han hadde ansvaret for: ”når det gjelder meg, jeg synes det gikk veldig bra”. Han er for eksempel overrasket over at elevene og gruppene klarte seg så bra på egen hånd. Han trodde de måtte ”gå litt rundt og forklare mer”. Han tror dette kan skyldes gruppesammensetningen, ”gruppene virket veldig homogene”. Sigurd bringer inn i samtalen et nytt perspektiv, som kan knyttes til forståelse av elever og elevers læring, som er mer uttrykt enn til nå i samtalen. Som Toril, resonnerer Sigurd ut fra to rammer og perspektiver, én der fokus er på egen prestasjon og rolle i klasserommet, og en annen der fokus er elevenes aktiviteter. Det er det siste han har størst fokus på. Men han bygger også opp under de andres perspektiver og slutter seg til deres forståelse av timen som vellykket: ”De satt sammen og jobbet sammen om spørsmålene”, ”ikke noe problem i det hele tatt”. I slutten av ytringen kommer han inn på gruppesammensetningen og på at Omar ”måtte jobbe med jenter”. Her følger Toril

opp Sigurds ytring, og setter fokus på gruppen til Omar og hvorfor det ble slik ("Ibra kom ikke, for det var jo egentlig to jenter og to gutter på gruppen.") Det Torill følger opp, er altså det praktiske, det vil si organiseringen av gruppene. Deres erfaringer har blant annet gitt dem kunnskaper om hvordan gruppesammensetninger får betydning for elevers jobbing. I de neste ytringene følger de hverandre opp på dette, og grupperelasjoner er i forgrunnen. Det er mye som tyder på at de har brukt tid på å sette sammen gruppene, og at de som lærere har bestemt sammensetningen og ikke latt seg influere av elevenes ønsker ("vi har bestemt han skal"). De resonnerer her ut fra et felles perspektiv og en felles forståelse av hva som hendte. Veileder tar ordet, og sier seg enig med dem (20). Samtidig trekker hun i forgrunnen igjen at "alle var aktive". Veileder vender således tilbake til det de startet veiledningen med (utdrag 1). Hun legger også til at "også de svake, ikke sant, hadde noe å bidra med". De utdyper ikke dette temaet, og definerer ikke hva de legger i "svake". Det er mye som tyder på at det her ligger en implisitt forståelse om at det er en bonus om svake elever får utbytte av undervisningen, men ikke nødvendigvis forventet. Veileder skyver dette i bakgrunnen i neste ytring, og vender tilbake til den praktiske planleggingen, der hun sier seg enig med Toril i at det hadde vært lurt om elevene hadde "hatt dette arket foran seg", "fordi det var mange grupper som ikke skjønnte hva de skulle". Her henter hun opp igjen og kommenterer Torils ytringer i utdrag 1. Her ligger det implisitt en oppfordring om at planlegging innebærer at elevene får gode instruksjoner og informasjon om det de skal gjøre, både på forhånd og i begynnelsen av timen.

Oppsummert er det to temaer som trekkes i forgrunnen, og som blir objekter for samtalen, i dette utdraget. Det er elevenes respons på undervisningen, og betydningen av praktisk tilrettelegging og organisering av aktivitetene. Det går tydelig fram at disse temaene henger sammen. Det betyr at en god oppstart av timen er avgjørende for gode læringsprosesser. Det vil si at elevene får gode instruksjoner, at det forventede materialet er tilgjengelig og at gruppesammensetningen er adekvat. Elaborering rundt disse temaene har gitt studentene nye kunnskaper og ny forståelse. Her ligger det også implisitte kunnskaper om tilpasset opplæring. For eksempel om hvordan gruppearbeid og god tilrettelegging kan gi de svake "noe å bidra med". De redskapene eller

ressursene de trekker på her, er først og fremst erfaringer fra klasserommet. En viktig ressurs for studentene i deres læringsprosesser i den forbindelse er elevenes respons. De undres over elevers respons og evne til å delta i læringsaktivitetene. Andre redskaper som tas i bruk i dette utdraget, (og som regulerer samtalen), er veileders notater fra timen. ”Arket”, med informasjon om hva elevene skal gjøre denne timen, brukes også som redskap her. Det ligger mellom dem, og når de henviser til det, peker de på det. Dette arket får en viktig betydning for hvordan studentene skaper mening om praktiske problemløsninger.

Veileders bidrag ligger i den bekreftelsen hun gir studentene på deres erfaringer, og på anerkjennelse av valg av tema. Gjennom å bekrefte at ”selv de svake” fikk utbytte av timen, gir hun aksept for metodene som ble brukt. Dialogen tegner et mønster der veileder først går i dialog med hver enkelt av dem, om deres undervisningserfaring fra timen, og gir inntrykk av å gi både individuell veiledning og felles veiledning. Resonneringen bærer preg av praktisk tenkning og erfaringsnært språk.

Sett i lys av *tilpasset opplæring*, læring og undervisning uttrykker deltakerne implisitt et konstruktivistisk og sosiokulturelt syn på læring, som innebærer et perspektiv på elevenes egen delaktighet i læring gjennom deltakelse i et fellesskap: ”jobbet sammen om spørsmålene”, og der lærer veileder og støtter elevene: ”går rundt og forklarer”. Denne måten å arbeide på passet også for de ”svake”. De har gjennom egen erfaring sett at en bevisst tilrettelegging av undervisningen, ut fra noe de har lært om læring, fungerer for ”alle” elevene, og at elevene ”fikk brukt litt mer av seg sjøl”. De har funnet en metode for tilpasset opplæring, uten at dette uttales. Målestokken for et vellykket resultat er her deres oppfatninger, først og fremst skapt gjennom observasjoner av elevenes trivsel og graden av aktivitet. Tilpasset opplæring blir ikke løftet fram som eksplisitt tema i veiledningen, i dette utdraget. Når læring tematiseres og trekkes i forgrunnen, knyttes det i stor grad til generelle uttalelser som at de ”tror elevene lærte noe i denne timen”, eller ”alle var aktive”, eller ”de tok i bruk begreper fra pensum”. Det er i utdraget indikasjoner på at svake elevers læring ikke er forventet, men en bonus, og en understreking av at ”opplegget” var vellykket. Således

har de implisitt skapt mening om tilpasset opplæring som noe som går i retning av en individorientert og spesialpedagogisk forståelse av tilpasset opplæring.

Det neste utdraget er et eksempel på studentenes metaperspektiv på egen læring og på rollen som student, i lys av institusjonelle føringer om transformasjon av kunnskaper til praksis.

7.3.3 “det som de maser om på Blindern”

Utdrag 2 (basisgruppe 2, P1, etterveiledning)

1. Sigurd: Men det som er, er at for meg selv da, er sånn at jeg hadde oversikt over hva jeg skulle si og hva jeg skulle gjøre og ting skulle gå litt bedre. Men det som skjedde, var at den der presentasjonen, altså vi må jo selge (?) oss til dere. Jeg er veldig obs på dere, blir sånn der perfeksjonist. Vi må gjøre alt på en gang, og det blir stress da: Det blir stressende. Jeg tror at hvis jeg var alene lærer, så ville jeg gjort litt mer rolig og ta litt tid og: ”vi skal gjøre sånn, alt skal være perfekt, alt skal være på plass” og da er det lett og gå glipp av den del.
2. Toril: Jeg følte i dag, i forhold til tilpasset opplæring, så følte jeg det at det ikke var noen differensiering av oppgaven, men samtidig så var jo tanken at det å få sitte i grupper og få jobbe med de korta. Det skulle ikke kreve all verden. Du skal være ganske ekstremt svak hvis du ikke skjønner at fars lønn er inntekt, og at vi må betale for telefonen.
3. Veil.: Hmm.
4. Toril: Men så tenkte jeg at, herre min, hvis vi skal gjøre dette her alene i en klasse. Men nå har jeg kommet inn på hva det gikk an å forbedre. Så at det går an på en måte å bruke grunnidéen. Og så tenkte jeg, for jeg følte det gikk veldig dårlig en periode, der hvor de ikke hadde skjønt noe, og grupper satt uten kort og de hadde bare noen få kort i konvoluttene sine tilbake, og så tenkte jeg at sånn derre. Herre min, kan det bli stort verre? Dette er første gangen jeg jobber med de korta. Dette er første gangen vi prøver på en måte en helt ny undervisningsform, og som du har sagt. Nå har vi jo liksom en prøve ut periode og så tenkte jeg at det kan jo bare gå en vei. Ok, så. Jeg tenkte hvorfor har jeg ikke tenkt på at vi burde hatt med limstifter. Hvorfor har jeg ikke tenkt på at de burde selvfølgelig hatt et A3 ark å legge det på og sånn. Hvorfor har ikke de skjønt åssen de skal jobbe med å sortere i bunker og sånn. Men det var første gang de jobba sånn, og det kom seg jo etter hvert, og det hadde vært veldig synd om det ikke hadde vært noe forbedringspotensial etter en time.
5. Veileder: (som har hmm’et bekreftende gjennom ovenstående): Det er jeg jo helt enig i. Det blir jo akkurat sånn som elevene, de med ambisjoner. De er så lei seg for at de har gjort noe feil. Hvis dette hadde vært helt perfekt, så trengte dere jo ikke å gå her. Ikke sant. Så det er ålreit at dere ser det selv.
6. Toril: Jeg følte jo det at vi har jo lyktes på ett plan, for alle elevene var aktive og sånn. Kanskje blir det veldig mye rart på fredag, men da har vi to timer på en måte på å samle trådene og snakke om budsjettene, og hva kan vi og hva kan vi ikke, og så får det heller gå som det går, men nå har vi prøvd dette med problemorientert undervisning og det som de maser om på Blindern, og og eleven som står i fokus, og til å snu helt fra det at læreren står og foreleser og til at vi skal gå rundt, du må jo trække ut i baret...
7. Veileder: Mmm

8. Veileder: Det var ikke bare dette med aktivitet at dere lyktes. At de lærte en del ord og uttrykk, og dette at de trodde at sparing er en inntekt, det er ikke så rart at de kortslutter på den heller, for når du tar ut penger fra banken, det er antakeligvis sånn de tenker, at da er det en utgift og da er det en inntekt, jeg tror at også de svake elevene også lærte noe av dette her, og at gruppeinndelingen, den tror jeg også fungerte helt greit, for vi diskuterte om det skulle være og rene jente- og guttegrupper.

Sigurd trekker i forgrunnen og setter fokus på hvordan han opplever det som et stress at han har påhør når han underviser. Dette er en kunstig situasjon hvor han må "selge" seg, og "gjøre alt på en gang, for å vise hva han kan" (1). Toril følger opp hans utsagn ved å trekke inn begrepene tilpasset opplæring og differensiering: "i forhold til tilpasset opplæring, så følte jeg det at det ikke var noen differensiering av oppgaven". Her resonnerer de ut fra et perspektiv der lærerutdanningen er rammen, og der institusjonelle læringsmål, og krav til dem som studenter, stresser dem. De viser her at de vet at tilpasset opplæring er et viktig tema, også i praksis. De har ikke tatt hensyn til det i planleggingen, og dermed ikke vist hva de kan. Imidlertid går Toril videre og forsvarer metodene de brukte som en form for differensiering, og en tilpassing: "det å få sitte i grupper", "Du skal være ganske ekstremt svak hvis du ikke skjønner at fars lønn er inntekt, og at vi må betale for telefonen." Veileder ser ut til å ta de andres perspektiv, gjennom bekreftende hmm-ing. Toril fortsetter i neste ytring å ta opp igjen å utdype de samme temaene som er nevnt tidligere, men i lys av hvordan hun opplevde ikke å ha kontroll over timen, fordi de praktiske tingene ikke var på plass: "hvorfor har jeg ikke tenkt på at vi burde hatt med limstifter" (4). Hun går inn i en detaljert beskrivelse av hvordan praktiske ting forholdt seg til hverandre. Hun trekker i forgrunnen sin egen rolle. Hun har prøvd ut en ny "undervisningsform", og ser hvor mye bedre hun kunne forberedt den praktiske tilretteleggingen, og at det her ligger et "kjempe forbedringspotensial". Hun avslutter resonnementet sitt med å si at det jo ville vært "veldig synd" om det ikke hadde vært forbedringspotensial etter en time. Hun veksler mellom å snakke om hva hun konkret burde gjort, og om sin egen følelse av å ikke takle situasjonen: "Herre min, kan det bli stort verre?". Hun resonnerer her innenfor et perspektiv på egen læring. I rekontekstualiseringen av timen er det nå den praktiske handlingstvangen som trekkes i forgrunnen, og som det reflekteres over. Tilpasset opplæring og perspektivet på faglige, pedagogiske forventninger fra

lærerutdanningen (1, 2) skyves dermed i bakgrunnen. Veileder tar samme perspektiv som Toril, og er støttende når hun henter opp og utdyper Torils frustrasjon over at hun ikke taklet det uforutsette: ”Hvis det hadde vært perfekt, så hadde dere ikke trengt å gå her.” Hun presiserer at det er ”åltreit at dere ser det selv” (5). I denne ytringen ligger en indikasjon på at refleksjon over egen erfaring er bra for læringen.

I den neste ytringen setter Toril igjen i forgrunnen forventninger fra teoriundervisningen på campus: ”nå har vi prøvd dette med problemorientert undervisning og det som de maser om på Blindern.” De har altså prøvd å gjøre det de har fått beskjed om. Gjennom å velge gruppearbeid som metode, har de transformert sine teoretiske kunnskaper om ”eleven som står i fokus, og til å snu helt fra det at læreren står og foreleser, og til at vi skal gå rundt” (6), til handlinger i klasserommet. Imidlertid har de ikke hatt fokus på transformering av kunnskaper om tilpasset opplæring og differensiering under planleggingen av undervisningen, men metodene de valgte viste i etterkant at ”de svake elevene også lærte noe av dette her”. Metodene de har valgt har altså gitt en bonus for de svake elevene, og studentene har skapt mening om hva som fungerer for de svake. De definerer ikke hva de mener med svak her, hvem de svake er, og hva de er svake i.

Oppsummert ser vi hvordan studentene gjør et forsøk på å transformere kunnskaper fra teoriundervisningen på campus, og dermed gjøre det de har fått beskjed om. Det er altså de institusjonelle kravene som har fått dem til å ”tråkke ut i baret” (6). De har derfor valgt en metode som tydelig har vært en ny erfaring for dem, og som medfører mye elevaktivitet. De beveger seg her først og fremst innenfor en institusjonell ramme som handler om vurdering av dem som studenter. I forhandlingene og prosessene som finner sted i dette utdraget, er det imidlertid de praktiske metodene, den praktiske tilretteleggingen, som er i forgrunnen i rekontekstualiseringen av timen. Imidlertid ser de tydelig sammenhengen mellom god planlegging og praktisk tilrettelegging på den ene side, og elevers læring på den andre. De trekker her først og fremst på praktiske erfaringer og kunnskaper fra timen, men også på kunnskaper om elevers læring. Det er tydelig her at de har fått ny kunnskap om læring og undervisning. Veileder er en

ressurs for Toril og Sigurd gjennom å underbygge og bekrefte studentenes erfaringer. Hun tar gjennomgående deres perspektiv og bygger opp under dette. Imidlertid, når Toril trekker inn begrepene tilpasset opplæring og differensiering og viser til teoretiske kunnskaper fra campus, følger hun ikke opp eller utdyper dette. Hun er imidlertid opptatt av at elevene var aktive og at de også ”lærte en del ord og uttrykk”. Dette er implisitte tegn om læring, uten at det gjøres til et objekt for diskusjon. Foruten at tilpasset opplæring og differensiering tas i bruk som begreper, får tilpasset opplæring sitt uttrykk ved at de snakker om de svake, og om at også de fikk utbytte av metoden som ble brukt. Dialogen sett under ett tyder det på at undervisningen legges til rette for gjennomsnittet.

Flere mønstre trer frem gjennom disse tre utdragene: Et mønster handler om hvordan *elevenes læring* gjøres til objekt for samtalen, men viser seg i dialogen først og fremst gjennom implisitte kunnskaper og erfaringer med elevers læring, her og nå. Det vil si knyttet til den timen de snakker om. Læring som objekt gjøres imidlertid mer eksplisitt når den relateres til institusjonelle krav fra teoriundervisningen på campus, om å foreta seg noe som kan tilfredsstille ”det de snakker om på Blindern”, det vil si å bringe inn teorier om læring og tilpasset opplæring. Deltakerne bruker et hverdagslig språk, men begreper og kategorier fra læring, tilpasset opplæring og undervisning ligger implisitt i språket.

Et annet mønster trer frem i hvordan tilpasset opplæring i hovedsak viser seg gjennom *implisitt kunnskap* om tilpasset opplæring og differensiering. Tilpasset opplæring gjøres til objekt i samtalen med fokus på elevers aktivitetsnivå og ytringer, og metodens betydning for de svake. Det som regulerer denne samtalen, er studentenes erfaringer fra timen. Det er tydelige tegn på at studentene planlegger for gjennomsnittet, og at de således har en implisitt forståelse av læring og undervisning som rettet mot gjennomsnittet. Det er i tillegg mye som tyder på at studentene ikke blir stilt overfor utfordringer om å legge til rette for et mangfold av elever på forhånd, altså i planleggingen. Først i møtet med elevene i klasserommet, og etterpå, reflekterer de over hvem som deltar, og tilpasser ofte opplæringen der og da.

Konklusjonene deres etter timen er at undervisningen er vellykket når også de svake deltar. De snakker ikke om hva det innebærer å være svak elev, men mye tyder på at studenter og veileder har en implisitt forståelse av tilpasset opplæring som rettet mot de svake.

Et tredje mønster i utdragene viser seg i hvordan samtalen som oftest lander i det praktiske og nære, og det som er knyttet til studentenes gjøringer i klasserommet. Disse utdragene viser hvilken betydning det praktiske har, og at grundig planlegging er viktig for god flyt i undervisningen. Dette handler om *lærerstudenters læring*.

Et fjerde mønster viser seg i hvordan veileders rolle som den kompetente andre i hovedsak går ut på å være støttende og bekreftende. Hun tar studentenes perspektiv, og studenter og veileder har i stor grad en felles forståelse av aktivitetene og handlingene i klasserommet. Veiledningen har både et individfokus og et kollektivt fokus. Det gis mye tid for den enkelte til å rekontekstualisere timen, og til å gi uttrykk for hvordan de selv synes det gikk med sin del. Veiledningen har også preg av å være en felles rekonstruksjon av timen, der de følger hverandres ytringer og ideer. De dveler ikke lenge ved objektene og gjør objektene i svært liten grad til kunnskapsobjekter, som løfter perspektivet ut over det implisitte kunnskapsnivået. Det er et komplekst bilde de snakker om i veiledningen, og de er innom temaer som spenner vidt; egen læring og institusjonelle krav, elevers læring, atferd i klasserommet, oppstart av timen, metoder, materiell til undervisningen, mestring av undervisning, læringsplattformen på Internett osv. Utdragene viser hvordan deltakerne resonnerer ut fra en felles enighet. De bygger på hverandres ytringer, og gir respons på invitasjoner til å elaborere rundt temaer. De samme temaene løftes fram, forlates og trekkes fram igjen. Hendelser fra timen bekreftes og utdypes.

7.4 Oppsummering og sammenligning basisgruppe 1 og 2

Det ser ut til å ha dannet seg et mønster i veiledningen i begge gruppene. Først får den/de som har hatt undervisningen uttale seg om sin egen oppfatning/opplevelse av

timen. Så gir eventuelt de andre studentene, som var til stede i klasserommet, sin vurdering. Veileders rekontekstualisering av timen kommer til slutt, og er da i stor grad en oppfølging av de temaene de andre allerede har satt i forgrunnen. Det er også mye som tyder på at veileder gir en individuell veiledning først, der hun henvender seg til den enkelte og de oppgavene vedkommende har utført i klasserommet, og så henvender seg til fellesskapet.

Dialogene bærer preg av å være en erfaringsdeling der veileder bygger opp under og bekrefter studentenes erfaringer, ofte gjennom å gjenta og vise til deres erfaringer og bruke disse til å utvikle samtalen videre. Veiledningen bærer preg av en rekonstekstualisering som består av gjentakelser og assosiasjoner, som stadig bringer dem inn i nye diskusjoner om det samme, eller om andre beslektede ting.

Kunnskapsdimensjonene eller det som gjelder som kunnskaper, er knyttet til praktiske gjøring og implisitte kunnskaper om læring, undervisning og tilpasset opplæring. Veileder følger ikke opp Torils initiativ til å snakke om teori som kan knyttes til teoriundervisningen på campus. Deltakerne trekker på et hverdagslig og erfaringsnært språk og på praktisk tenkning. Det vil si at de begreper som brukes, knytter seg til praktiske gjøremål i klasserommet.

Det ser i stor grad ut som timens vellykkethet i begge gruppene, måles i forhold til graden av elevaktivitet (definert som all type aktivitet, faglig eller ikke). Et mål på dette er elevenes respons på studentenes undervisning. De bruker uttrykk som ”alle elevene var med på oppsummeringen”. ”De var kjempe med alle elevene”. I basisgruppe 1 nevnes enkeltelever i etterveiledningen kun når de utmerker seg på en overraskende eller negativ måte. Undervisningen er imidlertid ikke planlagt for dem. Det handler om hvordan ”takle dem” og leve med dem. Dette underbygges ved at ingen enkeltelever nevnes i førveiledningen, og at det ikke er tegn til differensiering og tilpasset opplæring i den skriftlige planen for timen. Da veileder i førveiledningen, spurte studentene om de trodde at alle elevene ville få utbytte av undervisningen, ble ikke noen enkeltelever nevnt, til tross for at veileder kjenner klassen godt og studentene relativt godt. Planleggingen i basisgruppe 1 tar ikke utgangspunkt i hva

elevene kan fra før, eller til sonen for den nærmeste utvikling. Det gjøres ikke oppmerksom på variasjoner i elevgruppen med hensyn til læring. Veileder har således ikke fokus på tilpasning eller differensiering i forhold til enkeltelever.

Det ble ikke gjort noen evaluering eller vurdering i slutten av timen på hva elevene hadde lært eller om de implisitte målene for timen var nådd. I etterveiledningen blir dette vurdert gjennom en rekonstruksjon av elevaktiviteten, spesielt den muntlige deltakelsen, altså det man så og hørte i timen og antok fant sted. Først i møte med elevene i klasserommet, blir studentene oppmerksomme på at elever trenger tilpasninger, og de må finne situerte løsninger på problemer som oppstår, både faglig og i elevenes atferd. Implisitte kunnskaper om tilpasset opplæring er preget av en individorientert og spesialpedagogisk forståelse av tilpasset opplæring.

I det neste kapittelet vil det gis en oppsummering av funnene fra studien, og studiens forskningsspørsmål vil drøftes i lys av empirien og funnene i kapittel 6 og 7, tidligere empiri på området, og det teoretiske grunnlaget studien bygger på. Funnene i de to kontekstene vil til slutt sammenlignes for å se i hvilken grad det er mulig å hevde at kunnskaper transformeres mellom aktivitetene på campus og veiledningen i skolen.

8. Oppsummering og drøfting

Denne studien har som overordnet mål å gi en innsikt i lærerstudenters kollektive læringsprosesser når de jobber med temaet tilpasset opplæring både på campus og i veiledningen i skolen. Det er her fokus både på *hvordan* mening skapes og *hva* det skapes mening om, når det gjelder tilpasset opplæring. Forskningsspørsmålene har søkt å finne svar på; 1) hvilke redskaper som er tilgjengelige, og hvordan de tas i bruk i ulike læringssituasjoner; 2) hvilke uttrykk tilpasset opplæring får i dialoger om undervisning og læring i ulike situasjoner og; 3) hvordan tilpasset opplæring kan forstås som begrep og virksomhet. Det er altså dialoger som analyseres her, det vil si språklige uttrykk.

Hvordan studentene skaper mening om tilpasset opplæring vil i dette kapittelet drøftes i lys av dataanalysen (kapittel 6), tilpasset opplæring som sosiokulturell kontekst (kapittel 2), tidligere empiri på området (kapittel 3), og det teoretiske grunnlaget studien bygger på (kapittel 4).

Først vil jeg sette fokus på aktivitetene og læringsprosessene i hver av de praksisene som det her er hentet data fra, det vil si undervisningen på campus, og deretter på veiledningen i skolen. Hvordan det forhandles mening om tilpasset opplæring innenfor disse to praksisene vil så sammenlignes, og det drøftes i hvilken grad kunnskaper transformeres, hva som transformeres og hvordan. Funnene i denne studien ses også i lys av tilpasset opplæring som begrep og fenomen.

8.1 Samtaler på campus

På campus er det samlet inn data i forbindelse med lærerstudenters arbeid med case Mons. Dette arbeidet går over en periode på tre uker, i begynnelsen av lærerstudier på ett år. Studentene jobber i grupper på 4-6 personer.

Arbeidet med case Mons har tilpasset opplæring som overordnet tema. Casen er et viktig redskap som skal hjelpe studentene å knytte sammen en autentisk historie fra en undervisningssituasjon, og pedagogisk teori og forskning. En viktig del av arbeidet er derfor å sette seg inn i pedagogiske teorier om læring og tilpasset opplæring. Dette innebærer at det forventes at studentene lærer vitenskapelig begreper (se kapittel 4 for en definisjon av hvordan dette begrepet forstås i denne studien) og bruker disse når de begrunner sine analyser og konklusjoner. En del av arbeidet er også å foreslå konkrete tiltak for en tilpasset opplæring for Mons. Etter perioden på tre uker presenterer gruppene sitt arbeid, det vil si sine teoretiske begrunnelser og praktiske forslag, for de andre på seminargruppen.

Det er i første rekke kognitive redskaper studentene trekker på i casearbeidet.

Kognitive redskaper er her foruten tanke og tale, *redskaper med et bestemt meningsinnhold* (jf. Lemke 2000), det vil si casen, oppgaveformuleringene som hører til, forelesninger og studielitteraturen.

I det følgende vil jeg oppsummere og drøfte hva som skjer i læringsprosessene mellom studentene og de redskapene som lærerutdanningen tilbyr. Det vil være fokus på redskapenes betydning i læringsprosessene. Det betyr en drøfting av *hvordan* studentene trekker på egne og hverandres ytringer, tanker og erfaringer, på læreboka og på case Mons. Videre vil det rettes fokus på læreren som ressurs i studentenes læringsprosesser. Til slutt vil det være fokus på i hvilken grad det er mulig å si om studentene faktisk har lært det som forventes av dem.

8.1.1 Kollektiv meningsskaping

Lærerutdanningen bruker problemorienterte metoder i pedagogikkundervisningen. Det betyr her at studentene i fellesskap, gjennom dialoger, løser oppgaver. I den forbindelse forventes det for eksempel at studentene fordeler ”pensum” mellom seg og deler med de andre det de har lest. Helst skal studentene ta notater, bringe med seg kopier av notater fra lesingen, og dele ut disse til sine medstudenter. Det er altså lagt opp til at boka skal være et viktig redskap i læringsprosessene.

Observasjoner viser at studentene ikke er særlig godt forberedt til disse gruppesamtalene. Noen få har notater med seg, men disse tas i liten grad i bruk som redskap i dialogene. Noen har lest lærebokteksten på forhånd, andre ikke. Dette gjelder også de som har hatt ansvaret for å lese. Som oftest leser ”den ansvarlige” høyt fra boka, og tar i mange tilfeller også på seg ansvaret for å lede de andre gjennom dialogen.

Studentene viser gjennom denne samhandlingen hvordan de går inn i en kollektiv meningsskapning som blant annet kjennetegnes av at studentene trekker på hverandre som ressurser, gjennom blant annet å ta tak i hverandres tanker og ytringer, og så bygge videre på disse i sine egne tanker og ytringer (se for eksempel 6.3.2). Videre kjennetegnes forhandlingene om mening av at dialogene som regel fører studentene fram til en felles enighet om hvordan de skal forstå fenomener (se for eksempel 6.3.4). Videre at studentene stort sett orienterer og posisjonerer seg i forhold til institusjonelle krav, det vil si at de gjør det de får beskjed om.

8.1.2 Forhandling om begreper betydning og mening

Gjennom kollektive forhandlinger som dem beskrevet ovenfor, går studentene i interaksjon med boka for å forstå vitenskapelige begreper. Observasjonene av empirien i denne studien viser at studentene i samtalene ofte stopper opp i ytringene sine, gjentar ord, ikke fullfører setninger, som om de leter etter ordene⁴². Dette kan tyde på at møtet med lærebokas tekstsjanger gjør meningsskapningen komplisert for studentene, blant annet på grunn av et abstrakt språk med nye og ukjente begreper. Imidlertid viser studentene i denne prosessen at de er i ferd med å forstå innholdet i begreper, og at begrepene gir en viss mening for dem, men viser samtidig at det er

⁴² Dialoger kjennetegnes ofte av at setninger ikke fullføres og at tankene på mange måter får et friere spillerom enn i det skriftlige språket (Markova 2003). Ved å lytte på lydfilene fra dataene i min studie merkes tydelige forskjeller mellom samtaler der studentene arbeider med å forstå lærebokteksten, og der de løsriver seg fra teksten og legger vekk boka. Dette viser seg ikke så tydelig i de skriftlige transkripsjonene, men blir tydeliggjort gjennom lytting til lydfilene.

vanskelig å sette ord på *hva* de forstår. Følgende eksempel kan være en illustrasjon på dette:

”Jo, det gjør han (Piaget) jo, men det er som vi ble enige om i går, altså, han har, han sier at vi skal altså skape et aktivt klasserom som barn går inn i og så tar på og kjenner på ting og sånn der, både figurativt og hele pakka, men det, det han sier er jo at vi må skape en kontekst som barn kan lære i, inni der, men det som han ikke snakker om er altså jo at vi mellommenneskelige. Om interaksjon mellom mennesker.”

Arbeidet med å sette ord på egen forståelse viser blant annet hvordan *tanke og tale* er forskjellige prosesser (Vygotsky 2001). Studentene har antakelig i liten grad et eget forråd av begreper å hente fra når de forsøker å knytte egne tanker og erfaringer til vitenskapelige begreper fra boka. De støtter seg da i all hovedsak til bokas ord eller tekst, og disse blir de viktigste redskapene i prosessen med å forstå. Det er vanskelig å uttrykke denne forståelsen med ord, fordi tanken trenger tid til å utvikles i talen (ibid.).

Eksempelet over viser også hvordan studentene rekonstruerer og rekontekstualiserer forfatterens konstruksjoner og gir aktiv respons på teksten. Studentene viser videre hvordan de veksler mellom å trekke på et eget ordforråd, begreper fra boka og direkte opplesning, når de setter ord på sin forståelse. De veksler med andre mellom et vitenskapelig språk og et hverdagslig språk.

For å forstå hva som spiller inn og får betydning når lærerstudenter skaper mening om vitenskapelige begreper, har jeg basert meg på Vygotskys (2001) teorier om begrepers betydning og mening. Et begreps betydning er relativt fast, og har som regel en leksikalsk definisjon. Mening knytter seg til hvordan begrepet tolkes og av hvem det tolkes, i den situasjonen det blir aktuelt å bruke det (for nærmere redegjørelse av disse begrepene og slik de tolkes i denne studien, se kapittel 4).

Observasjoner av studentenes arbeid med å forstå vitenskapelige begreper viser hvordan de fokuserer på enkelte begreper og bruker tid på å forstå hva de betyr. Begrepene *mestringsmotivasjon*, *den proksimale utviklingszone* og *Piagets læringsteorier* er eksempler på begreper studentene stopper opp ved og utdyper nærmere. For å forstå disse begrepene bruker studentene ulike strategier. En strategi

er å ta utgangspunkt i en illustrasjon i boka av 'den proksimale utviklingszone'. Her peker en av studentene på illustrasjonen og forklarer for de andre hvordan elever lærer, og blant annet oppsummerer hun slik: "Ja, altså, som tegningen viser at det finnes en indre og en ytre grense, og der imellom ligger den proksimale utviklingssonen til Vygotsky, og det er der læring skjer." På denne måten forklarer studenten for de andre hva et begrep betyr.

En annen strategi er å knytte det de leser, til noe studentene kjenner seg igjen i fra egen skoleerfaring. Et eksempel på dette er når en av gruppene leser høyt fra boka om mestringsmotivasjon (6.3.1), om hvordan barn prøver å unngå nederlag. Som direkte svar på noe som står i boka ytrer en av studentene: "Ja, jeg kjenner meg igjen i det der, jeg altså. Læreren stiller spørsmål, og så er jeg ikke helt sikker på svaret, og da blir jeg litt opptatt av å lete etter noe i veska." De andre studentene følger opp med bekræftende ytringer. På denne måten prøver studentene å gi begrepet mestringsmotivasjon en mening. Det betyr også at studentene her, gjennom å identifisere seg med det de leser, setter seg inn i situasjoner som også kan gi økt forståelse for elevers handlinger i klasserommet. De bruker med andre ord i stor grad sine erfaringer som elever i skolen som en viktig ressurs i fortolkningsprosessen.

Studentene gir også begrepet mestringsmotivasjon mening i forhold til case Mons. Når de analyserer Mons i lys av begrepets betydning, forstår de at Mons bruker bestemte mestringsstrategier for å unngå å gjøre det han skal, og de konkluderer at Mons er umotivert. På denne måten får begrepet mestringsmotivasjon et meningspotensial relatert til den aktiviteten det oppstår i. Det vil si at studentene tolker begrepet i forhold til Mons, slik det gir mening for dem i akkurat denne situasjonen.

Disse eksemplene viser hvordan studentene går inn i en felles dynamisk prosess mellom begrepets betydning og mening. Det betyr at de blir i stand til å forstå begreper i seg selv, men viser også at de klarer å analysere "virkeligheten" ved hjelp av begrepets betydning.

Imidlertid viser observasjonene at studentene snakker lite om hvordan de rent praktisk skal tilrettelegge en tilpasset opplæring for Mons, ut fra sin forståelse av Mons som umotivert i undervisningssituasjonen. Dette ses tydeligst når studentene presenterer arbeidet sitt for de andre studentene på seminargruppen, den tredje uken. De gir da gode redegjørelser for begreper og begrepers betydning, og gir begrepene mening i forhold til situasjoner som er beskrevet i case Mons, men gir i begrenset grad forslag til praktiske løsninger for en tilpasset opplæring for Mons.

Dette kan bety at selv om studentene forstår at Mons bruker bestemte strategier for å unngå å gjøre det han skal, og kan forklare dette teoretisk, så er studentene på dette tidspunktet i utdanningen i mindre grad i stand til å utvikle praktiske redskaper som kan motivere Mons. Antakelig skyldes dette at studentene akkurat har begynt på lærerstudiet og at de fleste av dem aldri har praktisert i skolen. Dette kan også skyldes at meningsskaping om vitenskapelige begreper tar lang tid. Analysene av datamaterialet tyder på at studentene bruker mye av tiden de har til disposisjon i forbindelse med case Mons, til å forstå innholdet i studielitteraturen.

Dypdykk i studentenes læringsprosesser viser med dette, at til tross for at studentene utvikler kunnskaper om begrepers betydning og mening, betyr ikke det at studentene vet hvordan det de har forstått eller lært, skal transformeres til redskaper i undervisningen. I denne sammenhengen konkrete tiltak for tilpasset opplæring i klasserommet.

Ottesen (2006) og Jahreie (2010) sine studier av lærerstudenters læring viser hvordan lærerstudentene også i deres studier er inne i komplekse prosesser mellom begrepers betydning og mening.

Jahreies studie tar utgangspunkt i arbeidet med elevcase som bygger på en autentisk situasjon fra klasserommet (for nærmere redegjørelse se kapittel 5). Mine funn sett i lys av Jahreies funn kan tyde på at studentene i min studie i større grad utvikler forståelse av teoretiske begrepers betydning og mening, og i større grad ser disse som nyttige redskaper i sin forståelse av situasjonen (casen). Studentene i Jahreie (2010)

sin studie ”legger teorien på” når de skriver elevcasen, og viser med dette en usikkerhet rundt redskapers mening, ifølge Jahreie. Et eksempel på dette finnes i et av utdragene hun bruker i sin artikkel (ibid.:1233): Britt: ”What’s important is just to include some Maslow and Vygotsky in between, and then it is okay.” En forklaring på denne forskjellen mellom disse to studiene kan ligge i at studentene i Jahreie sin studie er i skolen når de konstituerer en case og forhandler om begrepers betydning og mening. Dette er en kontekst som tilbyr andre historiske redskaper og som vanligvis ikke fokuserer på teori i slike sammenhenger. Det kan også tenkes at det i en hektisk skolehverdag ikke gis rom for å arbeide med begrepers betydning og mening i forbindelse med casearbeidet.

Sett fra en annen vinkel er det er mye som tyder på at studentene i Jahreies studie skaper mening gjennom sine observasjoner av en elev i klasserommet (jf. Vygotsky som gjennom sine studier viste hvordan mening kommer før betydning). Imidlertid klarer ikke studentene å sette ord på denne meningen når de skal begrunne den med teoretiske begreper. Eksempelet fra Jahreies studie er også et eksempel som kan vise at til tross for at mening dominerer over begrepers betydning, må studentene forstå betydningen av de begrepene som kan beskrive det aktuelle problemet de skal beskrive, før det kan gi mening til situasjonen. Nærmere bestemt at det å se sammenhenger mellom det studentene observerer i klasserommet og teoretiske perspektiver er avhengig av at de klarer å analysere og identifisere situasjonen rundt eleven, gjennom faglige og teoretiske begreper som kan beskrive problemet, før de kan løse problemet.

8.1.3 Forhandling om redskaper

Gjennom forhandlinger om begrepers betydning og mening viser studentene i min studie hvordan de gjør enkelte begreper til objekt for analyse. Dette viser hvordan felles fokus på et problem gjør forhandlinger om redskaper mulig. Analysene viser også hvordan redskaper er i forandring, det vil si hvordan studentene gjennom

forhandlinger med begreper utvider og utvikler redskaper og tilpasser dem til eget bruk.

Det er mye som tyder på at studentene også forhandler ”offline”, det vil si om imaginære praksiser som fører til at studentene utvikler tertiære artefakter, når de forhandler mening om *mestringsmotivasjon*, og knytter det til Mons (jf. Wartofsky 1973).

Det primære artefaktet er her studielitteraturen, mens det sekundære representeres gjennom Mons sin atferd i klasserommet. Beskrivelsen av Mons ”trigger” studentene til å finne løsninger som kan gi dem det grunnlaget de behøver, ifølge institusjonelle krav, for å kunne gi en redegjørelse av tilpasset opplæring for Mons innebærer. Det gjør de ved hjelp av forhandlinger om eksisterende redskaper på en ”offline” måte som fører dem fram til nye måter å forstå Mons på.

Hvordan lærerstudenter gjennom forhandlinger utvikler tertiære redskaper er også drøftet i studiene til Jahreie (2010) og Ottesen (2006).

Til forskjell fra Jahreie og Ottesens studier, har min studie fokus på et bestemt tema, det vil si tilpasset opplæring. Det som av den grunn ikke kommer fram i de andre studiene, er hvordan studentene utvikler en ”offline” eller imaginær praksis ved hjelp av redskaper med et bestemt meningsinnhold

Drøftingen over viser hvordan studentene går i direkte forhandlinger med læreboka og case Mons når de utvikler mening om begreper. Analysene viser blant annet hvordan studentene i denne prosessen tar lærebokforfatterens perspektiv og gjør det til sitt eget, og bruker det i oppgaven om Mons. På denne måten får også meningsinnholdet i bøkene betydning for hva det skapes mening om.

Et eksempel som kan belyse dette nærmere, er når studentene trekker på studielitteratur som tar opp ulike lærevansker (6.2.1). Studentene leter etter et svar på hvem ”denne Mons” er. De skummer gjennom lærebokforfatterens tekst til de kommer til ”det som hun kaller for sosiale og emosjonelle vansker”. Her leser en av

studentene høyt det som kjennetegner denne spesialpedagogiske diagnosen og konkluderer: ”Dette er jo vår mann, ikke sant?” Studentene har med andre ord funnet en passende beskrivelse på Mons; en spesialpedagogisk diagnose. Det betyr også at denne diagnosen kommer til å danne grunnlag når studentene skal foreslå en tilpasset opplæring.

Et annet eksempel på at studentene tar lærebokforfatterens perspektiv, kan hentes fra studentenes forhandlinger om hvordan de skal forstå Piagets teorier (6.1.2). Til tross for at de mener forfatterens tekst er uklar på enkelte områder, er studentene først og fremst opptatt av å finne ut hva lærebokforfatteren prøver å fortelle dem om hva ”som står fast i Piagets teorier”.

Læreboka skaper på denne måten rammene for læring. Det forfatteren sier, er det som gjelder som kunnskaper om læring og tilpasset opplæring.

På samme måte er case Mons et redskap med et bestemt meningsinnhold. Både beskrivelsene av Mons’ atferd og oppgaveformuleringen er med på å utvikle studentenes kunnskaper om og forståelse av tilpasset opplæring. Lærerutdanningen legger på denne måten en del premisser til grunn for studentenes arbeid med tilpasset opplæring.

Det er mye som tyder på at det meningsinnholdet redskapene som tilbys i lærerutdanningen i min studie har, opprettholder et historisk syn på tilpasset opplæring som individorientert og spesialpedagogisk. Dette vil bli nærmere drøftet under.

8.1.4 Universitetslærerens rolle i lærings situasjonene

Studentene stiller ikke spørsmål ved meningsinnholdet i lærebøkene. De har antakelig mer enn nok med å forstå det som står der, og har heller ikke kunnskaper til å utfordre det synet på tilpasset opplæring som kommer fram her. Analysene i denne studien viser at lærebokas meningsinnhold heller ikke blir utfordret av universitetslæreren som er til stede i situasjonene.

Observasjonene viser at lærer i det hele tatt har en tilbaketrukket rolle i undervisningen. Den første uken der studentene arbeider med lærer til stede, ber studentene om hjelp ved noen få anledninger, og da først og fremst til å forstå oppgaveformuleringene. Oppsummert for de tre ukene arbeidet med case Mons varer, viser dataene at studentene sjelden ber lærer i pedagogikk om hjelp til å forstå teoretiske begreper og studielitteraturens innhold.

Lærer går imidlertid rundt under gruppearbeidet på campus den første uken, stopper noen ganger opp ved en gruppe og stiller noen spørsmål til studentene. Analysen viser at dette kan forstyrre tankeprosessene studentene er inne i, og skape ”spenninger” eller brudd i studentenes dialoger. Et eksempel på dette er når lærer bryter inn i en av gruppens arbeid gjennom å stille spørsmålet: ”Hva holder du på med? Har du prestasjonsmotivasjon?” (se 6.3.1). På denne måten ledes de inn i andre spor, som har med noe helt annet å gjøre.

Analysene viser videre at lærer i liten eller ingen grad fungerer som en veileder som bygger støttestrukturer, eller fungerer som ”a stage in the individual’s development toward more advanced levels of competence” (jf. Linell 2009:85). Det betyr på flere måter at læreren abdiserer fra sitt ansvar som veileder i studentenes utviklingssoner, noe som kan tyde på at veileder ser læringsaktivitetene og læringsprosessene som studentenes egen arena. Studentene ser også ut til å være relativt fortrolige med denne formen, noe som kan skyldes at de er vant med problemorienterte arbeidsmetoder der lærer har en tilbaketrukket funksjon.

Dette fører til at studentene i hovedsak må stole på sine egne tolkninger av det de observerer og leser. Som vist over fungerer studentene i denne prosessen som veiledere og kompetente andre for hverandre, for eksempel gjennom det ansvaret de har for å lese, tolke og presentere tekst fra læreboka for hverandre, og gjennom å tolke case Mons.

Læreren får altså liten betydning for hva studentene skaper mening om, og hvordan arbeidet med case Mons utvikler seg. Lignende studier viser den samme tendensen

når det gjelder veileders rolle i profesjonsutdanninger som bruker problemorienterte arbeidsmetoder, og som viser at veileder først og fremst har en rolle som organisator og igangsetter av aktivitetene, og i liten grad hjelper studentene til å utvikle sine kunnskaper (jf. Sundli 2001, Fossøy 2006, Wittek 2007).

En tilbaketrukket lærerrolle får i min studie som konsekvens at studentene ikke får hjelp til å utfordre lærebokas perspektiver, studentenes egne perspektiver eller ”etablerte sannheter” som ligger i historisk utviklede redskaper og forståelser om tilpasset opplæring. Her erstatter på mange måter læreboka lærerens rolle som en kompetent andre, og på denne måten blir studielitteraturen et *hovedredskap* i utvidelsen av studentenes nærmeste utviklingszone.

8.1.5 Case som redskap

Studier av case har i hovedsak vært orientert mot individuelle og kognitive læringsprosesser (Cochran-Smith og Zeichner 2005, Grossman 2005). Denne studien viser at arbeid med case gir et godt innblikk i kollektive læringsprosesser.

Case Mons har to funksjoner. Den ene at casen er et redskap for å knytte sammen ”praksis og teori” i en faglig teoretisk drøfting, den andre funksjonen knytter seg til at casen danner utgangspunkt for å foreslå en tilpasset opplæring som i realiteten er *bedre* enn den læreren i casen gir.

Analysene av arbeidet med case Mons viser at case har fungert som et redskap i studentenes prosesser med å forstå vitenskapelige begrepers betydning og mening, og å identifisere og analysere et gitt problem i lys av pedagogisk teori og begreper knyttet til tilpasset opplæring. I prosessene kartlegger, diagnostiserer og drøfter studentene Mons’ situasjon ved bruk av vitenskapelige begreper om læring og tilpasset opplæring som redskaper. Det betyr med andre ord at studentene konstruerer teoribaserte forklaringer ved bruk av case, og at de transformerer ”observasjoner” av en autentisk situasjon til teoretisk refleksjon.

Disse funnene støttes også av andre studier som knytter seg til bruk av case i lærerutdanningen, og som har til hensikt å knytte teoretiske prinsipper til autentiske situasjoner som kan gi bedre innsikt i, og øke kunnskaper om, tilpasset opplæring (jf. Lundeberg 1999, Levin 1999, Nieto 1999, Schulman 2004). Imidlertid er det få studier som viser hvilken innvirkning arbeid med case har på lærerstudenters praksis i klasserommet.

Arbeid med casemetodikk ser altså i mindre grad ut til å konsentrere seg om hvordan de kunnskapene studentene utvikler, kan transformeres til redskaper for undervisning, slik en av hensiktene med case Mons er.

Min studie viser at studentene i begrenset grad presenterer konkrete forslag til en tilpasset opplæring for Mons. En årsak til dette kan være at casen i seg selv ikke gir nok informasjon til dette formålet. Følgende eksempel kan illustrere dette (6.2.1): Mons drøftes (som vist over) i lys av teorier om mestringsmotivasjon og sosial-emosjonelle vansker⁴³. Når studentene skal foreslå en tilpasset opplæring spør de ”Hvordan kan vi tilpasse en opplæring til en student som har disse elementene?” Studenten fortsetter med å gi uttrykk for at de må ”også vite hva som ligger bak” Mons’ atferd, men det ”får vi jo ikke noe svar på her”. Studentene gir altså her uttrykk for at casens beskrivelser ikke gir godt nok grunnlag for dem. Med andre ord sier studentene indirekte at vitenskapelige begreper og pedagogisk teori ikke holder når de skal finne løsninger som er tilpasset Mons.

Dette kan tyde på at arbeid med case i undervisningen på campus først og fremst er nyttig når det gjelder å identifisere problemer, og resonnere og reflektere over problemstillinger i lys av teori.

⁴³ Caset er utformet slik at det gir rom for flere tolkninger.

8.1.6 Appropriering av kulturelle redskaper

Det er mye som tyder på at studenter i min studie approprierer kulturelle redskaper (jf. Wertsch 1998). Det vil si at arbeidet på campus med temaet tilpasset opplæring har gitt studentene noen språklige redskaper som de tar i bruk når de reflekterer rundt en autentisk situasjon (case Mons), noe som har hjulpet dem til å forstå noen sider ved tilpasset opplæring.

Imidlertid viser analysene at det er mye som tyder på at approprierte redskaper ikke mestres fordi studentene ikke viser at de klarer å transformere redskapene til praktiske tiltak for undervisning, altså ikke utvikler redskaper med egne intensjoner i bestemte situasjoner. Dette er også fremhevet som et argument hos Wertsch (1998).

I den sammenheng er det også relevant å stille spørsmål ved de redskapene studentene approprierer, om de er adekvate for å lære å mestre tilpasset opplæring? Er det for eksempel adekvat å gi Mons en spesialpedagogisk diagnose?

Oppsummert viser arbeidet med tilpasset opplæring på campus at studentene, når de lærer pedagogisk teori, går gjennom kompliserte og tidkrevende prosesser mellom begreper betydning og mening. Læreboka er et viktig redskap i denne prosessen. Det samme er case Mons. Det er mye som tyder på at det å gå i direkte forhandlinger med læreboka utvikler og utvider studentenes kunnskaper og forståelser i større grad enn når de ikke bruker læreboka, og kun trekker på tidligere erfaringer og kunnskaper. Studentene har gjennom læringsprosessene på campus utviklet kunnskaper og appropriert begreper om læring og tilpasset opplæring. De har videre vist hvordan en autentisk situasjon som case Mons analyseres ved hjelp av teori, og til en viss grad tenkt over og foreslått tiltak for en tilpasset opplæring. Arbeidet med case Mons viser altså at studentene utvikler en evne til å forstå situasjoner i klasserommet, og utvikler kunnskaper som kan danne grunnlag for praksis i klasserommet. Imidlertid er det mye som tyder på at approprierte redskaper først kan utvikles og mestres gjennom at de tas i bruk og prøves ut.

Et viktig grunnlag for studentenes læring om tilpasset opplæring ligger innbakt i de redskapene lærerutdanningen tilbyr. I min studie betyr det at studentene tar i bruk redskaper som i stor grad inneholder et syn på tilpasset opplæring som individorientert, og med et spesialpedagogisk perspektiv. Videre at universitetslærer ikke utfordrer dette synet, og i liten grad fungerer som en kompetent andre i studentenes kunnskapsutvikling.

8.2 Samtaler i skolehverdagen

Studentene går ut i en fire ukers ”praksisperiode” uken etter at de er ferdig med aktivitetene knyttet til case Mons og temaet tilpasset opplæring. I skolen er det gjort observasjoner av en førveiledningssamtale, og av flere av studentenes undervisningstimer og påfølgende veiledning av gjennomført undervisning. Det er selve veiledningen, det vil si samtalene rundt studentens aktiviteter som ”lærer” i klasserommet som er primærdata og gjenstand for analyse her. Observasjonene i klasserommet er sekundærdata, og brukes i noen sammenhenger for å se studentenes ytringer i lys av mine observasjoner av det som skjer i klasserommet.

Veilederne er informert om at studentene har jobbet med temaet tilpasset opplæring. Opprinnelig skulle veilederne i denne perioden veilede studentene i forbindelse med ”elevcase”, som gikk ut på å observere en elev, og å skrive en case i lys av observasjonene og kunnskapene om tilpasset opplæring. Som tidligere nevnt ble dette arbeidet avlyst rett før studentene påbegynte sin praksis i skolen (se kapittel 5).

Lærerutdanningen forventer at studentene skal ta i bruk kunnskap de har utviklet på campus om tilpasset opplæring når de planlegger, gjennomfører og reflekterer over undervisning. Det er blant annet et ønske at studentene skal trekke på vitenskapelige begreper i veiledningen.

Denne delen av oppsummerings- og drøftingskapittelet vil være konsentrert om hvordan kunnskap utvikles i veiledningssamtaler. Det vil si oppsummering og

drøfting av studentenes læringsprosesser med fokus på hvilke redskaper som tas i bruk i denne sammenhengen, blant annet i hvilken grad studentene trekker på kunnskaper og begreper fra campus. Det vil videre være fokus på i hvilken grad og på hvilken måte veileder fungerer som ressurs i studentenes læringsprosesser, og på hvordan tilpasset opplæring kommer til uttrykk i samtalene.

8.2.1 Kollektiv meningsskapning

Observasjonene av aktivitetene i skolen kjennetegnes av et tett samarbeid mellom studenter og veiledere når det gjelder både planlegging, gjennomføring og veiledning av undervisning. I denne første praksisperioden i skolen deler to studenter på å planlegge og gjennomføre undervisning. Øvrige studenter fra basisgruppen observerer undervisningen, og er til stede i veiledningen etterpå (hvis de har anledning). Antallet kan variere fra ingen til tre. Alle som observerer tar notater som de bringer med seg til veiledningen. Det utvikler seg som regel noen faste mønstre i disse samtalene, noe som gjør at studentene innenfor en og samme veiledning varierer i måten å samhandle på.

Et mønster som fremtrer er at studentene etter tur forteller om sine observasjoner. Som regel begynner de studentene som har undervist, å redegjøre for hvordan de syntes timen gikk, så følger de andre studentene med sine observasjoner og til slutt veileder. Når hver og en snakker om sine erfaringer og observasjoner, lytter de andre først og så kommer de med kommentarer etterpå.

Typisk i denne fasen er at veiledningen er rettet mot den studenten som har gjennomført aktiviteten det snakkes om, og noen ganger fører dette til en samtale mellom veileder og denne studenten, mens de andre venter på tur. Veiledningen er i disse tilfellene mer individrettet enn kollektivt rettet, det vil si rettet mot en enkelt students refleksjoner over egne handlinger og mulige alternative løsninger på disse.

Andre deler av samtalen preges av mange initieringer, tematiseringer og perspektivendringer, som gir en del brudd i dialogene. Studentene og veileder følger

da ofte opp hverandres ytringer, utvikler hverandres tanker og fullfører hverandres setninger (se for eksempel 6.5.2).

Analysene viser at disse bruddene ofte forårsakes av ”fruktbare misforståelser” (Linell 2009), og viser blant annet hvordan brudd får betydning for det som tas opp, og for hvordan dialogen utvikler seg (Jordan og Henderson 1995). Videre viser samtalene hvordan studentene og veileder er inne i kollektive læringsprosesser som både preges av felles og situert meningskaping, og er rettet mot enkeltstudenters læring om egen undervisning. Som oftest utvikler gruppen en felles forståelse av hvordan timen gikk.

8.2.2 Læringsprosesser i skolen

Analysene fra campus viser hvordan studentene i sine samtaler er inne i komplekse læringsprosesser om begrepers betydning og mening, gjennom blant annet å gå direkte i forhandlinger med lærebokteksten, gjøre temaer og objekter til analyse og å trekke på egne erfaringer og kunnskaper og lærerbokas innhold. Her veksler studentene mellom å ta i bruk et vitenskapelig språk og et hverdagslig språk.

I denne delen av kapittelet er hovedhensikten å studere hvordan læringsprosesser utvikler seg i skolen, det vil si innenfor en kontekst som tradisjonelt sett er svært forskjellig fra konteksten på campus. Det søkes her blant annet svar på: Gjør studentene undervisningens redskaper til objekter for analyse, og utvikler og utvider de redskaper? Trekker studentene på kunnskaper og vitenskapelige begreper fra campus når de planlegger eller gjennomfører undervisning?

Observasjoner av veiledning i skolen viser at studentene i stor grad snakker om praktiske ting, det vil si at de går inn i en detaljert beskrivelse av hva de har gjort, hvordan de har handlet, hvorfor de handlet som de gjorde og hvordan elevene reagerte og responderte. Et sentralt redskap i samtalene er notatene veilederen og andre studenter har tatt i løpet av undervisningstimen. Et annet redskap er ”Plan for timen”. Disse redskapene brukes for å huske hva som skjedde i timen, og for å kunne vurdere

om planen ble fulgt og om timen gikk som planlagt. Typiske samtaleemner i etterveiledningen er oppstart av timen, organisering av aktivitetene i timen og elevdeltakelse.

Veiledningen blir på denne måten i hovedsak en rekontekstualisering av ”gjøringer” i undervisningen. Studentene trekker på et hverdagslig språk og en praktisk begrepstenkning, slik Vygotsky (2001) argumenterer for når han hevder at voksne som regel tenker praktisk og konkret når de skal løse problemer (jf. kapittel 4).

Det er imidlertid også eksempler på at studentene i min studie gjør temaer og redskaper fra undervisningen til objekter for analyse på et mer abstrakt nivå og utvider disse redskapene, eller utvikler nye redskaper. Det er videre tegn på at studentene forhandler mening gjennom å trekke på kunnskaper fra campus.

I det følgende vil det bli gitt eksempler på hvordan studentene i læringsprosessene 1) forhandler om ”gjøringer” eller praktiske redskaper, 2) utvikler eksisterende redskaper fra undervisningen og 3) trekker på kunnskaper og begreper fra campus.

Forhandling om praktiske redskaper

Et typisk eksempel på hvordan studentene forhandler mening om praktiske ”gjøringer”, ser vi i en veiledningssituasjon der *oppstart av timen* gjøres til objekt for samtalen. Den handler om hvordan Toril erfarte at oppstarten ikke gikk som forventet. Det tok lang tid å komme i gang, og elevene forsto ikke hva de skulle gjøre. Veileder spør Toril blant annet om starten på timen kunne ”vært gjort på en annen måte”. Toril elaborerer rundt dette temaet over flere ytringer, og oppsummert kommer hun fram til at i stedet for å forvente at alle elevene på forhånd hadde lest plan for timen og visste hva de skulle gjøre, kunne uroen i begynnelsen av timen vært unngått om hun hadde delt ut en papirversjon av planen, begynt timen med å gå gjennom denne og i tillegg hatt med seg nødvendig utstyr som skulle brukes i timen (som limstifter, sakser og kort).

Dette eksempelet viser hvordan Toril og veileder i fellesskap tar utgangspunkt i en praktisk situasjon og gjør den til objekt for samtalen, som retter seg mot alternative måter å handle på. Objektet utvikler seg på et abstrakt nivå ved at Toril analyserer situasjonen. Det er altså ikke her snakk om overlevering av tips fra veileder.

Eksempelet viser hvordan Toril trekker på personlige erfaringer og kunnskaper og transformerer disse til nye forståelser som kan gi grunnlag for alternative måter å handle på i fremtiden.

Utvikling av eksisterende redskaper

Observasjonene viser at studentene som regel tar utgangspunkt i elevenes lærebøker når de planlegger undervisning. Disse er redskaper som foreslår både innhold og metode i undervisningen. Studentene stiller noen få ganger spørsmål ved disse redskapenes nytteverdi, og i enkelte tilfeller utvikles nye redskaper. Det følgende eksempelet kan belyse spenningen mellom studentenes vurderinger av eksisterende redskaper opp mot redskaper studenter selv finner fram til. For å vise hva som skjer i denne prosessen, henvises det her til Wartofskys (1973) beskrivelse av redskapers ulike funksjoner som primære, sekundære og tertiære artefakter (se kapittel 4 for nærmere beskrivelse).

Eksempelet det vises til her er fra førveiledning (3. klasse videregående skole).

Temaet som er oppe til drøfting, er hvordan studentene skal presentere H. Wildenveys liv og forfatterskap for elevene (primært artefakt, nedfelt i læreplanmålene). Berit har vurdert et allerede eksisterende redskap (sekundært artefakt), det vil si læreboka, som ”enormt kjedelig”. Som erstatning har Berit funnet en artikkel ”som er stykket opp og infiltrert med anekdoter” (tertiært artefakt). ”Det gir personene så mye mer liv.”

Berits analyser viser at hun og Ida i forberedelsene til denne timen har gjort en selvstendig vurdering av eksisterende og tilgjengelige redskaper, og konstruert nye kombinasjoner av redskaper.

På denne måten forhandler studentene ”offline”, og utvikler tertiære artefakter ved hjelp av teoretiske⁴⁴ analyser av eksisterende redskaper, i den hensikt å presentere et redskap som er bedre tilpasset situasjonen.

Det som ikke kan forhandles her, er det primære artefaktet, det vil si læreplanmålene. I dette tilfellet er det Læreplanen av 1997 (L97) som ligger til grunn. Denne planen inneholdt detaljerte anvisninger om hva elevene skulle lære, om for eksempel H. Wildenvey. Læreplan for Kunnskapsløftet (LK06), som gjelder nå, gir i større grad brukerne frihet til også å forhandle om primære artefakter i lys av endring og utvikling av ”offline”-redskaper.

Ottesen (2006) viser også i sin studie, ved å trekke på Wartofskys beskrivelse av redskapers ulike funksjoner, hvordan studenter gjennom kollektive forhandlinger om redskaper utvikler tertiære artefakter.

Observasjoner av undervisning og veiledning i min studie viser at studentene på mange måter står fritt til å arbeide ”offline” og utvikle tertiære redskaper, men at det ikke nødvendigvis er tid til det.

Forhandling om redskaper fra teoriundervisningen på campus

Et eksempel på hvordan mening skapes når studentene trekker på teoretisk kunnskap konstruert i teoriundervisningen på campus, hentes fra etterveiledning av en undervisningstime for 8. klasse. Studentene erfarer at de i undervisningen ”følte at noe av det vi har lært med at læring skal være noe, at vi fikk til det”, ”det med at elevene skulle være den aktive, og at vi skulle trekke oss tilbake, det følte jeg vi lyktes med”. Av dialogen går det videre fram at den kunnskapen de sikter til her, dreier seg om ”det de maser om på Blindern”. Videre uttaler studentene at ”opplegget” de hadde valgt som metode for det aktuelle temaet, gjorde at ”det var andre som var aktive enn det som er i en vanlig time”.

⁴⁴ Teoretisering brukes her i lys av Cochran-Smith og Lytles (1999) definisjon om hvordan lærere *teoretiserer* gjennom

Her kan det altså trekkes paralleller til meningsskapning om læringsteorier fra campus. Det er mye her som tyder på at studentene har appropriert redskaper som de her gjør et forsøk på å mestre. Sett i lys av begrepers betydning og mening er dette et eksempel på hvordan studenter gir begreper mening i en bestemt situasjon. Sagt med andre ord; at meningskonstruksjoner fra campus medierer studentenes forståelse av den praktiske erfaringen. På denne måten har de utviklet mening om teoretiske begreper.

Studentene har videre skapt mening om at elevers aktivitet og læring er avhengig av *hvilke* redskaper som tas i bruk i undervisningen, og *hvordan* de brukes. Dermed har studentene gjennom sine erfaringer også utviklet et redskap som implisitt kan knyttes til tilpasset opplæring.

Dette eksempelet kan også på en indirekte måte vise at bruk av case i lærerutdanningen har effekt på studentenes klasseromspraksis (jf. Cochran-Smith og Zeichner 2005, Nieto 1999).

Oppsummert viser disse eksemplene at studentene gjennom læringsprosesser utvikler forståelse på flere nivåer. Imidlertid er det, som nevnt, først og fremst de praktiske sidene ved undervisningen det forhandles mening om.

Dette stemmer med funn i lignende studier (for eksempel Sundli 2001, Edwards et al. 2002, Edwards og Protheroe 2003, Ottesen 2006). Disse studiene hevder at det dominerende fokus i veiledningssamtaler i skolen er læreratferd og tekniske aspekter ved undervisningen, det vil si fokus på mestring av metoder og ferdigheter.

For denne studien betyr dette at veiledningen i hovedsak fremstår som innvielse i måter å *gjøre* undervisning på, og at studentene på denne måten får innsikt i hva som gjelder som kunnskap i det ”virkelige liv” for dem som lærere.

8.2.3 Veileders rolle i studentenes meningssskapende prosesser

Observasjonene i min studie viser at veileder responderer på studentenes erfaringer og rekontekstualiseringer på forskjellige måter. For eksempel gir veileder ofte uttrykk for at hun er enig i studentenes opplevelser av situasjoner i klasserommet gjennom å begynne ytringer med for eksempel å si: ”Det tror jeg er viktig det du sier, for alle var aktive” (6.6.1) eller ”Jeg er enig med det dere sier” (6.6.2). Etter dette fortsetter veileder ofte med gjentakelser av det studentene har sagt, og kommer med noen tilleggskommentarer om sine observasjoner. Andre strategier som brukes av veileder, er bekreftende ”hm-ing” til studentens erfaringer og utredninger (for eksempel 6.6.1, 6.6.3). Veileder er videre forsiktig, og noe utydelig, når hun utfordrer studentene i forhold til konkrete hendelser fra klasserommet (6.5.2 + 6.5.3). Veileder velger sjelden å utfordre studentene til å snakke om andre ting enn det studentene selv tar opp, og kommer svært sjelden med forslag til alternative løsninger.

Observasjoner av veiledningen i mitt materiale viser videre at veileder ikke i noen sammenhenger hjelper studentene til å se sine erfaringer fra klasserommet i lys av vitenskapelige begreper eller forskning. Veileder gir i liten grad direkte råd, men inviterer heller til å drøfte temaer, eller til å drøfte sine egne erfaringer med studentene.

Dette viser hvordan veileder først og fremst er med på å danne et bilde av situasjonen i klasserommet gjennom å komplettere de ulike perspektivene og erfaringene studentene trekker frem. Det viser videre hvordan veileder bruker indirekte strategier for å vise hva som gjelder som kunnskap i skolen, og spiller på denne måten en betydningsfull rolle i studentenes meningssskaping, selv om han i liten grad gir direkte råd eller inviterer til å drøfte temaer, eller deler sine egne erfaringer med studentene.

Det det heller ikke snakkes om i veiledningen, er veileders egen undervisning. Studentene starter sin periode i skolen ved å observere veileders undervisning. Det betyr at veileder fungerer som en viktig rollemodell for studentene, uten at veileders aktiviteter i klasserommet belyses.

På denne måten hindres veiledningen i å fungere som et redskap som kan overskride det herskende bilde av læreren, og hindrer diskusjoner som kan bevisstgjøre studentene på hvilke redskaper de ”overtar” eller approprierer, og hvordan redskaper må forhandles for at de skal kunne mestres i andre situasjoner.

Studentene tilpasser seg denne formen for dialog og denne måten å skape mening om undervisning og læring på. Veilederen har en tilbaketrukket og utydelig rolle og lar i store deler studentene ta ordet og holde på det. Allikevel er hun en viktig ”tredjepart” som både tilbyr språklige og andre redskaper og sine egne forståelser av undervisning og tilpasset opplæring gjennom måten hun underviser på og responderer i veiledningssituasjonen.

Disse funnene stemmer med andre studier som har undersøkt veileders rolle i lærerutdanningens skolekontekst (for eksempel Jahreie og Ottesen 2010a, 2010b, Ottesen 2006, Sundli 2001, 2003, Dahl in press, Fladmoe in press). Disse studiene viser hvordan veileder gjennom ulike og ofte indirekte strategier lærer studentene hva de skal fokusere på, hvordan de skal argumentere og hvilke ressurser de skal ta i bruk for å tilpasse seg skolens praktiske kontekst. Ottesen og Sundli antyder at en av årsakene til at dette er resultatet av veiledningen, er lærerutdanningens veiledningstradisjon, som i mange år har vært knyttet til Handal og Lauvås’ (1983) teorier om veiledning ”På egne vilkår” (se Sundli 2001 for nærmere analyser av denne modellen).

Cochran-Smith og Lytle (1999) peker på at konsekvensen av veiledning som innvielse i *praktiske* måter å gjøre undervisning på, er en lærerutdanning som opprettholder undervisning som et praktisk anliggende. Om ikke kunnskapskonstruksjoner i skolen også ses i lys av vitenskapelige begreper og forskning, vil undervisningskunnskap i hovedsak genereres ut fra egne erfaringer og teoretiseringer.

Det er mye som tyder på at studentene i min studie erfarer at pedagogisk teori og forskning ikke har legitimitet i skolen. Det omtales som ”det de maser om på Blindern”, eller forbigås i stillhet. Dette kan forstås som unnfalighet hos veileder.

8.2.4 Tilpasset opplæring

I det følgende vil forskningsspørsmålet om hvordan tilpasset opplæring kommer til uttrykk i empirien i denne studien, løftes fram og utdypes noe mer. Funnene vil ses i lys av forskningsspørsmål 3, som handler om den historiske forståelse av tilpasset opplæring som begrep og fenomen (se kapittel 2 og 3).

Kapittel 2 og 3 har beskrevet hvordan tilpasset opplæring, både i Norge og USA (inclusive education), historisk sett har vært konsentrert om å inkludere elever med ulike typer lærevansker og/eller funksjonshemninger i vanlig skole, noe som har ført til at tilpasset opplæring i stor grad er blitt oppfattet som synonymt med spesialpedagogikk. Tilpasset opplæring som prinsipp og virksomhet har imidlertid både i Norge og USA fått et utvidet innhold de siste 10–20 årene. I Norge gjennom å utvide tilpasset opplæring til å gjelde *alle* elever (Reform 1994), og i USA gjennom fokus på mangfold (diversity).

Funnene i min studie tyder imidlertid på at studentene utvikler mening om tilpasset opplæring som i stor grad henger igjen i en spesialpedagogisk og individorientert identitet.

Dette stemmer også med annen forskning knyttet til lærere og lærerstudenters forståelse og praktisering av tilpasset opplæring i Norge (for eksempel Kristiansen 2007, Mjøs 2007, Werner 2008, Nordahl 2005).

På campus så vi hvordan *meningsinnholdet* i studielitteraturen og case Mons får stor betydning for studentenes meningsskaping om tilpasset opplæring. Mer konkret innebærer dette at fokus i forhandlinger om tilpasset opplæring først og fremst er rettet mot enkeltelever som ikke tilpasser seg undervisningen som blir gitt, og som ikke følger klassens/lærerens/studentens normer og regler. En konsekvens av dette er at Mons kategoriseres i spesialpedagogiske termer. Videre innebærer dette at oppmerksomheten er rettet mot individuelle læringsprosesser mer enn mot de kollektive.

I veiledningen i skolen ser vi den samme tendensen. Her kommer forståelsen av tilpasset opplæring til syne gjennom fokus på enkeltelever som ikke tilpasser seg undervisningen, og gjennom å se tilpasset opplæring i lys av spesialpedagogiske perspektiver. Det er ingen store forskjeller mellom ungdomskolen og videregående skole i måten å forstå tilpasset opplæring på, bortsett fra en tendens hos studentene som er i videregående skole til å se allmennfaglig studieretning som forberedelse til studier på Universitetet (6.4.2). Utover dette er det mange likheter i måten å snakke om elever på, om klassen og om tilpasset opplæring.

I det følgende vil det bli gitt eksempler fra undervisning og veiledning i skolen som viser hvordan skolen opprettholder og forsterker de kunnskaper og erfaringer studentene har konstruert om tilpasset opplæring på campus.

Mens tilpasset opplæring er et overordnet tema på campus, blir tilpasset opplæring i liten grad tematisert, eller gjort til objekt for analyse, i veiledningen i skolen. Ved noen tilfeller stiller veileder studentene spørsmål som knytter seg til *i hvilken grad* de mener de har planlagt og/eller gjennomført en tilpasset opplæring. Studentene kan da svare at ”denne timen er mest rettet mot de som er flinke eller interesserte”, eller at ”alle var med”. Studentene utfordres imidlertid ikke til å utdype disse svarene ytterligere. Det betyr at temaet tilpasset opplæring ”lander” her og drøftes ikke nærmere.

Det er interessant å se hvordan både studenter og veileder skifter mellom å snakke om *alle* og å snakke om enkeltindivider. Et eksempel som illustrerer dette er når studenter og veileder i etterveiledningen av timen, der Wildenveys liv og diktning har vært temaet (6.5.1 og 6.5.2), er enige om at ”de var kjempe med alle elevene”, ”de fleste satt og noterte”, ”alle var med på den oppsummeringen”, ”De har antakelig notert masse”. Ifølge mine observasjoner (feltnotater) var det minst åtte av klassens 26 elever som gjorde andre ting enn å notere. En gruppe med fire gutter var uoppmerksom, og flere av dem tegnet på arket, i stedet for å skrive, under opplesningen av artikkelen om Wildenvey. (Det er ikke dermed sagt at de ikke fikk med seg innholdet, men de gjorde ikke det informantene trodde de gjorde). Videre var

ikke alle med på oppsummeringen. Kun tre fjerdedeler av klassen kommenterte artikkelen. Det betyr at for (i hvert fall) én fjerdedel så vet man ingenting om hva de har fått med seg av opplesningen, eller hva de har skrevet ned. I Idas dialog med elever under diktanalysen senere i timen, var det ifølge mine observasjoner stort sett de samme sju elevene som deltok gjennom hele sekvensen, men også en fire til fem andre som kom med spredte kommentarer. Ifølge disse observasjonene er det relativt få som deltar, av de 26 elevene som er til stede, i denne delen av timen. Dette står i motsetning til veileders utsagn om at ”veldig mange” var aktivt med i analysen.

Wartofsky (1973) hevder at vi handler både ut fra vår biologiske sansning av det vi ser og ut fra en sosial og situert påvirkning. Det å ”se” alle som en enhet kan således ligge nedfelt i oss som en kulturell og historisk forståelse om at *alle* egentlig er gjennomsnittet i klassen. Ifølge Haug (2000) kvalifiserer lærerutdanningen for å undervise ”dei fleste”. Det kan således i min studie ligge implisitt en historisk mening i lærerutdanningen om at det er gjennomsnittet av elevene studentene skal lære å undervise.

Werner (2008) sin studie viser noe av det samme. Hun finner at lærere sier at de synes det er vanskelig å beskrive klassen som helhet, fordi det er store individuelle forskjeller der. Allikevel er det nettopp det de gjør, når de snakker om at ”alle er” og ”de er”.

Analysene av data i denne studien viser at studentene først og fremst planlegger for hele klassen under ett, antakelig for et gjennomsnitt, og at det først er i klasserommet studentene erfarer at elever responderer på undervisningen på forskjellige måter. Det er her, i møtet med enkeltelever i klassen, at studentene tilpasser opplæringen, og da spontant og av nødvendighet. Denne tendensen til spontan tilpasning i situasjonen er belyst av flere, og ser ut til å være en vanlig ”form” for tilpasset opplæring (for eksempel Gudem 1991, Bachmann og Haug 2006, Dale 2008).

Det er på bakgrunn av slike spontane hendelser at tilpasset opplæring gjøres til tema i etterveiledningen i min studie, og den rettes da mot enkeltelever. Studentene snakker

om ”de flinke”, men først og fremst snakker de om enkeltelever som ”de svake”, eller som elever det ikke forventes så mye av: ”Han kan ikke så mye, men han vil så gjerne likevel”, ”også de svake, ikke sant hadde noe å bidra med”.

På denne måten går studentene fra å oppfatte klassen som en enhet til å utvikle en måte å *kategorisere* elever på.

I den grad veileder inviterer til å drøfte tiltak for de elevene som kategoriseres som ”svake”, er løsningen en ”tilpasset opplæring” som går på å roe ned elevene, overse dem, kontrollere dem: ”ta en liten titt på hennes notater for å se at hun faktisk har gjort noe”, ”si at hun er flink”, ”sånne ting”.

Denne måten å snakke om elever på, kan tyde på at atferden til de elevene det snakkes om, blir definert som avvikende. Samtidig viser denne måten å snakke om elever på, at det forventes at individet skal tilpasse seg konteksten. Dette forsterkes videre av at informantene ikke analyserer elevenes handlinger i lys av den pedagogiske praksisen som foregår i klasserommet, det vil si sin egen eller veileders undervisning (jf. Nordahl 2005).

I ytringene som omhandler enkeltindivider, viser analysene i min studie at det også ligger en omsorg for individet og tanker på ”barnets beste”, som kan knyttes til etiske sider ved tilpasset opplæring. Berit er for eksempel opptatt av hvordan en elev reagerer negativt på at de er i klasserommet, og hun ønsker å ta hensyn til dette (6.5.3). Veileders vurderinger og råd bærer her preg av å være private og skjønsmessige vurderinger av situasjonen, og ikke faglige begrunnelser. Studentene tilbys ikke redskaper for tenkning rundt etiske sider ved tilpasset opplæring. Dette stemmer med det Ohnstad (2008) finner i sin studie, der læreres etiske perspektiver på egne handlinger viser at lærere er uvant med å begrunne sin egen pedagogiske, og verdimessige, praksis. Dette støttes videre av den ’teachers thinking’-forskningen som det er vist til i kapittel 3 (for eksempel Hasselgren og Lindblad 1986, Fenstermacher 1994, Bergem et al.1997). Bergems studie (Bergem et al. 1997) fra 1970-tallet viser at

lærerutdanningen i liten grad fokuserer på spørsmål knyttet til utvikling av lærerstudenters moralske og etiske ansvar.

I min studie er balansen mellom individuell tilpasning og felles læringsaktiviteter ikke et tema i seg selv, men mer et dilemma i skolehverdagen. På tilsvarende måte har Mjøs (2007) og Ohnstad (2008) vist at forholdet mellom individuell tilpasning og felles læringsaktiviteter er for lærerne et *dilemma*, som i varierende grad vies oppmerksomhet.

Det er videre lite i min studie som tyder på at studentenes forståelse av tilpasset opplæring som begrep og virksomhet møter motstand eller blir utfordret og sett i lys av nye forståelser og forskning om tilpasset opplæring, som går utover det etablerte og historiske synet på tilpasset opplæring (se kapittel 3).

Det studentene ser ut til å skape mening om, er at tilpasset opplæring ikke behøver å inngå i undervisningsplanleggingen, fordi variasjoner i elevgruppen kan hjelpes ved en spontan tilpasning der og da. Videre skapes det mening om at det i liten grad forventes at studentene skal konsentrere seg om de elevene som ikke tilpasser seg studentenes undervisning. Dette er samtidig signaler om at *alles* rett til tilpasset opplæring ikke gjelder alle, men gjennomsnittet. Samtidig ses gjennomsnittet som en homogen gruppe som ikke trenger tilpasset opplæring.

En årsak til at vi i Norge stadig domineres av et syn på tilpasset opplæring som individ- og spesialpedagogisk orientert, kan knyttes til forskningstradisjoner eller mangelen på forskningstradisjoner rundt tilpasset opplæring, som går utover det spesialpedagogiske feltet. I Norge er forskning på tilpasset opplæring i stor grad knyttet til spesialpedagogiske forskningsmiljøer, og lærerutdanningen trekker i hovedsak på forskning fra dette miljøet når temaet er tilpasset opplæring (for eksempel Ekeberg og Holmberg 2004, Haug 2004, 2009, Nordahl 2005). Imidlertid er det en økende tendens i miljøer som arbeider med tilpasset opplæring til å se tilpasset opplæring i lys av mangfold, og til å utvide og omformulere forståelsen av begrepet

(for eksempel Nettverk for tilpasset opplæring. Se for eksempel Nes og Berg (red.) 2010).

Til sammenligning er forskning på tilpasset opplæring eller ”inclusive education” i USA stort sett fordelt på tre ulike forskningsmiljøer, som i liten eller ingen grad samarbeider. Det er miljøer som forsker på henholdsvis lære- og funksjonsvansker (disability), mangfold (diversity) og likeverd (equity) (jf. kapittel 2).

Det er mye som tyder på at det i lærerutdanningen i USA de siste 10–15 årene har vært et større fokus på diversity enn på disability, i undervisningen. Det er lite som tyder på at det samme skjer i lærerutdanningen i Norge til tross for at Kunnskapsløftet (K06) i større grad har hatt fokus på integrering og inkludering av en mangfoldig elevgruppe, enn tidligere læreplaner (jf. kapittel 2).

En viktig årsak til dette kan være at endringer innebærer å utfordre etablerte forestillinger og praksiser som har nedfelt seg gjennom historien gjennom lang tid (Lemke 2000, Säljö 2001, Linell 2009).

8.2.5 På hvilken måte er fokus i veiledningen på elevers eller lærerstudenters læring?

Min studie viser at fokus i lærerutdanningen er rettet mot en tradisjonell forståelse av tilpasset opplæring. Imidlertid ser vi også at tilpasset opplæring på campus har en sterk tilknytning til læringsbegrepet. Det vil si et generelt fokus på elevers læring som går utover det spesialpedagogiske og individuelle⁴⁵.

Dette kan tolkes som at kunnskaper om hva læring er og hvordan elever lærer, anses som nødvendig for å kunne tilpasse opplæringen. Dette fokuset fremtrer i teoriundervisningen i forbindelse med case Mons (se over). Det er tidligere vist hvordan studentene forhandler mening om vitenskapelige begreper i

⁴⁵ For eksempel skal observasjoner av elever knyttet til elevcase være ”vanlige” elever, ikke elever med behov for spesiell tilrettelegging.

teoriundervisningen, og det er vist til et tilfelle der studentene trekker på denne kunnskapen i undervisning og veiledning (se 7.2.2).

Imidlertid viser observasjonene at studentene og veileder ikke drøfter hva som er elevenes læringsmål, og de planlegger ikke for en tilpasset opplæring. Veileder kan spørre studentene i etterkant av undervisning om det var noen de ”ikke nådde fram til i dag” (6.5.2), men det er det som regel ikke, mener de. I veiledningen, etter undervisningen, fremstår det som en bonus, og noen ganger overraskende, at de fleste elevene er aktive og deltar i undervisningen.

Dette tyder på at elevers læring ikke er i forgrunnen i veiledningen, og at studentene når de snakker om elevers læring, gjør det på en implisitt måte.

Analysene viser at en undervisningstime vurderes som vellykket om studentene med sine temaer og praktiske tilrettelegging har aktivisert ”flere enn det som er vanlig”, for da har de (studentene) vært flinke med valg av lærestoff og metoder. Dette viser hvordan det er lærerstudentenes læring som er i forgrunnen.

Noe av empirien i denne studien kan også forstås dit at veileder inviterer til å utvikle redskaper som kan aktivisere elevene i den hensikt å skape ro og oppmerksomhet i timen, først og fremst for å lette arbeidet for studentene, ikke med tanke på elevenes læring (for eksempel 6.4.1). Dette kan tyde på at det er viktigere for studentene å lære å skape gode *rammer* for læring, de vil si øve på oppstart av timen, på klasseledelse og på metoder som aktiviserer elevene slik at det blir mindre uro. Uten at det ser ut til å være uttalt, kan det her ligge implisitte grunner som viser at gode rammer for læring må komme først, som en forutsetning og et viktig grunnlag for elevers læring (jf. Nordahl 2005).

En annen mulig årsak til at det først og fremst er fokus på lærerstudenters læring i veiledningen, kan være at det i hovedsak er studentene som initierer temaene det snakkes om, og det studentene er mest opptatt av er de praktiske, metodiske og disiplinære gjøringene. Det som tydeligst er i forgrunnen i veiledningen er *hva* det

skal undervises i, og *hvordan*. Det tas i liten grad utgangspunkt i *hvem* som skal undervises, og hva som skal læres, og om læring er oppnådd.

Det denne studien viser er altså at lærerstudenters læring trekkes i forgrunnen, mens elevers læring danner et bakteppe i samtalen, og i liten grad drøftes eksplisitt.

Dette stemmer ikke med det Jahreie og Ottesen (2010) konkluderer sine studier med. De hevder veileder i veiledningen fokuserer ”more on their concerns for their pupils’ learning than on the student teachers’ learning activities” (ibid.:231). Dette kan skyldes at deres fokus og perspektiver er et annet enn mitt. I min studie studeres studentenes samtaler over et bestemt tema, det vil si tilpasset opplæring, mens Jahreie og Ottesen ser mer generelt på hva det snakkes om. Det å ha et fokus på tilpasset opplæring betyr her et mer detaljert fokus på hvordan og i hvilken grad det snakkes om elever og elevers læring, og i hvilken grad det er fokus på at undervisningen imøtekommer ulike interesser og behov.

8.3 Oppsummering

Analysene i denne studien gir et veldig klart bilde av at studentene forhandler innenfor en annen ramme i skolehverdagen enn den på campus. Dette innebærer at studentene skaper mening i omgivelser som tilbyr andre redskaper, kunnskaper og erfaringer enn dem som finnes på campus. Læringsprosessene i skolen, det vil si i veiledningssituasjonene, er i stor grad preget av rekontekstualisering av ”gjøringer” i klasserommet. I disse dialogene trekker studentene i hovedsak på hverdagslig og praktisk begrepstenkning. De tar i svært liten grad i bruk vitenskapelige begreper. Imidlertid analyserer studentene enkelte situasjoner på en måte som viser hvordan de utvikler og reflekterer over temaer, og på denne måten utvikler nye redskaper og forståelser.

I motsetning til på campus har veilederne i skolen en aktiv og tilstedeværende rolle, og de blir viktige aktør i studentenes læringsprosesser. Imidlertid utfordrer de

studentene i liten grad til å reflektere over spørsmål som kan knyttes til elevers læring og til tilpasset opplæring. Veileder komme i liten grad med motspørsmål som gir rom for refleksjon rundt lærere og lærerstunders tenkning omkring læring og undervisning. Fokus i veiledningssamtalene er først og fremst knyttet til studentenes læring. Veileder deler i liten grad egne erfaringer og synspunkter med studentene. Studentene innvies i måter å gjøre undervisning på, og på denne måten viser veilederne hva som gjelder som kunnskaper i skolen.

På denne måten opprettholdes også den tradisjonelle måten å forstå tilpasset opplæring på; som individorientert, og som innebærer spesialpedagogiske tenkning omkring fenomenet.

8.4 Transformering av kunnskaper mellom praksiser

Lærerutdanningen har på systemnivå utviklet tre case som grenseobjekter (jf. kapittel 3) for å skape bedre sammenheng og samarbeid mellom praksisene, og for å knytte pedagogiske teorier og aktiviteter i klasserommet tettere sammen. Til tross for at denne studien studerer studenters læring på et mikronivå og ikke på et systemnivå, vil det her bli drøftet i hvilken grad tilpasset opplæring fungerer som et grenseobjekt, fordi tilpasset opplæring er et overordnet tema for grenseobjektene, det vil si for elevcase, klasscase og skolecase (for nærmere beskrivelse se kapittel 5). Case Mons i seg selv er ikke ment som et grenseobjekt, men som en inngang til temaet tilpasset opplæring. I hvilken grad tilpasset opplæring er et grenseobjekt, vil her ses i lys av transformering av kunnskaper mellom praksiser.

I min studie har jeg undersøkt lærerstudenters læring i to kontekster; teoriundervisningen på campus og veiledning i skolen. Det er stort sett de samme studentene som er informanter i begge praksisene. Det betyr at det her har vært mulig å studere i hvilken grad og hvordan, studentene bruker de kunnskapene og erfaringene de har fra teoriundervisningen om læring og tilpasset opplæring, i undervisning og veiledning. Studentene er informert om at det ligger forventninger om at kunnskaper

skal transformeres mellom praksisene. Her er det kun transformering av kunnskaper fra campus til skolen som har blitt undersøkt. Det som er studert her, er i hvilken grad studentene trekker på vitenskapelige begreper og forskningsbasert teori fra campus, og i hvilken grad dette kommer til uttrykk i dialogene i veiledningen i skolen.

På bakgrunn av analyser, oppsummering og drøfting konkluderer denne studien med at studentene i liten grad transformerer kunnskaper fra campus til aktiviteter i skolen. En annen årsak kan knyttes til kompleksiteten i undervisningssituasjonen som gjør at det er et mangfold av hendelser som tas opp i veiledningen, og at det derfor ikke gis rom nok for utvikling av objekter og redskaper i lys av teoretisk kunnskap, vitenskapelige begreper og ”offline”-forhandlinger. Meningsskaping i veiledningen er preget av mange fokusskifter, og perspektivendringer. Temaer trekkes i forgrunnen og skyves i bakgrunnen, og trekkes i forgrunnen igjen senere, og er også preget av at ”alle” problemer skal løses der og da, og i løpet av 45 minutter.

Disse funnene stemmer med lignende studier (f.eks. Sundli 2001, Ottesen 2006, Kvernbekk 1995, Jordell 1986).

Min studie har vist hvordan studentene i veiledningen allikevel gjør forsøk på å trekke på kunnskaper fra campus. Disse funnene samsvarer med det Ottesen (2006) finner i sin studie av dialoger i veiledningen i skolen, i den samme lærerutdanningen. Dette viser at det ligger et potensial for transformering av kunnskaper mellom praksiser i lærerutdanningen.

Det er imidlertid mye som tyder på at studentene i min studie også transformerer språket slik at det tilpasses konteksten. Det vil si at studentene trekker på et mer hverdagslig språk her enn på campus når de snakker om læring og tilpasset opplæring. Videre at veilederne i skolen ikke imøtekommer initiativet fra studentene om å snakke om ”det de maser om på Blindern”, og viser med dette hvordan de holder seg innenfor grensene av denne spesielle praksisen. Dette betyr at når studentene trekker på redskaper fra campus, fungerer de selv som mediatorer og grensekryssere. Lambert (2003) fremhever viktigheten av at studentene fungerer som endringsagenter og

grensekryssere i arbeidet med grenseobjekter. I lys av min studie fungerer ikke studentene som grensekryssere, om ikke temaet tilpasset opplæring oppfattes som et felles prosjekt også veilederne i skolen er en del av.

På bakgrunn av ovenstående er det mye som tyder på at tilpasset opplæring ikke kan oppfattes som et grenseobjekt, blant annet fordi praksisene fungerer som lukkede systemer, som av ulike grunner hindrer tilpasset opplæring i å være et tema som både er plastisk nok til å tilpasses lokale behov og begrensninger, og som samtidig bevarer en enhetlig identitet på tvers av praksisene (jf. Lambert 2003).

Det kan være flere årsaker til dette. En årsak er at samarbeidet mellom teoriundervisningen på campus og veiledningen i skolen ikke fungerer etter planen. En annen årsak er at lærerne på campus ikke gir studentene veiledning om hvordan kunnskaper fra teoriundervisningen på campus kan transformeres til undervisning i skolen. I tillegg synes ikke veilederne å være godt nok informert om det arbeidet studentene driver med på campus, og er derfor ikke i stand til å hjelpe studentene til å gjøre avstanden mellom praksisene mindre.

Studier av studenters arbeid med de andre casene i lærerutdanningen, ved den samme institusjonen, viser at det også her er lite som tyder på at tilpasset opplæring og læring som problemområde kan betegnes som grenseobjekter, til tross for at det ligger en intensjon om dette i prinsippene for casearbeidet (jf. Jahreie 2010).

Selve praksisenes begrensninger må forstås i lys av de ulike praksisenes historie, og får som konsekvens at meningskonstruksjon i de ulike praksisene tar forskjellige retninger og kan komme i konflikt med hverandre. Som vist tidligere, kjennetegnes praksisene ved at de representerer ulike sosiokulturelle kontekster der det tilbys ulike redskaper, inkludert språklige redskaper. Forskjellene kommer spesielt til syne i hvordan redskaper og objekter konstrueres på forskjellige måter og med ulike hensikter. Dette får videre betydning for *hva* og *hvordan* mening skapes i situasjonen, hvordan *redskaper* tas i bruk og *objekter* utvikler seg.

I det siste kapitlet i denne avhandlingen vil jeg presentere hovedkonklusjonene som kan trekkes på grunnlag av funnene i studien, vurdere disse og foreslå implikasjoner for lærerutdanningen. I dette kapitlet vil også studiens bidrag og forslag til videre forskning vurderes.

9. Konklusjoner og avsluttende vurderinger

Denne studien har til hensikt å bidra med kunnskaper om lærerstudenters læring, og om hvordan tilpasset opplæring som tema i lærerutdanningen er med på å utvikle studentenes forståelse av elevers læring, og av tilpasninger i undervisningen.

Følgende forskningsspørsmål er forsøkt besvart i denne avhandlingen:

1. Hvilke redskaper er tilgjengelige og hvordan tas de i bruk, når studentene forhandler fram sin forståelse av tilpasset opplæring i ulike situasjoner i lærerutdanningen?
2. Hvilke uttrykk får tilpasset opplæring i dialoger om undervisning og læring i ulike situasjoner i lærerutdanningen?
3. Hvordan kan tilpasset opplæring forstås som begrep og virksomhet?

Med et dialogisk perspektiv som utgangspunkt viser denne studien, blant annet gjennom å identifisere bestemte måter å snakke på, hvordan språket representerer forskjellige måter å tenke på (Mercer 2003). Videre har den identifisert viktige læringsprosesser blant annet rundt begrepers betydning og mening (jf. Vygotsky 2001). Denne studien er et forskningsbidrag som lærerutdanningen kan dra nytte av, fordi den gir lærerutdannere en nyansert forståelse av lærerstudenters læringsprosesser, og av den påvirkning lærerutdanningen har på disse prosessene (jf. Borko et al 2008).

9.1 Konklusjoner

På grunnlag av analysene og drøftingen i denne studien vil jeg trekke frem og kommentere følgende fire hovedkonklusjoner:

1. *Ved å tilby redskaper med et kulturhistorisk meningsinnhold utvikler studentene mening om tilpasset opplæring som individorientert og spesialpedagogisk.*
2. *Tilpasset opplæring blir i liten grad et objekt for refleksjon og analyse.*
3. *Universitetslærere og veiledere i skolen fungerer i liten grad som kompetente andre i studentenes læringsprosesser.*
4. *Det er få tegn på transformering av kunnskap mellom kontekster.*

Denne studien viser hvordan studentenes læringsprosesser styres av interaksjonen mellom studentene *her og nå*, men reguleres av den sosiokulturelle og historiske konteksten studentene er en del av. Studentene i denne studien tilpasser seg konteksten de til enhver tid er i, og de gjør det de blir bedt om. Funnene tyder på at lærerutdanningen har en sterk påvirkning på hva studentene skaper mening om og hvordan mening skapes.

Lærerutdanningen i denne studien har gjennom PLUTO-prosjektets intensjoner om å knytte lærerutdanningens praksiser tettere sammen tatt i bruk case som grenseobjekter. Dette er redskaper som blant annet har som mål å lette transformeringen av kunnskaper fra teoriundervisningen på campus til aktivitetene i skolen. Et overordnet fokus i casene er tilpasset opplæring. Arbeidet med case er her rettet mot flere innganger til å forstå tilpasset opplæring. For eksempel rettes elevcase mot elever uten lære- eller atferdsvansker, klassecase mot klasseledelse generelt og skolecase mot skolen som organisasjon. Case Mons har fokus på en elevs atferd i undervisningen, og kan tolkes på flere måter. Hva kan forklare at mine funn i så stor grad spriker i forhold til intensjonene?

En historisk utviklet forståelse av tilpasset opplæring

For det første ligger det en forklaring i historien om tilpasset opplæring, og hvordan den påvirker studentenes ”her og nå” aktiviteter. Historien om tilpasset opplæring har sine røtter i prinsippet om inkludering og alles rett til utdanning og har i mange tiår

hatt størst fokus på inkludering av elever med spesielle lære- og/eller funksjonsvansker i vanlig skole. I Norge kan tilpasset opplæring spores tilbake til enhetsskolens opprinnelse på slutten av 1800-tallet og prinsippet om likhet. Siden 1975, da retten til tilpasset opplæring ble nedfelt i lovform og fram til i dag, har tilpasset opplæring som begrep og virksomhet i hovedsak vært knyttet til spesialpedagogisk tenkning og forskning. Hva som gjelder som kunnskap om læring og tilpasset opplæring for studentene i denne studien er preget av dette historisk utviklede synet. Det stilles ikke spørsmål ved denne forståelsen.

Den sosiokulturelle kontekstens⁴⁶ betydning i studentenes læringsprosesser

For det andre reguleres studentenes meningskaping av de ulike aktivitetene i kontekstene, av redskapene som tilbys og av språket. Det betyr at de prosesser og forhandlinger som finner sted i kontekstene blant annet påvirkes av interaksjonen mellom deltakerne, av tilgjengelige redskaper, av hvilke temaer studentene initierer og setter i forgrunnen. De viktigste redskapene som er tilgjengelige og som tas i bruk *på campus*, foruten studentenes egne kunnskaper og erfaringer, er studielitteraturen og case Mons. Meningsinnholdet i disse tekstene har i stor grad et individorientert og spesialpedagogisk fokus på tilpasset opplæring.

I dialogene kommer tilpasset opplæring her først og fremst til uttrykk gjennom studentenes forhandlinger om begreper i studielitteraturen, hentet fra teorier om læring, motivasjon og fra beskrivelser av spesialpedagogiske diagnoser. Studien viser hvordan studentene i dette arbeidet er inne i komplekse læringsprosesser mellom vitenskapelige begrepers betydning og mening, gjennom blant annet å gå direkte i forhandlinger med lærebokteksten og gjennom å gjøre begreper til objekt for analyse. Studentene viser på denne måten hvordan de i sine læringsprosesser har en evne til å analysere begreper i lys av teori og egne erfaringer, og til å utvikle redskaper.

⁴⁶ Jf. Figur 1, kapittel 4

Bruk av case Mons er et nyttig redskap som i min studie viser seg å ha potensial i forhold til å forstå pedagogiske teorier om tilpasset opplæring og læring.

I veiledningen *i skolen* er notater fra observasjoner i klasserommet og ”plan for timen” viktige ressurser i gjenskapingen av aktivitetene i klasserommet. I denne rekontekstualiseringen tilbys og trekkes det på et hverdagslig språk og praktisk begrepstenkning (jf. Vygotsky 2001). Det vil si at temaene som tas opp først og fremst knytter seg til praktiske, konkrete og situasjonsbestemte problemstillinger, eller ”gjøringer” fra undervisningen.

Tilpasset opplæring kommer i skolen som oftest til uttrykk gjennom implisitte eller indirekte orienteringer rundt elevers læring og atferd. Her tematiseres tilpasset opplæring i noen sammenhenger når det snakkes om metoder i undervisningen. Imidlertid er det først og fremst i det spontane møtet med enkeltelever i klasserommet at tilpasset opplæring får legitimitet, og da med fokus på elever med uønsket eller uventet atferd. Studien viser hvordan informantene kategoriserer elever i hovedsakelig tre kategorier ”alle”, ”flinke” og ”svake” eller ”de som ikke kan så mye”. Typisk for veiledningsdialogene er at temaer og redskaper ikke gjøres til objekt for analyse, i den hensikt å forstå dem bedre eller utvikle dem videre.

Læreres og veilederes rolle

For det tredje er det et merkbart fravær av *en kompetent andre i dialogene*, det vil si en lærer eller veileder som hjelper studentene til å utvikle og utvide sin forståelse av tilpasset opplæring.

På campus får læreren liten betydning for hva studentene skaper mening om, og hvordan arbeidet med case Mons utvikler seg. Her erstatter læreboken på flere måter lærerens rolle som en kompetent andre, og blir et *hovedredskap* i studentenes kunnskapsutvikling om tilpasset opplæring. En tilbaketrukket lærer får som konsekvens at studentene ikke får hjelp til å utfordre lærebokens perspektiver, studentenes egne perspektiver eller ”etablerte sannheter” som ligger i historisk utviklede redskaper og forståelser om tilpasset opplæring.

Veilederne *i skolen* er i større grad deltakere i dialogene, men har en utydelig rolle som kjennetegnes av at de i stor grad bruker indirekte strategier for å vise hva som gjelder som kunnskap i skolen. Veileder inviterer i liten grad til å gå i dybden av temaer, og gir i liten eller ingen grad direkte råd eller drøfter sine egne erfaringer med studentene. Lærerstudentene blir på denne måten i liten grad utfordret i sin tenkning om tilpasset opplæring som angår elever, elevers læring eller om variasjoner i klassen.

Gjennom å innta roller der de i stor grad overlater til studentene selv å søke svar og der de i liten grad oppfordrer til refleksjon og meningsskaping er lærere og veiledere med på å opprettholde og videreføre et tradisjonelt syn på tilpasset opplæring som i stor grad kan relateres til en spesialpedagogisk tenkning.

Transformering av kunnskaper mellom kontekster

For det fjerde er det få tegn på transformasjon av kunnskaper. Den viktigste årsaken til dette er med stor sannsynlighet de historisk utviklede grensene mellom praksisene, som ser ut til å være vanskelig å krysse fordi praksisene opptrer som isolerte og lukkede systemer.

Analysene og drøftingene i min studie viser at studentene har gjennom felles forhandlinger fått en viss innsikt i en bestemt teoretisk og vitenskapelig tenkemåte om læring og tilpasset opplæring. På denne måten skaper de mening om tilpasset opplæring som fenomen og virksomhet. Gjennom case Mons har studentene til en viss grad brukt muligheten til å øve seg på å planlegge for praktiske tiltak i klasserommet. Studentene har i liten grad fått prøve ut, eller utviklet sine teoretiske kunnskaper i veiledning og undervisning. De praktiske erfaringene fra klasserommet har i noen få tilfeller blitt drøftet i lys av tilpasset opplæring, men studentene har i liten grad gjort tilpasset opplæring til objekt for analyse. I skolen kan lærerstudenters og veilederes praktiske språk og tilnærming være et mulig hinder for utvikling av nye redskaper (jfr. Vygotsky 2001, Linell 1992, Miettinen og Virkkunen 2005). Det er lite som tyder på at lærutdanningens praksiser samarbeider om temaet tilpasset opplæring, til tross for at det ligger i premissene for arbeidet med case. På bakgrunn av analysene

og drøftingene i denne studien er det totalt sett *lite som tyder på at tilpasset opplæring fungerer som et grenseobjekt*.

9.2 Studiens bidrag

Min studie har begrenset seg til å studere studentenes arbeid med ett av flere case. Andre studier gjort ved samme institusjon hevder at casene (det vil si ”elevcase”, ”klassecase” og ”skolecase”) har bygget broer mellom lærerutdanningens to praksiser (Ludvigsen og Flo 2002, Hauge 2002). Disse studiene bygger på intervjuer med deltakere i PLUTO-prosjektet men undersøker ikke lærerstudentenes læringsprosesser. Mine funn støttes av Jahreie (2010) som i sin studie av elevcase slutter at det er lite som tyder på at temaet tilpasset opplæring og læring kan betegnes som grenseobjekter i lærerutdanningen.

Det som er unikt i mitt forskningsbidrag i forhold til andre studier innenfor samme forskningsområde (for eksempel Edwards og Protheroe 2003, Ottesen 2006, Jahreie 2010) er forsterkningen av temaet tilpasset opplæring. Jeg er altså på jakt etter læring om noe bestemt. Å gå i dybden av bestemte prosesser og forhandlinger i studentenes meningsskaping gir et bidrag til å forstå hvordan studentene utvikler mening om konkrete temaer og hvordan lærerutdanningen legger til rette for studentenes læring i denne sammenhengen. Studien er med dette fokuset et bidrag inn i diskusjonen om hvordan lærerstudenter forberedes til å gi elevene en tilpasset opplæring, og til videre forskning om det samme.

Som nevnt i introduksjonskapitlet er det viktig å se funnene i denne studien i lys av perioden for datainnsamlingen. Den er gjort like før Læreplan for Kunnskapsløftet (LK06) erstatter Læreplanen av 1997(L97). Det betyr at det er L97 som fungerer som styringsdokument for studentenes undervisning i skolen. I forhold til L97 har LK06 et utvidet og forsterket fokus på tilpasset opplæring, kunnskap i teoretiske fag, kompetansemål og kvalitetssikringssystemer (se kapittel 2). Det er derfor en mulighet

for at en studie i lys av LK06 i dag ville brakt fram andre resultater enn denne studien gjør.

En interessant videreføring av denne studien vil være å gjøre en lignende studie i dag, og se den herværende i et komparativt perspektiv, for å se i hvilken grad lærerutdanningen, studenter og skolen har utviklet sitt syn og sin praksis i forhold til et forsterket fokus på tilpasset opplæring LK06.

Denne studien er også et bidrag inn i internasjonal forskning av lærerstudenters læring (for eksempel Edwards 2002 et al., Edwards og Protheroe 2003). Videre føyer den seg inn i rekken av nasjonale og internasjonale sosiokulturelle studier av studenters læring når de jobber med case (for eksempel Ottesen 2006, Jahreie 2010, Nieto 1999) og lærerstudenters læring når de arbeider med temaet ”inclusive education” eller ”diversity” (jf. Hollins og Guzman 2005, Banks 2005, Rosaen og Florio-Ruanes 2008). Resultatene i min studie peker mot det samme som andre studier av lærerstudenters læring finner; at tilpasset opplæring ofte knyttes til en spesialpedagogisk tenkning (for eksempel Björnadottir m.fl. 2008, Werner 2008 flere).

Det kan se ut til at lærerutdanningen i stor grad henger igjen i en historisk utviklet forståelse mens det ser ut til at forskningen har utvidet sitt fokus på tilpasset opplæring. Det er tegn som tyder på at forskning om tilpasset opplæring i dag i større grad også er rettet mot et flerkulturelt perspektiv. I USA, har for eksempel inclusive education de siste 10-20 årene i hovedsak vært knyttet til begrepet ’diversity’.

Diversity er forankret i flere forsknings- og satsningsområder i skolen utover det spesialpedagogiske. For eksempel på områdene språklige og etniske minoriteter, elever som står i fare for å utvikle skolerelaterte problemer (at risk students) og kjønn og seksualitet.

Denne studien har først og fremst søkt etter kilder og forskning knyttet til *begrepet* tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring kan imidlertid i praksis knyttes til mange disipliner innenfor forskning og undervisning, uten at tilpasset opplæring er et

overordnet forskningsfokus eller opptrer som sentralt begrep. For eksempel etikk (se kapittel 3), klasseromsforskning, vurdering i skolen, ”equity”, ”civic in education”.

9.3 Implikasjoner for lærerutdanningen

Analysene og drøftingene i min studie viser at lærerutdanningen ikke stiller spørsmål ved tilpasset opplæring som begrep og virksomhet. Det vil si at ingen utfordrer eller blir utfordret til å tenke ulike måter å forstå begrepet på, eller den virksomheten forståelsen av begrepet fører med seg. Lærerutdanningen posisjonerer med andre ord både studentene og seg selv i retning av bestemte forståelser og handlinger når det gjelder tilpasset opplæring, og disse forståelsene og handlingene blir bestemmende for hvordan studentene skaper mening om tilpasset opplæring.

En implikasjon for lærerutdanningen er å utfordre tradisjonelle måter å forstå tilpasset opplæring som begrep og virksomhet på. Både som undervisningsfelt og som forskningsfelt, kan en utvidelse av begrepet søkes gjennom å trekke på et bredere felt innenfor læring og utdanning. Det vil si også å søke utover det spesialpedagogiske forskningsfeltet, og se tilpasset opplæring i sammenheng med tilrettelegging for læring av en mangfoldig elevgruppe som for eksempel inkluderer et kjønnsaspekt, et klasseroms- flerkulturelt-, flerspråklig – og sosioøkonomisk aspekt.

En annen implikasjon for lærerutdanningen er å utfordre tradisjonelle former for veiledning av studenters læring både på campus og i skolen.

Slik analysen og drøftingen av empirien i denne studien viser har både veiledere i skolen og lærer på campus tilbaketrunkne roller i studentenes meningsskapende prosesser. En mulig årsak til dette kan, som nevnt i forrige kapittel, være at de veiledningsstrategier vi ser i studien knytter seg til en bestemt tenkning om veiledning i lærerutdanningen, utviklet av Handal og Lauvås (1983)(Sundli 2001, Ottesen 2006). Typiske tolkninger og bruk av Handal og Lauvås veiledningsprosedyrer har ført til at veiledere unngår å gi svar, konkrete råd eller fortelle hva studentene skal gjøre

(Ottesen, 2006 Article 1: 15). Videre tolkes veiledningsprosedyrenene dithen at de legger opp til at veiledning er en samtale der kontekstuelle forhold har liten plass (Sundli 2001).

På bakgrunn av empirien i denne studien og det teoretiske rammeverket studien bygger på, er det grunnlag for å foreslå at universitetslærere og veiledere i mye større grad tar del i studentenes meningsskaping gjennom å opptre som kompetente andre i studentenes utvikling. Det innebærer blant annet at universitetslærere og veiledere i større grad tilbyr gode eksempler på hva som fungerer i klasserommet, deler sine erfaringer og gjør dem til gjenstand for teoretiske refleksjoner og analyser. Det innebærer videre at studentene gis muligheter til å utvikle og prøve ut ulike former for tilpasset opplæring, analysere dem og utvikle dem videre i samarbeid med en kompetent andre.

En tredje implikasjon er å utnytte det potensial som ligger i lærerstudentenes evne til å utvikle redskaper og objekter og som gir nye måter å forstå egne handlinger på og som fører til at det utvikles nye redskaper. Det innebærer å skape rom og situasjoner som blant annet gir mulighet for forhandlinger om ”offline” ideer om tilpasset opplæring (jf. Wartofsky 1973) og til å gjøre eksisterende redskaper til ”kunnskapsobjekter” (jf. Miettinen og Virkkunen 2005).

En fjerde implikasjon har sitt grunnlag i studiens funn når det gjelder måten informantene kategoriserer elever på. Dette har et etisk aspekt som kan knyttes til elevsyn, menneskesyn og kunnskapssyn. En implikasjon for lærerutdanningen er å rette oppmerksomheten mot lærerstudenters tenkning. For eksempel kan en *sosiokulturell oppmerksomhet* (jf. Banks et al. 2005) hjelpe studentene til å forstå at egen sosiokulturelle bakgrunn og egne motiver for handling, både kan være et hinder og en viktig støtte når studentene skal legge til rette for elevers læring. Samtidig kan lærerutdanningen for eksempel legge større vekt på studenters trening med hensyn til å identifisere, diskutere og granske etiske dilemmaer, under kyndig hjelp av en kompetent andre.

Det finnes ulike ideer om hvor og hvordan lærerstudenter best utvikler sine kunnskaper for en profesjonell virksomhet (jf. Cochran-Smith og Lytle 1999). Disse ideene kan i stor grad knyttes til debatten rundt ”teori-praksis” problematikken i lærerutdanningen. Det er mye som tyder på at den ”teori-praksis” tekningen som i stor grad har styrt lærerutdanningen i Norge til nå, og som i stor grad er basert på ideen om ’kunnskap *for* praksis’, ikke fungerer godt nok i forhold til å minske avstanden mellom lærerutdanningens to hovedpraksiser. Denne studien bekrefter og tydeliggjør dette, blant annet gjennom å vise hvordan praksisene fungerer som lukkede systemer og hvordan dette kompliserer studentenes læringsprosesser og lærerutdanningens intensjoner om grenseoverskridende aktiviteter.

Denne studien viser videre at lærerstudentenes egne erfaringer er en fundamental ressurs som studentene bygger sin kunnskap på (jf. Wells 1999). *En femte implikasjon og et interessant grunnlag for videre forskning og utvikling av lærerutdanningen og temaet tilpasset opplæring*, kan være å gi studentene muligheter til å utvikle kunnskaper i større grad *fra/av* praksis (jf. Cochran-Smith og Lytle 1999), og med gjensidig utveksling av kunnskaper og erfaringer mellom praksiser gjennom for eksempel bruk av grenseobjekter (jf. Lambert 2003). Gitt et mer transparent grenseobjekt, kan for eksempel studentene som grensekryssere utfordre både egne og skolens/lærerutdanningens historiske forståelse av tilpasset opplæring.

Vi er inne i en tid med nye reformer i lærerutdanningen på flere nivåer, der disse problemene er i fokus. Denne avhandlingen kan med sitt fokus på lærerstudenters læring i ulike kontekster, være et bidrag inn i diskusjoner i forbindelse med dette reformarbeidet.

Kildeliste

- Aagre, W. (2009): Hvilke oppgaver har pedagogikkfaget i lærerutdanningen? I W. Aagre (red.), *Lærerutdanning for ungdomstrinnet*. Gyldendal Akademisk.
- Aasen, P. 2008: Lærerutdanningen ved universiteter og høyskoler. Utdanningspolitiske perspektiver. I Knudsen, G. og Evenshaug T.(red.): Universitetet og lærerutdanningen. Historiske perspektiver. Unipub 2008.
- Asmervik, S., Ogden, T. og Rygvold, A-L. (2001): *Innføring i spesialpedagogikk*. Gyldendal Akademisk.
- Aukrust, V. G. (2003). Å få ordet – å ta ordet. Jenters og gutters samtaledeltakelse i klasserommet. I K. Klette (red.), *Evaluering av reform 97. Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Norges forskningsråd.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006): *Forskning om tilpasset opplæring*. Utdanningsdirektoratet. Forskningsrapport nr. 62. Høgskulen i Volda, Møreforskning Volda.
- Banks, J., Cochran-Smith, M., Moll, L., Richert, A., Zeichner, K., LePage, P., Darling-Hammond, L. og Duffy, H. (2005): Teaching Diverse Learners. I L. Darling-Hammond og J. Bransford (eds.) (2005): *Preparing Teachers for a Changing World. What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. The Jossey-Bass Education Series.
- Barab, S. A., Hay, K. E. og Yamagata-Lynch, L. (2001): *Constructing Networks of Action-Relevant Episodes: An In Situ Research Methodology*. The Journal of the Learning Sciences, 10 (1&2), 63-112.
- Baune, T. A. (2005): *Den skal tidlig krøkes... Skolen i et historisk perspektiv*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Befring, E. & Tangen, R. (red.). (2001): *Spesialpedagogikk*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Bergem, T., Björkqvist, O. & Hansén, Carlgren, I., Hauge, T. E. (1997): Research on Teacher and Teacher Education in Scandinavia: a retrospective review. I Scandinavian Journal of Educational Research, Vol, 41, Nos 3-4, 1997. Special Issue to mark the journal's first forty years.
- Bergem, O. K. 2009: *Individuelle versus kollektive arbeidsformer - en drøfting av aktuelle utfordringer i matematikundervisningen i grunnskolen*. Ph.d., Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

Bjarnadóttir, R., Brekke, M., Karlefors, I., Nielsen, P. og Søndena, K. (2008): *Lærervliv sett med nordiske øyne*. Eureka forskningsserie nr. 1 – 2008. Eureka Forlag.

Bjarnadóttir, R., Brekke, I. og Nielsen, P. (2008): Ulikheter i erfart lærerlive – sett med nordiske studentøyne. I. Karlefors, P. Nielsen og Søndena, K. (2008): *Lærervliv sett med nordiske øyne*. Eureka forskningsserie nr. 1 – 2008. Eureka Forlag.

Bjørnsrud, H. (2005): *Rom for aksjonslæring. Om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Bjørnsrud, H. (2009): *Skoleutvikling – tre reformer for en lærende skole*. Gyldendal Akademisk.

Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (red.) (2008): *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. Gyldendal Akademisk.

Bjørnsrud, H. (2009): Kvalitet i lærerutdanning med skoleutvikling og tilpasset opplæring. I L. Monsen, H. Bjørnsrud, L. Nyhus og B. Aasland (red.): *Kvalitet i skolen. Forskning, erfaringer og utvikling*. Cappelen Akademiske Forlag.

Borko, H., Whithcomb, J. A., Byrnes, K. (2008): Genres of research in teacher education. I M. Cochran-Smith S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre og K. E. Demers (eds.). *Handbook of research on teacher education. Enduring Questions in Changing Contexts*. Routledge/Taylor & Francis group and the association of teachers educators.

Bratholm, B. (2009): ”Jeg tror begrepet tilpasset opplæring er et mektig begrep.” En drøfting av eget undervisningsopplegg om tilpasset opplæring i lys av studentbesvarelser. I W. Aagre (red.): *Lærerutdanning for ungdomstrinnet*. Gyldendal Akademisk.

Brekke, M. (2008): Lærerutdanning som danningsreise. I R. Bjarnadóttir, M. Brekke, I. Karlefors, P. Nielsen og Søndena, K. (2008): *Lærervliv sett med nordiske øyne*. Eureka forskningsserie nr. 1 – 2008. Eureka Forlag.

Briseid, L. G. (2000): *Fra lov til praksis. Det spesialpedagogiske feltet og flerfaglig samarbeid*. Høyskoleforlaget - Nordic Academic Press

Bø, I. og Helle, L. (2002): *Pedagogisk Ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Universitetsforlaget.

Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1999): Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. I A. Iran-Nejad & P. D. Pearson (eds.): *Review of research in education*. American educational research association, Washington, DC.

Cochran-Smith, M. & Fries, K. (2005): Researching Teacher Education in Changing Times: Politics and Paradigms. I M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (eds.): *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Lawrence Erlbaum Associate, Inc. USA.

Cochran-Smith, M. & Fries, K. (2008): Research on teacher education: changing times, changing paradigms. I M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre og K. E. Demers (eds.): *Handbook of research on teacher education. Enduring Questions in Changing Contexts*. Routledge/Taylor & Francis group and the assosiation of teachers educators.

Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. M. (2005): Executive summary. I M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (eds.): *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel of Research and Teacher Education*. Lawrence Erlbaum Associate, Inc. USA.

Cochran-Smith, M. & Demers, K. E. (2008): How do we know what we know? Research and teacher education. I M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre og K. E. Demers (eds.): *Handbook of research on teacher education. Enduring Questions in Changing Contexts*. Routledge/Taylor & Francis group and the assosiation of teachers educators.

Dahl, A. K. (in press): Å være I praksis – å lære i praksis? I *Acta Didactica*, Universitetet i Oslo.

Dale, E. L. & Wærness, J. I. (2004): *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle blikk for den enkelte*. Cappelen.

Dale, E. L. & Wærness, J. I. (2006): *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Universitetsforlaget.

Dale, E. L. (2008a): *Fellesskolen – reproduksjon av sosial ulikhet*. Cappelen Akademisk forlag.

Dale, E. L. (2008b): *Fellesskolen – skolefaglig læring for alle*. Cappelen Akademisk forlag.

Dale, E. L. (2009): Fellesskolens utfordring. I *Bedre Skole*, nr. 1–2009.

Dalen, M. (2004): *Intervju som forskningsmetode : en kreativ tilnærming*, Universitetsforlaget.

Darling-Hammond, L. (2008): "The case for university-based teacher education" . I M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre og K. E. Demers (eds.): *Handbook of research on teacher education. Enduring Questions in Changing*

Contexts. Routledge/Taylor & Francis group and the association of teachers educators.

Day, C og Hadfield, M. (1996): *Metaphors for Movement: Accounts of Professional Development*. I M. Kompf, W.R. Bond, D. Dworet og R.T. Boak (eds.). *Changing research and practice. Teachers' professionalism identities and knowledge*. Falmer Press.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S (eds.) (2005): *The Sage Handbook of Qualitative Research. Third edition*. SAGE Publications.

Edwards, A., Gilroy, P. og Hartley, D. (2002): *Rethinking Teacher Education. Collaborative responses to uncertainty*. RoutledgeFalmer. London and New York.

Edwards, A. & Protheroe, L. (2003): Learning to See in Classrooms: what are student teachers learning about teaching and learning while learning to teach in schools? *British Educational Research Journal*, 29 (2), 227-242.

Ekeberg, T. R. og Holmberg, J. B. (2004): *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle*. Universitetsforlaget.

Elstad, E. (2008): Universitetets lærerutdanning i spenningsfeltet mellom akademia og skolen. I G. Knudsen og T. Evenshaug (red.): *Universitetet og lærerutdanningen. Historiske perspektiver*. Unipub 2008.

Engelsen, B. U. (2002): *Kan læring planlegges?* Gyldendal

Engen, T. O. (2010): Tilpasset opplæring: utkast til en faglig forståelse. I G. B. Berg og K. Nes (red.): *Tilpasset opplæring – støtte til læring*. Oplandske bokforlag.

Engeström, Y. (1999): Activity theory and individual and social transformation. I Y. Engeström, R. Miettinen og R. Punamäki: *Perspectives on activity theory*. New York: Cambridge University Press.

European Agency for Development in Special Needs Education (2005): *Inkluderende opplæring og klasseromspraksis på ungdomstrinnet*.

Evenshaug, T. (2008): "En kunstig Videnskap". M. J. Monrad, universitetet og pedagogikken. I G. Knudsen og T. Evenshaug (red.): *Universitetet og lærerutdanningen. Historiske perspektiver*. Unipub 2008.

Fenstermacher, G. D. (1994): The Knower and the known: The nature og knowledge in research on teaching. I L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of Research in Education 20* Washington, D. C.: American Educational Research Association.

Fladmoe, H. (in press): Veiledningens praksis. *Acta Didactica*, Universitetet i Oslo.

- Fossøy, I. (2006): *Basisgruppeaktivitetenes intersubjektive rom. Ein teoretisk og empirisk studie av rettleiarrolla og den situerte, kommunikative praksis i ein problembasert læringskontekst*. Doktoravhandling. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo.
- Geertz, C. (2000): *The Interpretation of Cultures*. 173 Basic Books. New York. USA.
- Germeten, S. (2008): Klasifiseringens makt. I K-A. Madsen (red.): *Pedagogikken i reformene – Reformene i pedagogikken*. Abstrakt forlag 2008.
- Gollnick, D.M. (1995): National and state initiatives for multicultural education. I A. Banks & C. A. M. Bank (eds.). *Handbook of research on multicultural education*. New York: Macmillan.
- Grossman, P. (2005): Research on Pedagogical Approaches in Teacher Education. I M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (eds.): *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Lawrence Erlbaum Associate, Inc. USA.
- Gundem, B. B. (1991): *Skolens oppgave og innhold. En studie i didaktikk*. Universitetsforlaget.
- Handal, G. og Lauvås, P.(1993): På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere. Cappelens pedagogikkbøker. J. W. Cappelens forlag a s
- Hasselgren, B. og Lindblad, S. (1986): Mot bättre tänkande och en ökad professionalism? I S. Vaage, G. Handal, K. Ø. Jordell (red): *Hvordan lærere blir til*. Universitetsforlaget AS.
- Haug, P. (2000).: *For alle elever? Lærerutdanninga og spesialundervisninga i grunnskulen. Forskningsrapport nr. 39*. Volda. Høgskolen i Volda og Møreforskning.
- Haug, P. (2003a): *Evaluering av Reform 97. Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. Norges forskningsråd.
- Haug, P. (2003): Om forskning- og utviklingsarbeid i lærerutdanninga. I G. E. Karlsen og I. A. Kvalbein (red.): *Norsk lærerutdanning. Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv*. Universitetsforlaget.
- Haug, P. (2004, 26.04): Den inkluderende skole er i endring. *Utdanning*. Hentet 21.11.10., fra http://www.utdanning.ws/templates/udf20_5325.aspx?side=1
- Haug, P. og Bachmann, K. (2006): *Mangfold, individ og fellesskap*, (In press).
- Haug, P. (2008): Lærerutdanning i endring. I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2, 2008, Årgang 92. Universitetsforlaget.
- Haug, P. (2009): Sosial ulikskap i ein skule for alle. I *Bedre Skole*, nr.1, 2009.

Hauge, T. E. (2001): Casemetodikk og mappevurdering i lærerutdanningen. Paper til NFPF- Symposia: Reforms i Teacher Education; digital and problemorientet learning environments and new forms of assessment.

Hauge, T. E., Mathisen L. og Anker, B. (2001): Caseundervisning som læringsmotor i praktisk pedagogisk utdanning. En studie av casemetodikk innenfor digitale læringsomgivelser. Paper presentert på NFPF, 2001

Hauge, T. E. (2002): Casearbeid og mappevurdering som integreringsverktøy i lærerutdaningen. I S. Ludvigsen & T. L. Hoel (red.): *Et Utdanningssystem i Endring: IKT og Læring*. Gyldendal Akademisk.

Hauge, T. E., Lund, A., og Vestøl, J. M. (2007): *Undervisning i endring. IKT, aktivitet og design*. Abstrakt forlag.

Hollins, E. & Guzman, M. T. (2005): Research on Preparing Teachers for Diverse Populations. I M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (eds.): *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Lawrence Erlbaum Associate, Inc. USA.

Howard, T. & Aleman, G. R. (2008). Teacher capacity for diverse learners: What do teachers need to know? I M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre og K. E. Demers (eds.): *Handbook of research on teacher education. Enduring Questions in Changing Contexts*. Routledge/Taylor & Francis group and the association of teacher educators.

Hull, G. & Schultz, K. (2002): Locating Literacy Theory in Out of School Contexts. I *School's Out! Bridging Out-of-school Literacies with Classroom Practice*. Teacher College, Colombia University.

Imsen, G. (2001): *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget, 3. utgave.

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS). (2008). *TIMSS 2007. Kortrapport*. Universitetet i Oslo.

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS). (2000): *Lærerutdanning (LU)-2005: Praktisk pedagogisk utdanning i digitale læringsomgivelser*. Prosjektskisse.

Ivarsson, J., Schoultz, J. og Säljö, R. (2002): Revisiting Children's Understanding of the Shape of the Earth. I M. Limon & L. Mason (red.): *Reconsidering Conceptual Change. Issues in Theory and Practice*. Kluwer academic publishers.

Jahreie, C. F. (2010). Making sense of conceptual tools in student-generated cases: Student teachers' problem-solving processes. *Teacher and teacher education*. Vol. 26, Issue 6, Aug. 2010, p. 1229-1237.

- Jahreie, C. F. & Ottesen, E. (2010a). Learning to become a teacher. Participation across spheres for learning. I V. Ellis A. Edward & Smagorinsky, P.(eds.), *Cultural-Historical Perspectives on Teacher Education and Eevelopment. Learning Teaching*. Routledge. Taylor & Francis Group
- Jahreie, C. F. & Ottesen, E. (2010b): Construction of boundaries in teacher education: Analyzing student teachers' accounts'. *Mind, Culture, and Activity*, 17: 3, 212 — 234
- Jordan, B. & Henderson, A. (1995): Interaction Analysis: Foundations and Practice. *The Journal of the Learning Sciences*, 4 (1): 39-103.
- Jordell, K. Ø. (1986): Lærersosialisering – yrkessosialisering av voksne. I S. Vaage, G. Handal, K. Ø. Jordell (red): *Hvordan lærere blir til*. Universitetsforlaget AS.
- Karlsen, G. E. (2003): Hvorfor en bok om lærerutdanning? I G. E. Karlsen og I. A. Kvalbein (red.): *Norsk lærerutdanning. Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv*. Universitetsforlaget.
- Karlsen, G. E. (2003): Ny allmennlærerutdanning – struktur, innhold og kompetanse. I G. E. Karlsen og I. A. Kvalbein (red.): *Norsk lærerutdanning. Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv*. Universitetsforlaget.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. Mønsterplanen for grunnskolen 1987 (M87). Aschehoug.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1997): Læreplan 1997. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement: *om strategi for kvalitetsutvikling i grunnskolen*. Rundskriv F087-99 av 21. desember 1999
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement: *Dette er Kunnskapsløftet. Kultur for læring*. Rundskriv F-13/04.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement: *Kultur for læring*. St.meld. nr. 30 (2003-2004).
- Knudsen, G. og Evenshaug T. (red.) (2008): *Universitetet og lærerutdanningen. Historiske perspektiver*. Unipub 2008.
- Korthagen, F. A. J. (2008): *Linking Practice and Theory. The Pedagogy og Realistic Teacher Education*. Routledge.
- Kristiansen, A. (2007): *Lik rett til kunnskap. En epistemologisk studie av tilpasset opplæring og sosial seleksjon i utdanning*. Avhandling levert for graden Philosophiae Doctor, Universitetet i Tromsø.
- Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet (2006) *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*

Kunnskapsdepartementet (2006): Evaluering av allmennlærerutdanningen. NOKUT-rapport (Nasjonalt organ for kvalitet i utdanning).

Kunnskapsdepartementet (2007): *Høringsnotat om forslag til endringer i opplæringsloven og privatskoleloven*. Oktober 2007.

Kunnskapsdepartementet (2009): *Læreren Rollen og utdanningen*. St.meld. nr. 11 (2008-2009)

Kvalbein, I. A. (2003): Norsk allmennlærerutdanning i et historisk perspektiv. I G. E. Karlsen og I. A. Kvalbein (red.): *Norsk lærerutdanning. Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv*. Universitetsforlaget.

Kvernbekk, T. (1995): Om erfaringstyranni og teorityranni. Et vitenskapsteoretisk perspektiv på forholdet teori-praksis. *Nordisk pedagogikk*, vol. 15, nr. 2, 1995.

Lambert, P. (2003): Promoting Developmental Transfer in Vocational Teacher Education. I T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (eds.): *Between School and Work: New perspectives on transfer and boundary-crossing*. Pergamon 2003.

Langfeldt, G. (2006): Likeverd som ledelsesutfordring. I K. Sivesind, G. Langfeldt og G. Skedsmo (red.): *Utdanningsledelse*. Cappelen Akademisk Forlag

Larsson, S. (2009): A Pluralist view of generalization in qualitative research. *International Journal of Research & Methods in Education*. Vol. 32, No. 1, April 2009, 25-38. Routledge.

Latour, B. (1998): *Artefaktens återkomst. Ett möte mellan organisationsteori och tingens sociologi*. Göteborg: Nerenius & Santèrus Förlag AB.

Lemke, J. I. (2000): Across the scales of Time: artifacts, and Meanings in Ecosocial Systems. *Mind, Culture, and Activity*, 7 (4), 273-290.

Lemke, J. I. (2008): Identity, Development and Desire: Critical Questions. In C. Caldas-Coulthard, & R. Iedema (Eds.) *Identity Trouble: Critical Discourse and Contestations of Identification*. London: Macmillan/Palgrave.

Levin, B. B. (1999): The Role of Discussion in Case Pedagogy: Who Learns What? And How? I M. A. Lundeberg, B. B. Levin, H. L. Harrington (eds.) (1999): *Who Learns What From Cases and How. The research base for teaching and learning with cases*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Mahwah, New Jersey.

Linell, P. (1992): The Embeddedness of Decontextualization in the Contexts of Social Practices. I A. H. Wold (red.), *The dialogical alternative. Towards a theory of language and mind*. Oslo: Scandinavian University Press.

Linell, P. (1995): Troubles with mutualities: towards a dialogical theory of misunderstandings and miscommunication. I I. Markova, C. F. Graumann og K. Foppa (ed.): *Mutualities in Dialogue*. Cambridge university press.

Linell, P. (1998): *Approaching Dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. John Benjamins Publishing Company.

Linell, P. (2005): *Essentials of dialogism. Aspects and elements of a dialogical approach to language, communication and cognition*. Department of Communication Studies, Linköping University, Sweden.

Linell, P. (2009): *Rethinking Language, Mind, and World Dialogically. Interactional and Contextual Theories of Human Sense-Making*. Information Age Publishing, Inc. Charlotte, NC.

Ludvigsen, S. & Hoel, T. L. (red.)(2002): *Et Utdanningssystem i Endring: IKT og Læring*. Gyldendal Akademisk.

Ludvigsen, S. & Flo, C. F. (2002): Innovasjon i Lærerutdanningen: Hvordan Skapes Endring? I S. Ludvigsen & T. L. Hoel (red.): *Et Utdanningssystem i Endring: IKT og Læring*. Gyldendal Akademisk.

Lund, A. (2007): Vurdering som læring: kollektiv (elev)praksis. I T. E. Hauge, A. Lund og J. M. Vestøl: *Undervisning i endring. IKT, aktivitet og design*. Abstrakt forlag.

Lundeberg, M. A. (1999): Discovering Teaching and Learning Through Cases. I M. A. Lundeberg, B. B. Levin, H. L. Harrington (eds.) (1999): *Who Learns What From Cases and How. The research base for teaching and learning with cases*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Mahwah, New Jersey.

Luria, A.R. (1976): *Generalization and Abstraction in Cognitive development: Its cultural and social foundations*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Læreplan 1987. *Mønsterplan for grunnskolen*. Aschehoug.

Marková, I. (1990). A three-step process as a unit of analysis in dialogue. I I. Marková og K. Foppa (eds.). *The dynamics of dialogue*. Harvester Wheatsheaf.

Marková, I. (2003): *Dialogical and Social Representations. The Dynamics of Mind*. Cambridge. University Press.

Matusov, E. (1998). When solo activity is not privileged. The participation and internalization models of development. *Human Development* 41, 326-349.

McLuhan, M. (1999): Automation. Learning a living. I *Understanding media: The extensions of man*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Mercer, Neil (2003): *The Guided Construction of Knowledge. Talk amongst teachers and learners*. Multilingual Matters LTD.

-
- Merseth, K. K. (1999): Foreword: A Rationale for Case-Based Pedagogy in Teacher Education. I M. A.Lundeberg, B. B.Levin, H. L. Harrington (eds.) (1999): *Who Learns What From Cases and How. The research base for teaching and learning with cases.* Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Mahwah, New Jersey.
- Miettinen, R. & Virkkunen, J. (2005): Epistemic objects, artefacts and organizational change. *Organization*, 12(7), 691-712.
- Mjøøs, M. (2007): Spesialpedagogens rolle i dagens skole. Avhandling for graden PhD, Universitetet i Oslo.
- Myhre, Reidar (1980): *Innføring i pedagogikk 2. Skole- og undervisningsteori.* Fabritius.
- Nes, K. og Berg, G. D. (2010): Tilpasset opplæring som støtte til læring. I G. B. Berg og K. Nes (red.): *Tilpasset opplæring – støtte til læring.* Oplandske bokforlag.
- Nieto, S. (1999): Culturally Relevant Teaching With Cases: A personal Reflection and Implications for Pedagogy. I M. A.Lundeberg, B. B.Levin, H. L. Harrington (eds.) (1999): *Who Learns What From Cases and How. The research base for teaching and learning with cases.* Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Mahwah, New Jersey.
- Nilsen, S. (1993): *Undervisningstilpasning i grunnskolen – fra intensjoner til praksis. En kildeanalytisk og deskriptiv-analytisk studie.* Institutt for spesialpedagogikk 1993, Universitet i Oslo.
- Nordahl, T. (2005): *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen.* Rapport 19/05, NOVA.
- Nordahl, T. og Dobson, S. (2009): Forskning og praksis – en introduksjon til utviklingsarbeid i skolen. I T. Nordahl og S. Dobson (red.) (2009): *Skolen og elevenes forutsetninger. Om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning.* Oplandske Bokforlag.
- Nordahl, T. (2009): Realisering og resultater av tilpasset opplæring i grunnskolen. I T. Nordahl & S. Dobson (red.) (2009): *Skolen og elevenes forutsetninger. Om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning.* Oplandske Bokforlag.
- OECD (2004): *Learning for tomorrow's world. First Results from Pisa 2003.* Paris: OECD publications
- Ohnstad, F. O. (2008): Profesjonsetiske dilemmaer og handlingsvalg blant lærere i lærerutdanningens praksisskoler. Ph.D avhandling. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Ottesen, E. (2006): *Talk in practice. Analysing student teachers' and mentors' discourse in internship.* Thesis submitted for Dr. Polit. University of Oslo.

Packer, M. J. & Goicoechea, J. (2000): Sociocultural and Constructivist Theories of Learning: Ontology, Not Just Epistemology. *Educational Psychologist*, 35 (4), s 227-241.

Pugach, M. C. (2005): Research on Preparing General Education Teachers to Work With Students With Disabilities. I M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (eds.): *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Lawrence Erlbaum Associate, Inc. USA.

Rosaen, C. and Floriane-Ruane, S. (2008): The metaphors by which we teach: experience, metaphor, and culture in teacher education. I M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre og K. E. Demers (eds.): *Handbook of research on teacher education. Enduring Questions in Changing Contexts*. Routledge/Taylor & Francis group and the association of teachers educators.

Schön, D. A. (1983): *The reflective Practitioner: how professionals think in action*. London: Temple Smith.

Shulman, L. S. (2004): *The Wisdom of Practice. Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. Jossey – Bass. A Wiley Imprint. USA.

Solhaug, T. & Fosse, B. O. (2008): Tilpasset opplæring og likeverdige utdanningsmuligheter i en ny åpen ungdomsskole – en casestudie. I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 2-2008.

Solstad, K. J. (2004): Einskapsskolen – likeverd og mangfold under same tak? Introduksjon I: Solstad, K. J. og Engen, T. O. (red.): *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Solstad, A. G. (2009): *Praksis i lærerutdanningen. Om lærerkunnskap og allmennlærerstudenters læring i praksis*. HBO-rapport-5/2009.

Stette, Ø. (red.) (1999): *Opplæringslova med forskrift. Forarbeid og kommentarer*.

Star, S. L. & Griesemer J. R. (1989): Institutional Ecology, “Translations” and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley’s Museum of Vertebrate Zoology. I *Social Studies of Science*, vol. 19, nr. 3, s 387-420.

Sundli, L. (2001): Veiledning i lærerutdanningens praksis – mellom refleksjon og kontroll. (Avhandling til Ph.d.-graden ved Danmarks Pædagogiske Universitet, København 23. november 2001). HiO-rapport 2001 nr. 15. Høgskolen i Oslo.

Sundli, L. (2003): Yrkeskvalifisering gjennom praksis. I G. E. Karlsen og I. A. Kvalbein (red.): *Norsk lærerutdanning. Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv*. Universitetsforlaget.

Svee, A. K. (2009): Om yrkeskompetanse for tilpasset opplæring – begrepsparene ”åpen og skjult tilpasset opplæring” og ”små og store metoder”. FoU i Praksis. Høgskolen i Oslo.

-
- Säljö, R. (1999): Learning as the Use of Tools. A sociocultural Perspective on the Human-Technology Link. I K. Littleton & P. Light (red.): *Learning with Computers. Analysing Productive Interaction*. Routledge.
- Säljö, R. (2001): *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen akademisk forlag.
- Säljö, R. (2003): Epilogue: From Transfer to Boundary-crossing. I T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (eds.): *Between School and Work: New perspectives on transfer and boundary-crossing*. Pergamon.
- Säljö, R. (2006): *Læring og kulturelle redskaper. Om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Søderberg, A-M. (1987): The Teacher in the Interface between Education and Therapy. I C. Strømnes & N. Sjøvik (Eds.): *Teachers' Thinking. Perspectives and Research*. Trondheim 1987 pp. 107-143.
- Søndenå, K. (2008): Levd uro – lokalisering av lærerstudenters framtidsskymringer. I Karlefors, P. Nielsen og Søndenå, K. (2008): *Lærerliv sett med nordiske øyne*. Eureka forskningsserie nr. 1 – 2008. Eureka Forlag.
- Townsend, T. & Bates, R. (eds.) (2007): Teacher Education in a New Millennium: Pressure and Possibilities. I T. Townsend & R. Bates (eds.): *Handbook of teacher education. Globalization, Standards and Professionalism in Times of Change*. Springer.
- UNESCO. 2003: Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education. A challenge. A vision. Conceptual Paper. Lastet ned fra: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785e.pdf>
- U.S. Department of Education 2003: No Child Left Behind: A Toolkit for Teachers. Lastet ned fra: http://www.pluk.org/Pubs/Fed/NCLB_toolkit_teachers_408k.pdf
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003): *I første rekke. Forsterket kvalitet i en skole for alle*. NOU 2003:16.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003): Rammeplan for Praktisk-pedagogisk utdanning. Fastsatt 3. april 2003 av Utdannings- og forskningsdepartementet
- Vaage, S. (1986): Hvordan lærere blir til. I S. Vaage, G. Handal, K. Ø. Jordell (red): *Hvordan lærere blir til*. Universitetsforlaget AS.
- Valsiner, J., van der Veer, R. (2000): *The social Mind. Construction of the Idea*. Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978): *Mind in Society. The development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (2001): *Tenkning og tale*. Gyldendal Akademisk.

Wartofsky, M. W. (1973): Perception, Representation, and the Forms of Action: Towards an historical Epistemology. I *Models, Representation and the Scientific Understanding*. D. Reidel Publishing Company.

Werner, S. (2008): *Tilpasset opplæring og læreres bilder av en mangfoldig skoleklasse*. Avhandling for graden PhD, Universitetet i Oslo.

Wells, G. (1999): *Dialogic Inquiry Toward a sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge University Press.

Wertsch, J. V. (1990): Dialogue and dialogism in a socio-cultural approach to mind. I I. Markovà & K. Foppa (eds.): *The dynamics of Dialogue*. Harvester Wheatsheaf.

Wertsch, J. V. (1991): The Multivoicedness of Meaning. I M. Wetherell, S. Taylor og S. J. Yates: *Discourse theory and practice: a reader*. Sage Publications Ltd.

Wertsch, J. V. (1993): *Voices of the Mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Harvard University Press.

Wertsch, J. V. (1998): *Mind as Action*. New York: Oxford University Press.

Wittek, L. (2002): Fra vurderingsinstitusjon til læringsinstitusjon? En undersøkelse av mapper som undervisnings- og vurderingsform ved Universitetet i Oslo 2001. Universitetet i Oslo. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Januar 2002.

Wittek, A. L. (2007): *Mappe som redskap for læring i høyere utdanning. Strukturer, kulturell praksis og deltakerbaner*. Doktorgradsavhandling. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo.

Wolcott, H. F. (2001): *Writing Up Qualitative Research. 2. Editon*. Sage Publications

Vedlegg 1: Brev til studentene



UNIVERSITETET
I OSLO

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

Postboks 1099, Blindern
0316 Oslo

Oslo, 25. august 04

Besøksadresse
Fysikkbygningen, østfløyen, sem Sælandsvei 24

Til studenter ved den praktisk-pedagogiske
utdanningen studieåret 2004-2005

Telefon: 22 85 50 70
Telefaks: 22 85 44 09

Om deltakelse i forskningsprosjekt ved praktisk-pedagogisk utdanning

Siden høsten 2000 har ILS drevet et omfattende utviklingsarbeid med bruk av ny informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT) og nyorganisering av studie- og arbeidsformer i den praktisk-pedagogiske utdanningen. Denne omstillingen har blitt og vil bli fulgt opp med forskning og evaluering. Høsten 2004 starter jeg innsamling av data til et doktorgradsprosjekt ved praktisk-pedagogisk utdanning som et ledd i denne forskningen. Studien er en casestudie og prosjektets tittel er 'lærerstudenters læring om tilpasset opplæring'.

Formålet med prosjektet er å utvikle kunnskap om hvordan de ulike aktivitetene i lærerutdanningen ved ILS får betydning for studenters læring om tilpasset opplæring, og hvordan dette kommer til uttrykk i undervisningen ved ILS og i praksisperiodene ute i skolen.

Jeg har valgt informanter med norsk som fag og vil følge dem, i perioder, gjennom studiet både i norsk fagdidaktikk og pedagogikk ved ILS og i praksis. Jeg ønsker i første omgang et utvalg på 10-12 studenter, men planlegger etter 1.semester å ende opp med et utvalg på 4-5 studenter som jeg vil følge videre. Av praktiske årsaker håper jeg å få dekket behovet for informanter gjennom å hente dem fra en og samme seminargruppe (ped.). Jeg har da valgt XXX seminargruppe i pedagogikk som utgangspunkt.

I forbindelse med dette forskningsarbeidet trenger jeg studentenes samtykke når det gjelder deltakelse i forskningsprosjektet. Deltakelse i denne sammenhengen innebærer å delta i intervjuer, bli observert i undervisningssituasjoner ved ILS og i praksissituasjoner ute i skolen. Jeg trenger også tillatelse til å analysere studentarbeider (mapper) og nettbasert aktivitet.

Deltakelse i dette prosjektet er frivillig, og studenter og lærere kan underveis trekke seg fra deltakelse uten å måtte oppgi grunner for det. Jeg håper likevel at de fleste vil stille seg positive til å bidra med informasjon slik at jeg kan få belyst sentrale sider ved lærerutdanningen og studenters læring. Prosjektet er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste A/S. Alle opplysningene som samles inn vil bli behandlet strengt konfidensielt. Det er ingen andre enn forsker og forskers veileder som vil få tilgang til informasjonen. Involverte personer og skoler vil få fiktive navn, slik at opplysninger som framkommer i sluttrapporten ikke kan tilbakeføres til enkeltpersoner. Alle data vil bli makulert ved prosjektslutt, som forventes å være ved utgangen av 2007.

Det er kun informantene som står i fokus for observasjonen, og jeg vil dermed ikke registrere opplysninger om andre studenter gjennom observasjonene. Da det under observasjonen imidlertid vurderes å benytte videoopptak, trenger jeg samtykke fra hele gruppen i begge fag (ped.og norsk) der disse opptakene vil finne sted.

Eventuelle spørsmål kan rettes til stipendiat Britt Oda Fosse på tlf. 22 84 45 98 eller e.post: b.o.fosse@ils.uio.no

Med vennlig hilsen

Britt Oda Fosse (stipendiat)

Department of Teacher Education and School Development
University of Oslo

Forskningsdeltakelse

Studentsamtykke fra studenter med norsk i fagkretsen,

Arbeidstittel på prosjektet: Studenters læring om tilpasset opplæring

Ja, jeg gir mitt samtykke til å delta i forskning, som innebærer lydopptak, videoopptak og analyser av egne skriftlige arbeider.

Underskrift : _____

Navn med blokkbokstaver: _____

Oslo, den 2004

Forskningsdeltakelse 2004-05

Studentsamtykke fra studenter som går i samme gruppe som informantene i forskningsprosjektet med arbeidstittelen: Studenters læring om tilpasset opplæring

Ja, jeg gir mitt samtykke til at det foregår forskningspreget virksomhet som innebærer videoopptak og lydopptak.

Underskrift : _____

Navn med blokkbokstaver: _____

Oslo, den 2004

Vedlegg 2: Brev til rektor



UNIVERSITETET
I OSLO

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

Postboks 1099, Blindern
0316 Oslo

Besøksadresse
Fysikkbygningen, østfløyen, sem Sælandsvei 24

Telefon: 22 85 50 70
Telefaks: 22 85 44 09

Oslo, 25. august 04

Til skolens rektor

Deltakelse i forskningsprosjekt ved Institutt for Lærerutdanning og Skoleutvikling

Siden høsten 2000 har ILS drevet et omfattende utviklingsarbeid med bruk av ny informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT) og nyorganisering av studie- og arbeidsformer i den praktisk-pedagogiske utdanningen. Denne omstillingen har blitt og vil bli fulgt opp med forskning og evaluering. Høsten 2004 og våren 2005 vil jeg innhente data til et doktorgradsprosjekt ved praktisk-pedagogisk utdanning som et ledd i denne forskningen. Studien er en casestudie og prosjektets tittel er 'lærerstudenters læring om tilpasset opplæring'.

Formålet med prosjektet er å utvikle kunnskap om hvordan de ulike aktivitetene i lærerutdanningen ved ILS får betydning for studenters læring om tilpasset opplæring, og hvordan dette kommer til uttrykk i undervisningen ved ILS og i praksisperiodene ute i skolen.

Jeg har valgt informanter med norsk som fag og vil følge dem, i perioder, gjennom studiet både i norsk fagdidaktikk og pedagogikk ved ILS og i praksis. Jeg ønsker i første omgang et utvalg på 10-12 studenter, men planlegger etter 1.semester å ende opp med et utvalg på 4-5 studenter som jeg vil følge videre.

Studien vil gjøre bruk av metoder som intervju, observasjon og analyser av mappeoppgaver. For praksisskolens del innebærer studien at 2-3 studenter (med norsk som fag og fra samme basisgruppe) vil bli observert i praktiske situasjoner i klasserommet, og i før- og etterveiledning med veileder. De vil bli observert i noen få timer i hver praksisperiode, og det vurderes å bruke videoopptak. Det er viktig å presisere at det ikke er elevene som står i fokus for observasjonen. Ingen elever vil bli intervjuet eller være direkte informanter. Alle data vil bli anonymisert ved prosjektslutt. Jeg vil trenge hjelp fra skolen til å få distribuert et informasjonsskriv til elever og foresatte, og legger ved forslag til et slikt skriv.

Deltakelse i dette prosjektet er frivillig, og skolen og veiledere kan underveis trekke seg fra deltakelse uten å måtte oppgi grunner for det. Jeg håper likevel at skolen med veiledere vil stille seg positive til å bidra slik at sentrale sider ved lærerutdanningen og studenters læring kan bli belyst. Prosjektet er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste A/S. Alle opplysningene som samles inn vil bli behandlet strengt konfidensielt. Det er ingen andre enn forsker og forskers veileder som vil få tilgang til informasjonen. Involverte personer og skoler vil få fiktive navn, slik at opplysninger som framkommer i sluttrapporten ikke kan tilbakeføres til enkeltpersoner. Opptak slettes ved prosjektslutt, som forventes å være ved utgangen av 2007.

Department of Teacher Education and School Development
University of Oslo

UNIVERSITETET I OSLO
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

Det er selvsagt en forutsetning at de praksisveiledere det gjelder gir sitt samtykke. Jeg ber derfor rektor forhøre seg hos de veiledere dette vil gjelde.

Eventuelle spørsmål kan rettes til stipendiat Britt Oda Fosse på tlf. 22 84 45 98 eller e.post:
b.o.fosse@ils.uio.no

Med vennlig hilsen

Britt Oda Fosse
(stipendiat ved ILS)

Vedlegg 3: Samtykke veiledere



UNIVERSITETET
I OSLO

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

Postboks 1099, Blindern
0316 Oslo

Besøksadresse
Fysikkbygningen, østfløyen, sem Sælandsvei 24

Telefon: 22 85 50 70
Telefaks: 22 85 44 09

Oslo, 25. august 04

Forskningsdeltakelse

Samtykke fra veileder til studenter med norsk i fagkretsen ved skole,

Arbeidstittel på prosjektet: Studenters læring om tilpasset opplæring

Ja, jeg gir mitt samtykke til å delta i prosjektet 'Studenters læring om tilpasset opplæring' som innebærer observasjon av studenters praksis, og veiledning i praksisperiodene.

Underskrift : _____

Navn med blokkbokstaver: _____

Oslo, den 2004

Vedlegg 4: Brev til elever og foresatte



UNIVERSITETET
I OSLO

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

Oslo, 25. august 04

Postboks 1099, Blindern
0316 Oslo

Til

Elever og foresatte ved

Besøksadresse

Fysikkbygningen, østfløyen, sem Sælandsvei 24

Telefon: 22 85 50 70
Telefaks: 22 85 44 09

Lærerstudenters læring om tilpasset opplæring. Et forskningsprosjekt ved Institutt for Lærerutdanning og Skoleutvikling, Universitetet i Oslo

Siden høsten 2000 har ILS, Universitetet i Oslo drevet et omfattende utviklingsarbeid med bruk av ny informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT) og nyorganisering av studie- og arbeidsformer i den praktisk-pedagogiske utdanningen. Denne omstillingen har blitt og vil bli fulgt opp med forskning og evaluering. Høsten 2004 og våren 2005 vil jeg innhente data til et doktorgradsprosjekt ved praktisk-pedagogisk utdanning som et ledd i denne forskningen. Studien er en casestudie og prosjektets tittel er 'Lærerstudenters læring om tilpasset opplæring'.

Formålet med prosjektet er å utvikle kunnskap om hvordan de ulike aktivitetene i lærerutdanningen ved ILS får betydning for studenters læring om tilpasset opplæring, og hvordan dette kommer til uttrykk i undervisningen ved ILS og i praksisperiodene ute i skolen.

Studien vil gjøre bruk av metoder som intervju, observasjon og analyser av mappeoppgaver. For praksisskolens del innebærer studien at 2-3 studenter vil bli observert i praktiske situasjoner i klasserommet, og i før- og etterveiledning med veileder. De vil bli observert i noen få timer i hver praksisperiode, og det vurderes å bruke videoopptak. Det er viktig å presisere at det ikke er elevene som står i fokus for observasjonen. Ingen elever vil bli intervjuet eller være direkte informanter. Alle data vil bli anonymisert ved prosjektslutt.

Deltakelse i dette prosjektet er frivillig, og elever og foresatte kan underveis trekke seg fra deltakelse uten å måtte oppgi grunner for det. Jeg håper likevel at de fleste vil stille seg positive til å bidra slik at sentrale sider ved lærerutdanningen og studenters læring kan bli belyst. Dersom du **ikke ønsker** at din sønn/datter skal delta, ber vi deg fylle ut vedlagte svarslipp. / Dersom du/dere gir samtykke til at ditt/deres barn kan delta, ber vi om at du/dere fyller ut vedlagte svarskjema og returnerer det med eleven til klassestyrer. (siste setning sendes bare til grunnskolen)

Datainnsamlingen skjer i skoleåret 2004/2005. Prosjektet er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste A/S. Alle opplysningene som samles inn vil bli behandlet strengt konfidensielt. Det er ingen andre enn forsker og forskers veileder som vil få tilgang til informasjonen. Opptak slettes ved prosjektslutt, som forventes å være i utgangen av 2007.

Eventuelle spørsmål kan rettes til stipendiat Britt Oda Fosse på tlf. 22 84 45 98 eller e.post: b.o.fosse@ils.uio.no

Med vennlig hilsen

Britt Oda Fosse

(stipendiat ved ILS)

Department of Teacher Education and School Development
University of Oslo

Vedlegg 5: Samtykke elevdeltakelse

UNIVERSITETET I OSLO
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

Svarslipp 1 a (gjelder videregående skole)

Vi ønsker **ikke** at vår datter/sønn <navn> _____ skal delta i forskningspreget virksomhet i prosjektet 'Lærerstudenters læring om tilpasset opplæring.'

underskrift

Svarslipp 1 b: (Gjelder ungdomsskoler)

Vi samtykker at vår datter/sønn <navn> _____ kan delta i forskningspreget virksomhet i prosjektet 'Lærerstudenters læring om tilpasset opplæring.'

underskrift

Vedlegg 6: Intervjuguide

Intervjuguide

Intervju som åpen samtale med tematisk strukturert intervjuguide

Tema 1: Egen bakgrunn og erfaring

Utdanningsbakgrunn.

Erfaring som lærer?

Kan du gi en begrunnelse for at du valgte ppu?

Hvorfor læreryrket?

Egne erfaringer som elev: positive, negative

Tema 2: Læring

Hvordan lærer *du* best. Hvilke strategier tar du i bruk når du skal lære noe?

Hva tror du er den beste måten å lære på?

Hvor vanlig tror du din tilnærming er?

På hvilken måte tror du data kan være et redskap for læring?

Hvis du fikk beskjed om å definere hva læring er, hva ville du si?

Tema 3: Undervisning

Hvordan vil du beskrive en god undervisningssituasjon. Hent gjerne eks. fra egen skolegang/studiesituasjon

Hva tror du er grunnlaget for at *du* kan gi en god undervisning?

Hvilke kunnskaper mener du at du trenger (kunnskaper om faget, elevene, læreplaner, styringsdokumenter)?

Hva har størst betydning for at du skal bli en god lærer? (En formell lærerutdanning/personlig egnethet/erfaring som lærer har)?

Kan du beskrive en situasjon der du selv eller medelev ble ivaretatt som individ.

Hvem er du som den gode lærer? Hva er viktig for deg. (faglige, sosiale, oppdragende roller)

Hvilken betydning vil du tillegge egen erfaring som elev/ hva egne lærere har bidratt til/med?

Tema 4: Tilpasset opplæring

Kan du beskrive en situasjon fra egen skolegang eller lærererfaring der du synes undervisningen var lagt godt til rette for ditt behov og nivå.

Hvilke kunnskaper, erfaringer og egenskaper mener du skal til for å kunne gi en slik undervisning?

Hva forbinder du med begrepet tilpasset opplæring og differensiering?

Hvordan legge til rette undervisning slik at alle kan ha mulighet til å lære?

På hvilken måte tror du data kan være et hjelpemiddel for tilpasset opplæring?

På hvilken måte kan du dra nytte av andres erfaringer (lærere, ledere osv)?

Tema 5: Praksisperiodene

Hvilke forventninger har du til praksisperioden?

Har du opplevd noen hittil i studiet du tror du kan dra nytte av i praksisperioden?

Du har til nå, lært en del om ulike læringsteorier. Vil du kunne bruke dette i praksis? Hvorfor ikke? El. hvordan?

Hva forventer du av praksisveileder?

Dere skal ha parpraksis. Er du redd dette kan gi deg mindre tid til undervisning? Hvorfor /Hvorfor ikke? Fordeler ulemper med parpraksis.

Du vet at ILS har stor fokus på data. Tror du at du vil forsøke å integrere data i praksisperioden? Hvordan? Hvorfor ikke?

Tema 6: Lærerutdanningen ved ILS

ILS har arbeidsformer som hittil ikke har vært så vanlig på universitetet. Arbeidsformene krever mye samarbeid, blant annet via data/læringsplattformer og obligatoriskhet.

Er denne formen uvant for deg?

Hvilke tanker har du om denne måten å arbeide på?

Hva syns du om denne måten å arbeide med data på?

Er pedagogikk et nytt fag for deg?

Hva tror du pedagogikk kan tilføre ditt eget fag og fagdidaktikken?

Hva er ditt inntrykk til nå om studieformen ved ILS (PBL, IKT, mapper)?

Har du erfaring med denne type undervisning fra før?

Er du vant til å arbeide i grupper, eller skrive oppgaver sammen med andre?

Har du jobbet med IKT på denne måten før (Læringsplattform, veiledning av oppgaver, deling av oppgaver.)

Er pedagogikk som fag nytt for deg?

Hva betyr dette faget for deg?

Hva lærer du i pedagogikken som du ikke lærer i fagdidaktikken?

Hva kan pedagogikken tilføre ditt eget fag?

Ser du utviklingen av et felles yrkesspråk (forklares) som viktig for lærere?

Hva kan en lærerutdanning gi deg som ikke egnethet og tidligere erfaring kan gi deg?

Vedlegg 7: Case Mons

Mons - en elevfortelling fra grunnskolen

Bakgrunn

Følgende historie om eleven Mons tar utgangspunkt i data som ble samlet inn i en større internasjonal undersøkelse om "school effectiveness" i årene 1993-95. Ni skoler i Norge deltok. I denne undersøkelsen ble det gjennomført en rekke klasseromsobservasjoner, elevene ble testet i matematikk og norsk, og både elever og lærere ble intervjuet over en toårsperiode. Mons er elev i barneskolen, men i denne caseutgaven er historien tilpasset ungdomsskolen. For nærmere informasjon om prosjektet se Grøterud & Nilsen, Effektive skoler - effektiv undervisning? (ad Notam 1997).

Casen tar utgangspunkt i at Mons går i 8. klasse. På matematikkprøvene i løpet av året har Mons resultater som ligger i midtsjiktet i klassen. Han gir uttrykk for at det er moro å arbeide med matematikk, men han synes det er vanskelig å forstå oppgavene. Læreren vurderer Mons sine prestasjoner til å være gjennomsnittlig i faget.

Observasjoner

En dag i mai skal klassen ut for å samle blomster. De skal studere blomsteroppbygning og plantespredning innenfor et prosjekt i naturfag. Elevene skal arbeide i grupper. Det viser seg at Mons ikke følger opp sine forpliktelser i arbeidet; han tar ikke med seg det utstyret som han skal bruke i terrenget; ikke samordner han seg med resten av gruppa; han er "bajas" i forhold til andre elever; han tar ikke med seg noen planter tilbake til skolen og han tar i liten grad del i gruppas praktiske arbeid. Men han sørger for å være synlig for læreren i alle faser: Han stiller et spørsmål til læreren før de går ut; han viser læreren en blomst han har plukket; tilbake på samlingsplass forklarer han læreren hva (de andre på) gruppa har gjort; det individuelle arbeidet utføres på et minstemål som kan godkjennes. Noen episoder kan illustrere dette:

Mons er sammen med noen andre gutter utenfor sin gruppe. Han ser ikke ut til å ha noen kontakt med sin egen arbeidsgruppe. Denne guttegjengem vandrer litt rundt og er mest opptatt av å finne på noe moro for egen del. Læreren oppdager dette og spør Mons: "Hvor er gruppa di?" Han svarer "vet ikke" og plukker opp en blomst som han viser læreren: "Her er en". "Bra", sier læreren, og går videre. Mons kaster planten fra seg og snakker litt med noen andre elever.

Fem minutter senere står Mons sammen med en gutt på en gangsti. Læreren har nå tydelig blitt oppmerksom på at Mons ikke er særlig aktiv og tar retning mot ham for å snakke med ham. Da skjer følgende:

Mons går rett inn i et skogholt, slutter seg til noen elever, og plukker en plante. Etter at læreren har fjernet seg, kaster han planten fra seg og stiller seg igjen opp på gangstien. Her snakker han med en annen gutt. Læreren går nå bort til Mons og spør om gruppa hans har funnet det antallet planter de har blitt enige om. "I hvert fall ti", sier han. Så oppsøker han de to jentene i gruppa si, og spør om de har funnet noe. De svarer bekreftende. Mons sier da at han går tilbake til skolen.

Fra matematikktimene kan vi hente følgende episoder: I en gitt situasjon følger ikke Mons opp instruksjonen om å rette feil i tidligere oppgaver

han har utført. Han går heller i gang med nye oppgaver som sannsynligvis virker mer forlokkende. Her skjer følgende: Mons starter på oppgavene alene, men han kjører seg fort fast. Han prøver seg på flere løsningsmåter uten å komme noen vei – og han passiviseres fort.

Læreren går rundt og veileder, og hjelper elevene i gang etter hvert som de står fast. Turen er nå kommet til Mons: Læreren forsøker å få Mons til å forstå logikken bak en av oppgavene han holder på med. Han er imidlertid lite villig til å gå inn på dette. Det virker som han er mer opptatt av hva som gir riktig resultat og hvilken regneteknikk som skal anvendes. Etter en stund klarer Mons å løse en av oppgavene, og får da skryt av læreren. Men like etter kjører han seg fast igjen. Han får da tilbud om å slutte seg til en gruppe, men avslår. Han vil vite "hva som skal gjøres for å få rett svar".

Når det gjelder forholdet til andre elever i klassen viser sosiometriske undersøkelser at Mons velges i overkant av gjennomsnittet i klassen. Han velger selv ikke så mange medelever som sine venner.

Vurderinger fra observatørene i rapporten om Mons

Følgende mønster synes å avdekke seg: Det ser ut til Mons tilpasser sitt faglige engasjement og sin innsats til et nivå som kan aksepteres av lærerne. Han unnlater ikke å gjøre pålagt arbeid, men en del av hans innsats ser ikke ut til å være ledet av noen faglig interesse. Mons følger med i undervisningen slik at han er orientert om hva som skjer. Slik signaliserer han også sin deltakelse. Men når læreren har registrert hans innsats, kan han falle tilbake til et lavere innsatsnivå. Læreren forsøker av og til å engasjere Mons i faglige forklaringer og diskusjoner, men han viser liten interesse for slike samtaler. Gjennom spørsmål og andre signaler fra Mons spores læreren lett over på "rett-galt" kommunikasjon.

Utgave 8.8.03

Vedlegg 8: Gangen i arbeidet med Mons

Temaark 3	Pedagogikk	1. semester
Case Mons - En elevfortelling		
Temaoversikt		
Introduksjon til elevfortellingen og caseoppgaven <u>Mons</u> . Studentene skal arbeide i grupper tilknyttet caseoppgaven med <u>læringsteorier</u> som sentralt temaområde.		
Litteratur		
Faglærer deler inn i grupper og tildeler ulikt fagstoff hentet fra pensumlitteraturen:		
<ul style="list-style-type: none"> • Vygotsky • Piaget • Dyste • Løkensgard/Hoel • Ludvigsen. 		
Konkrete litteraturanvisninger og referanser legges fram av faglærer på seminaret.		
Etterarbeid		
Gruppene forbereder en presentasjon av caseoppgaven <u>Mons</u> i tilknytning til tildelt temaområde. Faglærer tilbyr veiledning etter nærmere avtale.		

Temaark 4	Pedagogikk	1. semester
Studieuke		
Aktivitet		
Studentgruppene arbeider med <u>case Mons</u> og forbereder framlegg til påfølgende uke. Hver gruppe utarbeider i tillegg en skriftlig versjon av framlegget som leveres på ITL ett døgn før neste seminar. Innleveringen skal være et sammendrag og en faglig underbygging av framlegget. Veiledning kan tilbys ved nærmere avtale på ITL. Se forøvrig <u>temaark 3</u> .		
Litteratur		
<u>Pensumlitteratur</u> innen læringsteorier ut fra gruppens utvalgte og avgrensede område.		
Etterarbeid		
<ul style="list-style-type: none"> - Muntlig gruppeframlegg av case Mons på neste seminar. - Skriftlig notat av framlegget som leveres på ITL. 		

Temaark 5	Pedagogikk	1. semester
Presentasjon av case Mons		
Temaoversikt: <ul style="list-style-type: none">• Hver gruppe presenterer case <u>Mons</u> tilknyttet sitt temaområde ut fra de retningslinjer og skriftlig innlevering som gruppen har lagt ut på ITL i forkant av seminaret. Følg ellers muntlige anvisninger gitt av faglærer.• Hvert framlegg følges opp med en kort dialog mellom gruppen og resten av seminaret. Faglærer oppsummerer presentasjonsrunden.• Kort orientering om <u>mikroundervisning</u>		
Litteratur <p>Litteratur tilknyttes temaområdet til den enkelte gruppen. Forelesning og læringsark om læringsteorier bør brukes som grunnlag for faglig diskusjon.</p>		
Etterarbeid <p>Gruppene går inn og reviderer sine framlegg på ITL etter behov.</p>		

Vedlegg 9: Gammel versjon "elevcase"

Retningslinjer for arbeid med elevcase

Innledning

Denne caseoppgaven skal gi innsikt i hvordan du kan hjelpe den enkelte elev til å fungere godt faglig og sosialt og hvordan eleven kan forbedre sine læringsmuligheter i undervisningen. Gjennom observasjon i praksisklassen skal du skaffe deg kunnskap om elevens bakgrunn, læreforutsetninger og utviklingsmuligheter. Notatene skal drøftes i basisgruppen og seminargruppen med sikte for å finne løsninger for tilpasset opplæring.

Målet med oppgaven

- øke forståelsen for hvordan du kan tilpasse undervisningen til den enkelte elevs forutsetninger og muligheter
- oppøve evnen til observere, kartlegge og vurdere elevenes faglige og sosiale læreforutsetninger
- gi hjelp til å anvende pedagogisk og fagdidaktisk teori på praktiske utfordringer i undervisningen

Faser i arbeidet med caseoppgaven

Hver student skal lage en selvstendig caseoppgave. Oppgaven er obligatorisk og skal inn i vurderingsmappen.

Fase 1 - observasjon og notater i praksisfasen

I samarbeid med praksisveileder og de andre studentene i basisgruppa velger du ut én elev i praksisklassen som grunnlag for elevcasen. Du har ikke anledning til å velge elever som følger opplegg med spesialundervisning. Konsentrer observasjonene om elevens faglige og sosiale virksomhet i klassen. Dann deg et bilde av elevens sterke og svake sider gjennom det daglige arbeidet du utfører i klassen, bl.a. i alminnelige samtaler med eleven, resultater på prøver og innleveringsarbeider, samt annen faglig aktivitet. Aktuelle data kan for eksempel være:

- hva eleven mestrer i skolearbeidet
- hvilke faglige problemer eleven sliter med
- hvilke læringsstrategier eleven velger i konkrete arbeidssituasjoner
- elevens motivasjon og interesse for skolen og fagene
- evne til konsentrasjon om læringsoppgaver
- adferd i klassen – roller i forhold til lærere og medelever
- samarbeidsferdigheter
- evne til å ta respons og veiledning
- elevens bakgrunn og tidligere skolegang

Lag noen hovedpunkter om eleven på grunnlag av dine observasjoner før utgangen av praksisperioden. Informer praksisveileder om innholdet i ditt observasjonsmateriale. Casebeskrivelsen og datamaterialet anses som *fortrolig* og skal ikke inneholde navn, angi klasse eller skole.

Fase 2 - bearbeiding av notater og skriving av utkast i teoriperiode 2

I løpet av de to første ukene etter praksis skal dere arbeide videre med dette materialet og utvikle en fullstendig casebeskrivelse i lys av aktuelle perspektiver på tilpasset opplæring. Her kan du bl.a. utnytte prinsipper i læreplanverket og teori om læring, motivasjon, selvoppfatning, kommunikasjon o.a. I denne fasen skal du revidere elevnotatet, systematisere og analysere observasjoner og bruke teori som grunnlag for forslag til forbedring av elevens lærings situasjon i klassen.

Veiledning

Faglærer gir veiledning til casearbeidet i seminargruppene, mens studentene veileder hverandre i basisgruppene. Etter tanker og refleksjoner til oppgaven kan du senere legge inn i det avsluttende refleksjonsdokumentet i vurderingsmappen.

Omfang og innleveringsfrist:

Caset skal ikke overskride 3 sider. Arbeidet leveres i slutten av T2, innen den angitte fristen på innleveringsfunksjonen på ITL.

Vedlegg 10: Brev om endring og nye versjoner av "elevcase"

Page 1 of 1

Meldinger - Innboks

| Svar | Svar til alle | Videresend | Forrige | Neste | Tilbake til meldinger |

Viktig melding x

Fra: [Redacted]
Til: [Redacted]

Dato: 06.10.2004 15:31
Emne: Viktig melding

Elevcase erstattes med oppgave om tilpasset opplæring.

Etter initiativ fra en studentgruppe og etter diskusjoner i Drifts- og utviklingsgruppen (DUG) og i faggruppen for pedagogikk, er oppgaven Elevcase å anse så problematisk at den sløyfes umiddelbart og erstattes av ny oppgave om tilpasset opplæring. Den nye oppgaven er lagt inn på ITL. Nærmere redegjørelse på seminargruppesamlingene i morgen.
- Vi takker studentgruppen (v) for saklig og konstruktivt bidrag.

Vennlig hilsen

[Redacted] (leder for faggruppe i pedagogikk) og [Redacted] (PPU-leder)
[Redacted] (Førstekonsulent)

Page 1 of 1

Retningslinjer for arbeid med elevcase studieåret 2002

Tilpasset opplæring *Erstatter elevcase høst 04*

Skriv en kort rapport om tilpasset opplæring (TPO) ved den skolen der du har praksis og gi en vurdering av det du har observert. (Maks 3 sider med linjeavstand 1 1/2)

Utgave 06.10.04

https://www.its-learning.com/messages/view_message.aspx?MessageFolderID=1&Messa... 13.10.2004

Revidert utgave av revidert utgave av elevcase. Delt ut til studentene 12.11.04. etter praksisperioden:

PPU høsten 2004 -

Oppgave: Tilpasset opplæring

Oppgavekrav:

Studenten velger med utgangspunkt i aktuell litteratur og observasjoner i praksisperioden en problemstilling knyttet til temaet "Tilpasset opplæring".

Vis til aktuell studielitteratur som kan belyse problemstillingen og pek mulige differensieringstiltak.

Oppgaven skal konsentrere seg om den vanlige elev og ikke elever som har spesialpedagogiske opplegg / individuelle opplæringsplaner (IOP). Oppgaven kan gjelde en enkelt elev, en eller evt. to elevgrupper, med flinke – gjennomsnittlige – svake – kreative – umotiverte elever m.m.

Oppgaven skal være på 3 sider, linjeavstand 1 ½ og litteraturhenvisninger.