

**«Å leita etter det gode i barnet» -
Dilemma når læreplanskompetanssemål**

Svein Fykse

Masteravhandling i pedagogikk
med vekt på spesialpedagogikk

NLA Høgskolen

Bergen, våren 2013

Rettleiar: Tone Sævi

FORORD

Det kjennest ut som om ei lang reise no nærmar seg slutten. Det starta ein augustdag for tre og eit halvt år sidan, då me møtte opp på NLA i Sandviken for å verta klokare. Eg var i tvil om eg skulle ta i mot studieplassen, vel vitande om at det kom til å verta tøft å kombinera studiet med jobb og familie. Eg spurde i telefonen, før eg takka ja til plassen, om kor mange som fekk tilbodet. «Ein handfull», var svaret eg fekk. Det fekk meg til å kjenna meg privilegert, og eg vart styrkt i trua på at eg skulle klara dette. Me som starta i lag, hadde nok ulik pedagogisk bakgrunn. Nokre «ferske», medan andre, slik som eg sjølv, har nokre år i klasserommet bak oss. På NLA tok dei vel i mot oss, og fekk oss til å kjenna oss verdfulle med den erfaringa me hadde. Slik sett vil eg seia at dei har klart å leva slik dei lærer! Mennesket er alltid i sentrum.

Dei siste to åra har arbeidet handla om avhandlinga, og i denne tida er det kontakten med rettleiaren min, som har vore kontakten med høgskulen. Mitt skriveprosjekt har gått i rykk og napp, men Tone Sævi har teke i mot meg og gjeve meg oppmuntring og råd på vegen, uansett om det er dagar eller månader sidan sist me hadde kontakt. Eg har alltid kjent meg velkomen. Tusen takk skal du ha! I dei møta me har hatt, har eg fått hjelp til å sjå kva som er det viktige. Informantane fortener også ei takk. Gjennom møta med dykk har eg kome nærare kjernen i den spesialpedagogiske kvardagen. Refleksjonane me gjorde saman, gav meg djupare forståing.

Undervegs har eg fleire gonger lagt prosjektet på hylla, men fast bestemt på at eg skal ta det fram att. For å koma i gang med neste skriveøkt, har eg måtta sankta inspirasjon. Mange har hjelpt meg vidare, både kollegaer på skulen, arbeidet med elevane, og ikkje minst Beate på PPT. Ei stund arbeidde me parallelt med masteravhandlingane våre, men du kom i mål før meg. Du har oppmuntra meg til å gjera jobben ferdig, også då me strevde for å koma oss opp på «nivået». Takk skal du ha!

Takk, Vigdis, som har halde ut med mi utgåve av førtiårskrisa. Du er nøktern og gjev meg korrigering og nye innspel til dei tankane eg har prøvd å få ned på papiret. Også mine tre døtre, Kristi, Åsta og Marita skal ha gode ord. De har nok lurt på kvifor pappen har gått på skule i godt vaksen alder, men godteke svara om at «ein vert aldri ferdig utdanna». Ein dag forstår de kanskje?

Ei spesiell takk til mor mi, som sjølv er lærar, og som fekk meg inn på denne vegen.

Steinstø, 10. april 2013

Svein Fykse

Samandrag

I denne masteravhandlinga er temaet «dilemma som kan oppstå når barn med lærevanskar møter kompetansemål og karaktervurdering i ungdomsskulen». I mitt arbeid har eg freista å få fram det som kan opplevast som paradoksalt og problematisk i møtet med elevar som har krav på spesialundervisning. Gjennom litteratur og i samtale med tre erfarne lærarar på ungdomstrinnet, har eg prøvd å meisla ut ein tanke om at det avgjerande for god undervisning, er menneskesyn og grunnhaldning hos den vaksne. Og ikkje minst; evna til å skapa ein pedagogisk relasjon.

Gjennom ein hermeneutisk prosess over tid, har eg prøvd å koma djupare inn i kjernen i det pedagogiske samværet mellom barn og vaksne. Eg vil plassera studien min i europeisk, pedagogisk tradisjonen, der *relasjonen* mellom barn og vaksen er berebjelken i pedagogikken. At den vaksne vil *det gode* for barnet, er det som held oppe denne måten å tenkja oppdraging på. Denne tanken har eg prøvd å finna støtte for i samtalar med lærarar og observasjon av spesialundervisning. I våre samtalar har eg freista å utfordra lærarane til å seia noko om dilemmaet, konflikten i spesialundervisninga sin natur. Alle dei tre lærarane erkjenner at det er ei vanskeleg oppgåve å skulla forhalda seg til eit sentralt gjeve lærestoff i form av kompetansemål på den eine sida, og elevar som ikkje har føresetnader for å nå desse måla, på den andre sida. Alle tre trekkjer fram relasjonen mellom barn og vaksen, som avgjerande for dei mest sårbare elevane.

Utgangspunktet mitt var å finna ut kva og kven som påverkar planlegging og gjennomføring av spesialundervisning i skulen. Slik eg ser det, har det utkrystallisert seg nokre moment, eller «påverknadsagentar» som eg har valt å kalla dei. Lovverket er ein slik påverkar, og kanskje den einaste som ikkje gjev rom for diskusjon. Dei andre påverkarane er dynamiske, i den forstand at dei er opne for menneskeleg initiativ. I siste del av oppgåva har eg freista å visa at det mellommenneskelege, relasjonen, er det som får innverknad på den opplevde kvardagen for barnet på skulen. Det kan vera relasjonen mellom lærarane, mellom lærar og skuleleiing, mellom lærar og foreldre, og det aller viktigaste; den pedagogiske relasjonen mellom elev og lærar. Eg vonar også at lesaren vil oppleva at eg mot slutten viser kor vanskeleg skulekvardagen kan vera for enkelte av dei mest sårbare elevane. Ein vurderingspraksis på ungdomstrinnet som i alt for stor grad er målrelatert, gjer at dei ungdomane eg har skrive om, kan oppleva lågare meistringskjensle. Ein «mjukare» praksis og større fokus på personleg utvikling og personlege føresetnader, ville fått desse elevane til å seinka skuldrene. Meir fokus på læreprosessen i staden for rangering av resultat, ville ført til betre læring for fleire. Kanskje ville også fleire elevar fått ei kjensle av at dei er verdfulle.

FORORD	3
SAMANDRAG	5
INNHALDSLISTE	7
1 UTGANGSPUKTET FOR MIN STUDIE	11
1.1 INNLEIING	11
<i>1.1.1 Avhandlinga si samfunnsmessige plassering</i>	<i>13</i>
<i>1.1.2 Mennesket i tid og samfunn</i>	<i>16</i>
<i>1.1.3 Verdien av ein klok lærar</i>	<i>17</i>
1.2 FORSKNINGSFOKUS	19
1.3 AVHANDLINGA SITT FØREMÅL OG	
FORSKINGSSPØRSMÅL	19
1.4 AVGRENSINGAR I FORSKINGSFELTET	20
1.5 EIT TANKEEKSPERIMENT	21
2 OM KUNNSKAP, LÆRING OG UNDERVISNING	
REVIEW TIL MIN STUDIE	25
2.1 INNLEIING	25
2.2 KVA ER RETT KUNNSKAP?	25
<i>2.2.1 Er det rom for alle?</i>	<i>26</i>
<i>2.2.2 Ulike syn på læring</i>	<i>28</i>
<i>2.2.3 Språket påverkar</i>	<i>28</i>
<i>2.2.4 Kan språket styra oss?</i>	<i>29</i>
<i>2.2.5 Den taktfulle læraren</i>	<i>31</i>
<i>2.2.6 Det kollektive rom vs det sosiale rom</i>	<i>33</i>
<i>2.2.7 Danning</i>	<i>34</i>
<i>2.2.8 Læreplanen - danning eller utdanning?</i>	<i>35</i>
2.3 SPESIALUNDERVISNING	36
<i>2.3.1 Ein skule for alle? Kort historisk tilbakeblikk</i>	<i>36</i>
<i>2.3.2 Frå gruppe til individ</i>	<i>37</i>

2.3.3 Ein modell for målformulering	39
2.4 DET FORMELLE GRUNNLAGET FOR	
SPECIALUNDERVISNING	40
2.4.1 Kva seier lov og forskrifter?	41
2.4.2 Vurdering	42
2.5 ULIKE SYN PÅ SPECIALUNDERVISNING	43
2.5.1 Spesialpedagogikken og samfunnet	43
2.5.2 Modernitet og postmodernitet	43
2.5.3 Spesialpedagogikk i eit samfunnsperspektiv	44
2.5.4 Det patologiske programmet	45
2.5.5 Det organisatoriske programmet	46
2.5.6 Det sosiale programmet	47
2.6 ENTEN ELLER, - ELLER BÅDE OG?	47
3 METODE OG METODOLOGI	51
3.1 INNLEIING	51
3.2 METODISKE VAL	51
3.3 EPISTEMOLOGISKE SPØRSMÅL	52
3.3.1 Epistemologi og kvalitativ forskning	52
3.3.2 Intervju og epistemologi	53
3.4 KVA ER EIT INTERVJU, EIGENTLEG?	54
3.5 Å SNAKKA OM DET VANSKELEGE	55
3.6 STRUKTUR I INTERVJUET	56
3.7 KAN DET MELLOMMENNESKELEGE VERA	
OBJEKTIVT?	56
3.8 HERMENEUTIKK	57
3.8.1 Hermeneutisk tolking	58
3.8.2 Fordomar og forståingshorisont	59
3.8.3 Geertz sin «tykke beskrivelse»	60
3.9 I GANG MED UNDERSØKINGA	60
3.9.1 Praktisk utføring	61

3.9.2 Kven er «spesiallæraren»?	61
3.10 VALIDITET OG RELIABILITET	63
3.10.1 Validitet og reliabilitet i norsk språk	63
3.10.2 Gyldigheit i kvalitativ forskning	65
3.10.3 Pålitelegheit og gyldigheit i mitt prosjekt	65
3.11 ETIKK I TILKNYTING TIL	
FORSKNINGSPROSJEKT	66
3.11.1 Etikk og intervju	67
3.11.2 «Kontrakten» mellom forskar og intervjuobjekt	69
3.12 ANDRE ETISKE ASPEKT	69
4 PRESENTASJON AV MATERIALET	71
4.1 INNLEIING	71
4.2 KORT PRESENTASJON AV UTVALET	71
4.3 INNSAMLING AV INFORMASJON	72
4.3.1 Observasjon	72
4.3.2 Intervjurunden	74
4.4 FOKUSOMRÅDE FRÅ INTERVJUA	75
4.4.1 Kvifor verta «spesiallærer»?	75
4.4.2 Kva tek læraren omsyn til i planlegginga?	77
4.5 «PÅVERKNADSAGENTANE»	77
4.5.1 Foreldra som ressurs	78
4.5.2 Måla i læreplanen	81
4.5.3 Synet på eleven	83
4.5.4 Kollegial påverknad	87
4.6 OPPSUMMERING AV INNTRYKKA	88
5 KORLEIS GJE ROM FOR DET UNIKE I BARNET? ..	89
5.1 INNLEIING	89
5.2 KVEN PÅVERKAR VAL AV LÆRINGSMÅL?	89

5.2.1 Foreldresamarbeid	89
5.2.2 Når karakterane dukkar opp	90
5.2.3 Trø varsamt! Foreldra som informasjonskjelde	90
5.2.4 Dilemma i det første møtet mellom foreldre og skule	94
5.2.5 Det eine barnet og gruppa	97
5.3 FORMELLE KRAV / LOVVERK	98
5.3.1 Mellom målsaum og skreddarsaum	101
5.3.2 Eleven sin plan og klassen sin plan	105
5.3.3 Dilemma knytt til elevvurdering	107
5.4 «EG VIL VERA EIN SÅNN LÆRAR»	108
5.5 FRÅ NYTTE TIL PERSONLEG VEKST?	111
5.6 AUGNEBLINKEN	116
6 KONKLUDERANDE REFLEKSJON	121
6.1 INNLEIING	121
6.2 «WHAT IS EDUCATION FOR?»	121
6.2.1 Kvalifisering som mål for pedagogikken	122
6.2.2 Sosialisering som mål for pedagogikken	124
6.2.3 Subjektivisering som mål for pedagogikken	125
6.3 RELASJONEN MELLOM ELEV OG LÆRAR	126
6.4 DEN KLOKE PEDAGOGEN	127
REFERANSELISTE	130
VEDLEGG	134

1 Utgangspunktet for min studie

1.1 Innleiing

«Kva nytte har elevar av spesialundervisning?» Dette spørsmålet har ofte kverna rundt hjå meg, kanskje fordi det er eit evig spørsmål for alle oss som arbeider med spesialundervisning. Ofte tek eg meg sjølv i å undra meg på kva hadde «Lise» lært i denne timen, dersom ho hadde sete inne i klassen, og vore ein av mange? Eller ein kan snu det på hovudet; «Kor mykje fekk ho att for å ha denne økta åleine, saman med ein lærar?» dette er sjølv sagt spørsmål som er uråd å få svar på. All omgang med pedagogiske spørsmål inneber dilemma. Når ein skal omsetja pedagogisk tenking i praktiske handlingar, vil ein møta dilemma heile vegen, det vil visa seg som ulike val, og dilemma er av natur slik at ein aldri vil vera heilt trygg på om ein har valt det rette. Erkjenninga av at ein må leva med dilemma, er ei erkjenning lærarar må leva med. I klasseundervisning vil ein oppleva dilemma kvar dag, men kanskje endå tydelegare vil ein kunna sjå det i spesialundervisning. Berre det å ta stilling til om eleven skal vera i klassen, eller skal undervisast åleine, vil blottleggja dilemma. Tangen (2008) uttrykkjer det slik:

Dilemmaet er ikke minst følbart når det gjelder å skulle identifisere små barn som kan være i risiko for å utvikle betydelige vansker, for eksempel med hensyn til sosial fungering eller kognitiv utvikling. Å sette inn hjelp og støtte på et tidlig tidspunkt kan *forebygge* vansker, og er derfor av stor betydning. Samtidig kan det å få en slik merkelapp knyttet til seg, i seg selv ha negative implikasjoner for videre utvikling i form av for eksempel senkede forventninger eller overbeskyttelse (Tangen i Befring og Tangen, 2008: 22).

Organisering av spesialundervisning er eit stort spørsmål, og det er slik at når ein vel den eine organiseringsforma, så ekskluderer ein andre. Ein elev kan berre vera ein stad til ei kvar tid. Det er denne balansekunsten Tangen aktualiserer ved å visa oss korleis eit hjelpetiltak kan få andre og utilsikta følgjer for barnet. Gjennom mitt arbeid vil eg visa korleis tre erfarne lærarar lever med dilemma knytt til spesialundervisning heile tida.

Å tenkja i dilemma, fører meg også inn på eit anna tankespor. Er det slik at det finst eit sett av førehandsdefinerte handlingsrekkjer, og ved å velja ei slik rekkje, så kan me predikera sluttresultatet for eleven? Svaret er sjølv sagt nei, og eg blir tvinga til å innsjå at avgjerder innan det pedagogiske feltet *ikkje* er kausale. Ei avgjerd medfører fleire moglege utfall, berre i første runde, i neste runde må ein ta stilling til nye problemstillingar, som igjen medfører endå fleire val på neste nivå. Osberg and Biesta (2010) kallar dette for komplekse prosessar, og påpeikar at ein må tilnærma seg slike prosessar på ein annan måte, enn om ein har med enkle, kausale prosessar å gjera. I avgjerdene i dei komplekse prosessane, finst det ein eller fleire variablar som me ikkje kjenner på førehand (chance),

og dei oppsummerer slik:

In other words with each new level of order a new set of creative possibilities opens up, these being possibilities which do not, in any *logical* sense, exist beforehand. The 'space of the possible' is renewed. Since new levels of order introduce forms of organisation which cannot be predicted from the most exhaustive analyses of preceding stages, any rules or laws which may have accounted for preceding stages are no longer useful for explaining the new level of order (Osberg & Biesta, 2010: 599).

Denne forklaringa gjev lite trøyst til alle som måtte tenkja at ein kan laga ei oppskrift for korleis ein t.d. skal ta seg av barn i skulen som viser seg å ha vanskar av noko slag. Essensen, slik eg tolkar det, er at ein berre gjennom ei dialektisk tilnærming til kvart enkelt barn, kan hjelpa nettopp dette barnet optimalt. Handlingsplanar kan vera til hjelp, men desse må vera opne for individuell tilpassing.

Å leva med desse dilemmaa som eg har skissert i førre avsnitt, gjev meg ei gryande kjensle av uro. Eg har spurd meg sjølv om det kan vera grunnleggjande feil i det heile tatt å bruka termen «nytte» i samband med spesialundervisning. Vårt skulesystem er bygd på ein grunnmur av demokrati og rettane til enkeltmenneske. Me ynskjer å profilera skulen vår som ein skule der elevane får tilpassa opplæring. Med tilpassa opplæring tenkjer eg at skulen må tilpassa seg slik at kvart menneske møter høvelege utfordringar ut frå sine føresetnader. Klarar skulen å tilpassa tilbodet? Min uro botnar i ei kjensle av at me som skule prøver å pressa mest mogleg fagleg lærdom inn i alle elevar, og at me tek for lite omsyn til dei individuelle skilnadene hos elevane. Skulen prøver å imøtekoma myndigheitene sine effektivitetsmål, og kjem i skade for å leggja for stor vekt på «nytte», sjølv om det kan stri mot omsynet til eleven sine føresetnader. Tendensen til at skulen må stå til ansvar for læringsresultat har vorte meir synleg, også i vårt land. Innføring av nasjonale prøvar kan stå som eit teikn på dette. Media si handsaming av resultatane viste også kor lett det er å setja fokuset på dei harde og målbare sidene ved utdanningssystemet. Denne tendensen har vorte endå tydelegare i andre land, som t.d. Storbritannia og USA. Noddings (2007) viser oss korleis tankegangen med «accountability» har slått an i undervisningssystemet i USA. Ho skriv at kravet om resultatansvar (accountability) har spreidd seg til skulesystemet frå næringslivet. Å skulla overføra ein slik logikk til vårt fagområde, som omfattar undervisning og oppseding, vert problematisk, noko ho oppsummerer slik;

In education, the issues are far more complicated. Schools hold multiple essential aims, and they must promote both the growth of individuals and the health of our liberal democracy. Schools are organized to help children learn a wide variety of subjects and skills, and they are also charged with creating citizens through both the teaching of specific knowledge and patterns of socialization compatible with democratic life (Noddings, 2009: 205).

Ei slik «utvida» forståing av skulen sitt mandat, sett i lys av eiga erfaring med det tunge fokuset på teoretisk lærdom for alle elevane, har overtydd meg om at nytteaspektet ikkje er gangbart som måleining i mitt prosjekt. Det er vanskeleg å vurdere «nytte» knytt til undervisning i noko som helst objektiv form. Eg har arbeidd mykje med spesialundervisning sjølv, og stundom sit ein med ei kjensle av avmakt. Kva er det med situasjonen, møtet mellom ein elev og ein lærar, som gjer at utfallet av møtet vert positivt eller negativt? Er summen av lært pensum det einaste kriteriet for ein vellukka time? Kan andre aspekt, sider ved eleven eller læraren, eller forholdet mellom dei, vera vel så viktige og interessante? Kva med eleven si kjensle eller stemning i møte med læraren og fagstoffet? Eller læraren si forståing av eleven, eller faget, eller av si oppgåve som lærar for nettopp denne eleven? Det er uendeleg mange fasettar i dette biletet. Det er uendeleg mange omsyn å ta, for at ein skal nå den optimale situasjon, enten ein vel å måla utfallet i konkret utbytte av undervisning, eller ein vil sjå på dei «mjukare» sidene av elev – lærar-forholdet.

1.1.1 Avhandlinga si samfunnsmessige plassering

Undervisning inneber at barnet vert utsett for påverknad frå menneska som omgjev det. Dei verdiar og haldningar læraren har, vil få innverknad på barnet, fordi læraren er ein rollemodell i ein unik posisjon. Å undervisa er ikkje noko kva som helst aktivitet. Kva er det eigentleg ein lærar gjer, når han eller ho snakkar med borna, deler ut papir, skriv på tavla og mykje anna? Fibæk Laursen (2011) viser kva som skal til, for at me kan kalla aktiviteten for undervisning. Han viser til Paul Hirst sin analyse, og gjev eit døme, der ein lærar driv lærargjeringa. Det er ikkje aktivitetane i seg sjølv som gjer dette til undervisning.

Hirsts svar på dette problem er, at det karakteristiske for undervisning er forsøg på at få nogen til at lære. Hvis aktiviteter som fx at tale med børn og at skrive på en tavle skal kunne kalles undervisning, skal de have den bestemte intention at frømme læring (2011: 159).

Fibæk Laursen problematiserer undervisningsomgrepet vidare, ved å visa til Dewey, som meinte at det ikkje var tilstrekkeleg at den vaksne hadde læring som intensjon. Ein måtte i tillegg sjå om barnet faktisk hadde lært noko, før ein kunne kalla aktiviteten for undervisning. Fibæk Laursen konkluderer likevel med at i daglegtale, vil ein kunna seia at ein som lærar har undervist i eit emne, utan å kontrollere barna sitt læringsutbytte. I mitt vidare arbeid støttar eg meg på denne siste forståinga, der det sentrale er den vaksne sin *intensjon*.

Fibæk Laursen (2011) held fram at det språklege gunnlaget for ordet undervisning, betyr «å visa gjennom samtale». Vidare hevdar han at god undervisning har todelt fundament; læraren sin

aktivitet må vera *moralisk god*, i tydinga at læraren gjer det han eller ho veit vil vera til beste for barnet på lang sikt. For det andre, må god undervisning vera *effektiv*, i den forstand at undervisninga skal få barna til å læra noko. Det er ikkje vanskeleg å forstå denne definisjonen.

Den fulle breidda av det barnet lærer, vil uansett vera vanskeleg å kontrollera. Noko kan barnet læra gjennom den intensjonelle undervisninga, men mykje vil vera eit produkt av samværet mellom menneske. Slik får barnet del i dei verdiar som den vaksne står for, og som ho eller han meiner er verdfulle. Friesen og Sævi har analysert Mollenhauer sine tekstar om dette temaet, og seier:

education is not principally about the efficient instruction of children and youth in order to equip them with appropriate skills for the economy or job market. It is not about ‘matching individuals to existing [or emerging] social and economic roles’. Instead, as Mollenhauer says, education is about the ‘longevity and reproduction’ of that in our culture ‘which is worth being sustained and reproduced (Friesen og Sævi, 2010: 7).

Har me ei slik oppfatning av undervisning? Er det slik at me kan leggja vekk fokuset på kompetansemål, og vera trygge på at det er andre og «mjukare» verdiar som er det aller viktigaste for eit barn i dag? Den som til dagleg arbeider med opplæring av barn, vil nok seia at det er vanskeleg ikkje å tenkja på den målbare kunnskapen. Mange pedagogar meiner nok at det er systemet som pustar oss i nakken, t.d. fokuset på nasjonale prøvar, som påverkar oss til å tenkja meir oppstykkka i fag og ferdigheiter. Dei fleste vil vera samde i at dei grunnleggjande verdiane ligg i botnen for alt me gjer i skulen. Kvifor er det då så lite fokus på den generelle delen av læreplanen? Då denne delen vart innført i samband med L 97, vart dei ulike mennesketypane i den generelle delen gjenstand for mykje merksemd. På lærarromma rundt i landet stilte mange seg spørsmål om ein nokon gong kunne nå nivået for «det integrerte mennesket». Diskusjonane rundt innføring av L 97, har etter mi oppfatning, vore nesten fråværande under innføring av Kunnskapsløftet. Det er underleg, for den same generelle delen er vidareført, og gjeld i dag. Det er fokuset som har vorte endra, slik at mange lærarar kjenner seg stressa av kompetansemåla. Situasjonen er ikkje spesiell for Noreg, i fleire vestlege land har terminologien vorte prega av ord som resultat og utkomme. Biesta (2012) tek for seg den politiske omgangen med pedagogikk, han ser på fleire nivå i utdannings-systemet, og eg les ei viss uro i hans forståing av endringa i fokus frå myndighetene si side:

But one could also read it more negatively by observing that now that governments in many countries have established a strong grip on schools through a combination of curriculum prescription, testing, inspection, measurement and league tables, they are now turning their attention to teacher education in order to establish total control over the educational system (2012: 9).

Når Biesta set saman desse delene til eit bilete av kva som styrer kvardagen i skuleverket, er det god grunn til å stoppa opp og spørja seg om me er i ferd med å mista noko på vegen.

Mollenhauer reflekterer over kva rolle dei vaksne har i danning av barn og unge. Han ber oss vera klar over dobbeltheita i oppdragarforholdet, vaksne har makt til å gje retning i dannelsprosessen. Mollenhauer viser til eit brev Franz Kafka sende til far sin, der han vil forklara sitt forhold til faren, eit forhold som m.a. var prega av frykt. Mollenhauer (1996) skriv:

Hele den selvbiografiske litteratur i nyere tid vitner om dette, at vår egen dannelse ikke bare er noe vi kan takke de voksne for, men også noe vi kan bebreide dem for: Enhver dannelsprosess er utvidelse og berikelse, men også innsnevring og utarming av det som kunne ha vært mulig. Voksne er ikke bare fødselshjelpere ved utviklingen av den barnlige ånd, men også mektige sensorer som setter grenser for det som barnet dannes til (1996: 14).

Eg vil gjennom mi avhandling prøva å visa korleis vaksenrolla kan påverka nokre ungdommar som har spesialundervisning i kvardagen. Kva er det som får eit barn til å villa læra? Dette spørsmålet er viktig for Mollenhauer, og han omformulerer spørsmålet sitt til å gjelda danning i si heilheit. Han meiner me har ein ibuande beredskap til å læra og forma oss sjølve;

Hvordan kan vi tenke oss at barnet begynner å danne eller forme seg selv? Eller – med en term som har vært brukbar i omtrent 180 år: Hva er dannelsberedskap (Bildsamkeit)? Jeg foregriper mitt svar på dette spørsmålet: Jeg vet ikke hva dannelsberedskap er, og jeg holder det for umulig å kunne «vite» det i den betydning vitenskapen anstrenger seg for å fremskaffe påliteleg empirisk viten. Vitenskapelige utsagn om barns dannelsberedskap er ikke annet enn en forklaring av denne mulighet (Mollenhauer, 1996: 74).

Mollenhauer seier sjølv at det er umogleg å vita i vitskapleg tyding kva dannelsberedskap er, men det handlar om at barn har ein føresetnad for å læra, allereie før det vert utsett for undervisning av noko slag. Det handlar om å ha tru på mennesket og at alle menneske både kan og vil læra. Dei som ein gong skreiv den generelle delen av læreplanen, må hatt eit menneskesyn som Mollenhauer kunne vore samd i. Eg trur dette handlar om å tora å ha tru på menneska, i denne samanhengen både lærarar og elevar. Å kunna forklara «dannelsberedskap» med medisinsk nøyaktigheit, er umogleg. Dannelsberedskap krev ei anna tilnærming. Dannelsberedskap kan ein lærar sjå som glede hjå ein elev, når han eller ho forstår noko som tidlegare har vore uforståeleg.

Eg opplever ein motsetnad mellom denne måten å sjå på læring på, og det synet som synest å vera vektlagt i fagplandelen av Kunnskapsløftet. I fagplanane er det lagt vekt på aktive verb, slik som «presentere», «utforske» og «beskrive». Døma er henta frå mål i samfunnsfag etter 4. klasse (LK06:

120-121). Sjølv sagt vil me at barna skal læra. Men kven har mynde til å bestemma kva barna skal læra? Er det berre «harde fakta» barn har trong for? Me veit at det vert for snevert. Likevel ser det ut til å vera ei dreining i fokus på kva som vert oppfatta som viktig. Biesta (2012) hevdar:

Out of a fear of being left behind, out of a fear of ending up at the bottom end of the league table, we can see schools and school systems transforming themselves into the definition of education that 'counts' in systems like PISA, the result of it being that more and more schools and school systems begin to become the same (2012: 10).

Her viser han at m.a. har dei internasjonale kunnskapsmålingane som PISA, hatt stor innverknad på den reelle læreplanen, altså det som vert oppfatta som viktig. Som eit svar på denne dreinga, meiner eg at spørsmålet om menneskesyn bør reistast. Mollenhauer har tru på mennesket, og at det vil læra av *eige indre driv*. Dette er kjernen i omgrepet «danningsberedskap».

1.1.2 Mennesket i tid og samfunn

Noreg etter tusenårsskiftet er eit samfunn som er prega av den rikdomen me har vorte del i. Olja i Nordsjøen har danna det materielle grunnlaget vårt, men denne enorme rikdomen har også sett preg på oss som menneske.

Det norske oljefondet er en betydningsfull del av vår økonomi, men sannsynligvis enda mer betydningsfull for vår selvforsøelse og kultur. Med kultur mener vi her de store samtaler: forestillinger, ideer og verdier, måter vi tenker på og forestiller oss verden på. Vår nyervervede rikdom har listet seg inn i våre kulturelle mønstre, uten at vi har merket det (Frønes, 2006: 13).

Når ein ser på det norske etterkrigssamfunnet, eller velferdsstaten, er det ei utvikling som er både styrt og tilfeldig. Svært mange sider av samfunnet er politisk styrt, medan grunnlaget for den enorme rikdomen Noreg rår over i dag, delvis skuldast tilfeldigeheiter. I alle fall deler av historien om oljefunna i Nordsjøen, kan ein tilskriva tilfeldigeheiter. Så kan ein hevda at den vidare utnyttinga av oljeressursen til å byggja eit velferdssamfunn har vore styrt av både politikk og kunnskap. Kva type kunnskap er det Noreg har hatt bruk for, for å koma dit me er i dag? Kva type kunnskap vert etterspurd i framtida? Bør utnytting av naturressursar vera den einaste drivkrafta for å utvikla kunnskapen i velferdssamfunnet, eller kan me nytta denne unike overflodssituasjonen og leggja større vekt på andre typar kunnskap og verdier? Dette er langt på veg retoriske spørsmål som ein ikkje kan svara enkelt på. Men det er tema som me bør reflektera over, når me går inn i framtida og skal møta dei utfordringane framtida byr på.

Det er eit tankekors, meiner eg, at denne rikdomen har gjeve oss eit samfunn som vert kalla «to-

tredjedels-samfunnet». I dette samfunnet har majoriteten av oss, meir eller mindre fortent, hamna på solsida. Me har klart å nyttiggjera oss dei verdiane som er skapte, og tilpassa oss systemet. Men me må hugsa at ein tredjedel samstundes er utanfor. Då snakkar eg ikkje berre om målbar inntekt eller formue, men like mykje dei *kjenslene* desse menneska sit med. Staten, gjennom læreplanverket «Kunnskapsløftet», tek mål av seg til å skapa ei opplæring som skal ta seg av morgondagens oppgåver. Under overskrifta «Det integrerte menneske» les me:

Opplæringen skal fremme allsidig utvikling av evner og egenart: til å handle moralsk, til å skape og virke, til å arbeide sammen og i harmoni med naturen. Opplæringen skal bidra til en karakterdannelse som gir den enkelte kraft til å ta hånd om eget liv, forpliktelse overfor samfunnslivet og omsorg for livsmiljøet (LK 06: 20).

Målsetjingane i læreplanen gjeld alle elevar, og det er ambisiøse mål for norske elevar. Sitatet frå læreplanen seier noko om det å skaffa seg eit yrke, men også djupare verdiar, slik som karakterdanning og moral. Den altomfattande målsetjinga samsvarer godt med den inndelinga Biesta (2010) gjer, når han skriv om kvalifisering, sosialisering og subjektifisering som mål for pedagogikken.

1.1.3 Verdien av ein klok lærar

Det er ikkje positivt å vera den i klassen som ikkje kan lesa eller skriva, eller den som aldri taklar dei sosiale situasjonane som kjem som ei følgje av å gå på skulen. Eller å slita med generelle lærevanskar, slik at ein ikkje kan nå fram i konkurransen og få delta i vanleg arbeids- eller samfunnsliv. Men det kan vera avgjerande å ha den læraren som likevel gjev deg ei kjensle av å vera verdfull, slik Sævi skildrar eleven «Oda»:

When my answer is wrong, I know it immediately because Per [the teacher] looks at me with this particular humorous glance and says, after just a tiny little pause: 'Yes ...?' Then I understand that he wants me to give the question a second thought. He just leans back comfortably and waits. That's why I like him so much. I feel relaxed and smart with him. This account is rich in significance: through the teacher's patient and understanding gesture, Oda is granted the opportunity to rethink the question that has been asked of her. She experiences this glance as one that recognizes or 'sees' her as being capable and dependable (Sævi i Friesen og Sævi, 2010: 3).

Det er blikket frå eit medmenneske som reddar Oda i denne situasjonen. Blikket frå ein lærar som forstår, veit og først og fremst har *tid* til å gje henne ein sjanse til. Ein kort augneblink, den vaksne sine kloke avgjerder, gjev jenta høve til å veksa. Ein kan lett tenkja seg det motsette utfallet, ein utålmodig lærar som hadde avvist svaret hennar som feil, og gått vidare i rekkjene av elevar, til ein som læraren veit alltid svarar «rett». Å trekkja alle med seg oppover, handlar om å ha tru på at alle kan. Dette handlar om det grunnleggjande menneskesynet hos den vaksne, den som har ansvaret.

Menneskesyn er ikkje noko eintydig omgrep, essensen ligg likevel i sjølve ordet;

Vores menneskesyn uttrykker vores grundlæggende forestillinger om, hvad det vil sige at være menneske: Hvad er det, der adskiller os fra andre levende skabninger? Hvordan har vi udviklet oss som art (fylogenesen), og hvordan har vi udviklet oss som enkeltmennesker (ontogenesen)? Hvilke biologiske og sociale forudsætninger ligger til grund for det enkelte menneskes vækst og udvikling, sygdom og død? Hvad er det, som motiverer og driver menneskene? Hvad ligger der til grund for læring, social adfærd og mentale lidelser? (Hammerlin og Larsen, 1997: 17-18).

Som det kjem fram her, handlar menneskesyn om dei store spørsmåla rundt vår eksistens, og i mitt vidare arbeid er det først og fremst menneskesynet si påverking av motivasjon, læring og sosial atferd som er mest interessant. Igjen synest eg Mollenhauer sine ord understrekar kor viktig menneskesyn, det ikkje-uttalte er: «Det usigbare er alltid det ikke-bevisste. Det usigbare er en kilde for våre ønsker, håp, fantasier, utopier. Det er slike ting som – i det minste i barndommen – bare kommer til uttrykk i kodet form» (1996: 82). Mollenhauer peikar på at det er eit påbod til alle oss som driv med oppdragelse og utdanning, å prøva å tyda det usigelege. Eit slikt påbod er legitimt fordi det prøver å knyta pedagogisk handling saman med menneskelegheit. Eg vil gjennom intervju og observasjon sjå etter menneskelegheit i nokre utvalde situasjonar. Vidare vil eg reflektera over svara i intervjuet, og prøva å sjå utsegnene til informantane i lys av litteratur som søkjer å finna essensen i forholdet mellom elev og lærar, slik van Manen, Sævi og Biesta gjer. *Taktfullheit, subjektivering og den pedagogiske relasjonen* vert sentrale omgrep for å forstå det avgjerande, pedagogiske innhaldet i oppdraging og undervisning av barn og unge.

1.2 Forskningsfokus

Ved å ta utgangspunkt i den verkelege skulekvardagen, ynskjer eg å seia noko om korleis spesialundervisning fungerer ut frå samtalar med tre lærarar som har erfaring frå feltet. Eg har gått til Opplæringslov, forskrift og læreplanverk, og leita etter berøringspunkt med det som skjer i praksis. Gjennom intervju og observasjon vil eg meisla ut dilemma i kvardagen i spesialundervisninga, når ein prøver å forhalda seg til både elev og regelverk. Ein av informantane seier i intervjuet at for enkelte elevar er spesialundervisning like viktig som insulin for ein diabetikar. For meg understrekar denne uttalen kor viktig rolla til spesialpedagogar kan vera. Det understrekar også alvoret i den oppgåva dei har teke på seg. Eg vil i vidare arbeidet bruka termen «spesiallærer», ut frå den rolla læraren fyller. Ein meir djupare omtale av profesjonen kjem under punkt 3.9.2.

1.3 Avhandlinga sitt føremål og forskingsspørsmål

Kva for dilemma kan oppstå når barn med lærevanskar møter kompetansemål og karaktervurdering i ungdomsskulen?

I mitt arbeid ynskjer eg å sjå på kva som påverkar val av læringsmål i spesialundervisninga, og kva som er med på å forma undervisninga, og kva dilemma som kjem til uttrykk i dei vurderingar spesiallæraren gjer i møte med eleven i praksis. Dette høyrest i utgangspunktet ut som ei konkret problemstilling. Det er det kanskje også, men eg ynskjer å trengja djupare inn i saka og prøva å finna ut meir om kva vurderingar som ligg til grunn for å gjera dei målformuleringane som læraren vel å bruka i ein individuell opplæringsplan (heretter IOP). Eg vil undersøkje kven læraren tek omsyn til i val av læringsmål, og kva for dilemma han eller ho opplever når dei skal planleggja og gjennomføra spesialundervisninga? Deltakande observasjon av samspelet / dyaden elev-spesiallærer vil vera ein stad å begynna. Deretter vil eg gjera kvalitative intervju med dei spesiallærarane eg har observert. Ved å fortolka det eg ser og dei svara eg får, ynskjer eg å kunna seia noko om kva som er med og bestemmer målet ein arbeider mot i spesialundervisninga, og kanskje korleis desse spesiallærarane arbeider for å nå desse måla. Dette vil igjen gje ei auka forståing for dilemma lærarar opplever og vurderer som særleg viktige i spesialpedagogisk praksis med å tilretteleggja undervisning og velja mål for eleven og undervisninga.

Gjennom observasjon og intervju med spesiallærarar, ynskjer eg å koma nærare ei verkelegheit som kan vera avgjerande for dei aktuelle elevane. For meg er viktig å trekkja mest mogleg forståing ut

av desse møta, både med elev og pedagog. Det som kanskje er mest interessant er å prøva å «sensa» stemninga i forholdet mellom elev og lærar. Det vert ofte hevda at det viktigaste for læring er møtet mellom lærar og elev. Det er innlysande at den vaksne må ha gode hensiktar i møte med barnet. I møtet mellom elev og lærar ligg uendelege moglegheiter for vekst, eller sagt på ein annan måte; det er eit ytterst sårbart møte, der fallgruvane er mange. Det er mykje som står på spel.

By focusing on this dimension of the task of teaching I do not want to undervalue in the slightest degree the formative relevance and practical significance of reflection on the experiences that educators share with children. I have already indicated that the notion of reflection is implied in the very meaning of pedagogy which, by definition, signifies that teaching is done in an intentional manner that constantly distinguishes what is good or most appropriate from what is bad or inappropriate for this child or those children in particular circumstances (van Manen, 1995: 34-35).

Refleksjonen som van Manen her snakkar om, er noko av det eg vil prøva å få tak i gjennom observasjon og intervju. Eg ynskjer å få del i tankane til lærarar som brukar større eller mindre deler av arbeidsdagen saman med elevar som treng ekstra oppfølging. Eg trur mange av dei har «eit eige rom i hjarta sitt» til nettopp desse barna som er så sårbare. Eg ynskjer å få tak dei tankane lærarane har gjort seg om elevane sine. Ikkje minst er det viktig for meg å trengja inn i tankane om framtida til elevane. Nettopp i dette aspektet trur eg det ligg gøymt viktig informasjon om kvifor ein gjer aktuelle val av læringsmål. Det er vanskeleg å spå, heiter det, spesielt om framtida. Likevel trur eg at det er mogleg å planleggja små bitar av framtida til born, nettopp ved å gjera val om kva barnet skal læra. Det er dei vaksne som må gå føre og visa vegen, som må gjera val av lærestoff og metodar for å førebu barnet på ein framtid som me anar noko om, meir enn me kjenner detaljar. Det handlar om å byggja opp ein beredskap for å møta utfordringar.

1.4 Avgrensingar i forskingsfeltet

Eg har i forskningsspørsmålet avgrensa meg til å sjå på elevar som har spesialundervisning. Statistisk sentralbyrå viser at talet på elevar som mottok spesialundervisning i grunnskulen har auka over dei fem siste åra, med over 35 %. Inneverande skuleår utgjer dette nesten 53 000 elevar i Noreg (Statistisk Sentralbyrå, 2012). I følgje Regjeringa sine tal, var omfanget av spesialundervisning i grunnskulen slik i 2011;

Spesialpedagogisk hjelp omfattar 1–2 prosent av barna under opplæringspliktig alder. I grunnskolen har andelen med spesialundervisning økt de siste årene og ligger skoleåret 2010–11 på 8,4 prosent av alle elever. Omfanget er størst på 10. årstrinn med 11,7 prosent og minst på 1. årstrinn med 4,3 prosent (Kunnskapsdepartementet, 2011: 18).

Eg har gjort mine undersøkingar i ungdomsskulen, og såleis vore i eit miljø som er i den øvste delen

av dette talmaterialet. Svare eg har fått, er gjevne med bakgrunn i at lærarane kanskje opplever at så mange som ein av ti elevar har spesialpedagogiske opplegg. Eg ynskjer vidare å sjå på dei elevane som enten mottek undervisning åleine saman med ein lærar, eller i ei lita gruppe på 3-4 elevar. Spesialundervisning kan også føregå i større grupper eller i ein klasse / basisgruppe. Eg vil ikkje ekskludera desse elevane i arbeidet mitt, men dei empiriske studiane ynskjer eg primært å gjera på dyaden lærar - elev. Spesialundervisning er i denne avhandlinga å forstå som undervisning som er igangsett på bakgrunn av sakkyndig tilråding frå PP-tenesta, og med heimel i Opplæringslova § 5.1.

Sidan det empiriske grunnlaget er avgrensa til intervju med tre lærarar og observasjon av deira spesialundervisning, seier det seg sjølv at resultatet som måtte koma fram, har liten verdi som generalisert kunnskap. Likevel håpar eg at den vil setja i gang refleksjon hos den gruppa av lesarar som har genuin interesse for fagfeltet.

1.5 Eit tankeeksperiment

Under denne merkelege overskrifta vil eg gjera eit eksperiment med lesaren. Tenk deg ein skulekvardag der ingen elevar kjende nederlag, alle kjende tilhøyrsløse, og ingen var på utsida! Gjennom mine intervju, veit eg at så ikkje er tilfelle. Mange av elevane i dagens skule lever i eit evig stress, fordi dei veit at dei ikkje klarar å prestera så godt som dei sjølve og deira næraste ynskjer. Eg veit at nokre av desse elevane er fortvila, fordi dei opplever ein ubalanse mellom prestasjon og forventning. Det vurderingssystemet som er i bruk i ungdomsskulen gjev ein svært tydeleg peikepinn på kva ein prestasjon er verd. I møtet med denne vurderinga, er kanskje ikkje dei trøystande orda frå mor og far så mykje verd? Eller korleis trur du læraren sine velmeinte ord og ros i det daglege arbeidet vert opplevd, når den same læraren i neste runde må gje deg ein toar på prosjektarbeidet ditt, fordi prestasjonen ikkje fortente meir? Dette misforholdet er noko av det som vert teke opp i drøftinga seinare. Ei av lærarane eg intervjuar meiner det er hjarteskjærande å skulla driva med denne dobbeltheita. Kanskje skulle det vore eit anna system for vurdering og tilbakemelding? Tenk hadde undervegsvurderinga vore det viktige? Dette er ei form for vurdering som har som einaste føremål å bringa eleven vidare i læreprosessen. Ei sluttvurdering med karakter har derimot som hensikt å seia kva nivå det er på ein prestasjon. Eg meiner at ein kunne uttrykt dette nivået utan å bruka bokstavar og tal. Eg meiner óg at ein annan vurderingskultur, med vekt på *vurdering for læring*, ville gjort elevane godt. Elevar veit oftast kvar dei står, utan å sjå ein karakter.

Det som ville vore gevinsten sett frå mitt fokus, ville vera at all undervisning kunne ta utgangspunkt i den einskilde eleven og hans eller hennar føresetnader. Ein kunne gjeve individualiteten større

plass, utan å dyrka fram det egosentriske. Ein kunne gjeve rom for kvar elev sine sterke sider og bygd på dei, i staden for å leggja seg på ein middelveg. Ein av informantane sa så treffande at den «vanlege», tilpassa opplæringa til alle elevar såg ho på som «målsaum», medan spesialundervisning var å betrakta som «skreddarsaum». For meg var det eit nyanserende innspel til feltet «tilpassa opplæring» og «spesialundervisning». I arbeidet med å finna «det rette» målet for spesialundervisninga, ville spesiallæraren kunna senka skuldrene i høve dilemmaet om kva som skal veljast bort. Eg trur ikkje lærarar vel bort krevjande kompetanssmål for å gjera eleven sin kvardag behageleg. Tvert om er det mi erfaring at ein kanskje legg lista litt for høgt, fordi ein vil så gjerne at eleven skal «vera like god» som alle dei andre.

Når eg har gjort ei empirisk undersøking for å finna ut kva som er med å påverka val av læringsmål, har det vore med ein tanke om at det finst sterke påverkarar i denne prosessen. Ein slik påverkar kan vera den krafta som dei samla forventningane utgjer. Forventningar kan vera ein positiv motivator, men det er òg ein viss fare for at dei vippar over til å gjera livet vanskeleg for nokon av elevane. Forventningar må vera realistiske, og lærarar og foreldre må tenkja seg om, når ein kommuniserer dei til elevar som har lærevanskar.

Eit positiv utfall av det å ha dei rette forventningane, vil vera auka læring og betre sjølvkjensle. For læraren er det eit mål å bevega seg i den næraste utviklingssona, eller proksimalsona til eleven. Den næraste utviklingssona er eit omgrep som Vygotsky utvikla og som seier noko om kva eit barn har føresetnader for å læra. «Tidlig på 1930-tallet fremholdt Vygotsky tesen om *Den nærmeste utviklingssone* som viser at opplæring faktisk foregriper utviklingen» (Vygotsky, 2001a:164 I: Kristoffersen, 2007). I ei slik tenking vil undervisninga ha større moglegheit for å lukkast, dersom læraren klarer å «treffa barnet heime». Då vil forventningane vera akkurat så store, at eleven lærer noko nytt, utan at han eller ho får for mange nederlag. For oss som til dagleg arbeider med spesialundervisning, er denne balansegangen kanskje endå tydelegare enn for ein lærar som underviser ein heil klasse. Ofte underviser me elevar åleine, og kan konsentrera oss om å ha ei tettare oppfølging av den enkelte elev. Eleven si meistring er i fokus kontinuerleg gjennom undervisningsøkta. Og fordi me arbeider med få elevar, vil me ha større moglegheit for å «kontrollera» meistringa.

Dette tankeeksperimentet har eg teke med for å visa nokre av dei dilemma som dukkar opp i arbeidet innan spesialundervisning. Kjernen i dilemmaa handlar heile tida om kor mykje skal ein vektleggja det individuelle, og kor mykje skal ein ta omsyn til systemet sine forventningar.

Ut frå dei undersøkingane eg har gjort, og i lys av den teoretiske forståingsramma Hausstätter (2007) gjev, vil eg her innleiingsvis dela nokre tankar om spesialundervisninga ved ungdomsskulen eg besøkte. I ulik grad gav dei tre informantane inntrykk av at deira spesialundervisning skulle endra eleven. Eg tenkjer at informant 1 kanskje tydelegast hadde utsegner som signaliserer ein patologisk forståing (Hausstätter, 2007: 19). Eleven ho i stor grad viser til, har store spesifikke lærevanskar i form av utføringsvanskar, men likevel stor kognitiv kapasitet og evne til forståing. For meg er det tydeleg kor oppteken denne læraren er av dei faglege kompetansemåla, og at også «hennar» elev skal arbeida mot dei. Hennar jobb vert å tetta dei hola som finst hjå eleven, slik at han når desse måla, m.a.o. er dette kompensatorisk tilnærming (Haug, 1999: 20). Eg ynskjer ikkje å seia at dette er feil, for i praksis såg eg kor godt desse to jobba i lag. I staden ynskjer eg å få lesaren til å reflektera over kva konsekvensar ei slik patologisk tilnærming kan medføra for elevar. Eit kraftig fokus på kompetansemåla kan føra til eit unødvendig høgt stressnivå hos eleven. I dette tilfellet såg det ikkje slik ut, men eg vil likevel hevda at fokuset til læraren var å kompensera for den vansken eleven har, altså ei patologisk forståing.

Informant 2 viser i nokre av svara sine at ho forstår elevane sine vanskar på ein litt anna måte. Ho seier mellom anna: «Eg trur at meir enn halvparten av dei som har spesialundervisning heile tida går rundt og føler at «det er noko med meg»» (intervju med informant 2). I denne uttalen finn eg ei tolking som ligg nær opp til Hausstätter (2007) sitt organisatoriske program. Kjernen i denne forståingsramma er at vanskane for enkelte menneske oppstår fordi dei møter eit system som ikkje tek høgd for mangfald. Måten skulen er organisert på, skapar vanskar for eleven.

Informant 3 drøftar tilnærming til lærestoffet på ein måte som hellar mot ei organisatorisk forståingsramme. Ho legg for dagen ei «fintfølging», i det ho fortel korleis ho tenkjer når ho vel ut oppgåver til eleven sin. Ho set kjenslene til eleven i fokus, når ho omtalar det som «flaut» å få ei femteklassebok, når ein er åttandeklassing. Læraren sitt fokus er å finna rett nivå for lærestoffet. For enkelt og for vanskeleg vert feil, begge deler. Eg forstår henne slik at systemet må tilpassast eleven ikkje omvendt.

2 Om kunnskap, læring og undervisning. Review til min studie

2.1 Innleiing

I review-kapittelet har eg til hensikt å gjera greie for den greina av undervisninga som handlar om undervisning av dei elevane som har spesielle behov. Men for å skapa eit bakteppe for denne vinklinga, vil eg gå inn på dei sentrale omgrepa me brukar som overbygning for pedagogisk verksemd i vårt virke i skulen. Dei fokus eg gjer greie for og drøftar i dette kapittelet, handlar derfor om læring, kunnskap og undervisning generelt, og leier hen mot det som er mitt fokus i siste del av kapittelet; spesialundervisning.

2.2 Kva er rett kunnskap?

Eg vil prøva mine tankar om pedagogikken som fag opp mot andre sine tankar om det same feltet. I mi oppgåve vil eg gjera dette i forhold til teori på området og sjølvsagt i forhold til tankane som mine informantar kjem med i intervjuet. Innleiingsvis vil eg kort sjå på nokre sider ved utviklinga som har ført skulen i Noreg dit han er i dag. Ein kan stundom høyra at «alt var betre før». Det er i høgste grad eit sanningsord med modifikasjonar! Men i visse samanhengar kan det vera freistande å slutta seg til dette munnhellet. Då velferdsstaten Noreg var i støypeskeia, lat meg avgrensa det til 1950-talet, såg me nok eit samfunn som på mange måtar var enklare å forstå og forhalda seg til for den jamne borgar. Det var langt på veg monopolsituasjon på fleire eksistensielle område; religion og livssyn, utdannings- og arbeidssituasjonen var slik at det gav forholdsvis få val. Familien sin økonomi og sosial posisjon styrte i stor grad kva veg barnet skulle ta. Det var lite rom for sosial mobilitet. Dette kan sjølvsagt fortona seg som ei tvangstrøye for oss i dag, men med ei anna vinkling, kan ein seia at det gav tryggleik. Samfunnet var i langt større grad enn i dag basert på manuell arbeidskraft, noko som igjen gav rom for dei som av ulike grunnar fall ut av utdanningssystemet. Dessutan var den obligatoriske skulegangen kortare, og det var langt færre som skulle inn på ein akademiske veg. Dette var heilt normalt. Det var slik livet var for dei fleste tenåringar i 50-åra.

Utdanningssystemet vart utsett for store omveltingar på 1950-talet. Det var no grunnlaget for einskapsskulen skulle leggjast. Dette var Arbeidarpartiet sitt prosjekt, men det fekk etter kvart politisk støtte frå andre parti, m.a. Høgre. Siktemålet var å skapa eit skulesystem der alle fekk betre utdanning, og i 1953 snakka statsråd Birger Bergersen om «en stadig framskridende enhetsskole for å tilfredsstille de stigende krav til den offentlige oppdragelse» (Slagstad 2001: 378).

Samstundes som spesialpedagogikk er ein del av totale pedagogiske biletet, så kan ein sjå det som eit eige fag. Haug seier at staten legitimerte framveksten og utviklinga av allmennpedagogikken gjennom skulelovene (Haug, 1995). Spesialpedagogikken har på ein måte ikkje vore så «heldig». Han har måtta kjempa sin eigen kamp, både for praksisfeltet (spesialundervisning), og for sin eigen eksistens som fag. «Den spesielle pedagogikken er difor ikkje berre eit supplement til den allmenne pedagogikken, men har eit anna grunnlag og ei anna historie» (Haug, 1995: 13).

2.2.1 Er det rom for alle?

Eg vil påstå at ein kan sjå spor av spesialpedagogisk tenking i heile etterkrigstida. Haug (1995) seier at hovudutfordringa har vore å gjera det spesielle meir allminneleg. Dette har hatt fleire nemningar frametter i historia; «normalisering», «integrering» og «inkludering» er alle omgrep som førekjem i denne historia. Tidlegare var det spesialpedagogiske arbeidet synonymt med opplæring på institusjon, staten hadde spesialsksular for ulike funksjonshemmingar og lærevanskar. På 50-talet vart det gjort vedtak om at kommunane no hadde plikt til å syta for hjelpeopplæring for dei elevane som ikkje «makta å følgje med» (Haug, 1995: 14). Utover 1960- og 70-talet vart grunnlaget lagt for det synet på spesialundervisning som har vore rådande i Noreg lagt. Me ynskjer å vera eit inkluderande samfunn, der alle skal ha rett til å leva eit så normalt liv som mogleg, utan utskiljing og stigmatisering. Alle, dermed også dei utviklingshemma, har rett til å få den hjelpa dei har behov for, frå det offentlege. «De har rett til hjelp på egne premisser» (Askheim, 2003: 21). 1960- og 70-talet var prega av utviklingsoptimisme, aukande lojalitet, solidaritet og fellesansvar. «Sjølve «tidsånda» var i samsvar med verdiane om likestilling og deltaking for alle» (Haug, 1995: 15).

Askheim nyttar omgrepet «den skandinaviske normaliseringstradisjonen» om den tenkinga som utvikla seg rundt menneske med funksjonsnedsetjing her hjå oss. Det som er unikt ved denne greina er at ein tek sterk avstand frå at normalisering skal bidra til einsretting (konformitet) mot ein felles kultur. Tvert om; poenget er at me ser *personane* og aksepterer dei med sine funksjonsnedsetjingar, innanfor det «normale», vanlege samfunnet (Askheim, 2003). Det er denne tradisjonen som skal sørgja for at den norske velferdsstaten også omfattar dei med psykisk utviklingshemming. Normaliserings-prinsippet er ikkje nokon eigen teori, hevdar Nordahl og Overland (2001), men ein måte å forstå samanhengen mellom korleis me utformar samfunnet og kva følgjer dette får for den individuelle livskvaliteten. Berre ved å integrera dei spesielle ordningane i det generelle samfunnsapparatet, vil ein makta å gje alle menneske moglegheit til fullverdig deltaking i fellesskapet. «Normaliserings-prinsippet angår både samfunnet og individet» (Nordahl og Overland, 2001: 114). Med denne forståinga meiner dei å seia at samfunnet på si side må arbeide for å betra

levekår, utvikla «gode» haldningar og verdiar som respekt og likeverd. For individet inneber normalisering at det får auka livskvalitet gjennom rettar, opplæring, krav og utfordringar. «Det viser at normaliserings-prinsippet innebærer et samspill mellom samfunnet og individet» (ibid. 115).

Ved å lesa denne typen litteratur, vil ein snart få ei kjensle av at me er del i ei lineær utvikling, der «alt» går mot det betre, at ting er i ferd med å ordna seg. Er det slik i verkelegheita? Har alle grupper i samfunnet i 2012 nådd den optimale tilpassing? Det er heilt klart ikkje det rette biletet av stoda. Dei som arbeider med desse spørsmåla «på grasrota», ser dagleg at me ikkje har klart å gjera livet perfekt for alle menneske. Eit perfekt liv er vel kanskje eit urealistisk (og uønska) mål for verksemda i skulen. Alle menneske treng å oppleva motstand for å veksa. Sjølv om me modererer krava noko, opplever me nok at me ikkje alltid får til det me skulle ønskja i undervisninga, ei heller i spesialundervisninga. Kanskje skulle ein tru at situasjonen for dei elevane som mottek spesialundervisning er betre tilrettelagt for å gjera opplæringa perfekt? Då må ein ikkje gløyma at det faktisk er ein grunn til at dei har denne ekstra ressursen. Dei slit allereie i utgangspunktet med vanskar som hindrar dei i å tileigna seg kunnskap. Kunnskap vert stadig høgare verdsett, og me får mange innspel i vårt daglege virke om at me som lærarar må vektleggja kunnskap. Eg har eit mål om å klara å berøra dette dilemmaet i oppgåva eg skriv; For det første er det ikkje noko eintydig svar på kva kunnskap er. På den andre sida; dersom ein vel å vektleggja den type kunnskap som vert fokusert i læreplanen sine kompetansemål, vil me verta tvinga til å innsjå at alle elevar slett ikkje vil kunna ta til seg kunnskapen som desse kompetansemåla krev. Det vert problematisk, både med omsyn til vanskegrad og mengd.

Likevel må ein dagleg ta inn over seg at absolutt alle menneske har behov for kunnskap for å fungera i samfunnet i dag og i framtida. Det ser ut til at kravet om kunnskap eskalerer, og at me alle er ein del av denne tenkinga, om me vil det eller ikkje. Då vert det ei hovudutfordring for spesialpedagogikken å bringa kvar enkelt elev så langt som mogleg, ut frå personlege føresetnader. Stenersen og Yrvin (2004) skriv i artikkelen «*La oss bygge kunnskapssamfunnet*» at når kunnskap vert den berande drivkrafta, vert det endå meir alvorleg å ikkje få ta del i den. Dei to forfattarane er riktig nok politisk tilknytte Arbeidarpartiet, og i denne artikkelen tek dei eit oppgjerd med Høgre sin utdanningspolitikk. Likevel må ein, uavhengig av partisyn, innsjå at dei har eit viktig poeng. Eit poeng som berre understrekar den utfordringa spesialpedagogar har.

2.2.2 Ulike syn på læring

Ut frå tida me lever i, vil me prøva å påverka kva som er viktig kunnskap. Det som var viktig i 1950-åra er ikkje nødvendigvis det skulen i vår tid underviser. I alle fall kan det sjå slik ut på overflata. Matematikk vert ofte brukt for å eksemplifisera oppbygginga av fag. Matematikken har ein enkel innebygd logikk, i det minste ved fyrste augekast. Det ligg i matematikken sin natur at eitt svar er rett, og alle andre svar er feil. Når me i skulen arbeider med elevvurdering, ser eg at me ofte trekkje fram matematikk som døme. Dei seinare åra har det vore fokus på å beskriva ulike grader av måloppnåing, t.d. låg, middels og høg. For å visa korleis ein skal gjera dette i praksis, vert det gjerne vist til ein matematikkprøve, der talet på rette delsvar korresponderer direkte med ei grad av måloppnåing. Som illustrasjon på temaet fungerer dette greitt. Likevel reiser det mange spørsmål. Er det berre rekneferdigheitene som skal målast? Kva med kreativitet, orden o.l.? Kva med andre fag, som ikkje har ein tilsvarende «enkel» logikk? Skal ein vurdera kreativitet, uttrykksmåte og handskrift i ein norsktekst? Eller er det berre rettskriving som tel?

Som døme har eg brukt matematikkfaget, for å seia noko om kva som tel. Konkrete kompetansemål frå andre fag kunne for så vidt vore brukte, men eg vil problematisera det at skulen ser ut til å ha meir og meir einsidig vekt på det konkret-faglege. Det er så mange andre sider ved opplæringa som bør vektleggjast. Denne bakgrunnen synest eg er viktig å få fram i ei oppgåve som skal sentrerast rundt elevar som ofte har ekstra tungt for å tileigna seg dei kompetansemåla vår noverande læreplan legg opp til. Likevel fann eg raskt ut frå mitt empiriske materiale, at nettopp denne typen lærdom vert opplevd som det viktigaste i skulegangen, også av elevar som har til dels store lærevanskar. Mitt materiale er henta frå ungdomssteget, der gjerne vurdering med karakterar er med og forsterkar denne oppfatninga.

2.2.3 Språket påverkar

Dette handlar langt på veg om kva terminologi aktørane i skulesamfunnet nyttar seg av. Språket styrer med hard hand. For å halda fram alternative synsvinklar, ser eg til litteratur som ser ut til å ha ein annan «agenda» enn å diskutera det konkret-faglege. For å heva blikket, vil eg sjå kva ulike teoretikarar innan humanvitskapen har sagt om dette store temaet. Mollenhauer brukar konsekvent ordet *oppdragelse* i sin omgang med temaet. Oppdragelse femner vidare enn undervisning, men begge uttrykka kan nyttast om den verksemda skulen driv. I daglegtale tenkjer me nok på oppdragelse som eit meir omfattande felt enn undervisning. Oppdragelsen har t.d. eit sterkare innslag av andre aktørar enn undervisninga, framleis om ein tenkjer ut frå daglegtale. Oppdragelsen, eller oppsedinga, om eg skal nytta eit litt gammalmodig nynorskuttrykk, er meir heimen og familien

sin arena, enn kva tilfellet er for undervisning.

Begge orda dekkjer likevel aktivitetar som har som føremål å førebu barnet til eit framtidig liv. Det viktige her er kva me som vaksne *legg i* omgrepa. Kanskje det også handlar om at dei profesjonelle, her lærarane, torer å heva blikket og bruka tid på det som er mindre målbart.

Oppdragelsen av barnet skulle ikke bli forstått som bearbeiding, forming, forandring av et materiale, men derimot som støtte til en kraft under utvikling, som et dialogisk forhold, som rop og svar, eller hvordan nå denne synsmåten i løpet av vår historie stadig på nytt blir ikledd metaforer (Mollenhauer, 1996: 82).

Det essensielle her er å sjå på korleis forfattaren brukar språket. Oppdragelsen er *ikkje* dei «hardhendte» verba som å bearbeida, forma eller forandra. Oppdragelse handlar om verbet *støtte*, som etter mi meining er eit «mjukare» ord, fylt av optimistisk respekt for mennesket. Å støtte eit barn kan vera direkte støtte til ei konkret oppgåve, men å støtte kan vera uttrykk for ei djupare form for hjelp. Det kan handla om å ha tru på eit barn på den måten Sævi viste oss med læraren til Oda som døme. Gjennom *handling* viste læraren respekt for jenta. Ved å la henne få tid og ein ny sjanse, kunne Oda veksa på opplevinga. Ved å vera medmenneske, hjelpte læraren Oda eit bitte lite stykke vidare på vegen mot å verta eit integrert menneske.

2.2.4 Kan språket styra oss?

Skifte av læreplanar har medført ei endring i språkbruken kring temaet læring. Eg har nemnt korleis staten, dvs Kunnskapsdepartementet, gjennom den nyaste læreplanen, LK06, er i ferd med å gje skulen eit nytt og anna innhald. Riktig nok er det ei dreining i fokus frå aktivitet (L 97) til kompetanse (LK06), men det er fyrst og fremst språket eg vil sjå nærare på no. Det ligg ei vesentleg endring i å fokusera på arbeidsmetode, til å beskriva kva eleven skal ha lært. Endringa handlar om tilliten til det einskilde mennesket. Har endringane i språkbruken gjort noko med oss som menneske? Har me eit språk som ikkje «passar» til den verda me lever i? Biesta har gjort seg mange interessante tankar kring dette. Han stiller spørsmålet om kva rolle pedagogikk har i vårt samfunn.

What is the role of education today? And what is there to do for educators – for teachers, parents, and all those who have an educational responsibility toward «newcomers»? These are difficult questions, both conceptually and in a practical sense. What do we understand by «education»? What does it mean to have an educational responsibility? Who has an educational responsibility? Where does such a responsibility come from, and what does it entail? And how can we capture and characterize what educational responsibility entails *today*? (2006: 97).

Me som arbeider med læring og undervisning, eller oppdragelse, for den del, har godt av å tenkja over slike spørsmål. I kvardagen er det lett at dei rasjonelle orda som mål, oppgåver, og resultat som kjem i framgrunnen. Utan eit grunnlag i form av ein ideologi eller filosofi for det me driv med, er det lett å oversjå Biesta sine spørsmål. Det er ingen som spør etter dei på personalmøta. Det kvardagen krev av oss, er svar på dei konkrete spørsmåla om kva eleven skal arbeida med på neste vekeplan, kva kapittel i matteboka som kan sløyfast fordi «det vert nok for vanskeleg for han.»

Kanskje det er rett å sløyfa eit kapittel i matematikk? For dei elevane som har store lærevanskar, vil ein slik ekskludering av klassen sitt «pensum» vera heilt nødvendig. Me som vaksne veit at eleven har ingen moglegheiter for å klara dette. Det handlar om erfaringar me allereie har gjort oss om framdrift og tempo i læringa hans. Poenget vert då å fokusera på som kan gjennomførast, det eleven vil kunne gleda seg over å meistra og som likevel er relevant lærdom. I nokre tilfelle er dette innlysande, medan andre gonger, med nokon elevar, kjem ein tvil. Då må me som er vaksne klara å ta dette ansvaret, og gjera dei val som situasjonen tvingar oss til. For ansvaret er vårt, fullt og heilt. I tillegg til å bruka all vår erfaring og kunnskap, må me stola på vår eigen klokskap. Me må tru at me har evner til å definera kva som er godt for eleven på kort og på lang sikt. «To engage in *educational* relationships, to be a teacher or to be an educator, therefore implies a responsibility for something (or better, someone) that we do not know and cannot know» (Biesta, 2006: 30).

Biesta argumenterer for at det finst mange «djupare» svar på kva «education» er. «Education» er her å forstå som heile omgrepet «pedagogikk». I daglegtale er det slik at svara på spørsmåla om pedagogikk gjev seg sjølv, hevdar han. Dei er «sjølvbevisande» (self-evident) og «uunngåelege» (inevitable). Det er óg problematisk å snakka om føremålet for pedagogikk som svært målretta, der ein kan føreseia kva resultatet vert, slik det automatisk vert dersom ein nyttar forståinga «utdanning» som ramme. Å snakka om føremålet med utdanning ut frå mål – middel tenking, handlar om å sjå på heile biletet (utdanning, undervisning, læring) i eit teknologisk lys. «For this to be possible, the educational process itself has to be depicted as a technology, as an instrument that can be put to work to bring about pre-determined ends» (Biesta, 2006: 99).

Sjølv står Biesta for eit heilt anna syn på denne prosessen. Gjennom heile boka «Beyond learning» prøver han å få oss til å forstå korleis ein bør tenkja for å få fram *det heile mennesket*. Difor høver forståingsramma *pedagogikk* betre. For å få fram heile mennesket, krev det at me gjev *rom* for mennesket som menneske. Det er dette vårt utdanningsansvar handlar om, nemleg å gje kvart enkelt menneske det rom han eller ho treng for å utvikla seg optimalt. Biesta ser for seg eit «rom i verda»

(worldly space), eit bilete på den arena mennesket treng for å få utfalda seg. Mangfald og aksept vert viktig i danninga av eit slikt rom. Biesta brukar *bygningen* som metafor for å visa oss korleis arkitektar kan designa hus som gjev menneska moglegheit for utvikling, eller som kneblar menneska. Bygningen må tilpassast føremålet, og dersom føremålet er å la mennesket blomstra, må bygningen gje mennesket rom. Fleire konkrete døme på bygningar vert nemnde for å visa oss korleis dei har verka på dei menneska som arbeider og studerer der. Poenget er at dette kan overførast til måten me legg til rette og snakkar om utdanning. Med andre ord er me tilbake til bruken av *språket*.

2.2.5 Den taktfulle læraren

Alle har hatt lærarar som dei hugsar godt. Kvifor hugsar me nokon lærarar betre enn andre? Er det fordi han eller ho betydde noko positivt for oss? Desse spørsmåla ligg snublande nære, når eg prøver å finna ut kva kvalitetar som kjenneteiknar den gode læraren. Eg ynskjer å sjå om eg kan finna ein «mellommenneskeleg faktor». Med det meiner eg noko som gjer ein lærar til ein god lærar, og for mitt vedkomande handlar det spesielt om dei lærarane som arbeider med spesialundervisning. I utdjuing av forskingsspørsmålet leika eg med tanken på at det er nokon lærarar som har «eit spesielt rom i hjarta» for dei elevane som er aller mest sårbare. Det er dette spesielle rommet eg prøver å få andre sitt blick på no. Dette er lite målbart, og det kan vera vanskeleg å gripa dette mellommenneskelege, men eg har fått mange gode opplevingar når eg har lese Max van Manen sine tekstar. Han brukar døme der han fortel om nyutdanna lærarar sitt møte med læraryrket sine mange fasettar. Han viser oss kor lett den uinnvigde bommar på oppgåva fordi han eller ho trur at det er avgjerande å vera godt førebudd. Kor mange gonger har me ikkje i vår lærargjerning måtta revurdert opplegget for ein time, undervegs i timen finn me ut at «her er det noko som ikkje stemmer». Det er ikkje alltid lett å setja fingeren på *kva* som ikkje stemmer, men noko har skjedd i møtet mellom deg som lærar og gruppa av elevar. Noko som fører til at du berre kan leggja vekk ditt godt førebudde opplegg og gjera noko heilt anna. Kanskje var det noko som hadde hendt i friminuttet før timen? Noko som drog merksemda til elevane langt bort frå dei uregelrette verba i engelsk. «But, not unlike comedians on their first-night performance, novice teachers soon realize that their preparations may fall flat, lessons become ineffectual, and the teaching-learning situations often lack the sparkle that they had hoped for» (van Manen, 1991: 187). Det er altså noko meir me må ta omsyn til enn det som kan detalj-planleggjast.

Det avgjerande for vellukka undervisning er *refleksjon*, seier van Manen. God planlegging er refleksjon *før* undervisninga. Denne er viktig, og kan hjelpa deg til å få ein vellukka time.

Refleksjon *på* sjølve handlinga hjelper oss til å dra kunnskap og forståing ut av tidlegare og aktuell erfaring med barn. Men, den tredje grad av refleksjon er kanskje den viktigaste. Det er det som forfattaren kallar «reflection-in-action», altså dei refleksjonane du som lærar gjer deg mens du er i aksjon. Heile settinga i eit klasserom er slik at du ikkje kan setja deg ned og reflektera over «kva var det som skjedde no?» Utøving av andre yrke kan kanskje tillata denne forma for refleksjon, men ikkje undervisning. Undervisninga er av natur slik at ho heller krev ei form for omtanke («thoughtfulness») samstundes som du som lærar handlar. Det er ikkje rom for å stoppa opp, difor må læraren ha utvikla ein slags handlingsberedskap bygd på tanke og refleksjon. Det er så mange variablar i undervisningssituasjonen, at me kan ikkje føresjå alle eventualitetar.

In the immediacy of our actions, reflecting does not occur in the moments of interrupted stop-and-think action; neither does it occur parallel or side-by-side our actions. In other words action is not usually produced by rational reflection. And yet this interactive experience may be thoughtful (rather than being mindless, artificial, routine, or merely impulsive) (van Manen, 1991: 188).

For å visa oss kva dette «magiske» er som ligg i botnen for ein god læresituasjon, viser forfattaren til den tyske filosofen Ludwig Wittgenstein si deling i to ulike former, eller nivå for forståing. Det første nivået handlar om å forstå eit fenomen reint kognitivt. Det andre nivået er den forståinga me får når eit fenomen rører oss, altså som talar til ein større del av oss enn berre det me kan fatta med tanken. Dette er sjølve essensen i det menneskelege; å *vera i stand til å bli rørt*. Det er på dette nivået me er, når me som lærarar får tårer i auga av ein magisk augneblink saman med ein elev som lukkast. Her er det ikkje snakk om å forstå ein situasjon på overflata, men å gripa den ufattelege gleda det gjev, å klara noko ein ikkje har klart tidlegare.

Van Manen tek eit oppgjerd med dei tekniske termene som har vorte knytte til undervisning. Det er gjerne politikarar som har innført termene i sin omgang med skule og utdanning. Forfattaren nemner ord som produktivitet (productivity), styring (management), økonomi (economy) og utbytte (outcome). I same andedrag kjem han inn på testing, og det verkar som om han ikkje har særleg høge tankar om testing som verkemiddel for å skapa betre undervisning. «The point is that time spent on testing is largely time lost for learning» (van Manen, 1991: 192). Ved å visa oss eit døme med ein elev som flyttar frå Europa til Canada, set han fokus på testkulturen som tydelegvis finst i større grad i den canadiske skulen. Også ved å visa til erfaringane hans eigen son har gjort, peikar han på kor raskt elevane oppfattar kva som er verd å læra. Det viktige er det ein vert testa i, vert fort gjengs haldning.

Mange av oss som er lærarar har nok tenkt over kva som eigentleg er essensen i det å vera lærar. For min eigen del hugsar eg tida då eg tok grunnutdanninga som lærar. Den gongen heitte det allmennlærer-utdanning. Meir enn ein gong var eg frustrert fordi eg ikkje greidde å gripa det som var essensen, kjernen i det å vera lærar. Eg hadde i periodar vanskar med å sjå kva som var «limet» i utdanninga, kva som var samanhengen mellom det me lærde i pedagogikktimane og det eg opplevde i praksis. Eg klarte ikkje å sjå heilskapen. Van Manen prøver å summera opp kva som gjer det så vanskeleg å utdanna lærarar. Han viser til fleire årsaker, som me alt har vore inne på, så som t.d. det vanskelege i å planleggja fullt og heilt ein god undervisningssituasjon, det flyktige i møtet mellom lærar og elevar, at ein må tala både til hovudet og kroppen. *Den pedagogiske relasjon er grunnleggjande, men den har ein ibuande eigenskap som gjer den umogleg å kartleggja.* Van Manen trekkjer inn tankane til Johann Friedrich Herbart, når han vil visa oss den avgjerande faktoren i det å lukkast som lærar. Han kallar det *takt* og det å oppføre *taktfullt*. For van Manen handlar dette fenomenet om å seia og gjera det rette i ein kvar situasjon i møtet med elevar. Dette er noko som er meir styrt av kjensler og erfaring enn abstrakt kunnskap. Forfattaren meiner at ved å innføra dette omgrepet klarar me å løysa opp spenninga mellom teori og praksis. «Tact alchemizes in a powerful way thoughtfulness with action, sensitively with insight, feeling with knowledge, emotion with understanding» (van Manen 1991: 194).

Me må vidare forstå at takt ikkje kan gripast i form av reglar som skal lærast for å vera taktfull. Difor kan ikkje denne delen av den pedagogiske utdanninga korkje førast opp i pensum, eller testast. I praksis har me likevel høve til å observera den taktfulle læraren i aksjon. Me kan nok ikkje klara å kopiera han eller henne, det er ikkje mogleg eller ynskjeleg. Det me kan gjera er å prøva å «sensa» måten denne læraren er på i møte med medmenneske, for så å gjera det same på vår måte. Van Manen ber oss om å observera korleis den taktfulle læraren tydeleg viser den moralske dimensjonen i møtet med eleven. Denne læraren er open for det sårbare i barnet og det unike ved kvart enkelt barn. Ikkje minst, seier han, handlar dette om det som *ikkje* vert sagt. Me må vera våre for kroppsspråket, som t.d. blikk, fakter og korleis den taktfulle læraren statuerer eit eksempel sjølv i møtet med barnet. *Sensitivitet* er mantraet.

2.2.6 Det kollektive rom vs det sosiale rom

Denne ordbruken har Biesta henta frå Herzberg, som skil mellom det kollektive rom, t.d. i form av kyrkjer og moskéar. Slike bygningar er i utgangspunktet tilgjengelege for ålmenta, men dei har ein klart føremål; eit førehands-bestemt og vedteke budskap skal kringkastast. På same måte er det i eit teater; medlemmene, altså publikum har merksemda si retta mot det som føregår på scenen, altså

mot ein førehands-bestemt agenda. Herzberg meiner at det i tillegg trengs ei anna form for «rom». Dei kan godt vera innretta på same måte, der menneska er samla, men ikkje lenger med eit felles fokus som mål. I eit slik tenkt fellesskap, skal kvar og ein få koma fram med sine unike tankar og sider. Det kan organiserast slik at «...everyone can behave in accordance with their own intentions and movements and so be given the opportunity to seek out their own space in relation to others there» (Herzberg, 2000: 135 i Biesta, 2006: 112). Eller med forfattaren sine eigne ord; «...a space where freedom can appear and where singular, unique individuals can come into the world» (Biesta, 2006: 100). Det som vert avgjerande er dei vaksne sitt *møte* med barna. Måten me møter dei på i det pedagogiske rommet er nøkkelen til å la barna få koma inn i verda på sine eigne premisser. I alt pedagogisk arbeid er det dette som ligg i botn, det er dette som avgjer korleis læringsmiljøet i ein klasse vert. Korleis tek kontaktlæraren mot sin nye klasse? Har han eller ho blikk for den enkelte? Klarar læraren å gjera det kollektive rom til også å vera det sosiale rom, i alle fall til tider?

2.2.7 Danning

Biesta støttar seg på termen *bildung*. Han fastslår at ordet, som er henta frå tysk, har røter heilt tilbake til antikken og har hatt mykje å seia for det vestlege synet på utdanning og danning. Omsett til norsk kan ordet forståast som nettopp *danning*. Sentralt er spørsmålet om kva som dannar eit menneske, kva er det som gjer eit menneske danna? Det handlar ikkje om å tilpassa seg til ein eksisterande orden, men meir om den indre prosessen som skjer *i* mennesket. Det kan forståast som kultivering (cultivation) av mennesket sitt medvit og sjel. Når Biesta nyttar ordet kultivering, ser eg for meg gartnaren som kultiverer sine blomar. Det vil seia å stella med dei på ein slik måte, at dei utviklar sitt fulle potensiale. Denne metaforen gjev meining i samanlikninga med mennesket som skal dannast. Her er det ikkje snakk om målretta, resultatorientert aktivitet, men ei respektfull tilrettelegging for *heile* mennesket. Ordet *bildung* har både utdanningsmessig og politisk tyding. Desse to heng tett saman, det var ikkje minst tilfellet i opplysningstida, der ordet har sine røter. Det var ein politisk uholdbar situasjon som førte til den utdanningsmessige forståing av ordet. Kant, som er ein av dei viktigaste filosofane frå opplysningstida, hevda at når menneska var undertrykte, så trong dei menneske (subjects) som kunne tenkja sjølve og gjera sine eigne vurderingar. Dette hadde ikkje vore det rådande menneskesynet fram til Kants samtid. I det lagdelte prøyssiske riket på 1700-talet var menneska eit middel for den herskande klassen til å nå sine mål. Biesta tek denne lærdomen frå eit kort historisk tilbakeblikk; «... Bildung is closely interwoven with political questions and a particular political constellation. *Bildung* should be understood as a «response» to a «question» - we might even say an educational response to a political question» (Biesta, 2006: 101).

For meg passar dette godt saman med intensjonen med å driva skule, og etter mi meining fell det saman med intensjonane i gjeldande læreplan.

2.2.8 Læreplanen - danning eller utdanning?

I læreplanen Kunnskapsløftet er det i den generelle delen sett opp ei rekkje tilsynelatande motsetnader. Læreplanen brukar ordet *opplæring* for å beskriva den vide tydinga av verksemda som går føre seg i norsk skule. Forstått på ein slik måte, er opplæring og danning (Bildung) uttrykk som lang på veg dekkjer kvarandre. Motsetnadene som vert skisserte, står som døme på den innfløkte oppgåva dei vaksne har i eit kvart samfunn. Som døme kan eg sitera ein slik motsetnad, «- å bryte med selvoopptatthet og tro på den sterkeste rett – og gi styrke til å stå alene, gå på tvers og ikke legge seg eller bøye av for andres meninger;» (Kunnskapsdepartementet, 2006: 20).

Opplæringa skal kvalifisere for produktiv innsats i dagens arbeidsliv, og gi grunnlag for seinare i livet å kunne gå inn i yrke som enno ikkje er skapte. Ho må utvikle dei evner som trengst for spesialiserte oppgåver, og gi ein generell kompetanse som er brei nok for omspesialisering seinare i livet. Opplæringa må både gi tilgjenge til dagens arbeids- og samfunnsliv og kompetanse til å meistre skiftande omgivnader og ei ukjend framtid. Ho må derfor tilføre haldningar og kunnskapar som kan vare livet ut, og leggje fundamentet for den nye dugleik som trengst når samfunnet endrar seg raskt. Ho må lære dei unge å sjå framover og øve evna til å velje med fornuft. Ho må venje dei til å ta ansvar - til å vurdere verknadene for andre av eigne handlingar og å dømme om dei med etisk medvit (Kunnskapsdepartementet, 2006: 3).

I innleiinga til læreplanverket (LK06) ser me óg at staten prøver å fevne heile utdanningsarenaen. Me kjenner att teknologisk inspirerte termar som «produktiv» og «kompetanse». Sagt med van Manen sine ord, vil eg kalla den fyrste kategorien «The objectifying force of educational language (that) tends to redefine the intimacies of our pedagogical relation with our children...» (1991: 192). Om me les paragrafen med slike briller på, vil me stadig finna bevis på at dei som har forfatta planen har hatt ei klar målsetjing om at planen skal passa inn i ein politikk som krev utbytte av innsatsen som vert sett inn i skulen. Altså eit overordna økonomisk perspektiv på utdanning, slik som Biesta kallar «the new language of learning» (2006: 19). Han hevdar at dette sporet medfører at eleven vert «kunde» og læraren «utdannar». Dette er å tingleggjera undervisninga og sjå bort frå den relasjonelle forståinga av undervisning. Heldigvis, seier han, er det enno ikkje slik at foreldre sender ei detaljer liste over kva eleven skal læra, slik ein kan sjå for seg i ei kunde – tilbydar-tenking. Dei aller fleste foreldre sender barna til skulen for at dei skal få ei utdanning («be educated»), men med tiltru til at læraren tek dei rette avgjerdene. «Here lies the fundamental difference between the economic or market model and the professional model» (Biesta, 2006: 21).

Lengre nede i føremålsparagrafen finn me meir generelle eller visjonære ord, som «meistra», «haldningar», «etisk» og «fornuft». Dette er ord av ein anna kvalitet, ord som igjen får oss til å tenkja på det mellommenneskelege i all utdanning, der me kan sjå for oss kva for verdiar den taktfulle læraren til van Manen får formidla mellom seg og elevane. Avslutningsvis i den generelle delen, der me kan lesa om det integrerte mennesket, finn me desse vyene: «Sluttmålet for opplæringa er å eggje den einskilde til å realisere seg sjølv på måtar som kjem fellesskapet til gode - å fostre til menneskelegdom for eit samfunn i utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2006: 20). Det er lett å gløyma den generelle delen av læreplanen, og at den i store trekk har overlevd sidan L97. Me tenkjer ofte på LK06 som berre kompetansemål. Det er det som har kome i fokus, og som har frustrert mange i skule-Noreg dei siste 5-6 åra. Men saka er at me må lesa den generelle delen og prinsippa for opplæringa med like stor «iver». Eg meiner at det ligg eit vesentleg skilje i tradisjon her. Den som m.a. Van Manen og Biesta står for i den generelle delen, og den økonomiske mål-middel-tenkinga bak utforminga av kompetansemåla. Truleg må me leva med denne dikotomien så lenge me driv skule etter denne læreplanen.

2.3 Spesialundervisning

Ein betydeleg del av den aktiviteten som går føre seg i norsk skule vert kalla spesialundervisning. Sterkt forenkla kan ein seia at dette er undervisninga som skal gje ekstra støtte til elevar som ikkje klarar å gjera seg nytte av det ordinære undervisningstilbodet. Fyrst og fremst er spesialundervisning eit juridisk omgrep, Opplæringslova slår fast at dette er ein individuell rett for dei elevane som har behovet. «Det juridiske begrepet spesialundervisning sikrer med denne forståelsen en rett til et spesielt tilrettelagt undervisningstilbud når elever ut fra en sakkyndig vurdering trenger særlig hjelp» (Nordahl og Overland, 2001: 40).

2.3.1 Ein skule for alle? Kort historisk tilbakeblikk

I eit historisk perspektiv er ikkje spesialundervisning noko gammalt omgrep. Eg vel i denne samanhengen å sjå spesialundervisning som eit «skuggebilete» av spesialpedagogikk. For praksisfeltet, skulen, kan ein til ein viss grad seia at desse to omgrepa er to sider av same sak. Det som skjer i fagfeltet spesialpedagogikk, vil på ein eller annan måte, i større eller mindre grad, få ringverknader for praksisfeltet, spesialundervisninga. Spesialpedagogikk kan i tillegg sjåast på som mykje meir enn «faget» til spesialundervisninga. Dette er samansett, og eg vil koma attende til det.

Sjølv om spesialpedagogikk er eit eige fag, må ein også sjå på det som ei side av den ordinære pedagogikken. «Spesialpedagogikken befinner seg ikke i et vakuum, tvert imot; fagområdet er et

resultat av et samfunn i utvikling og forandring - en velferdsstat som tilbyr tjenester til sine medlemmer» (Hausstätter, 2007). Hausstätter vel her å presentera faget på ein «naken» måte. Undervisning er objektivt sett ei teneste til medlemmene i samfunnet, i seinare tid ofte kalla «brukarar». Denne termen er i seg sjølv kjenslekald, og høver godt saman med «teneste». Undervisning er så mykje meir! Undervisning er den målretta aktiviteten som føregår i alle skular, men óg på mange andre arenaer i samfunnet. Implisitt i undervisning finst mange aspekt som kanskje ikkje er korkje målretta eller planlagde. Vår måte å organisera undervisninga i klassar, eller basisgrupper, der eit tjuetals barn må vera saman i store deler av sin oppvekst. Kriteria for at dei er akkurat der, er fødselsår og geografisk plassering. Dette gjev ein unik moglegheit for trivsel og vokster, eller motsett; mistrivnad, mobbing og redusert livskvalitet. Mykje er avhengig av kven som er lærar i denne klassen, kven dei andre elevane er, kva kvalitet det er på bygningar og læremateriell i denne kommunen osv. Alt dette er faktorar som får avgjerande innverknad på livet til eit barn, og som er nært knytt til undervisning.

For å få ei forståing av korleis spesialundervisninga har kome i stand, må me ta eit tilbakeblikk på skule og undervisning i Noreg. Skulen som verksemd kom i gang for å førebu den oppveksande slekta for vaksenlivet, i fyrste omgang handla det om konfirmasjonsopplæring. Dei aller fyrste teikna til det me vil kalla skule i organisert form, kan daterast til ei lov frå midten av 1700-talet. «Forordningen av 1739» sa at Noreg skulle ha ein skule for alle barn.

Tanken om en enhetsskole som skulle være en skole for det hele folk (Slagstad 1998) utviklet seg i norsk venstrebevegelse fra slutten av 1800-tallet. Samtidig ble det imidlertid opprettet et segregert parallellskolesystem som gjorde det mulig å ekskludere elever fra det ordinære utdanningssystemet. Denne praksisen ble det ikke stilt nevneverdig spørsmål ved før på 60-tallet da tankene om integrering av funksjonshemmede begynte å gjøre seg gjeldende (Markussen m.fl., 2007: 11).

Tanken om einskapsskulen har stått sterkt i Noreg, og eigne spesialskular har i prinsippet vore ute av biletet i fleire tiår. Likevel har nokre byar og kommunar hatt segregerte tilbud til nokon av elevane som treng spesialundervisning. Både spesialskular og spesialklassar eksisterer i dag.

2.3.2. Frå gruppe til individ

Det ser ut til at dei fyrste 200 åra av den norske skulehistoria i liten grad har sett enkeltmennesket i sentrum. Som sitatet ovanfor viser, vart det gjort tiltak når elevar ikkje passa inn i systemet. Det segregerte skuleløpet som vert omtala, var ein måte å tilpassa skulegangen til dei elevane som ikkje passa inn i «normalskulen». Det var segregerte tiltak, d.v.s. tiltak for å kunna ta elevar *ut* av klassen

fordi *dei* ikkje kunne tilpassa seg læreplan og undervisning for fleirtalet. I høve dagens lovtekst, ser me at den individuelle vinklinga ikkje eksisterte. I dag har me som kjent ei formulering som *sikrar* den individuelle retten til ei annleis undervisning, dersom den enkelte ikkje har utbytte av klassen si undervisning. Dei fyrste teikna til ei endring i tankegangen omkring dei funksjonshemma såg ein altså på 1960-talet, og den fyrste rådgjerda ein tydde til var *integrering*. Eg skal ikkje gå inn på alle detaljar kring integreringsomgrepet, men kort sagt handlar dette om å la dei funksjonshemma vera med i det store fellesskapet, t.d ved at dei kjem inn i klassen og får si opplæring der, gjerne parallelt med den ordinære undervisninga. Me ser at det er det motsette av å segregera, men i mine auge ser det ut som ei fysisk forflytting av ein person, utan tankar om korleis *gruppa* skal endra seg.

Kort kan en si at integrering i skolesammenheng er gitt flere fortolkninger og har resultert i høyst forskjellig praksis. Det er svært vanskelig å si hva som er ”riktig integrering”, og vurderingen vil avhenge av betraktersens forestillinger om hvordan det skal være. Forståelsen av integrering som det å plassere elever med særskilte behov inn i den vanlige skolen uten å endre systemet ser ut til å være rådende (Markussen m.fl.,2007: 20).

Å vera integrert kan høyrast bra ut, men når ein ser etter kva som ligg i integreringsomgrepet i skulesamanheng, er det nok ikkje heilt i pakt med dagens «vedtekne» haldning til menneske. I eit systemperspektiv kan ordet «integrert» verta oppfatta som positivt, der det representerer det motsette av «segregert». Ein kan t.d. snakka om eit integrert tilbod, der eleven er med i gruppa, i alle fall reint fysisk. Truleg vil ein lettare kunna leggja til rette for ei god sosial utvikling, dersom alle elevar er «inne».

Vi skiller mellom et *integrert* og et *segregert* spesialundervisningstilbud. Opplæring som skjer i samlet klasse, det vil si tolærerundervisning og assistent i klassen, oppfattes som et integrert tilbud. Elevene som mottar spesialundervisning får litt ekstra ressurser, men de undervises innenfor rammen av en ordinær skoleklasse. Enetimer utenfor klassen, undervisning i liten gruppe utenfor klassen og annen måte defineres som et segregert undervisningstilbud (Grøgaard m.fl., 2004: 57).

Dersom me har den forståinga at integrering kan ha eit positivt forteikn, kan me óg forfylgja historien, og sjå at etter kvart vert omgrepet erstatta av *inkludering*. Å inkludera betyr å ta med, noko som for så vidt integrering har i seg. Når det etter kvart har kome ei endring i spåkbruken, slik at inkludering er det «rette» ordet, handlar det om den utviklinga som har vore i grunnsynet på utdanning. Ei individualisering, med meir fokus på *opplevinga* hjå den enkelte elev, har tvinga fram ein språkbruk som er meir i pakt med denne individtenkinga. Hausstätter har ei god skildring av den dreininga av fokus som føregjekk utover 1990-talet:

Man forlot med andre ord tanken om å gjøre elever «hele», hvilket var det sentrale for integreringspraksisen. Alle elever, alle mennesker er i utgangspunktet hele. Det er derimot strukturene rundt elevene, personene, som er ufullstendige, og som må forandres. Dette perspektivskiftet er grunnlaget for det vi omtaler som inkludering – et fokus på personens integritet (2007: 24).

Eg vil sjå nærare på andre sider ved dette skiftet, og sjå det i samanheng med tre ulike program for spesialundervisning. Inkludering medfører at ein ser på individet og kva behov det har i eit system for undervisning. Slik sett er lovparagrafen for spesialundervisning eit godt døme på slik tenking. Her heiter det at det er kva utbytte den enkelte har, som skal vera utslagsgjevande for tildeling av ressurs til spesialundervisning. Det er ikkje noka liste med førehandsdefinerte funksjonshemmingar eller manglar som utløyer retten til spesialundervisning, men *den subjektive opplevinga av å lukkast*, eller å ha utbytte av den ordinære undervisninga. Også i læreplanverket som kom om lag samtidig med den gjeldande opplæringslova, ser me at inkluderingsomgrepet dukkar opp. Såleis kan det verka som «tidsånda» mot slutten av førre tusenår førde med seg eit språk som tilgodesåg det enkelte menneske. Mange av oss som var med på innføringa av L97, hugsar nok vektlegginga av arbeidsmetodar. Ei grunngeving for å gje stor plass til prosjektarbeid i skulen, var eit resonnement om at motivasjonen hos den enkelte elev skulle koma innanfrå, ved at kvar enkelt skulle få arbeida meir i pakt med eigne interesser og anlegg. Det prosjektarbeidande mennesket var ei vidareføring av det leikande mennesket, og i leiken er det barnet sitt eige driv som er grunnlaget for aktivitet. I rapporten frå NIFU STEP om inkluderande spesialundervisning heiter det: «Fra 1997 ble tanken om en inkluderende skole lansert gjennom et læreplanverk som understreket at ”elevar med særskilde opplæringsbehov skal ta del i det sosiale, faglege og kulturelle fellesskapet på ein likeverdig måte” (2007: 11). Her ser me at dei elevgruppene som har behov for spesialundervisning eksplisitt vert ivaretekne i denne læreplanen. I den gjeldande læreplanen er også dette fokuset vidareført: «Kunnskapsløftet fremholder et inkluderende og sosialt fellesskap og et læringsfellesskap der mangfold anerkjennes og respekteres (ibid.).

2.3.3 Ein modell for målformulering

Det kan vera nyttig å tenkja ein modell for mål og fastsetjing av mål i undervisninga. Nordahl og Overland (2001) tenkjer seg ein tredelt modell for arbeidet med individuelle opplæringsplanar, der måla er delte inn etter ulike nivå. I arbeidet med målformulering i IOP, lagar ein fyrst overordna mål, desse er tenkte å ha ei varigheit på meir enn eitt skuleår, i fylgje Nordahl og Overland, kan ein gjerne ha eit treårsperspektiv på desse måla. Det er viktig å ha ein viss tidshorisont for nettopp å gjera dei overordna. I dette arbeidet skal ein ikkje gå i detalj om vegen fram, men skissera kvar eleven bør vera, utviklings- og læremessig om t.d. tre år. Det er då ein kan ha nytte av å tenkja tre

nivå for dette arbeidet:

Samfunnsnivå

Mellommenneskeleg nivå

Individnivå

På samfunnsnivå tenkjer ein seg at ein utviklar målsetjingar for korleis eleven skal kunna bidra til størst mogleg deltaking på livsområda skule, heim, fritid og arbeid. Det mellommenneskelege nivået handlar om korleis opplæringa skal bidra til at eleven får ei verdsett og akseptabel sosial rolle i klassen, og i samfunnet elles. Her ser me at det er læring av sosiale ferdigheiter som står i sentrum, og utvikling av eit positivt sjølvbilete er avgjerande. Nordahl og Overland seiar at: «Mål innenfor dette området er blant de vanskeligste å realisere i skolen, men det vil for mange elever være et område som er av særlig stor betydning i det videre livet» (2001: 128).

Måltenking på individnivå handlar om tilknytninga til den enkelte eleven, og korleis han eller ho kan arbeida for å tileigna seg kunnskapar, ferdigheiter og haldningar som er viktige for å møte livet på ein best mogleg måte. Når ein ser for seg ei slik nivåtenking i arbeidet med målformueringa for arbeidet med den enkelte elev og hans eller hennar IOP, vil ein også kunna *grunngje* måla ut frå både individuelle føresetnader og nasjonale målsetjingar og retningslinjer (ibid).

Då eg gjekk gjennom intervjuet med informant 3, vart det klart for meg at det var nettopp ei slik tenking som låg til grunn. Informanten er tydeleg på at «det store målet» ligg langt der framme, altså meir som ein visjon. Dette målet endrar seg lite over tid, medan måla på individnivå stadig vert korrigererte. Det store målet handlar om måltenking på samfunnsnivå. Som informant 3 seier det: «Det er at ho (eleven) skal klara seg sjølv ein gong, kanskje verta arbeidstakar. Ho hadde aldri greidd det no!». Måltenking på mellommenneskeleg nivå kan for denne eleven vera det som informanten sa om at eleven skal læra å gå i kantina sjølv. Individnivået kan forståast som det å ha kunnskap om pengesystemet vårt, å kunna vurdere kva som er dyre og billige varer. Denne eleven hadde ganske omfattande hjelpetiltak, både med spesialundervisning og assistent i skuletida.

2.4 Det formelle grunnlaget for spesialundervisning

Til denne kategorien høyrer dei faktorar som utgjer rammeverket rundt undervisning i Noreg. Eg vil greia ut om lovgrunnlaget for undervisning generelt, og spesialundervisning spesielt. Spesielt interessant ut frå mine funn, meiner eg det er å sjå på heimelen for dagens vurderingspraksis og

moglegheita for å frita elevar for denne vurderinga. I alle intervjua fann eg meiningar om potensielt konfliktstoff i den praksis som eksisterer for vurdering i ungdomsskulen.

2.4.1 Kva seier lov og forskrifter?

Opplæringslova med forskrifter har klare føringar for spesialundervisning og vurdering. I den gjeldande lova for grunnskuleopplæringa, «Opplæringslova» av 1998 er det § 5.1 som fyrst og fremst regulerer kven som skal få spesialundervisning. Denne paragrafen har forholdsvis runde formuleringar, slik at ein må sjå på både forskrifter og læreplan for fag, for å få eit fullgodt inntrykk av kva som gjeld.

Opplæringslova har desse paragrafane for tilpassa opplæring og spesialundervisning:

«Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte elev, lærling og lærekandidat» (Opplæringslova § 1-3). I kapittel fem finn me heimelen for spesialundervisning:

Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning. I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elevar som får spesialundervisning, skal ha det same totale undervisningstimetalet som gjeld andre elevar. (Opplæringslova § 5-1).

Ut frå lovteksten ser me at denne regelen sikrar at alle elevar skal få eit utbytte av skulegangen. Dei som ikkje kan gjera seg nytte av klasseundervisninga, har rett til å få noko anna. Allereie i føremålsparagrafen for opplæringa, ser me at det er eit formelt krav til opplæringa, at ho skal tilpassast eleven. Sjølv sagt handlar skulegangen også om at eleven må tilpassa seg eit system og andre menneske. Det er kjernen i sosialisering. Men når det gjeld den direkte opplæringa, er det altså også eit krav om det motsette, at skulen må tilpassa seg eleven. Denne regelen er grunnlaget for eit prinsipp som mange av oss er glade for; prinsippet om tilpassa opplæring. Det er eit overordna prinsipp, og det viser seg at det kan vera vanskeleg, og slett ikkje eintydig, å setja prinsippet ut i livet. Det er likevel ikkje slik at alle elevar etter denne bestemminga har rett til individuelt tilrettelagt undervisningstilbod. Det er dette paragrafen 5-1 som tek for seg. Her går det fram at dei elevane som ikkje klarar å gjera seg nytte av den undervisninga som vert gjeven, sjølv med tilpassa opplæring, skal ha noko meir. Det er desse elevane som treng spesialundervisning. «Disse eleven vil ha behov for en særskilt tilrettelegging i form av spesialundervisning i større eller mindre omfang for å sikre retten til tilpasset opplæring» (Nordahl og Overland, 2001: 39).

Skulen sitt samarbeid med dei føresette er sett på som viktig i Noreg. Foreldre og føresette til barn med spesielle behov, vil ofte få ein tettare kontakt med skulen enn andre. Lovverket har føringar for at foreldre og skule skal samarbeida. Opplæringslova § 11-4 omhandlar generell foreldremedverknad i skulen, med dei formelle organa foreldreråd og samarbeidsutval. For elevar som har krav på spesialundervisning, kjem også § 5 i Opplæringslova i bruk. I § 5-4 står det spesifikt om foreldra si rolle i arbeidet med tilrettelegging av læresituasjonen til eleven som mottek spesialundervisning; «Tilbod om spesialundervisning skal så langt råd er, formast ut i samarbeid med eleven og foreldra til eleven, og det skal leggjast stor vekt på deira syn», (Opplæringslova § 5-4, siste ledd). Er det slik i norsk skule? Legg me *stor vekt* på foreldra sitt syn? I mitt møte med informantane, er det spennande å sjå kva tankar dei har om desse to omgrepa; tilpassa opplæring og spesialundervisning. Ikkje minst å sjå korleis lærarar faktisk løyser dei pålegga lova gjev.

2.4.2 Vurdering

I forskrift til Opplæringslova av 23. juni 2006, vert det slått fast at i ungdomsskulen skal elevane vurderast med talkarakterar. (§ 3-4) og i same forskrift i § 3-20 ser me at det vert opna for fritak frå vurdering med karakterar, dersom eleven har opplæring etter individuell opplæringsplan (IOP), og foreldra ynskjer at eleven skal fritakast. Begge desse reglane vert omtala av mine informantar i samband med fastsetjing av mål for opplæringa. Å verta vurdert ut frå ein førehandsbestemt talskala (normativ vurdering) høyrest kanskje i første omgang greitt ut. Problema kan likevel fort melda seg. Det ser me som arbeider med elevar med IOP, ganske ofte. I ungdomsskulen vert det svært tydeleg, då det knapt finst noko meir informativ form for rangering enn ein numerisk skala. Også lærarar som arbeider med spesialundervisning i barneskulen merkar fort dilemmaet med å vurdere elevane normativt, td gjennom nasjonale prøver og kartleggingsprøver. Dei minst fagleg flinke «fell gjennom» og får dårleg score på prøvene. Det treng ikkje stå karakteren 2 på prøven, før eleven kjenner at han ikkje strekk til, ein poengsum kan også vera stigmatiserande.

Andre formelle påverkningsfaktorar er læreplanen. I dag er det LK06 som gjeld. Denne planen seier ikkje så mykje om korleis lærar og elevar skal arbeida for å nå fram, men den fokuserer sterkt på kva som er målet. Omgrepet «kompetansemål» vart innført med den nye læreplanen, og dette var for mange lærarar ein ny tenkemåte for arbeidet med elevane. Kompetansemåla er ei skildring av kva eleven skal kunna etter å ha gjennomgått opplæring i eit delemne. Tidlegare læreplanar har hatt meir fokus på korleis ein skulle arbeida, og implisitt i dette kva ein skulle læra. I det daglege arbeidet med lærestoffet, skal den enkelte lærar bryta kompetansemåla ned i meir konkrete læringsmål. Dette er også i utgangspunktet ryddig, greitt og eigentleg til hjelp for oss lærarar. Men,

- her kjem me også ganske snart bort i dilemma, slik som eg omtala i førre avsnitt. Det kan vera mange grunnar til at ein elev har vanskar til å nå dei kompetansemåla som er formulerte i LK 06. Det er m.a. mange av desse elevane me til dagleg arbeider med i spesialundervisninga. Kva er det som avgjer om ein elev bør fylgja den ordinære undervisninga eller har krav på spesialundervisning? Det er eleven si subjektive oppleving av å ha utbytte eller ikkje.

2.5 Ulike syn på spesialundervisning

Som allereie nemnt, det ulike syn på spesialundervisning i skulen. I den daglege diskusjon lærarar i mellom, vil ein snart merka at det er til dels motstridande meiningar om spesialundervisning, då spesielt om ein vågar å diskutera *nytte* av undervisninga.

2.5.1 Spesialpedagogikken og samfunnet

For å kunna gå inn i ein analyse av kvar spesialpedagogikken står i dag, vil eg begynna med å sjå den i forhold til utdanning og samfunnet generelt. Eg har teke utgangspunkt i Hausstätter si tolking der han viser oss korleis spesialpedagogikken som fag har utvikla seg dit han er i dag.

Utgangspunktet er vårt *moderne paradoks*, ein sosiologisk utvikla term som prøver å forklara den mangel på faste haldepunkt mange av oss kjenner på. Me kan ikkje koma unna historia, eller tradisjonen vår, fordi dette er sjølve basisen for vår oppfatning av oss sjølve og tida me lever i. Likevel ser me at denne basisen har manglar og ikkje utan vidare kan gje oss fullgode svar på dei utfordringane me ser rundt oss.

2.5.2 Modernitet og postmodernitet

Ei oppløysing av samfunnsverdiar som tidlegare var «opplesne og vedtekne» er eit døme på at det beståande ikkje kan vidareførast og brukast direkte. Verdipluralisme er kort fortalt at fleire ulike og til dels motstridane verdiar kan råda i samfunnet, side ved side, utan at det vert oppfatta som direkte feil. Det er ingen instans som fordømmer homofile prestar i 2012. Sjølvsagt veit me at det finst miljø som fordømmer, men dette er likevel ikkje retningsgjevande for alle. Hausstätter omtalar dette forholdet som spenninga mellom det moderne og det postmoderne. Bauman tek for seg forholdet mellom mennesket og samfunnet, og kallar det postmoderne mennesket ein *framand* (stranger) i relasjon med det moderne samfunnet. I vårt samfunn i dag, seier han, er pluralistisk. Her skal det vera rom for kvar enkelt si meining og livsoppfatning. «...our postmodern times are marked by an almost universal agreement that difference is not merely unavoidable, but good, precious, and in need of protection and cultivation» (Bauman (1995) i Biesta, 2006: 60). Dette er ikkje noko enkelt tema å handtera, men slik eg forstår det, handlar det om at me definerer oss sjølve som innbyggjarar

i det postmoderne samfunnet, og dermed kan forhalda oss til det moderne samfunnet som noko anna, noko me har gått bort frå. Me kan i vår spesialpedagogiske vinkling i det minste sjå det som ein pluralisme, der det er ulike syn på forståing av menneske og deira vanskar.

Ein innfallsvinkel kan vera å sjå på det «moderne prosjektet» som moglegheit til å skilja mellom sant og falskt. I dette ligg det ei tru på at det faktisk kan lagast eit reelt skilje mellom desse to, og ut frå dette skiljet kan ein laga lover og driva forskning ut frå idéen om at forskinga fører fram til «sanne» svar. Dette ligg tett opp til ei positivistisk oppfatning av sanning. Dette synet på sanning er grunnlaget det som har vorte kalla dei «store forteljingane» (Lyotard, (1984) i Hausstätter, 2007). Dei store forteljingane i samfunnet er t.d. forteljinga om utviklinga av velferdsstaten, om einskapsskulen og andre «prosjekt» som er, og har vore viktige i utviklinga av samfunnet slik me kjenner det i dag.

Det postmoderne vert fyrst og fremst eit oppgjerd med den positivistiske grunntanken. Tanken om at det finst ei verd utanfor mennesket, som eksisterer for seg sjølv utan vår medverking, og at denne verda er ein storleik som let seg utforska med instrumentell nøyaktigheit. «Det postmoderne er en sosial kritikk av moderniteten gjennom påstanden om at virkeligheten slik vi forholder oss til den er kultur og har alltid vært det» (Hausstätter, 2007: 32). Dei som støttar ein moderat postmoderne kritikk (som Lyotard), vil ikkje forkasta eller fordømme den historiske kunnskapstradisjonen som er ein del av vår kultur. Menneska treng eit utgangspunkt for å diskutera. Sjølv om det postmoderne prosjektet er ein kritikk, klarar han ikkje å danna sitt eige grunnlag. Grunnlaget er *individet* seier Løvlie (1992) i Hausstätter, (2007), medan grunnlaget er *makt* i fylgje Foucault eller *forteljinga* i Lyotard sin teori.

2.5.3 Spesialpedagogikk i eit samfunnsperspektiv

I dette kapittelet har eg prøvd å gje eit bilete av kvar me hentar våre idéar frå når me skal definera kva spesialpedagogikk er, og korleis me skal forstå uttrykket *spesialundervisning*. Me har måtta forhalda oss til fleire og heilt ulike kjelder til påverknad, alle kan i ein eller annan samanheng seiast å stå i forhold til det moderne paradokset. Me prøver å ha ei pluralistisk tilnærming til faget, samstundes som me er smerteleg klar over at me står i ein tung tradisjon som påverkar vår forståing. Hausstätter meiner likevel at «fagfeltet er påvirket av de postmoderne strømninger i så stor grad at det blir konfliktfylt å operere etter rene moderne prinsipper» (2007: 40). Deler av vår oppfatning av skule er tufta på moderne oppfatningar, og vil difor uunngåeleg føra til konflikt på arenaer der me støttar oss til postmoderne utgangspunkt, slik me i stor grad søker å gjera innan spesialpedagogikk.

Vidare vil eg gje ein presentasjon av tre ulike «program» for forståing av spesialpedagogikk. Det patologiske programmet, det organisatoriske programmet og det sosiale programmet følgjer i stor grad skiljet mellom den positivistisk og hermeneutisk erkjeningsteori (Hausstätter, 2007).

2.5.4 Det patologiske programmet

Me har nok i vår iver etter å reparera manglar i kunnskapen til våre elevar, støtta oss tungt på det patologiske programmet. Dette kan kallast «Den mest kjente og tradisjonelle måten å definere den spesialpedagogiske oppgaven på...» (Hausstätter, 2007: 19). Føresetnaden for det patologiske programmet er moderne og positivistisk. Ein har som utgangspunkt at det finst sant og falskt, og vidare er det då naturleg at ein kan finna ut kva som er sant. Når ein veit kva som er sant, kan ein utvikla metodar for å gjera det falske sant. Det som er feil skal reparerast. Den positivistiske tradisjonen har utgangspunkt i naturvitskapane og ei tid prega av framtidsoptimisme. I dette perspektivet vil eit utviklingsløp fortona seg lineært, der eleven stadig skal leggja ny kunnskap til allereie tileigna kunnskap. Også for dei elevane som har lærevanskar, vil ein i dette perspektivet kunne finna «sann» kunnskap. «Patologi» betyr «sjukdomslære», og i det patologiske programmet ser ein på avvik, t.d. i form av lærevanskar, som ein sjukdom som kan «lækjast». Lærevansken skriv seg frå ein dysfunksjon i individet. På bakgrunn av dette vil ein kunna oppretta felles beskriving av ulike grupper funksjonshemmingar og diagnosar. Neste steg vert å utvikla metodar for å løysa desse vanskane. Ein gjer menneska til objekt innanfor definerte båsar eller kategoriar.

Her dreg ein den slutninga at ein skal kunna finna eksakte metodar å undervisa på, basert på diagnosar. Diagnosane er kjenneteikn på «felles avvik», altså ei gruppetenking, stikk i strid med dei skandinaviske tankane om normalisering der ein gjev meir rom for individuelle behov.

«Menneskelig atferd blir i dette programmet forstått og tolket ut fra biologiske og psykologiske aspekter. De menneskene som utvikler seg og lærer senere eller mindre, og har en avvikende atferd i forhold til majoriteten av den gruppa de tilhører, er de som trenger spesialpedagogisk hjelp» (Hausstätter, 2007: 19). Dette programmet ser på individet som empirisk grunnlag for sine tiltak.

Det å tenkja «reparasjon» som mål i spesialundervisninga, har vore ganske vanleg i den norske skulen. Haug brukar namnet *kompensatoriske tiltak* når han skildrar denne praksisen (Haug, 1999: 20). Han seier vidare at det å leggje kompensasjon til grunn for praksisen vår i spesialundervisninga, heilt klart er rotfesta i tidleg 1900-tals tenking, henta frå den vitskapelege utviklinga innanfor m.a. medisin, pedagogikk og psykologi (1999: 20). Skal kompensatoriske tiltak fungera, er ein avhengig av at ein med «medisinsk nøyaktigheit» kan diagnostisera lærevansken hjå eleven. Spesialpedagogen si oppgåve vert å tileigna seg sjølv så mykje kompetanse at han eller ho

kan hjelpe dei elevane som har behov for spesialpedagogisk hjelp. I eit moderne perspektiv vil ein kunna seia at det finst sann og falsk kunnskap om ei funksjonshemming, t,d om ADHD eller dysleksi. Spesialpedagogen må skaffa seg den «sanne» kunnskapen, slik at han eller ho gjev eleven dei rette tiltaka. Eg meiner ei oppfatning av fagfeltet med denne forståingsramma er forelda. Det vert rett og slett for enkelt, verda er ikkje så enkel. Difor kan det vera nyttig å henta impulsar frå dei andre programma. For spesialpedagogen er det rett å heva blikket for å få auge på måla i det fjerne. Det er ikkje sikkert den kortsiktige terpinga av konkret, målbar, fragmentert kunnskap er det som skal gjera eleven til eit gagns menneske til sjuande og sist. Det kan godt henda det avgjerande ligg nettopp i det daglege møtet med ein trygg og tålmodig vaksen.

2.5.5 Det organisatoriske programmet

«Kjernen for denne måten å forstå spesialpedagogikk på er at menneskelige funksjonshemninger, problemer og stigmatisering oppstår som en reaksjon på organisatoriske strategier og løsninger i samfunnet» (Scirtic, (1991) i Hausstätter, 2007). Denne forståingsramma er heilt annleis enn den patologiske. Der det føregåande programmet hadde ein underliggjande idé om å reparera ein defekt hjå eleven, ser det organisatoriske programmet moglege problem som eit *samspelsproblem* mellom individ og omgjevnader. Dersom ein elev ikkje fungerer i ein gitt «setting», men kan fungera greitt i ein annan «setting», vil dette programmet forklara det med å sjå på kva som er organisatorisk betre i den situasjonen der eleven fungerer. Ved å organisera annleis kan problemet reduserast.

Organisering kan handla om personar, storleik på grupper og ikkje minst rom. Personar kan vera både vaksne og elevar. Storleik på grupper kan vera frå to og oppover, og rom kan vera den fysiske storleiken på eit rom, møblering, plassering av hjelpemiddel, plassering av elev i høve til utgang, nærleik til grupperom (retrettmoglegheit), avstand til klasselæraren. Som me ser er det svært mange faktorar ein kan ta omsyn til, når ein tenkjer pedagogisk opplegg for elevar som har ein eller annan lærevanske.

Poenget med dette programmet er at det er organisatoriske løysingar som *skapar* funksjonshemming og at det må andre organisatoriske løysingar til for å avhjelpa desse hemmingane. Me kan tenkja ein tradisjonelt utforma skulebygning, med klasserom i korridorar, gjerne i tre etasjar eller meir. Toalett for elevane finn me gjerne samla ved utgangane, eller endå verre; i underetasjen. Ved å sjå på denne skulebygningen med «organisatoriske» briller kan me sjå fleire problem som er skapte berre ved måten huset er bygd og innreidd på. For det første vil ein fysisk funksjonshemma elev ha vanskar med å få tilgang til alle romma i bygningen, då det ofte berre er trapper som gjev tilgang til dei øvste etasjane. Tradisjonelle klasserom gjev i liten grad rom for spesielt tilrettelagt undervisning, og

eit «vanleg» elevtoalett gjev lite høve for personleg stell for ein del elevar. Kanskje har skulen fått innreidd eit eige handikap-toalett, noko som i seg sjøl kan ivareta eleven sitt behov, men som likevel sender ut signal om at det finst to typar elevar; dei normaltfungerande og dei funksjonshemma. Ser me slik på problemstillinga, vil me lett få auga på faktorar som organisatorisk skapar behov for spesialpedagogiske tiltak. Spesialpedagogen si oppgåve innanfor det organisatoriske programmet er å utvikla funksjonelle løysingar og strategiar som *reducerer* situasjonar som framprovoserer avvik (Hausstätter, 2007). Denne tankegangen er heilt annleis enn å skulla hjelpa individet med deira avvik og manglar.

2.5.6 Det sosiale programmet

Ein kan seia at det sosiale programmet har same utgangspunkt som det organisatoriske, men at det sosiale programmet prøver å femna endå vidare. I staden for å sjå på det organisatoriske ved ein bestemt skule eller klassetrinn, vil det sosiale programmet ha sitt fokus retta mot generelle sosiale prosessar og sosiale strukturar. Eg meiner at det sosiale programmet er å sjå på som det organisatoriske, men på eit høgare nivå. Utgangspunktet er det same; problemet oppstår fordi me har innretta samfunnet på ein måte som skapar marginalisering av enkelte grupper. Også i dette programmet vert spesialpedagogen si oppgåve å tilretteleggja for desse gruppene ved å sjå på måten me tenkjer og handlar på. Som Hausstätter (2007) påpeikar, handlar dette om eit breitt spekter av teoriar og perspektiv, noko som igjen gjer det vanskeleg å beskriva programmet konkret og utførleg.

2.6 Enten eller, - eller både og?

Eit forsøk på å dela inn spesialpedagogikk etter denne metoden kan ha noko for seg, men me må også vera klare over at dette er *ein* måte å gjera det på. Poenget med å visa denne måten, meiner eg, er at han gjev god forståing for at det finst to ulike hovudfokus; det individsentrerte (patologisk forståing) og det systemsentrerte (organisatorisk og sosial forståing). Uansett kva terminologi me nyttar, må me prøva å sjå spesialpedagogikken både som eit eige fagfelt og eit felt som vert eksponert for ålmenta gjennom den praksisen me driv i skule og barnehage. Det å vera foreldre til eit barn med spesielle behov, gjev ei sårbarheit. I tillegg til at barnet er i ein sårbar situasjon, vil også foreldra kjenna på ei slik sårbarheit og etterspørja verkemiddel som gjev resultat for sitt barn. Det er både rett og rimeleg. Markussen m.fl. kallar dette «*en kategorisk forståelse* av den spesialpedagogiske oppgaven» (2007). Me er attende til korleis ein skal definera oppgåva vår, og *kven* som skal definera den. I drøftingsdelen vil eg ta for meg meir inngåande *kva* som påverkar målet for det arbeidet me skal gjera i spesialundervisninga.

Håstein og Werner skisserer ei anna inndeling, dei kallar det perspektiv A og B. Perspektiv A er *individretta* spesialpedagogikk, medan perspektiv B er *inkluderingsorientert* spesialpedagogikk. Denne måten å dela det inn, fell godt saman med den dikotomien eg prøvde å visa i førre avsnitt. Det forfattarane sjølv seier er at det nok finst ein slags samanheng mellom desse to perspektiva i det daglege, praktiske arbeidet, men at det også finst motsetningar i synet på verdien av å læra i fellesskap med andre (Håstein og Werner i Befring og Tangen, 2008).

Gjennom spesialpedagogikken si historie i kan me seia at det har vore ei viss dreining av fokus, men me må vera klar over at desse i dag ikkje finst som reindyrka program, der den enkelte lærar kan velja det eine framfor det andre. Det handlar meir om kva pedagogisk grunnsyn ein har, og i diskusjon med lærarar kan det vera interessant å høyra korleis dei vil gå laus på eit nyoppdaga tilfelle i klassen. Nokon leitar etter moglege forklaringar i oppvekst, familetilhøve og klassefungering, medan andre fort etterspør eit arsenal av standardiserte testar for å «avsløra» kvar vansken ligg. Dette avspeglar korleis me tolkar verda rundt oss, og kva me meiner er rett kunnskap.

If one assumes, for example, that knowledge can provide us with information about reality as it «really» is, and if one further assumes that there is only one reality, then one might conclude that there is eventually only one right way to act (Biesta & Burbules, 2003: 2).

Sitatet er henta frå deira gjennomgang av omgrepet pragmatisme i tilknytning til Dewey, og allereie i innleiinga viser dei oss at ulike måtar å sjå på kunnskap medfører ulike fokus i debatten om pedagogisk forskning og pedagogisk praksis. Når ein skal driva pedagogisk praksis må ein altså ha ei oppfatning av kva som er rett kunnskap, og ein må vidare vita kvar ein har denne oppfatninga frå. Har ein fått ei godt grunngjeven oppfatning av kva kunnskap er, må ein som spesialpedagog vita korleis ein vil hjelpa eleven. Dette viser oss at for å gje optimal hjelp, kan det vera verdifullt å ha ein viss filosofisk bakgrunn, d.v.s at ein både har eit reflektert epistemologisk bakteppe, og ein praktisk tilnærming. Det siste kan vera å ha tenkt nøye gjennom *kvifor* ein vel å ha eit spesialpedagogisk tiltak inne i klassen, eller på «bakrommet» på tomannshand. Som eg seinare vil presentera, er det mange til dels motstridande omsyn å ta her.

At dette temaet ikkje er nytt, men tvert i mot har vore ein del av det spesialpedagogiske biletet heilt sidan ein begynte å stilla spørsmål om segregering i undervisninga på 1960-talet, viser denne uttalen frå skulepsykolog Sigvald Asheim, i eit innlegg i «Norsk skoleblad» frå 1966;

... spesialpedagogiske hjelpetiltak må legges i så nær tilknytning til den vanlige skolen som mulig fordi ”det er mot dette normale fellesskapet, folkeskolen, alle foreldres og også barns

forhåpninger og forventninger går. Det er dyktiggjøring innen det store fellesskapet, samfunnet som er skolens primære målsetting ... Det er dessuten meget viktig å ha for øye at det ikke bare er egenskaper *innen barnet selv* en skal rette søkelyset mot når det gjelder spørsmålet om å føre et barn over i spesialskole, men i like stor grad *den vanlige skolens evne til å tolerere avvik og til å gi en pedagogisk differensiert undervisning* (Markussen m.fl., 2007: 14-15).

Frå denne perioden ser me at eit alternativ til å vera i klassen, var spesialskule. Eg vil ikkje gå inn på dette organisatoriske verkemiddelet, anna enn å understreka at det i svært liten grad er eit aktuelt tiltak i dag. Rett nok finst det institusjonar som tek i mot elevar med spesiell typar funksjonsnedsetjingar, som t.d. egne skular for blinde og døve. I tillegg finst det framleis segregerte tilbod i nokon kommunar, som tek i mot elevar med så utfordrande atferd, at ein har valt å ikkje ha dei i den skulen dei soknar til. Dette er tiltak som omfattar ein marginal del av elevane i norsk skule.

Som tidlegare vist, er det formelle grunnlaget for å driva spesialundervisning ein individuell rett som er heimla i Opplæringslova. Det er nok ikkje berre denne retten åleine som styrer praksis i skulen i dag. Også andre interesser ser ut til å påverka situasjonen for den enkelte eleven som har behov for spesielt tilrettelagt undervisning. I rapporten «Inkluderende spesialundervisning» frå 2007 kjem det fram resultat frå fleire undersøkingar som viser at «...spesialundervisning har klare avlastningsfunksjoner i forhold til den ordinære opplæringen (Skaalvik 1998, Nordahl og Overland 1998 i Markussen m.fl., 2007). Nordahl presiserer dette i same rapport ved å seia at; «Dette indikerer at det eksisterer spesialpedagogisk praksis i skolen som imøtekommer lærernes og skolens behov like mye som elevenes behov» (ibid.). Ut frå denne uttalen kan det seiast at det spesialpedagogiske feltet er ein arena for maktkamp mellom individ og system, og kanskje like mykje mellom ulike personar. Eg finn det interessant å sjå om eg kan finna spor av ein slik maktkamp i det stoffet eg no arbeider med. Er det ein maktkamp som ligg bak dei ulike dilemma?

3 Metode og metodologi

3.1 Innleiing

I metodekapitlet viser eg den prosessen eg har vore gjennom, frå temaet var klart og til arbeidet med å tolka svara frå intervjua. Eg brukar situasjonar som oppstod i intervju og observasjon, for å visa kva som har vore viktig å trekkja fram i avhandlinga. Eg prøver å få fram det viktige i mine funn, ved å visa til litteratur. Eg brukar døme frå empirien for å tydeleggjera relevante problemstillingar innan metode, t.d. spørsmål om kunnskap og gyldigheit. Intervjuet er grunnlaget for mi oppgåve, og eg vil derfor gje ein teoretisk bakgrunn for intervjuet som kjelde til kunnskap.

3.2 Metodiske val

Ved inngangen av 2011 var eg klar for å begynna på sjølve skriveperioden. Kva eg skulle skriva om, var klart ut frå prosjektplanen eg skreiv hausten 2010. Eg hadde då allereie vore gjennom ein lang utveljingsprosess, og var klar for å forska på kvifor ein vel dei læringsmåla ein gjer i spesialundervisninga. Gjennom hausten var det fleire som rådde meg til å gjera litteraturstudium. Eg ville i utgangspunktet sjå på kva nytte elevar har av spesialundervisning, men i løpet av skriveperioden i haust, vart eg meir fokusert på korleis ein kjem fram til kva ein skal arbeida mot i undervisninga. Hadde eg halde fast på nytte-omgrepet, vart eg tilrådd å sjå på litteratur som omhandlar m.a. effektstudiar. Eg var ikkje klar for denne jobben, og innsåg etter kvart at eg ville ut i praksisfeltet og prøva å finna mine svar der. Gjennom januar og februar 2011 arbeidde eg med å operasjonalisera forskingsspørsmålet mitt, samstundes som eg oppretta kontakt med NSD. I slutten av februar var tilrådinga frå NSD klar, og eg hadde allereie inngått munnleg avtale med rektor på ein ungdomsskule. Eg forklarte kva eg hadde i tankane, og ba han om moglege informantar. Eg hadde no fått godkjent informasjonsskriv til både foreldre / føresette og til aktuelle lærarar. Etter ny kontakt med rektor, vart eg dirigert vidare til tre aktuelle lærarar, som alle arbeider med spesialundervisning i kvardagen. Fyrste kontakt med desse, skjedde via epost, der eg kort forklarte prosjektet mitt, og la ved informasjonsskriv.

Eg var no komen så langt at eg hadde bestemt meg for å bruka observasjon og intervju som metode. Observasjon av undervisningssituasjonar, og intervju med den læraren som var ansvarleg for undervisninga. Eg ynskjer å oppleve stemninga i forholdet mellom elev og lærar, og deretter gjennom intervju med læraren, få utdjupa korleis ho tenkjer, kva som bestemmer kva ho vil fokusera på i dei ulike situasjonane o.s.b. Gjennom dette designet, har eg ei målsetjing om å få

forståing for kva som avgjer målvalet i undervisninga for desse elevane. Ved sida av dei oppsøkjande metodane, vil utvald litteratur vera ein del av forståingsgrunnlaget i mitt arbeid.

3.3 Epistemologiske spørsmål

Epistemologi er kort fortalt erkjennelsesteori, eller «*teori om kunnskap*», som Kvale og Brinkmann uttrykkjer det (2009: 66). Det handlar om kva me kan sjå på som kunnskap, i forståinga «sikker kunnskap». Historisk har ein sett på den målbare, matematiske kunnskapen som den einaste sikre kunnskapen. I løpet av 1900-talet skjedde det ei utvikling av ulike vitenskapar, som ein før ikkje hadde kunna førestella seg. Dette handlar no om den greina av vitenskapen som tek for seg samfunn og menneske, meir enn dei reint målbare sidene ved mennesket. Parallelt med dei «nye» vitenskapane, eksisterte dei opprinnelege vitenskapane som t.d. matematikk, fysikk og medisin. Her kunne ein støtta seg til det ein kunne måla og talfesta. Denne greina har hatt ulike namn, eg kallar den her for den positivistiske tradisjonen. Ikkje uventa har representantar for den positivistiske tradisjonen kritisert og vore direkte usamde med forskingsmiljøa som studerte samfunns- og menneskevitskap. Kritikken har vore at det ein syslar med i dei «mjukare» vitenskapane, slett ikkje var vitenskap, nettopp fordi ein ikkje kunne talfesta all kunnskap gjennom empiri. Empiri forklarar eg som det ein gjennom erfaring med den verkelege verda, kan kalla sikker kunnskap. Det dukkar også opp eit nytt omgrep her; *kvantitativ forskning*, d.v.s. det ein kan måla. I mitt prosjekt har eg brukt kvalitativt intervju som metode, og resultatet mitt vil verta deretter. Eg vil i liten grad kunna generalisera ut frå mine funn, spørsmålet er heller om eg finn noko som andre fagfeller vil kjenna seg att i og finna interessant.

3.3.1 Epistemologi og kvalitativ forskning

Heilt attende til opplysningstida har filosofar hevda at det er ikkje berre verda i seg sjølv som er kjelde til kunnskap. Det må finnast fleire «søylar» å fundamentera kunnskapen på. Descartes sette fram denne påstanden; «Cogito ergo sum», «eg tenkjer, altså er eg». Han sette det fornuftige, tenkjande mennesket som den eine søyla for kunnskap. «One thing Descartes could not doubt was that he was thinking; the very act of doubting proved the presence of thought.» (Noddings, 2007: 112). Det er ei slik tilnærming til kunnskap eg vil støtta meg på i arbeidet med å finna grunnlaget for val av læringsmål, observasjon av, og samtale med tenkjande menneske. Ikkje kan eg gå til noko sikrere empirisk kjelde enn eleven og læraren sjølv. Eg vil gjennom mine egne sansar få del i det som skjer mellom elev og lærar, og eg vil med min eigen fornuft gjera vurderingar som eg håpar vil gje meg kunnskap. I samband med intervju, gjer eg meg tankar om kva form for kunnskap dette er. No er me inne på det feltet som kallast *kvalitativ forskning*. Det er nok først og fremst slik forskning

som gjev oss verdfull kunnskap om kva som går for seg i mellommenneskelege forhold, t.d. undervisning. Kvalitativ forskning tek utgangspunkt i det unike som kjem frå mennesket.

Another important distinguishing feature of qualitative methods is that they start from the perspective and actions of the subjects studied, while quantitative studies typically proceed from the researcher's ideas about the dimensions and categories which should constitute the central focus (Bryman in Alvesson and Sköldbberg, 2009: 7).

Her vil eg sjå på mine informantar, spesiallærarane eg skal intervjuar, som «the subjects studied», og det er saman med dei eg vil skapa kunnskap, gjera mine funn. Då står det att å finna ut kva slags kunnskap eg kan produsera ut frå intervju og føregåande observasjon.

3.3.2 Intervju og epistemologi

Kvale og Brinkmann tek grundig for seg intervjuet som kunnskapsproduksjon, og slår fast at «Kvalitativ forskning kan gi oss troverdige beskrivelser av menneskers verden... Forskningsintervjuet er en kunnskapsproduserende aktivitet» (Kvale og Brinkmann, 2009: 66). Med bakgrunn i denne boka, kan ein velja å sjå på intervjuet på to ulike måtar, med to metaforar; intervjuaren som gruvearbeidar, eller intervjuaren som reisande. I neste omgang må ein då vurdere aktiviteten «å intervju» med tilsvarande to ulike fokus. Gruvearbeidaren grev fram (innhentar) kunnskap som allereie finst, medan den reisande føreteik ei reise saman med informanten, der dei to i samarbeid konstruerer, produserer kunnskap.

Eg har eit håp om at mine forsøk på å produsera kunnskap saman med mine tre informantar, kunne opplevast som ei reise, altså innanfor den reisande metaforen. Eg som forskar må prøva å få tak i min medpassasjer sine djupare tankar og refleksjonar rundt det ho driv på med. Kvale og Brinkmann snakkar om at ein «... oppfordrer dem til å fortelle sine egne historier» (2009: 67). Vidare at ein «... konverserer med dem i den opprinnelige latinske betydning av å konversere, «vandre rundt sammen med»» (ibid.). Prøver ein å finna ein tradisjon som er fundament for denne metaforen, endar ein opp nærare antropologien og ein postmoderne, konstruktiv forståing. Kvale og Brinkmann minner oss om at intervjuet er ei spesiell form for samtalepraksis. Det ligg ikkje nokon grunnleggjande epistemologisk tanke bak intervjuet som metode, snarare er dette ein metode som er «... utviklet i dagliglivet gjennom århundrer og relativt uavhengig av epistemologiske diskusjoner» (2009: 68). Kan ein slik «daglegdags» metode tilføra oss relevant kunnskap? I følge Kvale og Brinkmann, (2009) har intervju gjennom århundre institusjonalisert seg som ulike former for profesjonelle intervju. Sjølv utan ein felles, spesifikk teori eller epistemologisk paradigme, kan me *i ettertid* (post hoc) påvisa posisjonar som dannar *omgrep* for den kunnskapen intervjuet genererer.

I følge Ryen (2002) er det mange innvendingar mot det kvalitative intervjuet som metode. Eg går ikkje i detalj på desse, men slik eg tolkar det, er essensen i kritikken at dette er kvalitativ forskning, og difor ikkje «etterprøvbar» i den forstand som kvantitativ forskning ynskjer. Kvalitativ forskning er for eksponert for enkeltindivid sine subjektive meningar, og difor ikkje vitskapleg nok for den kvantitative forskar. Det kan ikkje understrekast sterkt nok at den typen kunnskap som intervjuet skal skapa, ikkje let seg validera etter kvantitativ tenking. Slik set Thagaard ord på det;

Formålet med et intervju er å få fylldig og omfattende informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon. Intervju gir data om hvordan informanten forstår erfaringer og begivenheter i sitt eget liv... Et særpreg ved informasjon fra intervjuer er at de begivenhetene som beskrives, er gjenfortellinger av hendelser. De preges derfor av informantens forståelse av det hun eller han har opplevd. (2003: 83).

Intervjuaren må gjennom si forståing, sitt filter, danna seg ei oppfatning av den informasjonen han eller ho får del i. Ein viss felles bakgrunn mellom intervjuar og informant, vil truleg gje større grad av valid kunnskap frå eit intervju.

3.4 Kva er eit intervju, egentleg?

Det finst mange ulike typar intervju, og sjølv om me lever i «intervjusamfunnet», og er omgjevne av intervju, både i radio, fjernsyn og aviser, må me kunna skilja ut nokre kjenneteikn på den typen intervju me vil nytta i kunnskaps-produksjon, som t.d. eit forskingsprosjekt. Intervju er ein samtale mellom menneske, der ein person ynskjer å få tak i det som ein anna person meiner. Det kan skje kvantitativt, gjennom intervju utforma som spørjeskjema, eller ein kan prøva å gå djupare inn i «den andre» si «livsverd». I mitt prosjekt er det avgjerande å få tak i det som læraren står for. Eg vil prøva å få til det som vert kalla «semistrukturert livsverdensintervju» (Kvale og Brinkmann, 2009: 47). Det er ei intervjuform som ligg nær opp til ein samtale i dagleglivet, men som likevel har ein spesiell teknikk. Kjenneteikn ved dette type intervjuet er at ein har ein *intervjuguide* som sirklar inn bestemte tema, det kan ha framlegg til spørsmål, men intervjuaren må heile tida vera klar til å koma med oppfølgjings spørsmål, for å innsnevra samtalen til å få tak i den *opplevde betydninga* til intervjupersonen. Dette er sjølv inkarnasjonen av den fenomenologiske metode. I følge Merleau-Ponty dreier det seg om «... å beskrive det gitte så presist og fullstendig som mulig - å beskrive, snarere enn å forklare og analysere» (Merleau-Ponty i Kvale og Brinkmann, 2009: 46).

Det er ikkje nødvendigvis heilt klart kva data frå eit intervju kan seia noko om. Mellom to ytterpunkt, finst det mange syn på objektivitet i det materialet ein har samla gjennom intervju. Ei

positivistisk tilnærming vil halda fram at forskaren (intervjuaren) berre formidlar informantane sine synspunkt. På den andre sida finn me den konstruktivistiske ståstaden. Det sentrale for denne er at ein ikkje kan formidla erfaringar frå den ytre verda til informanten. Alle skildringar vil vera ei tolking av det informanten har opplevd i lys av tidlegare erfaringar. Når eg i mine intervju har nikka attkjennande til det informantane har sagt, har eg allereie bearbeidd kunnskapen ganske mykje. Eg har ikkje vore til stades i mesteparten av informantane si undervisning, og kan såleis forstå det dei fortel meg, berre gjennom mi eiga undervisningserfaring.

3.5 Å snakka om det vanskelege

Relasjonen mellom intervjuar og informant vil også vera avgjerande for kva type «data» som kjem fram. «Utfordringer i intervjusituasjonen er særlig knyttet til at forskeren lykkes i å skape en atmosfære som innbyr til fortrolighet» (Thagaard, 2003: 83). Det er naturleg at intervjuaren styrer samtalen når det gjeld tema og grad av utdjuping. Intervjuaren veit kva han eller ho er ute etter, og må prøva å styra samtalen slik at nødvendig informasjon kjem fram. Likevel vil informanten vera den som kan avgjera kor mykje han eller ho ynskjer å fortelja. Ofte vil tematikken vera av ein slik art at spørsmåla vert opplevde som nærgåande. Det er ikkje sikkert at informanten ynskjer eller maktar å utbrodera alle detaljar om eit kjensleladd tema, sjølv om ho har god tillit til den som utfører intervjuet. «Det er i hovedsak informanten som viser åpenhet og forskeren som mottar informasjon» (ibid).

Korleis skal ein best få tak i informasjon om tema som kan vera både personlege og kjensleladde? Fog viser oss at forskningsintervjuet som metodisk reiskap byggjer på samtalen. Alt frå vår fyrste dag i livet er det talte ord grunnlaget for vår sameksistens med andre. Heilt frå den tidlege kontakten mellom mor og barn, får barnet forståing av korleis verda fungerer, kven det er og korleis det skal forhalda seg til verda. «Og endelig er det gjennom samtalen, at vi oprindeligt har lært at give udtryk for, hvem vi er i forhold til vores verden» (Fog, 1994: 21). Men, samtalen er berre utgangspunktet for forskningsintervjuet. Der den eigentlege samtalen er gjensidig, seier Fog at den «professions-udnyttede samtale» er einsidig. Den eigentlege samtalen er gjensidig fortruleg, medan forskningsintervjuet er einsidig fortruleg. I følgje Fog er dette både legitimt og rett. Ein må heile tida ha i bakhovudet at forskaren skal prøva å nå inn til informanten si livsverd, og sjå verda frå den andre sitt perspektiv. «Man sidder i et ugensidigt forhold i en professionell sammenhæng, som skal bruges til noget» (Fog, 1994: 22). Dette er ikkje uproblematisk, det fører til etiske val. Ofte kan ein i intervjusituasjonen, som liknar den eigentlege samtalen, i sin iver etter å grave djupare, oppfordra til å vera openhjertig. Fog seier at denne typen intervju rett og slett kan *forføra* ein informant til å

seia meir enn godt er. Ho brukar eit godt bilete på dette fenomenet; «samtalens åpenhed» kan vera ein *trojansk hest* som fører forskaren inn bak den andre sine grenser (Fog, 1994).

Spesielt i det eine intervjuet kjende eg sterkt at eg bevega meg på grensa mot å forføra informanten til å seia meir enn ho eigentleg ville. Me hadde eit open og god samtale, og begge vart engasjerte. På mitt spørsmål om det er problematisk å diskutera målval med kollegaene, svara min informant stadfestande. Når ho grunngjev dette, kjende eg at no var ho på nippet til å seia noko ho eigentleg ville ha usagt. Nettopp fordi temaet er så sensitivt, såg eg kor fortvila ho var over det eg spurde om. Ho runda raskt av med å seia at grunnleggjande ulikt elevsyn, gjer det umogleg å verta reelt samde om målsetjinga.

3.6 Struktur i intervjuet

Ein måte å vurdera intervju på, kan vera å sjå i kva grad dei er strukturerte. Dei fleste intervju ligg ein eller annan stad mellom det stramt strukturerte, der alle spørsmåla er ferdig utforma på førehand, som ei brukarundersøking, til det andre ytterpunktet; det terapeutiske intervjuet. Også Thagaard (2003) finn det naturleg å tenkja seg to ytterpunkt; ho snakkar om eit strukturert opplegg på den eine sida, der både tema og rekkefølge til spørsmåla er gitt før intervjuet tek til. I den frie samtalen på den andre sida, der berre hovudtema for samtalen er bestemt på førehand. Fordelen med eit slikt intervju kan vera at det legg til rette for at informanten «gjev meir av seg sjølv», og at det kan koma fram tema som forskaren ikkje hadde tenkt ut på førehand. Dette kan gjera intervjuet meir spennande, og det har openbart sine fordeler i kvalitativ tenking; å trengja djupast mogleg ned i tematikken. Fordelen med å ha meir struktur er også verd å tenkja gjennom meir enn ein gong. Klarar ein som forskar å vera innom dei same spørsmåla til alle intervjuobjekta, vil svara vera lettare å samanlikna. «Denne tilnærmingen benyttes når sammenligninger mellom informanter er viktig» (2003: 84). Ei god løysing vil kanskje liggja ein stad i mellom ytterpunkta. Thagaard kallar det for ei delvis strukturert tilnærming eller det kvalitative forskingsintervjuet (2003). I denne typen intervju vil tema vera bestemt på førehand, men rekkefølga vil endra seg gjennom intervjuet. «På denne måten kan forskeren følge informantens fortelling, men likevel sørge for å få informasjon om de temaene som er fastlagt i utgangspunktet» (Thagaard 2003: 85).

3.7 Kan det mellommenneskelege vera objektivt?

I heile den kvalitative tilnærminga til kunnskap handlar det om menneske, og tilhøvet mellom menneska. Sjølv om filosofar som Arne Næss på 1950-talet hevda at det var mogleg å observera

strengt objektivt, ved at forskaren inntek ein nøytral observasjonsposisjon, vart dette seinare sterkt kritisert av m.a. Hans Skjervheim. Han hevdar i «Tilskodar og deltakar» at ein ikkje kan nytta slike objektivistiske metodar når ein skal driva forskning som omhandlar mennesket. Dersom ein trur at ein kan bruka studiar av naturfenomen som modell for forskning på mellommenneskelege tilhøve, så gjer ein seg skuld i det som han kallar «Det instrumentalistiske mistaket».

Det fundamentale problemet ligger i at samfunnet og menneskene i det ikke er gitt som rene naturobjekter. Samfunnet er et fellesskap av personer som er subjektive meningsbærere, og som taler, fordekker seg og ytrer seg på tenkelige og utenkelige områder. Forskeren er en del av det samfunnet han eller hun studerer (Ryen, 2002: 43).

Det avgjerande her er at det er menneske som er på «begge sider av bordet». I denne typen forskning kan ei ikkje leggja eit umælande objekt under mikroskopet, for deretter å plukka fram lag på lag med kunnskap. Tvert i mot er det slik at ein forskar i møtet med sin informant, vil nå lenger og lenger inn i kunnskapen, ved å føra ein samtale med vedkomande. I dette møtet (intervjuet) stiller begge partar med sin bakgrunn og forståingshorisont, delvis individuell, og delvis med felles referanseramme. Saman vil dei *produsera* ny kunnskap, i form av innsikt, avdekking og refleksjon. I fylgje Ryen, hevdar Skjervheim at ein må vera i ein deltakande forhold til det som skjer. Det ikkje er mogleg å vera rein tilskodar, korkje til seg sjølv eller sine omgjevnader. «Hva man gjør, får konsekvenser for andre fordi man er deltakere i et fellesskap» (Ryen, 2002: 44).

3.8 Hermeneutikk

Hermeneutikk handlar om å tolka. Idéen bak hermeneutikk er at ein berre kan forstå delene i lys av ein heilskap, og likeså kan ein berre forstå heilskapen ut frå delene. Dette er ikkje ein metode i seg sjølv, heller eit prinsipp for å tilnærma seg, og forstå kunnskap. «Opprinnelig ble det brukt om skrifttolking av Bibelen, der målet var å forstå hva tekstene dypest sett sa» (Kjeldstadli, 1999: 123). Seinare har ein utvida både bruksområdet og forståinga av «tekst» til også å omfatta utsegner som ikkje nødvendigvis er skrivne. Det kan like godt handla om å forstå ei munnleg utsegn frå ein person du samtalar med, eller ein person som føreles. «Later, the domain in which the hermeneutic method applied expanded to include written texts generally, and finally in the 'universal hermeneutics' of Schleiermacher even to the spoken word» (Alvesson og Sköldberg, 2009: 93).

Skal ein prøva å få tak i den djupaste meininga i ei utsegn, må ein ta inn over seg at det står i ein historisk tradisjon. Utsegna oppstår ikkje i eit vakum, men er eit resultat av den tradisjon sendaren er ein del av. Kva nasjonalitet har forfattaren (sendaren)? Kva økonomiske forhold har han opplevd? Kva språk har han vakse opp med? Kva utdanning har han? Ikkje minst; kva litteratur har

han hatt tilgang til? Alt dette er med på å danna ein tradisjon, ein erfaringsplattform, som forfattaren sjølv er ein del av, og som har prega hans tolkingar i forkant av det han skriv. Dette er sendaren sin *horisont*. Fleire gonger i mine intervju slo det meg at me stadig vekk opplever hermeneutiske prosessar. Eg kan visa eitt døme, der eg intervjuar informant 1. Ho fortalde at ho var i ferd med å avslutta ei vidareutdanningskurs i spesialpedagogikk. Eg fylgde opp med eit spørsmål om ho opplevde at denne «befatninga» med spesialpedagogikken påverka også andre deler av hennar lærarjobb. Ganske kontant svara ho positivt på dette. Ho erkjende raskt at hennar bevisstgjeringskring spesialpedagogiske problemstillingar hadde fått henne til å tenkja og handla annleis i språkundervisninga i heile klassar. Som ho seier «Det har påverka meg i stor grad, - og eg trur i positiv lei» (informant 1). Eg vil hevda at dette kan sjåast som deler og heilskap i samspel.

3.8.1 Hermeneutisk tolking

Hermeneutikk handlar om å fortolka, og fleire forskarar hevdar at tolkinga skjer på fleire plan, eller i fleire grader. Fangen hevdar at ei hermeneutisk tilnærming gjev grunnlag for fortolking på fleire plan. Førstegrads tolking er forskaren si tolking av det ho ser og opplever, i kraft av at ho sjølv er deltakande. På dette planet er tolkinga knytt til kommunikasjon med informanten. Fortolking av andre grad betyr å prøva å få forståing av den symbolske tydinga av ei handling eller eit utsegn. «Et tredje nivå av fortolkning er knyttet til forskerens tolkningar av handlinger ut fra teorier som fremhever handlingens skjulte eller underliggende betydning.» (Thagaard, 1998: 37).

Hermeneutikken har teke opp i seg at den objektive sanninga ikkje finst. Ved at eg som mottakar og tolkar av ein tekst, prøver å forstå utsegna ut frå min erfaringsplattform, prøver eg å finna intensjonen bak utsegna. Eg trur ikkje at utsegna er Sann, med stor S, men heller eit utspel og eit uttrykk for eit anna menneske si forståing eller horisont. Difor må eg bruka min forståingshorisont for å prøva å forstå. Kva er det i mi erfaringsverd som tangerer informantens si «verd»? Korleis kan me nå fram til ei felles forståing for det som er tema for intervjuet? Dette er spennande sider ved å utføra forsking på levanda menneske! I intervjuet vil eg prøva å gje eit inntrykk av at eg er informert, i den tydinga at eg har bakgrunn som spesialpedagog, samstundes som eg må vera open for at informanten er unik i den forstand at ho har kunnskap som er verdfull for meg som forskar.

Det er samanhengen (relasjonen) mellom oss to som er viktig her. Kvale og Brinkmann slår fast at kunnskap er relasjonell. Forskaren kan velja mellom å fokusera på den kunnskapen som vert produsert i rommet mellom intervjuaren og informantens sine synspunkt, eller han vel å konsentrera seg om samspelet mellom dei to deltakarane (Kvale og Brinkmann, 2009). Eit anna viktig moment

når eg skal skal produsera kunnskap saman med informanten, er medvit om at «Kunnskap er språklig» (Kvale og Brinkmann, 2009: 73). Med andre ord ligg kunnskapen i det språklege samspelet mellom oss to som er i intervjurommet. Ofte har ein høyrte at me pedagogar brukar eit «stammespråk», når me snakkar saman. Det kan vera uforståeleg for ein uinnvigd, men heilt naturleg og nødvendig for oss, for å få fram tyding og nyansar i fagfeltet. Det er t.d. ikkje sikkert at alle har klart for seg alle dei ulike aspekta ved omgrepa «spesialundervisning» og «tilpassa opplæring». Kva haldningar kan ein forstå gjennom språket som vert ført? Kva kan ein tolka ut frå uttrykket «spesialeleven»? Eg må vera veldig forsiktig med å generalisera noko om læraren si *haldning* ut frå dette eine uttrykket, og eg må sjå heile konteksten for informasjonsinnhenting som ein heilskap, før eg kan seia noko som helst om haldningar til spesielle grupper av elevar (delene). Gjennom arbeidet med denne avhandlinga og i mitt daglege arbeid med spesialundervisning, har eg sjølv gjennomgått ein hermeneutisk refleksjon rundt nettopp dette uttrykket «spesialeleven». Då eg vart utfordra av sensorane på munnleg eksamen i prosjektplanen, på å forhalda meg kritisk til dette uttrykket, var eg samd i at uttrykket er både stigmatiserande og belastande. Det meiner eg enno, men eg har vorte medviten på *andre* sin bruk av termen, og eg må berre innsjå at det ligg ingen vond vilje bak den utstrekte bruken av «spesialelev». Gjennom samtalar med ganske mange lærarar, er eg trygg på at dei brukar uttrykket reint deskriptivt. Denne erkjenninga av alle desse delene, har fått meg til å revurdera heilskapen, nemleg den daglege bruken av uttrykket mellom pedagogar.

3.8.2 Fordomar og forståingshorisont

Ein person som har fått namnet sitt uløyselig knytt til hermeneutikken, er Hans-Georg Gadamer. Han var tysk filosof og har i sitt verk «Truth and method» (Wahrheit und Methode) gått inn i epistemologiske spørsmål, og han har prøvd å visa korleis kunnskap oppstår. Han går kraftig ut mot den *erfaringsbaserte* kunnskapen sin sanningsgehalt. Sjølv om erfaringane danna grunnlaget for vår viten, spesielt innan naturvitskapen, så ynskjer Gadamer å visa at erfaring slett ikkje er nokon konsistent storleik som me kan forhalda oss objektivt til. Alle inntrykk me får, ser me ut frå vår forståingshorisont, og med våre fordomar, både sanne og usanne. Ein fordom er for Gadamer ikkje nødvendigvis noko negativt. Fordomar (prejudices) er rett og slett dei domar (beslutningar) me har danna i vårt eige sinn, før me får nye inntrykk. Fordomane har me utvikla på bakgrunn av erfaringar. Dette er det historiske medvit. Me kan ikkje danna oss eit medvite inntrykk av noko som helst, utan å sjå det i lys av den historiske heilskapen. «Historisk» i denne samanhengen er reint subjektivt; kva erfaringar akkurat du har gjort. Gadamer er kritisk til erfaring som kunnskapsbasis:

This is the important fact that we have to hold on to in analysing the effective-historical

consciousness: it has the structure of an experience. However paradoxical it may seem, the concept of experience seems to me one of the most obscure we have. Because it plays an important role in the natural sciences in the logic of induction, it has been subjected to an epistemological schematisation that, for me, diminishes its original meaning. (Gadamer, 1979: 310).

Erfaringa må tolkast, og ein må forstå at erfaring ikkje er lik kunnskap. Klarar ein å vera seg medviten sitt forhold til erfaring, og ikkje ta erfaringa for meir enn ho er, er ho likevel eit grunnlag for kunnskap. I samfunnsvitenskap og menneskevitskap er det omgang med andre menneske som må vera det viktigaste grunnlaget for kunnskap. Denne omgangen kan skje t.d. gjennom erfaringar som intervju, samtale og observasjon. Den forståingshorisonten som forskaren har, må smelta saman med informantens sin horisont, dersom ein skal nå ny kunnskap. Dei to må ha eit felles fundament, det kan vera ein felles yrkesbakgrunn, utdanning eller etnisitet. Det kjem an på tema for forskinga.

3.8.3 Geertz sin «tykke beskrivelse»

I denne samanhengen er det interessant å sjå på eit døme på hermeneutisk tilnærming. Eit døme som Thagaard viser til, er Geertz sine studiar av kultur. For å kunna gripa eit såpass abstrakt omgrep som «kultur», seier Geertz at det er eit stort poeng *korleis* forskaren beskriv det han skal henta informasjon frå. Det er viktig at forskaren presenterer ein «*tykk beskrivelse*». I dette ligg det at forskaren ikkje berre skildrar dei ytre trekk og kjenneteikn, men «en tykk beskrivelse inkluderer også utsagn om hva informanten kan ha ment med sine handlinger, hvilke fortolkninger vedkommende selv gir, og den fortolkningen forskeren har» (Thagaard, 1998: 35). Her vil *meiningane* til informanten vera eit svært viktig område for kunnskapsproduksjon. Ved å bruka ei tjukk beskriving, vil forskaren ha fleire og meir relevante deler å tolka heilskapen ut frå. Geertz meiner vidare at idéane for *korleis* forskaren tolkar, alltid vil koma frå andre, tidlegare inntrykk, t.d. litteratur. Data i seg sjølv gjev ikkje idéane til tolkinga. Her er det altså dei hermeneutiske *fordomane* som kjem inn, og styrer forskaren i tolkinga.

3.9 I gang med undersøkinga

I løpet av nokre hektiske veker våre 2011 måtte eg ta stilling til spørsmål som vart avgjerande for *korleis* mi avhandling vert. Etter å ha bestemt metode, måtte eg gjera eit utval. Det fyrste valet eg gjorde var å velja vekk barneskule og vidaregåande skule. Eg ville samla min empiri frå ungdomsskulelærarar. Neste avgjerande punkt var *kven* eg skulle utføra intervju med. Desse vala har gjeve mitt arbeid ei spesiell retning, og det må eg vera medviten vidare når eg «produserer» kunnskap.

3.9.1 Praktisk utføring

Etter veiledning tidleg i skrivefasen, i januar, begynte eg å sjå for meg designet på prosjektet mitt. Eg hadde teke valet om at eg ville sjå på «verkelegheita», dvs observera og intervjua. Eg starta opp med å senda ein førespurnad til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD), der eg ba om løyve til å gjennomføra observasjon av spesialundervisning med enkeltelevar, i tillegg til å intervjua lærarane som hadde desse undervisningstimane. Etter to rundar med oppklaringspørsmål frå NSD og reviderte informasjonsskriv frå mi side, fekk eg 22. februar 2011 godkjend søknaden og var klar til å gå i gang. Det vart lagt vekt på konfidensialitet (anonymisering av personopplysningar) og klare rutinar for lagring og oppbevaring av innsamla data. Ikkje minst var det viktig at eg sette ein endeleg sluttdato, då alt av innsamla informasjon skal slettast. NSD var aktive i denne prosessen, både pr epost, telefon og brev. Eg opplevde dette trygt, og at eg vart teken seriøst.

Neste steg vart å oppretta kontakt med den aktuelle skulen. Av fleire årsaker, både praktiske og av anonymitet, valde eg ein ungdomsskule der eg sjølv ikkje har arbeidd, men som ikkje ligg langt unna min noverande arbeidsplass. Det tillet at eg kunne kombinera arbeidet mitt ved ein skule med å gjennomføra observasjonar og intervju på den andre skulen. Eg har berre perifer kjennskap til dei lærarane eg vart «tildelt» av rektor. Første steg vart å kontakta rektor, han gav meg namn på tre lærarar som hadde ein stillingstype som samsvara med mine ønskje for informantane. Dvs at dei har ein vesentleg del av arbeidsdagen sin med spesialundervisning. Min første kontakt med dei tre informantane var pr epost. Eg la saka fram slik at dei skulle kjenna at eg var interessert i deira meiningar og synspunkt. Ganske raskt fekk eg positivt svar frå alle tre. Deretter tok eg kontakt på telefon, der me gjorde avtalar om observasjon av undervisningsøkt og tid for intervju. Denne førebuaende prosessen gjekk smertefritt og ganske raskt. I det same tidsrommet sende eg også over informasjonsskriv til elev / føresette og til dei tre lærarane.

3.9.2 Kven er «spesiallæraren»?

Då eg tok den fyrste kontakten med skulen, var eg klar over at eg hadde gjeve rektor ved skulen ganske vide rammer, men likevel styrt han inn mot dei parametranne eg var interessert i. Det er rektor som må finna ein lærar som har kompetanse til å driva spesialundervisning. Kva vil det seia å ha slik kompetanse? Er det eit formelt «nålauge» som ein må gjennom? Nei, mange av dei lærarane som har spesialundervisning i stillinga si, har ikkje formell vidareutdanning i spesialpedagogikk. Dei kan likevel gjera ein framifrå jobb. I tillegg til, eller i staden for, den formelle utdanninga, må det difor vera andre kvalitetar ved vedkomande lærar som gjer ho eller han eigna til å utføra undervisninga. Ordet «spesiallærar» er ikkje noko formelt omgrep. Likevel har det

dukka opp mange gonger i mitt daglege arbeid og i intervjuar eg har gjennomført. Det er eit omgrep som skulen har skapt, ut frå ei rolletenking. Spesiellæraren er læraren som driv spesialundervisning, kanskje i motsetnad til klasselæraren, som driv undervisning for heile klassen. Det treng ikkje vera noko motsetnad mellom desse to personane, dei har rett og slett ulik oppgåver i skulesamfunnet. Ut frå mine erfaringar ser eg at ein og same person godt kan ha begge rollene. Då har ein ansvar for ein klasse i store deler av arbeidsveka, og så har ein ansvar for å «ta ut» enkeltelevar eller grupper i nokre få veketimar, for å driva spesialundervisning.

Det hadde truleg vore meir ryddig om ein hadde ein offisiell tittel å bruka om dei lærarane som har ansvar for spesialundervisning. Ein slik tittel kunne vore *spesialpedagog*. Men dette er ikkje nokon beskytta tittel, d.v.s at det er ikkje noko eintydig utdanningsløp- eller nivå som skal tilfredsstillast for å kunna nytta denne tittelen. Ein slik einsretta bakgrunn kan ein seia at t.d. psykologar og legar har. Å sjonglera med desse to uttrykka «spesiellærar» og «spesialpedagog» medfører nokre dilemma. Erfaringsmessig veit eg at enkelte lærarar som utfører undervisning av elevar med enkeltvedtak om spesialundervisning, utan at desse lærarane har annan utdanningsbakgrunn enn grunnutdanning som lærar. Er han eller ho då spesiellærar? Eller kan me titulera han eller ho som spesialpedagog? Ut frå det eg skreiv om rollefordeling i førre avsnitt, vil nok dei fleste kalla desse lærarane for spesiellærar, men ikkje spesialpedagog. Eit minimum av utdanning innan spesialpedagogikk bør liggja til grunn for å kalla seg spesialpedagog, men her er det ikkje nokon formaliserte krav. Kva om vedkomande har vidareutdanning innan feltet? Er dette nokon kvalitetsgaranti for arbeidet som skal utførast? Professor Kamil Øzerk har nyleg skrive ein artikkel, der han er ganske kritisk til det tilbodet av vidareutdanning innan det spesial-pedagogiske feltet i Noreg.

Ikke alle, men de fleste spesialpedagogiske grunnutdanningene, videreutdanningene og masterstudiene er *generalistorienterte*. Deres studieplaner er *encyklopedisk* innrettet. En god del av studienes innhold er irrelevant for deltakernes og feltets behov De er dessuten svake når det gjelder praksisorientering. Men når en deltaker blir ferdig med disse kursene, blir de formelt kvalifisert til å jobbe innenfor det spesialpedagogiske feltet (Øzerk, 2011: 78).

I det vidare arbeidet vil eg brukar tittelen «spesiellærar» om den personen som utfører spesialundervisning, sjølv om eg altså ser at tittelen ikkje er heilt avklart. Ein ting er kva Øzerk ser frå sin «opphøgde» ståstad, noko heilt anna er kva realitetane i skule-Noreg tvingar fram av løysingar. Eg kan ikkje seia professoren i mot, men eg vil gjennom materialet eg har samla inn argumentera for at det også finst andre kvalitetar hos spesiellærarane, som kan slå positivt ut i deira yrkesutøving.

Kva har komponentane *utdanning* og *erfaring* hos spesiallæraren å seia for val av læringsmål? Er det slik at den aktuelle læraren utfører eit val, så å seia på fritt grunnlag? Det er desse spørsmåla eg skal freista å finna svar på, ved å sjå på nokre konkrete undervisningssituasjonar. Eg har håp om å få svar på kva lærerar tenkjer om hindringar som ligg i vegen for valet deira. Kva er det som avgrensar valfridomen og styrer valet inn mot mål som ein kanskje ikkje hadde tenkt seg i fyrste omgang.

3.10 Validitet og reliabilitet

Dette er omgrep ein må gå inn i i samband med forskning. *Validitet* handlar om kor valide funna til forskaren er, altså kva verdi dei har, akademisk. *Gyldigheit* er eit ord i nær slekt med validitet i vår samanheng. *Reliabilitet* handlar om andre sider ved forskingsprosjektet. Dette handlar meir om kor *pålitelege* funna er. Innan all forskning må ein forhalda seg til desse omgrepa. Dei er sjølve grunnlaget for at ein skal kunna kalla resultatet «forskning», og ikkje synsing. Det er likevel slik at validitet og reliabilitet i utgangspunktet var henta frå naturvitskapleg forskning, og det som eg ovanfor har kalla positivistisk tradisjon. Igjen handlar det om at det målbare og objektivt observerbare også lettare let seg vurdere ut frå storleikane validitet og reliabilitet. Heile tenkinga bak denne måten å vurdere funna på, handlar om generalisering. Altså at fleire forskingsprosjekt i teorien skal kunna koma fram til samanfallande resultat. Først når fleire studiar konkluderer med at eit gitt legemiddel verkar etter intensjonen, kan ein seia at funna er så reliable (til å stola på), at ein kan festa lit til preparatet.

3.10.1 Validitet og reliabilitet i norsk språk

Jette Fog tek eit oppgjerd med språkbruken kring dette temaet, ho gjer det i høve til det danske språket, men eg opplever at dette i stor grad kan overførast til norsk. Fog prøver å gje ei forståing av korleis desse begrepa skal forståast opp mot kvalitativ forskning. Ho tek tak i orda «reliabilitet» og «validitet» og viser til det engelske utgangspunktet for orda. I engelsk daglegtale er orda av betydning, («reliability» og «validity»). Dei står for det å *kunna stola på*, *vera sannferdig* og *pålitelege*. Valid betyr «gyldig» eller «gjeldande». Denne daglegdagse forståinga av orda kan me ikkje finna i dansk og heller ikkje i norsk. Hos oss er reliabilitet og validitet kun tekniske termar som me stort sett treffer på i samband med forskning. Fog (1994) meiner at for dette tilfellet, når me driv kvalitativ forskning, er det ein ulempe å skulla bruka termene. Dette fordi det er vanskeleg å ta med seg det opprinnelege innhaldet (kjernen) i dei, utan samstundes å ta med dei betydningar som orda har fått gjennom bruk på andre felt, t.d. i kvantitativ forskning. Fog konstaterer at for henne er det meir hensiktsmessig å bruka dei danske uttrykka «pålidelighed» og «gyldighed». I norsk språkbruk vil «pålitelighet» og «gyldighet» dekkja dei danske. Fog er raskt ute med å fortelja at det i

det daglege arbeidet med kvalitativ forskning, «..til tider ikke er særligt meningsfylt at skelne mellom pålidelighedsbegrebet og gyldighedsbegrebet» (Fog, 1994: 156).

I si handtering av desse termene gjev Fog oss forståing av at å bruka pålitelegheit som mål, vert vanskeleg i vår forskning. Uttrykket er utvikla til bruk i kvantitative studiar, der ein skal *måla* verdier. I det kvalitative forskingsintervjuet er det meir hensiktsmessig å snakka om å *undersøkja*, heller enn å måla noko. Fog innfører *konsistens* som ein brukbar term i samband med intervju som metode. Poenget er, seier ho, at ein må avgjera graden av pålitelegheit i intervjuet, ved hjelp av metodar som ikkje strir mot samtalens vesen. Ut frå fleire ulike innfallsvinklar kan ein avgjera om eit intervju er konsistent. Det første kravet er at intervjuaren oppfører seg konsistent. Det er i seg sjølv problematisk. I ytste konsekvens vert intervjuaren så oppteken av å opptre einsarta frå intervju til intervju, at han eller ho vert oppfatta som rigid. Nei, intervjuaren må vera både sensitiv og variabel, ut frå den motparten han skal intervju. Likevel må intervjuaren til ein viss grad vera konsistent, ut frå at han er ein og samme person over tid. «Samtalen kan være et «konsistent» instrument i den udstrækning, jeg som interviewer er konsistent med mig selv» (Fog, 1994: 158).

I staden for å prøva å gjera forskaren usynleg, noko som slett ikkje er råd eller ønskjeleg i kvalitativ forskning, stiller Fog krav til at forskaren som subjekt skal vera «gennemskinnelig» dvs til ein viss grad gjennomiktig og la den andre personen verta synleg. Er så intervjupersonen konsistent? Dette er eit spørsmål som ikkje let seg svara på utan vidare. Fog meiner det ikkje nødvendigvis er det viktigaste spørsmålet heller. Menneske er i utgangspunktet ikkje alltid konsistente i alt me føretekk oss. I ein intervjusituasjon vil ein informant kunna svara til dels motstridande på enkeltspørsmål, noko som kan ha ulike grunnar. Likevel vil det gje meining å vurdere i kva grad det er samanheng eller heilskap i det som informanten seier. Personlege og kjenslemessige erfaringar kan medføre at den intervjuet ikkje svarar konsistent gjennom eit heilt intervju. Dette, seier Fog, kan vera kjelde til djupare forståing. «Man kan måske endda sige, at modsigelser i et interview giver interviweren mulighed for et rigere materiale, fordi de kan opklares i interviewet og medføre længere uddybninger» (Fog, 1994: 160). For meg var det viktig å kunna gå i djupna på dei utsegnene eg fann interessante i den aktuelle situasjonen. Då eg intervjuet informant 3, greip eg sjansen til å få del i hennar ganske omfattande tankar om kva verdi *skulekulturen* har for utøving av spesialundervisning. Eg visste ikkje at dette poenget dukka opp, før eg sat i intervjuet. Då hadde læraren allereie sagt at nokon av hennar kollegaer på ein tidlegare arbeidsplass hadde hatt ei heilt anna haldning til spesialundervisning, enn det ho opplevde ved sin noverande arbeidsplass. Det var ingen logisk motseiing, men det gav meg moglegheita til å få eit godt poeng i at ulike skular har ulik skulekultur

og difor ulik haldning til temaet.

3.10.2 Gyldigheit i kvalitativ forskning

Som nemnt ovanfor, er *validitet* eit ord som ikkje er i dagleg bruk i det norske (eller danske) språket. Ordet er knytt til forskingsverda. Både Kvale og Brinkmann og Fog brukar ordet «gyldigheit» i denne samanhengen, og prøver å visa oss kvifor dette er tenleg i den vitskaplege kvalitetskontrollen. Spørsmålet om korleis ein skal nytta gyldigheit som kontrollinstrument i den kvalitative forskinga vert teke breitt opp. Det som kjem til uttrykk er at ein i alle fall ikkje kan nytta validitet på same måte som i kvantitativ forskning. Men, det vert halde fram at sjølv om det ikkje er snakk om målbare kriterier, må forskaren leggja vinn på å presentera sine funn på ein måte som verkar overbevisande, at ein har kome fram til eit resultat på ein slik måte at lesaren festar lit til det. «Ideelt sett vil kvaliteten på håndverksarbeidet gi kunnskapsprodukter som i seg selv er så sterke og overbevisende at de faktisk bærer sin gyldighet i seg, i likhet med et vakkert kunstverk» (Kvale og Brinkmann, 2009: 264). Det sentrale for kvalitativ forskning vert å få fram det ein vil på ein truverdig måte. Forskaren må ha eit kritisk blikk på eige arbeid, han eller ho må vera villig til å gjera ting på ny, dersom det vert avdekka svakheiter i arbeidet. Har ein å gjera med eit empirisk materiale, må ein kunna stilla krav til at dette materialet, t.d ei rekkje intervjusvar, gjev svar som forskaren er tente med i sitt arbeid. I og med at dette materialet er utsegner frå enkeltpersonar, og dermed svært kontekstavhengig, vert ikkje temaet om svara stemmer overeins med ein på førehand gjeven teori, men heller om det er uttrykk for tankar som forskaren treng for å få sagt det han vil. Gyldigheit vert her eit spørsmål om kor godt arbeid intervjuaren gjer. Opptrer han eller ho på ein nokolunde lik måte ovanfor informantane? Har han eller ho ein nokolunde lik måte å uttrykkja seg på? Det forskaren må streva etter, er å gjera ting så konsistent at svara han eller ho får, kan brukast til det dei er tenkt. At det ikkje ligg systematiske feilkjelder i måten han eller ho utfører arbeidet på. «Når vi undersøger det aspekt af gyldigheden, som drejer sig om konsistens i den enkelte undersøgelse, så ser vi på vores egne analytiske redskaber med kritiske øjne» (Fog, 1994: 164).

3.10.3 Pålitelegheit og gyldigheit i mitt prosjekt

For mitt forskingsarbeid må eg finna ein terminologi som eg meiner er tenleg. Som eg har prøvd å visa, vert det ei utfordring å bruka uttrykka *validitet* og *reliabilitet* i kvalitativ forskning.

Innholdet i disse begrepene har en annen betydning innenfor kvalitative studier. Det er derfor hensiktsmessig å benytte andre betegnelser. Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet er den senere tiden blitt innarbeidet i kvalitative lærebøker, .. (Thagaard, 1998: 20).

Truverde (troverdighet) vert for mitt prosjekt om eg klarer å gjera observasjon, intervju og ikkje minst førearbeidet til dette på ein tillitsvekkjande måte. Er informasjonsskrivet formulert tydeleg nok, men likevel høfleg? Kva inntrykk sit informantane og foreldra med når dei har lese informasjonsskrivet mitt? Er dei trygge på min hensikt? Kort sagt, har eg klart å skapa eit truverdig førsteinntrykk? Sjølv sagt vert denne dimensjonen viktig også i den vidare kontakten, ikkje minst i situasjonane der eg sit tett på dei eg skal få informasjon frå. «Bekreftbarhet» handlar i min situasjon om eg klarar å beskriva meningar og tankar om målval, som på ein eller annan måte kan kjennast att ut frå anna forskning og relevant litteratur på området.

«Overførbarhet» betyr for meg korleis eg klarar å tolka mine funn på ein slik måte at dei kan overførast til liknande situasjonar, eller at andre lærarar som driv spesialundervisning kjenner seg att. Eg vil presisera at det ikkje handlar om nokon ein-til-ein overføring. Slik er ikkje menneskevitskapen bygd opp. Ein kan ikkje ut frå dei informantane eg har fått informasjon frå, seia noko om korleis ein skal driva spesialundervisning på eit generelt grunnlag. Det er for mange individuelle variablar til det. Det handlar meir om å få fram faglege utsegner, som andre i liknande situasjonar kan nikka attkjennande til.

Sjølv om ein må sjå at det er eit skisma mellom kvalitativ og kvantitativ forskning, har det vore ei utvikling, og Ryen seier m.a. at det hjå oss (i dei nordiske landa) vert dette synet (motsetninga) «..i mange miljø vert oppfattet som tilnærmet musealt.» (Ryen, 2002: 27). Likevel meiner ho at det i enkelte forskingsmiljø har vore ein sterkare motsetnad, gjerne i forskning som har ei *emansipatorisk* (frigjerande) målsetjing. I ei historisk utvikling der ein har fokusert meir på det som er felles, og ikkje så sterkt på motsetnader, har ein også fått meir «kreative» tilnærmingar til validitet og reliabilitet, nettopp fordi tidlegare «sanningar» har vorte utfordra. Terminologi og omgrep har vorte utvikla meir i tråd med dei behov forskingsmiljøa har hatt. «Resultatet er at tidligere paradigmer lever vidare parallelt med de nye retningene eller paradigmene som utfordret dem tidligere» (ibid.).

3.11 Etikk i tilknytning til forskingsprosjekt

All forskning innan menneskevitskapane inneber kontakt med andre menneske. All kontakt med andre menneske inneber ein risiko for å trø den andre for nære, eller å skapa fantastiske relasjonar. Møtet med den andre er eit skjørt risikoprojekt, og få forfattarar har sagt det så vakkert som den danske filosofen Knud Løgstrup; «Den enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd» (1956: 25).

All forskning inneber å ta etiske avgjerder. For mitt vedkomande handlar dette om å prøva å sjå

konsekvensar av dei vala eg gjer undervegs i prosessen, å vera «føre var». Kva kan verta kontroversielt i eit lite, «ufarleg» prosjekt som mitt? Ein ein del sider ved prosjektet vert nær sagt automatisk tema for etiske vurderingar. Då eg avgjorde at eg ville gjennomføra intervju og observasjon, oppstod eit krav om melding og godkjenning frå NSD. Slik sett kan ein seia systemet fanga opp prosjektet mitt. Dette gjorde at nokre sider av prosjektet vart ivaretekne, så som krav om informert samtykke, anonymitet og sikring av lagra data. Men når eg stod i «felten» med lærarar og elevar, kva var det då som skulle sikra at eg handla etisk? Å arbeida kvalitativt, inneber at forskar og informant arbeider tett, noko fleire forfattarar på området kvalitativ forskning tek opp. Thagaard seier det slik; «Den nære kontakten mellom forsker og informant stiller spesielle krav til forskerens etiske ansvar» (1998: 21). Medan Kvale og Brinkmann uttrykkjer seg endå sterkare: «Personlig nærhet i forskningsrelasjonen stiller vedvarende, sterke krav til forskerens finfølelse med hensyn til hvor langt han eller hun kan gå i undersøkelesene sine» (2009: 91). Som eg allereie har nemnt, var det situasjonar i mine intervju der eg verkeleg kjende «trykket» av den etiske dimensjonen. Då informant 2 kom inn på temaet «ulikt elevsyn», bevega eg meg i grenseland av kor langt eg kunne gå saman med denne læraren, utan å trø henne for nære.

3.11.1 Etikk og intervju

Det som syner seg, er at i tillegg til dei formaliserte sidene ved forskningsetikken inn mot eit prosjekt vert forskaren / intervjuaren heile vegen utfordra til å ta etiske avgjerder. Kva er det då som skal hjelpa han til å handla rett? Ein kan ikkje til ei kvar tid i ein intervjusituasjon visa til etiske reglar som gjeld akkurat det eller det etiske dilemmaet. Å tru at ein kan støtta seg på detaljerte reglar i kantiansk ånd, vil truleg ikkje føra fram. Heller må ein kvar som skal gjennomføra eit kvalitativt intervju, ha tenkt gjennom kva situasjonar som kan oppstå og kva dilemma han *kan* hamna i, før intervjuet tek til, med andre ord ein handlingsberedskap for situasjonar som *kan* oppstå. Langt på veg vil forskaren måtta stola på sitt skjønn og sin fornuft. Mykje av dette er basert på *erfaring*. I tråd med Kvale og Brinkmann sine forståing av intervju som handverk, vil ein slik erfaringsbasert handlingsberedskap leia oss inn på termen *klokskap*. Den klokskap forskaren legg for dagen i ein gitt situasjon, vil vera avgjerande for utfallet av intervjuet, og for kva innsikt og kunnskap som vert utvikla. Ei feil vurdering, eit ord, kan på eit kritisk punkt i intervjuet medføra at informanten «lukkar seg» og kanskje kjenner seg såra. Denne forma for klokskap, nært knytt til utøving av praktiske ferdigheiter, er det Aristoteles beskreib som *phronesis*. «Phronesis er en intellektuell dyd som består i å erkjenne og reagerer på det som er det viktigste i en gitt situasjon» (Kvale og Brinkmann, 2009: 79). Dersom både intervjuar og informant skal koma styrka ut av eit intervju, der begge kjenner at dei har gitt og fått, at ny kunnskap er utvikla, krev det at den som styrer

situasjonen, i utgangspunktet forskaren, er sitt etiske ansvar bevisst. Slik har ein freista å tolka Aristoteles sine tankar om målet for den menneskelege handling:

Det beste mennesket som et handlende vesen kan strebe etter å oppnå, er *klokskap* i kombinasjon med moralsk dyd. Klokskapen vil fortelle deg hvilke mål som er verd å søke her i livet. Den vil også i de konkrete situasjoner som oppstår, komme frem til det beste middelet for å realisere de målsettinger du som menneske har satt deg. Hvis da de moralske dydene også er velutviklet, har din klokskap mulighet for å slå ut i praksis og *virke*. Først da er grunnlaget lagt for å *gjøre* det rette, ikke bare mene hva som er rett (Hauge og Holgernes, 2002: 114).

Skal ein forskar gjennom intervju yta informantane full rettferd, og forstå det som vert formidla, må han ikkje berre høyra dei verbale svara som vert gjevne, men også tolka heile samanhengen (konteksten) som intervjuet går føre seg i. Det kan t.d. bety å lesa kroppsspråket til den som vert intervjuet, tolka måten ting vert sagt på, pausar, blikk osv. Kvale og Brinkmann trekkjer fram omgrepet «tykk beskrivelse» som ei rettesnor for måten kvalitative forskarar bør arbeida på. Etter mi tolking handlar dette om evna til å nytta sin klokskap og sitt skjønn, heller enn å prøva å følgja universelle reglar. «De (kvalitative forskarar) bør tenke kontekstuellt i stedet for å kalkulerer ut fra abstrakte og universelle prinsipper» (2009: 85).

Fog tek utgangspunkt i at all mellommenneskeleg aktivitet ber i seg moralske aspekt. Men, som ho seier «Særligt vil det handle om de dilemmaer, der kommer til syne i forskning, der bruger samtalen som metode» (1994: 196). Riktignok har me etiske reglar for arbeidet som forskaren gjer, men i intervjusituasjonen, enten det er psykologen sitt terapeutiske intervju eller eit semistrukturert forskingsintervju, kan ikkje reglar hjelpa oss til å vurdere kva som er rett og gale. Me må leita i oss sjølve som menneske for å vita når det er rett med eit sensitivt oppfylgjingsspørsmål, og når det er rett å la nettopp dette spørsmålet vera usagt. Moral for intervjuaren, vert den moralen intervjuaren har som menneske.

Den enkelte må altså selv tage stilling. Og den enkelte kan, som jeg tidligere har beskrevet det, ikke sådan splittes op i en forsker, som arbejder med én målsætning og ifølge én moral, og en privatperson, som i sit daglige liv lever efter en anden medmenneskelig moral. Vi lever et helt liv – arbejds- og privatliv – og det, som gælder for os som *personer*, gælder også for os, når vi er på arbejde (Fog, 1994: 197).

I sitt arbeid med å trengja inn bak dei overflatiske svara, vil intervjuaren måtta stilla meir nærgående spørsmål, enn det han eller ho må gjera i ein daglegdags samtale. For sjølv om forskingsintervjuet har sitt utspring i den alminnelege samtalen, er han også noko anna. I intervjuet kan ikkje forskaren stillteiande godta alle verbale utsegner frå informanten, dersom han anar at det

saka er meir samansett. Heile intervjuet sin natur er å få tak i det som er relevant. Forskaren må kunna krinsa rundt temaet i fleire rundar, prøva seg med nye «utfall» mot informanten, heilt til han har fått tak i essensen. Sjølv om spørsmåla kan verta nærgåande, er det ikkje sikkert det er feil å stilla dei. For dersom forskaren *ikkje* stiller dei, utfordrar han i samme omgang *gyldigheita*. Han kan ikkje gå på akkord med konsistensen i forskingsarbeidet sitt. Sjølv opplevde eg ikkje dette som eit direkte problem, men eg ser i ettertid at eg nok nærma meg grensa for kva som er nærgåande. Eg har allereie nemnt ulikt elevsyn (informant 2), men eg ser også at eg kanskje pressa informant 1, då eg prøvde å få henne til å gå inn på kva som er vanskeleg i spesialundervisninga. Spesielt i høve val av læringsmål, i dei tilfella der du som lærar må velja vekk deler av felles «pensum», der hadde nok denne læraren hatt kvalar i avgjerdsprosessen.

3.11.2 «Kontrakten» mellom forskar og intervjuobjekt

I motsetnad til ein person som har oppsøkt psykolog for å få ein terapeutisk samtale, så har ikkje informanten i eit forskingsintervju bede om å få ein samtale. Det er vel heller slik at han eller ho har gått med på å bidra til ein annan sitt arbeid. Men, i utgangspunktet veit korkje intervjuaren eller informanten kvar denne kontakten vil enda. Fortruleg informasjon vil kunne koma fram i løpet av samtalen, og dersom intervjuaren er dyktig, vil begge partar kjenna at dei veks på den felles opplevinga. For forskaren er det viktig at han har tenkt gjennom denne «kontrakten» før intervjuet. Ein ting er den skriftlege avtalen mellom dei to partane, men den kontrakten eg tenkjer på her, er ikkje skriven. Den går tvert i mot fram av tillitsforholdet mellom forskar og informant. Då er det forskaren sitt ansvar å vera den «moralsk følsomme». Det er forskaren sitt ansvar å utføra intervjuet på ein slik måte at han får det han ynskjer, samstundes som intervjuobjektet ikkje kjenner seg krenka. Dette er eit tungt ansvar og kan vera ein vanskeleg balansegang. Bommar forskaren på dette, vert det ein negativ erfaring. «Det er i denne situation en arrogance, og kontrakten har ikke givet hende (forskaren, min anm.) tilladelse til at gribe ind i hans liv» (Fog, 1994: 205).

3.12 Andre etiske aspekt

Ein skal ikkje konstruera etiske problem i samband med forskning. Sjølv om ein ikkje omhandlar tema som direkte rører ved liv og død, vil ein også innan pedagogisk forskning måtta tenkja grundig gjennom dei formelle sidene ved prosjektet ein vil gjennomføra. I tillegg til dei mellom-menneskelege etiske utfordringane som ligg i intervjuet, må forskaren også planleggja og tenkja gjennom meir grunnleggjande etiske sider ved prosjektet. Konfidensialitet handlar om å sikra at dei som gjev opplysningar (informantane) er trygge på at informasjonen vert behandla konfidensielt.

Det betyr igjen at forskaren må ha eit medvite forhold til dei opplysningane han får tilgang til, både med omsyn til korleis det vert brukt i avhandlinga, korleis det vert vidareformidla, korleis det vert lagra og at det vert makulert når forskaren ikkje lenger har bruk for det. Dette handlar mykje om *anonymitet*, dvs at den som gjev opplysningar skal vera trygg på at han eller ho ikkje kan kjennast att ut frå det materialet som vert presentert. Dette høyrer enkelt ut, men det kan innebera visse utfordringar i praksis.

Metodisk sett er det riktig å presentere informanten slik vedkommende fremstår for forskeren. Men etisk sett er det viktig å skjule hennes eller hans identitet. Problemet kan være særlig vanskelig å håndtere når forskningen fokuserer på små og gjennomsluktige miljøer (Thagaard, 1998: 23).

Då kan det vera ein tryggleik i å vita at det finst ein instans som sikrar at desse aspekta vert ivaretekne. I alle fall er det mi erfaring, at den formaliserte kontakten som føregjekk mellom NSD og meg, var oppklarande for meg som student, og skapte ei kjensle av tryggleik. Ein skal likevel ta inn over seg at dette er eit område det er delte meiningar om; Kvale og Brinkmann viser at enkelte forskningsmiljø har hatt innvendingar mot slike etikkutval:

Faren for at det kan bli så vanskelig og tidkrevende å oversette åpne eksplorative kvalitative prosjekter til det formelle språket som knytter seg til de etiske retningslinjene for eksperimentell forskning, gjør at forskere som er interessert i å utføre og undervise i kvalitativ forskning, føler seg fristet til å gi opp og søke andre forskningstilnæringer (2009: 84).

Etikkutval eller ikkje, til slutt er det berre du sjølv som kan ta det totale ansvaret for ditt liv og ditt forskingsarbeid. Det finst ingen lettvinde løysingar, men ein kvar må ta ansvaret på alvor og laga seg ein beredskap for situasjonane som ein veit vil koma, der ein må vurderer kva som er rett og gale. «Vi kan se, hvad der er ret, og hvad der er uret, og dén sans har vi, fordi vi har en primær kundskab om kærlighed og omsorg, om tillid og mistillid og om magt og magtesløshed» (Fog, 1994: 228).

4 Presentasjon av materialet

4.1 Innleiing

Eg vil i dette kapittelet formidla det eg fann i intervju og observasjon. Hovudvekta vil vera på intervju, men observasjon av undervisningssekvensar støttar opp under utsegnene informantane kom med. Eg vil la kapittelet munne ut i nokre få essensielle tema som kan knytast opp mot litteratur. Det som opptek meg aller mest handlar om det mellommenneskelege i undervisninga, om korleis læraren kan utgjera ein forskjell for elevar, ved å vera seg sjølv og visa ekte innleving. Eg vil også prøva å få fram den spenninga lærarar ofte opplever mellom det ideelle, og det situasjonen tillet at ein kan få til. Lærarane eg intervjuar, kom alle innom ulike dilemma, som dei opplever i kvardagen.

4.2 Kort presentasjon av utvalet

Mitt empiriske materiale består no av intervju med lærarar som arbeider med spesialundervisning. Dei transkriberte intervjuar utgjer om lag 20 sider. Under intervjusekvensen noterte eg ikkje, men tok opp samtalen med lydopptakar. Det gjorde at eg kunne konsentrera meg heilt om samtalepartnaren min. Intervjuar vart gjorde i mars 2011, ein roleg periode i skuleåret, der ingen spesielle fristar e.l. påverkar lærarane i særleg grad. Informant 1 og 3 har kvar sin elev med ganske stor ressurs, og difor knytt all spesialundervisninga si på tidspunktet til desse enkeltelevane. Informant 2 har fleire og «lettare» tilfelle å forhalda seg til, noko som kan påverka dei utsegnene eg har fått. På den andre sida har alle tre informantane også vist til tidlegare praksis.

Eg gjorde observasjon av ein undervisningssituasjon med kvar av desse lærarane, der lærar og ein elev var saman (eineundervisning). Det vart berre notert stikkord frå desse observasjonane, då dei skal tena som bakteppe for intervjuet. Eg har fått eit visst innblikk i det spesialpedagogiske arbeidet ved ein bestemt ungdomsskule. Etter å ha skrive prosjektplan, var idéen å utføra intervjuet i fokusgruppe. Dette gjekk eg vekk frå, då eg etter nærare ettertanke meinte eg ville ta best vare på dei lærarane eg skulle intervjuar. Eg meiner det var rett å ta dette omsynet, i og med at alle dei observerte lærarane hadde vidt ulike elevar og problemstillingar knytte til undervisningssituasjonen sin. Eg såg for meg at eit individuelt intervju betre ville få fram det unike for akkurat denne læraren.

Dei tre informantane mine har eg nummerert, og kallar dei informant 1, 2 og 3. Alle dei tre lærarane har hovudtyngda av arbeidet sitt på 8. trinn. Dei har ulik erfaring frå arbeid med andre

aldersgrupper, dette kan vera med å påverka deira syn på spesialundervisning. Eg gjorde eit klart val, då eg peika ut denne gruppa informantar. Eg kunne valt barneskulelærarar i tillegg, eller i staden for. I ettertid ser eg at eg kunne fått eit anna materiale, med andre synspunkt på målval, dersom eg også hadde teke med barneskulelærarar. Men når det er sagt, så har eg sjølv undervisningserfaring både frå barne- og ungdomsskule, så ei viss samanlikning kan eg gjera. Eg har vurdert om eg skulle gjera eit nummer av variablar som ansiennitet, (kor lang undervisningserfaring dei har), fordjupning i spesialpedagogikk, versus «berre» grunntdanning o.l. Desse variablane kunne vore interessante, enten ein såg klare skilnader mellom svara, eller kanskje like interessante, dersom ein ikkje fann nemneverdige skilnader. Kva er det då som representerer skilnad? Kan det vera den «mellommenneskelege faktoren»? I dei intervjua eg har gjennomført, har eg valt å ikkje leggja vekt på variablane, men eg vil prøva å finna uttalar som kan seia noko om desse variablane. Eg vil óg nemna at dei tre lærarane er kvinner med mellom 10 og 25 års erfaring.

Eg hadde i prosjektplanen tankar om at eg ville sjå etter ulikskapar i skulekultur mellom lærarar frå ulike skular. Faktum er at eg har teke alle intervjua på samme skule, men likevel meiner eg å ha gjort funn som tek opp dette spennande temaet. Spesielt har informant 3 gjeve uttalar som viser at skulekultur kan opplevast som ein ikkje ubetydeleg påverknadsagent.

4.3 Innsamling av informasjon

Det er alltid godt å koma til sine egne. Eg tenkjer at lærarar som driv spesialundervisning i tette relasjonar med elevane, gjerne har noko felles. Under observasjon og intervju fekk eg forsterka denne kjensla, og refleksjonane me hadde saman vart eit godt grunnlag for å diskutera spesialundervisning i skulen.

4.3.1 Observasjon

Første observasjon gjorde eg saman med ein lærar (informant 1) og ein gut i åttande klasse. Faget som vart undervist i denne timen var norsk. Lærar har lagt opp ein time med fleire varierte aktivitetar. Eg hadde tankar om at det ville verta ein intens time, seksti minutt jobbing ein-til ein med lærar er ganske krevjande, både for lærar og elev. Dette fekk eg stadfesta gjennom observasjon også. Læraren hadde ein stram regi, men brukte også humor gjennom heile økta, for å skapa ein lettare stemning. Det var også svært interessant å oppleva den metasamtalen elev og lærar hadde undervegs. Dei arbeidde på ein måte på to plan; det første nivået var det direkte arbeidet med oppgåvene og lærestoffet. Men i tillegg var læraren observant og gav eleven høve til å diskutera korleis han hadde det, om han var sliten, om han hadde «fått nok» av den og den type oppgåve. Som

eg vil koma attende til seinare, opplevde eg denne undervisningsøkta som positiv, og meiner at eg kan sjå element av diskusjon rundt mål og målsetjing i samtalen mellom lærar og elev.

Då eg skulle observera ein liknande situasjon med ein gut i åttande klasse og hans lærar (informant 2), var situasjonen noko annleis. Dette er ein gut som har heilt andre vanskar, knytt til merksemd og samspel. Fokus for denne økta var ein gjennomgang av «anmerkningsbok» for den nemnde eleven. Det vil seia at spesialpedagog skulle bruka ei rekkje negative episodar som grunnlag for samtale med eleven, og med bakgrunn i denne informasjonen, reflektera over korleis eleven kunne endra strategi og gjera ting annleis i ein ny potensiell konfliktsituasjon. Eg opplevde denne økta som fruktbar, i og med at eg observerte eit godt samspel mellom elev og denne læraren. Men, som sagt var fokuset i utgangspunktet negativt, og den opplevinga eleven hadde med andre lærarar og i klassen sin, var vanskeleg å vurdera som positive. Likevel er denne typen problem ein del av kvardagen i skulen i Noreg, så å utøva spesialundervisning på denne måten er korkje spesielt uvanleg eller kontroversielt, etter mi meining. Eleven hadde fått tildelt noko ressurs til spesialundervisning, grunna manglande utbytte av den ordinære undervisninga. Vanskane hans var ikkje primært fagspesifikke, men heller knytte til det å skulla forhalda seg til klassen og dei reglane som gjeld der. Eg meiner at det eg observerte av pedagogisk praksis i denne økta, har klare kompensatoriske trekk. Tanken var at eleven skulle få strategiar for å forbetra si åtferd.

Under observasjon av ei undervisningsøkt med informant 3, var det ei jente i åttande klasse som fekk spesialundervisning. Bakgrunnen i dette tilfellet var generelle lærevanskar. Økta startar med ein samtale. Etter denne innleiingssamtalen las elev og lærar i ei bok med enkelt innhald. Dei dreiv veksellesing, slik at dei kjem gjennom noko stoff, utan at eleven vert for sliten. Ho les sakte, men rett. Med jamne mellomrom stoppar dei opp, og læraren stiller spørsmål som utfordrar eleven intellektuelt. Læraren vil ha eleven til å reflektera over «kvifor?» Dette gjer ho for å trenast eleven i å knyta innhaldet i forteljinga til eleven sin eigen kvardag, å «tenkja litt lenger» enn berre å oppleva teksten som noko som kanskje ikkje vedkjem ho. Ein annan strategi læraren brukar, er å trekkja ord og omgrep ut av teksten, og arbeida med å knytta meining til omgrepa, på ein måte som gjer at eleven kan gjera dei til sine. Siste halvdel av denne timen er relatert til matematikk. Eleven har ansvar for å gjennomgå og «revidera» rekneskapen for kantinedrifta. Denne oppgåva tek ho svært alvorleg, og i fylgje læraren er dette eit godt utgangspunkt for å arbeida med fleire sider av matematikkfaget. I tillegg er målsetjinga at eleven skal utvikla eit forhold til pengar og deira verdi. Alt i alt opplevde eg denne sekvensen som roleg, men med eit jamnt læringstrykk. Heile tida relaterte læraren lærestoffet til det eleven allereie kunne, og til kjende situasjonar og omgrep.

4.3.2 Intervjurunden

Gjennom intervju har eg kome nærare nokre lærarar sine tankar om kva som er med på å styra spesialundervisninga. Denne prosessen var viktig for meg, då kjende eg at eigne tankar langt på veg vart stadfesta. Dette handlar fyrst og fremst om å utvikla ei forståing for faget, det å utøva spesialundervisning. Med det handlar også om lata informantane få koma fram med sine eigne tankar om menneskesyn, verdiar og kva som er viktig for oss menneske. Eg opplevde at eg hadde gode opplevingar saman med dei tre informantane, at det var ein atmosfære av ro og at dei kjende seg tekne på alvor. Ganske snart i løpet av intervjuet, fekk eg denne kjensla. Eg trur det er noko med det å få snakka saman, me som har denne typen undervisning som arbeidsoppgåve. I ein hektisk skulekvardag er det ikkje ofte rom for å utdjupa og undersøkje eigne tankar om dei underliggjande verdiane i møtet med born med særskilde behov. Det handlar i kvardagen ofte om «kva skal me gjera i neste time?» Å gjera unna dei praktiske førebuingane for å driva undervisninga. Sjølv om alle informantane gav uttrykk for at dei arbeider i team (trinnteam), fekk eg likevel ei kjensle av at mange av avgjerdene til spesialpedagogane, når det gjeld den «daglege drifta», står dei ganske åleine om. Likevel ser det ut til at spesialpedagogane ikkje står fast i arbeidet med planlegging og gjennomføring av undervisninga. Dei har ulike utdannings- og erfaringsbakgrunn, men har utvikla ein «indre plattform» for å ta dei daglege og dei meir langsiktige avgjerdene, som er knytte til undervisning av elevar med særskilde behov.

I mine intervju var det ingen som konkret etterlyste meir tid til samarbeid, men samstundes hadde to av dei ei klar oppfatning av at lita tid til samarbeid med kollegaer var eit hinder for å skapa eit heilskapleg tilbod for eleven. Det verka som det var forløysande å få snakka om sitt arbeid, og å ha «det spesielle» i fokus. Eit anna funn som eg kjem til å gå inn i, var lærarane si oppleving av det faglege presset i skulen. Då eg valde ungdomsskule som arena for mi feltundersøking, var eg ikkje klar over kor viktig karakterar er for elevane. Sjølv om eg har mangeårig bakgrunn frå ungdomsskule sjølv, er det nokre år sidan no, og eg vart nok litt overraska over dei uttalane informantane kom med når det galdt elevane sitt fag- og karakterfokus. Som det også kom fram i eitt av intervjuet, har dette fokuset endra seg over forholdsvis kort tid. Kva kan overgang til den noverande læreplanen ha hatt å seia for dette?

Tyngda i oppgåva mi er å finna ut kva som dannar grunnlaget for utøving av spesialundervisning i skulen. Eg vil prøva å seia noko om kva faktorar som påverkar val av læringsmål. Gjennom intervjuet kom eg nærare ei forståing av dette. Det er kunnskapen eg har fått gjennom intervjuet, som

vert basisen for mi inndeling i kategoriar i dette kapitlet, kategoriane er bygde opp ut frå mi, subjektive forståing, med min horisont. Hadde eg hatt andre referanserammer, ville kateogoriane truleg vorte annleis.

4.4 Fokusområde frå intervju

Eg har valt ut eit hovudområde som eg vil belysa ut frå intervju og dei føregåande observasjonane. Ein del av dette området er spørsmålet om «kva gjer at du likar denne typen undervisning»? Dette temaet peika seg ut etter kvart som eg har arbeidd med avhandlinga, det er noko ved dette yrkesvalet som igjen påverkar den undervisninga mange av «spesiallærarane» driv. Eg vil bearbeida dette temaet saman som ein av «påverknadsagentane». Saman med dei andre agentane eller faktorane, vil eg visa kva som påverkar tilrettelegging av spesialundervisning og val av mål. Her vil eg prøva å få tak i tankane til lærarane om kva som gjer at innhaldet i spesialundervisninga vert slik den vert.

4.4.1 Kvifor verta «spesiallærar»?

Her har eg eit håp om å finna spor av det unike som ligg i dyaden elev – lærar. Når nokon lærarar ynskjer å halda på med spesialundervisning år etter år, seier det noko heilt grunnleggjande om desse lærarane sitt elev- og menneskesyn. All kontakt mellom lærar og elev inneber unik moglegheit for å skapa noko saman. I spesialundervisning, der elev og lærar arbeider endå tettare enn i klassen, vil denne kontakten truleg opplevast som avgjerande. Min fyrste informant sa dette om denne settinga:

Inf: - Frå eg valde å verta lærar, har eg likt å vera saman med menneske, og spesielt ungdom. Det er noko som fascinerer meg. Dei er midt i livet, og det kan vera ganske tøft å vera ungdom! Det å få vaksne rundt seg, som legg til rette slik at læring kan skje, er grådig spennande! Så er det noko med det å få vera medmenneske med dei i desse fasane. Spesielt dei som har vanskar på ein eller annan måte, dei er veldig sårbare. Menneskesynet mitt er veldig grunnleggjande i dette med spesialundervisning. Kvart menneske er unikt, og me vaksne som er rundt dei skal sjå dei, bekrefte dei og oppmuntra dei. Me skal ha dei for auga med det me gjer (intervju med informant 1).

Ein av annan av lærarane reflekterer slik rundt temaet:

Eg: - Me skal snakka om spesialundervisning og målsetjing. Er du komfortabel med denne forma

for undervisning (eineundervisning)?

Inf: - Ja, for å seia det slik; eg er ukomfortabel med å ha store klassar! Eg likar ikkje å ha kontakt-læraransvar, eg likar den kontakten eg får med få, eller ein til ein, lærar og elev.

Eg: - Føler du at då vert kontakten sterkare?

Inf: - Ja, og at eg faktisk kan få utretta noko i forhold til kvar enkelt.

Eg: - Føler du at det du kan utretta kanskje går djupare?

Inf: - Ja, det vert meir heilheitleg enn berre fag. Eg prøver å sjå heile mennesket. Settingen for livet deira er ikkje berre skule.

Eg: - Då er antakelegvis det grunnen til at du likar denne forma for undervisning, det å oppleve heile mennesket?

Inf: - Ja, det er det. Og så likar eg det at me har tid, tid til å snakka om andre ting enn berre fag (intervju med informant 2).

Den tredje av mine informantar hadde desse tankane om det å arbeida med spesialundervisning:

Eg: - Du har sagt allereie at du likar å jobba med spesialundervisning. Kva er det som gjer dette?

Inf: - Det er todelt. Eg likar det fordi eg synest det er oversiktleg, å ha ein elev eller ei lita gruppe med elevar. Eg har mykje meir oversikt over heile fagspekteret deira, læringa deira. Det er rett og slett færre å forhalda seg til, både når det gjeld elevar og foreldre. Ein får ofte betre tid og betre ro med den eine, eller dei få elevane. Ein vert betre kjend med elevane, og det gjev meg mykje. Det andre er at det skapar variasjon i min arbeidsdag. Når eg er faglærar og underviser i store klassar, har vore kontaktlærar, så er det kjempekjekt, å undervisa og få heile klassen med på ting. Men, det er tungt å driva slik, i alle fall om du jobbar hundre prosent. Då synest eg det er fint å kunna kombinera det med å kunna ta med seg ein elev ut ein time. Det vert ein heilt annan situasjon og måte å jobba på. Å kombinera desse to måtane, synest eg skapar ei veldig fin arbeidsveke (intervju med informant 3).

Eg ynskte å ta med dette temaet, fordi eg meiner trivsel og glede i arbeidet er avgjerande for å gjera ein god jobb. Å gjera ein god jobb i undervisning, handlar primært om å lika andre menneske, tenkjer eg. Eg fekk positivt svar frå alle mine tre informantar, då eg spurde om dei likte denne måten å jobba på. Alle sa dei treivst, og alle gav litt ulik grunngjeving for å trivast. Refleksjonane rundt temaet då dei vart intervjuet, viste at dei hadde ulik innfallsvinkel inn mot tematikken. Dette går eg vidare inn på i drøftinga i neste kapittel.

4.4.2 Kva tek læraren omsyn til i planlegginga?

Det andre fokusområdet eg vil trekkja fram, er det spørsmålet eg stiller for å gå direkte inn i forskningsspørsmålet mitt; «Kva for dilemma kan oppstå når barn med lærevanskar møter kompetansemål og karaktervurdering i ungdomsskulen?» For å prøva å pensa informanten inn på dette, har eg valt å spørja om kva dei må ta omsyn til når dei tilrettelegg denne typen undervisning. No går eg inn på den delen av det spesialpedagogiske arbeidet som er retta direkte mot den undervisninga eleven får. Eg såg for meg at svara som kom her kunne spegla både menneskesyn og læringssyn. Svara som kom på dette spørsmålet, handlar stort sett om kva som påverkar val av mål, men eg hadde gjeve rom for å reflektera rundt dei aktivitetane lærarane la opp til. Mål og aktivitet heng ideelt sett nært saman, noko eg fekk stadfesta også skjer i praksis. Når lærarane vel korleis dei vil arbeida, handlar det også om kva mål dei ynskjer å oppnå. Då eg stilte dette spørsmålet, opplevde eg at informantane utan nøling viste til både formelle krav og individuelle omsyn.

4.5 «Påverknadsagentane»

Ut frå svara i intervjuet, har eg funne fire hovudfaktorar som kan seiast å påverka utforminga av målet for spesialundervisning, og dermed også sjølve aktiviteten spesialundervisning. Den inndelinga eg har gjort er *min* måte å gjera det på, andre informantar med andre svar ville nok gjeve andre kategoriar.

- A. Foreldra / dei føresette
- B. Formelle krav
- C. Spesiellæraren sin kompetanse og elevsyn
- D. Kollegiet, skulekulturen

I tillegg til desse faktorane, er *eleven sjølv* med og påverkar, men eg kjem ikkje til å gå eksplisitt inn på dette. Dette valet gjer eg ut frå at eg synest det er vanskeleg å forhalda seg til eleven som påverknadsagent, og det er fleire grunnar til det. For det første tenkjer eg at eleven er *målet* for heile det spesialpedagogiske arbeidet. For det andre vil eleven sjølv som påverkar vera vanskeleg å forhalda seg til, han vert på ein måte på eit nivå for seg sjølv, over dei andre, meir «objektive» påverkarane. For det tredje vil elevens påverknad skina gjennom og påverka tre av dei fire nemnde agentane. Alle påverkarane, bortsett frå dei formelle krava, vil kunna verta påverka av eleven sjølv. Eg tenkjer meg ein hermeneutisk prosess, der eleven si læring og livssituasjon vil vera heilskapen og dei andre faktorane vil vera deler. La meg illustrera det med dette dømet: Informant 3 arbeider

for tida med ein elev med store generelle lærevanskar. Når ho snakkar om korleis ho legg til rette for læring, tenkjer eg at her arbeider ein lærar som er bevisst på at dei små delene i det lange løp vil verta ein heilskap.

Eg: - Kva tek du omsyn til, når du legg plan for undervisninga med denne eleven?

Inf: - Det er mykje å ta omsyn til, det er veldig samansett.

Eg: - Kva ende begynner du i?

Inf: - Når skuleåret begynner må ein ta utgangspunkt i det ein veit, i dei papira som finst om kva nivå eleven ligg på reint fagleg. Ein må ta omsyn til kor gode dei er til å lesa og skriva. Eg prøver å ta eit visst klassetrinn som eg kan samanlikna eleven med. Går du i åttande klasse og har særskilde behov, ligg du kanskje på femteklasse-nivå i matematikk. Eg prøver å finna ein eller anna start, så eg ikkje bommar heilt på nivået, at det går langt over hovudet på dei, eller at det er for lett. Det synest dei ofte er flaut. «Uff, dette kan eg jo». Av og til bed dei om meir utfordring. Eg prøver i alle fall å finna eit fagleg nivå som er nokonlunde rett. Så må eg prøva å finna undervisningsmateriell som er egna. Det er flaut å få ei femteklasse mattebok med masse barnslege teikningar. Då klipper eg teikningane vekk, og så brukar eg reknestykka. Det vert litt jobb med klipping og kopiering, så eg saknar litt meir læreverk i matematikk, norsk og engelsk, som er på eit lågare nivå enn ungdomsskule, men som er tilpassa ungdomsskuleelevar. Det er ikkje lett å finna. Der er det eit behov (Intervju med informant 3).

4.5.1 Foreldra som ressurs

Alle tre informantane er svært opptekne av foreldre / føresette som viktige påverkarar inn mot spesialundervisninga. Det ser ut som denne påverknadsagenten er mykje sterkare for elevar som mottek spesialundervisning, enn for dei andre elevane.

Informant 3 nemner kor viktig den fyrste kontakten mellom foreldre og spesiallærar er:

Eg: - Kven er det som står bak og reelt påverkar måla i IOP'en?

Inf: - Det er fleire... no må eg tenkja litt!

Eg: - Du har jo nemnt fleire allereie. Du snakkar med foreldre, PPT, du ser i eksisterande dokument.

Inf: - Ja, det vert jo dei. Eg les IOP, om det allereie finst ein slik frå barneskulen, men det er ikkje alltid det gjer det. Men eg snakkar alltid med PPT, der elven har ein kontaktperson. Så snakkar eg med foreldra. Det er veldig forskjell på foreldre, nokon har veldig lyst til å påverka det eg held på med, andre synest det behageleg at eg bestemmer. Eg har opplevd

begge deler. Nokon sit med meg ved PC'en, og me har formulert måla i lag. Det er veldig tidkrevjande, men det er kjekt når foreldra engasjerer seg! Det er jo det som er intensjonen, meininga. Ein del foreldre vil at eg skriv eit forslag, sidan det er eg som skal driva undervisninga. Så sender eg dette heim, så les dei gjennom det. Nokon skriv under og sender det tilbake og seier «fint». Andre rablar litt i margen, dei har litt kommentarar, så rettar eg opp dette. Så dei som påverkar er foreldre, PPT, og så er det på ein slags forventning på den skulen du jobbar, om korleis du skal driva. Og så er det jo eleven. Etter kvart som du er vorten kjend med eleven, så har du ein tanke om korleis du ser for deg eleven i tiande klasse. Kva vil du at denne eleven skal klara, når han er ferdig hos oss? (intervju med informant 3).

Alle dei tre informantane gjev eit umiddelbart inntrykk av respekt og audmjuke ovanfor foreldra. Dette samarbeidet er ikkje berre formalitetar, men den eine seier at dette er viktig for at «ting skal hengja saman». Ho ser kor viktig denne haldninga til foreldra er, for å skapa ein *heilskapleg* opplærings-situasjon for barnet eller ungdomen.

Ein av lærarane fortel at ho forrige haust starta opp med ein samtale med foreldra, det vart avtalt korleis ein skulle arbeida i ein prøveperiode, eller innkøyringsperiode, fram til haustferien. Etter desse fem-seks vekene hadde foreldra og spesiallærar eit møte, der dei sette seg ned og tok ei vurdering av oppstarten og situasjonen pr dags dato. Til dette møtet hadde spesiallæraren skrive nokre linjer, og dette vart utgangspunkt for den individuelle opplæringsplanen. Men, som læraren sa, «det vart tilpassingar og endring av mål». Bakgrunnen for å gjera desse endringane, vil eg seia, er læraren sin respekt for foreldra sin genuine kunnskap om sitt eige barn. «Eg spelar med opne kort ovanfor foreldra, dei er så oppegåande at dei skal få vera med i prosessen». Dette seier informant 1, når eg ber ho om ei forklaring på korleis kompetansemåla for 10. klasse verkar inn på målvalet for åttande klasse. Hennar tanke er at sjølv om denne eleven har relativt stor ressurs til spesialundervisning, er likevel dei sentralt gjevne kompetansemåla så styrande, at ein må ta omsyn til dei no. Dette må også dei føresette vera orienterte om.

Ein annan av lærarane understrekar også kor viktig den fyrste kontakten er. For det vidare arbeidet har ho for enkelte elevar brukt ei *kontaktbok*. I denne boka skriv ho berre positive ting om eleven si utvikling. Nokon elevar brukar kontaktbok med tilbakemelding kvar dag, andre har ei oppsummering for kvar veke. Poenget er å halda fokuset på *meistring*, altså det som er positivt. Denne informanten sa også at ho ein gong hørde frå ei mor; «Etter at du begynte med dette, har eg begynt å sjå etter gode ting óg, ikkje berre det som er problem» (intervju med informant 2). I dette

tilfellet utvikla kontaktboka seg til ein tovegskommunikasjon, og som denne læraren sa, var det rett og slett ei bevisstgjerjing av foreldra, det endra forholdet mellom mor og dotter. Vidare sa denne læraren noko svært viktig; «Eg trur ein må tenkja sånn når ein driv spesialundervisning, at ein må leita etter det gode i barna, ein må ha eit positivt fokus».

Kva når foreldra ikkje strekk til? Stundom møter me foreldre som har eit bilete av seg sjølv som ikkje er positivt. I møtet med skulen dukkar det opp minne og eigne erfaringar som ikkje er gode, og som igjen påverkar synet på skulegangen til eigne born. Ein av lærarane eg intervjuar siterer foreldre med desse orda. «Det er så mykje nytt, eg kan det ikkje sjølv» (informant 2). Ho seier vidare at ein del av foreldra ho møter har «forferdeleg dårleg sjølvbilete». Denne læraren er bevisst på at foreldra har ei viktig rolle i opplæringa av eigne born, også på ungdomsskulenivå. Skal eleven lukkast, er det ein svært stor fordel at både heim og skule dreg i same retning. Ho har av og til nytta ei bok ho kallar kontaktbok (jfr. førre avsnitt). Denne boka skulle berre innehalda positive meldingar, og var tenkt å vera einvegs, frå skule til heim. Det utvikla seg til å verta ein kommunikasjonskanal som fungerte begge vegar, og som mora sa «Etter at du begynte med dette, har eg begynt å sjå etter gode ting óg!» (informant 2). Foreldre si evne og vilje til å påverka skulesituasjonen for borna sine varierer enormt. Det vart stadfesta av alle mine tre informantar. Dei opplyste om at foreldremedverknaden, t.d. i samband med utforming av IOP varierte frå å berre skriva under på skulen sitt framlegg, til å fysiske sitja saman med læraren og «finslipa» formuleringane. Denne siste måten er heilt klart meir i samsvar med lovverket, og dei intensjonane dette gjev.

Ein av informantane seier tydeleg at ho opplever eit sterkt karakterpress mellom ungdomane, og at dette har forsterka seg dei siste 2 – 3 åra. Eg vil kommentera dette nærare seinare, men likevel gripa fatt i ein bit av utsegna, der læraren opplyser at foreldra forsterkar presset. For ein del av elevane med spesialundervisning veit me at faglege vanskar er den primære vansken. Med det som bakgrunn, forstår eg at det kan verta konfliktfylt for eleven å møta dette altomfattande kravet om å prestera, og å få gode karakterar. Det seier seg sjølv at ein elev med spesifikke vanskar innan eit fag, vil ha problem med å tileigna seg det grunnleggjande i faget. Når forventningane frå venninner og foreldre seier at det er berre dei beste karakterane som er noko verd, vert det ein umogleg situasjon for eleven. Poenget mitt i denne omgangen er at foreldra kan leggja stein til børa ved å stilla høge og urealistiske krav om prestasjon i fag. Foreldre ynskjer så klart det beste for sine born, men i ein slik situasjon, vil det klokaste vera å tona ned presset, og heller sjå barnet sitt, i staden for ein elev. Ein av lærarane siterer ei jente på 9. trinn; «Om du berre kunne sei til mammo og pappen

at eg er grei nok som eg er, utan femmarar og seksarar» (informant 2). Eg kjenner at denne utsegna gjer vondt. Kanskje burde denne mora og faren fått vita dette, og vorte minte om at dei berre har borna på lån, nokre få, hektiske år. Er det verkeleg femmarar og seksarar som er det viktigaste?

4.5.2 Måla i læreplanen

Kvifor vert måla formulerte slik som dei vert? Eg ynskjer å få tak i meir av informantane sine tankar om desse prosessane. Det som viser seg i samtalen med lærarane, er at dei alle saman tidleg i intervjuet trekkjer fram *læreplanen* som styrande for aktiviteten. Sjølv sagt skal den ordinære læreplanen vera den overordna kjelda for målformulering, men det er likevel interessant å sjå kor dominerande dette er. «Rammeverket er kunnskapsmåla i læreplanen», seier ei av informantane. No snakka ho konkret om ein aktuell elev med store utføringsvanskar. Ho er veldig bevisst på at så langt det er mogeleg, skal også elevar med slike vanskar fylgja den oppsette planen, den som i utgangspunktet gjeld alle. Det kan vera utfordrande å skulla fylgja dei førehandsdefinerte måla for denne gruppa elevar. Utgangspunktet er at dei ikkje har godt nok utbyte av å fylgja den ordinære undervisninga, men som ein lærar seier; «Eg er glad for at måla har vorte så detaljerte no med Kunnskapsløftet. Då er det enklare å bryta dei ned også» (informant 1). Det er ikkje måla i seg sjølv som kan vera den største utfordringa, men å bryta dei ned og dela dei opp, slik at det vert overkomeleg for den enkelte elev med sine vanskar. I intervjuet kjem det fram kor viktig IOP er for arbeidet med spesialundervisninga. Mykje av planleggingsarbeidet, ligg i utforminga av IOP.

Ein av lærarane eg intervjuet har mykje av undervisningsoppgåvene sine knytte til ein elev med store, generelle lærevanskar. Då eg stilte henne spørsmålet om det var lett å formulera mål for denne eleven, svarte ho positivt på det. Kanskje fordi denne eleven sitt prestasjonsnivå i skulefaga ligg såpass langt unna det ein forventar som «normalnivå», er det lettare å riva seg laus frå dei læringsmåla klassen har. Slik eg tolkar denne læraren, tenkjer eg at ho brukar ein tredelt modell for fastsetjing av måla. Kanskje ho ikkje er medviten på dette sjølv, men ho svarar at «hovudmålet er å klara seg sjølvstendig i vaksenlivet ein gong. Ho hadde aldri klart det no!» (informant 3). I neste setninga kjem ei skildring av dei måla denne eleven har dette halvåret, i tilknytning til matematikk. Her handlar det om å læra å kjenna dei norske pengesetlane, å handla i kantina og seinare i butikk. Dette svaret viser at ein ser ein samanheng mellom det eleven skal læra *no*, og det overordna målet for opplæringa. Utan å eksplisitt nemna det, meiner eg at denne refleksjonen viser at læraren styrer etter den generelle delen av læreplanen, som er mindre detaljert enn kompetansemåla for fag. Er dette eit vanleg dilemma for lærarar som arbeider med spesialundervisning? Er det noko som opptek oss i kvardagen, eller ligg idéane frå den generelle delen av læreplanen i beste fall langt bak

i bakhovudet? Fleire av informantane meinte at det er ein konflikt mellom dei daglege krava til å prestera i fag på den eine sida, og elevane sine behov for å utvikla seg ut frå egne føresetnader.

Eg: - Er det eit problem med karakterar og dei svake elevane? Korleis verkar dette inn på dei?

Inf: - Ja. Det er eit stort problem. Det er jo sånn at dei fleste skal helst ha alle karakterane. Det skal stå noko om alle fag på vitnemålet. Det skal ganske spesielle grunnar til før det vert fritak. Eg synest det er best å jobba med spesialundervisning for elevar som er fritekne. Det verkar feil å ta dei ut av timane og jobba med eit opplegg som er på eit anna nivå, og så skal dei likevel gjennom same eksamen. Og skal dei i tiande få ein karakter i eit fag, enten det er standpunkts- eller eksamenskarakter, så skal dei vurderast på lik linje med dei andre. Det vert veldig vanskeleg om du har drive matematikkundervisning på femteklasse - nivå, og eleven ikkje er betre enn det, ikkje får til noko meir enn det. Då tar han eksamen og får ein einar.

Eg: - Der ligg det ein konflikt?

Inf: - Ja, ein stor konflikt. Og det og skapar jo frustrasjon hjå dei elevane som er litt skeptiske til det å bli tatt ut, eller ha nokon hengande over seg, når dei får det i tillegg at «eg får jo berre einarar og toarar likevel».

Eg: - Kva tenkjer du om praksis for fritak? Burde det vore lempelegare?

Inf: - Ja. Ein burde kunna fått ein annan type vurdering, ikkje berre eit tal.

Eg: - Ser du då for deg ei progresjonsvurdering, der kvar og ein fekk lov til å verta vurdert ut frå den utviklinga han eller ho har hatt?

Inf: - Det treng ikkje vera noko svær avhandling på kvar elev, men ein karakter seier for eksempel ingenting om innsatsen til eleven. Ein trear i norsk kan bety ein enorm innsats for ein elev, medan det for ein anna elev kan bety at han har skulka og teke litt lett på det, eller har ein dårleg holdning generelt. Men begge to står der med trearen, og så seier ikkje den noko meir.

Eg: - Så det burde vore rom for ei ekstra vurdering?

Inf: - Ja, ei tilleggsvurdering (intervju med informant 3).

Denne samtalen viser at vurdering av elevar er konfliktfylt. Lærarar som arbeider med elevar som har lærevanskar opplever ofte, kanskje spesielt i ungdomsskulen, at elevar vert frustrerte i møtet med den summative vurderinga. Her er det ikkje rom for individuelle omsyn, alle må målast etter same skala. For eleven som mister meistringsopplevinga, vil denne vurderingspraksisen berre opplevast som negativt. Alle mine informantar berører tematikken «vurdering», noko eg trur ikkje er tilfeldig ut frå at dei arbeider på ungdomstrinnet.

Også informant 1 som har ein elev med utføringsvanskar, men med god indre motivasjon og driv, seier at det ligg ein skilnad i det å planleggja for spesialundervisning og klasseromsundervisning. Denne læraren er i intervjuet veldig tydeleg på at læreplanen styrer, men ho kjem med fleire uttalar som styrker mi oppfatning av at det er ein underliggjande konflikt her;

Eg: - Du har for så vidt vore inne på det allereie, men kva er det som påverkar målvalet for undervisninga di?

Inf: - Det er nok hovudmåla, dei langsiktige måla. Kva er det som er hans (elevens) hovudproblem og korleis me kan nå måla. Det er det som styrer. Eleven er sjølv oppteken av kompetansemåla, som du óg registrerte. Av og til må eg vera med å velja vekk, fordi mengda vert for stor. Så det handlar om fagmåla, det handlar om dei grunnleggjande ferdigheitene og det handlar om kvar han er, kva han har kapasitet til å tileigna seg. Det handlar om å bryta ned, men også om å leggja vekk. Eg trur han kan nå mange av måla, sjølv om han ikkje får med seg alle detaljane (Intervju med informant 1).

Eg let dette vera ein overgang til neste avsnitt, der eg ser på kva informantane seier om det å ta individuelle omsyn i undervisningsplanlegginga.

4.5.3 Synet på eleven

Ein av informantane kjem med eit hjartesukk på slutten av intervjuet. Ho er utilpass med ei spesiell organiseringsform i spesialundervisninga ved denne skulen. Det er ein del elevar som får effektivt sitt vedtak gjennom spesialundervisning i gruppe. Ofte er det ei lita gruppe på 3 – 5 elevar som er samla. Tanken kan vera at det skal vera mindre stigmatiserande enn å ha einetimar, men det kan like godt vera reint økonomiske omsyn som er teke. Ved å samla fleire elevar med relativt liten ressurs til spesialundervisning, legg kvar elev sin vesle ressurs i «potten» og alle får eit meir omfattande tilbod enn dei elles ville fått. Ein positiv tanke, men det er eit men her. Vanskane er sjeldan så like at elevane kan bruka akkurat same opplegg. Då vert kanskje vanskane ekstra synlege for dei andre elevane på gruppa. Eller som denne læraren seier: «.. dei vanskane er veldig ulike, så samlar me dei (elevane, mi anm) på ei gruppe, så skal ein lærar ha dei, då lurar eg av og til på kvifor me har dei ute på den gruppa» (informant 3). Har ein då teke mest omsyn til kompetansemåla i læreplanen, til eleven sine føresetnader, eller er det heilt andre faktorar som har fått avgjera?

Læraren som underviser eleven med store utføringsvanskar (dyspraksi) fortalde om ein elev med stort sprik mellom kunnskapsnivå og evne til å utføra oppgåver. Ho er veldig tydeleg på at det er fagmåla i læreplanen som er styrande, men legg snart for dagen ein djup respekt for eleven;

Inf: - Med dei to tinga i sikte, altså kunnskaps-måla og eleven med sine handikap, og han er veldig klar over situasjonen sin og kva det betyr for han. Så begynte me når han kom, eg måtte jo bli kjend med han. Når du kjem på ungdomsskulen, så er du ikkje så «tøff i trynet»! Så me snakka om dette, og eg såg med ein gong eg møtte han, at dette var ein gut som var usikker på om dette kom til å lukkast. Så den fyrste biten var rett og slett å bli kjend. Og la han koma inn i klassen, verta kjend med elevar, verta kjend med lærarar, bli kjend med systemet. Og det gjekk veldig mykje på at me var til stades, at me såg han, kviskra litt, gav han litt tips på kva som skulle skje, og gjerne liggja litt i forkant. Slik at han kunne få lov til å landa litt i ungdomsskulen, senka skuldrane og finna seg til rette. Dette var den fyrste målsetjinga. For viss du sit og er ansent i kvar einaste time, då får du ikkje lært stort. Målet var å landa, så koma i gang med fagleg stoff (Intervju med informant 1).

To av informantane kjem inn på tilhøvet mellom det å ha eit segregert tilbod i deler av dagen og vera med på klassen sitt opplegg resten av skuledagen. Det at tilbodet om spesialundervisning gjerne berre dekkar nokre få av dei 22,5 veketimane, kan vera ei kjelde til negative opplevingar. Informant 3 seier t.d. at ei jente har to veketimar spesialundervisning i norsk, medan dei tre andre norsktimane er ho «inne». Det er ikkje lett å hoppa inn i klassen sitt arbeid, når ho har vore borte i introduksjonsfasen. Heilt klart har ho rett på å få tilpassingar når ho er ein del av klassen men det er fleire sider som gjer dette problematisk. For det fyrste kjem me bort i den tematikken eg nemnde ovanfor, at klasselæraren har mange å ta omsyn til, og dermed lite tid til kvar enkelt. Det andre som kan føra til negativ sjølvkjensle hos eleven, er at ho *føler* at ho ikkje er 100 % med på det dei andre gjer. Ein annan av lærarane ser for seg at dersom ein hadde hatt høve til å gjera større tilpassingar *innanfor* rammene av klassen og klassen sin læreplan, ville behovet for spesialundervisning vorte redusert. Ho ser for seg at fleire av elevane med grei åtferd, men med fagvanskar, kunne vorte teke hand om innan rammene av klassen, dersom «... det var litt meir romsleg, om ein kunne teke bort litt av krava på ein vanleg arbeidsplan» (informant 2). Vidare seier ho noko som utdjupar hennar standpunkt. Ho seier at «... dei veldig gjerne kunne klart seg med tilpassa opplæring i klassen, dersom dei hadde fått vore meir med å setja mål sjølve» (informant 2).

I mitt møte med informant 1 og hennar elev, både i observasjon og i intervjuet, kjende eg sterkt at læraren tok eleven med på avgjerder, at det var ein reell dialog mellom dei. Som tidlegare nemnt, er dette ein høgst «oppegående» elev med heilt spesifikke utføringsvanskar. Kanskje er det denne bakgrunnen som gjorde at læraren så lett kunne ha ein god samtale eleven. Eg spurde læraren om det var slik at ho alltid møter nye elevar på denne opne måten?

Inf: - ... og eg har hatt lyst til å ha den haldninga til dei, at eg viser dei respekt og forståing, og at dei er med i beslutningane i den grad det er råd.

Eg: - Eg såg jo i undervisningsøkta at de hadde dialog om arbeidsoppgåvene. Eleven gav t.d. tydeleg signal om at «no er det nok» av denne typen oppgåve, då tok du dei signala, gjorde ein vri og gjekk vidare derifrå.

Inf: - Eg prøver å variera, og eg veit at noko er kjedeleg. Det å trenar på enkle ting er kjedeleg. Så viss eg gjer det, så gjer eg det i små-økter, så det ikkje skal verta for vanskeleg. Men me har alltid ein dialog på kvifor gjer me dette! Motivasjonen er at me skal nå eit mål, og for å nå det målet er me nøydde til å gå nokre vegar som er litt kjedelege, men me veit at dei fører fram og difor gjer me dette; fordi me veit at me når fram.

Eg: - De har altså ein metasamtale på førehand, slik at eleven veit at det er grunnar for at han må gjera dei kjedelege tinga?

Inf: - Ja, og eg gjer dette med jamne mellomrom slik at me ikkje gløymer kvifor me gjer det, at me ikkje berre gjer det fordi me gjorde det i går, men at me har eit heilt klart siktemål med det me gjer (Intervju med informant 1).

Den same læraren fekk også spørsmålet om korleis ho ser på det å velja vekk lærestoff for elevar med spesialundervisning. Ho gav meg eit interessant svar, der ho viser kor mykje vekt ho faktisk legg på eleven sine føresetnader:

Inf: - Ja, det er mange val. Det var vanskelegast i begynnelsen, før eg kjende eleven. Då var det ofte slik at eg lurde på om dette går bra. Litt prøving og feiling skal eg ærleg sei, men dess betre eg kjenner eleven, dess betre går det (Intervju med informant 1).

For å underbyggja den kjensla eg fekk av den gode kontakten mellom elev og lærar, vil eg visa endå eit sitat frå denne læraren:

Inf: - ... me brukar tavla litt, har små konkurransar, tullar litt, og prøver å få litt humor inn i det heile.

Eg: - Ja, det såg eg!

Inf: - Humor gjer underverk i same kva ein held på med i skulen! Men, sjølv om eg prøver å variera, så er det nokon ting som går igjen, (...) eg trur at det set han på sporet, og det er noko med å ta små steg (Intervju med informant 1).

Det skein gjennom i heile situasjonen at dei to hadde ein god tone seg i mellom. Kanskje det var denne episoden eg hugsar aller best frå observasjonane, nettopp fordi det eg opplevde var medmenneskelegheit. Denne læraren avslutta intervjuet med å reflektera rundt temaet «å vera medmenneske i undervisninga»:

Eg: - Er dette ein lærarjobb der du får vera meir medmenneske? Er det meir omsorg i denne typen jobb enn det er i ein klasselærer-jobb?

Inf: - Mange av dei (elevane) som har spesialundervisning av ein eller annan grunn treng nok meir omsorg. Dei treng å bli sett, å bli bekrefta. Ikkje minst er eg oppteken av å alminneleggjera det å ha ein vanske. For kven er det som ikkje har ein vanske på ein eller anna måte? Dette ligg jo på menneskesynet mitt; at alle er unike. Det er eg oppteken av at skal reflekterast. Og eg merkar at eg har meir omsorg i klasserommet no enn det eg greidde å utøva før. Fordi eg trur eg tek med meg noko av dette anliggende inn. Men eg har jobba ti år i Afrika blant fattige. Me har ikkje dei fattige her, men me har dei som i samfunnsmessig samanheng gjerne kan vera gjort handikappa, gjort funksjonshemma av den teknologiske utviklinga i samfunnet. Eg kjenner at eg har eit spesielt hjarte for desse, å la dei få kjenna meistring, kjensla av at «Yes, dette greidde eg!» Eg har hatt mine medhjelparar gjennom livet, og me treng nokon som kan gjera at me får mobilisert alt me kan for å lukkast. Eg kjenne eg vil vera ein sånn lærar, enten eg er her eller der, ein som vil gjera noko for dei elevane som strevar litt (Intervju med informant 1).

Ein annan av lærarane får også ei utfordring i å forklara korleis samspelet mellom klassen sine mål og enkelteleven sine mål kan vera eit dilemma. Eg spør om kva som skjer dersom ein legg mest vekt på dei kollektive måla:

Eg: - Alternativet er då at dei ikkje lærer noko?

Inf: - Ja, og at dei sjølve gjev opp undervegs. Det er det dei seier til meg; «eg orkar ikkje begynna på det, for eg blir aldri ferdig likevel!» men igjen, eg er nok litt sær der, sidan eg synest det er så viktig å ta seg tid til den enkelte. Då går ting litt meir på skinner, når du brukar litt tid i starten. Du kan baka inn mykje fagleg, berre du har tryggleiken og trivselen på plass.

Eg: - Trur du det er ein eigenskap som pregar mange av spesiallærarar, viljen og evna til å kanskje sjå litt meir på det individuelle?

Inf: - Ja, og meir heilskapleg.

Eg: - Då nærmar me oss veldig omgrepet «omsorg». Kor viktig er det?

Inf: - Minst 75 %!

Eg: - Er det viktigare for dei elevane som har spesialundervisning?

Inf: - Eg trur det er viktig for alle, men spesielt for dei. Eg trur at meir enn halvparten av dei som har spesialundervisning heile tida går rundt og føler at «det er noko med meg». Dess eldre dei blir, dess meir føler dei på det. Dersom dei kan bli trygga på det at «du er faktisk heilt OK slik du er, sjølv om du må læra på ein annan måte.» Då gjev me dei noko for seinare ungdomsår, for livet (intervju med informant 2).

4.5.4 Kollegial påverknad

Lærarane eg har intervjuar arbeider alle i team. Dei må forhalda seg til andre lærarar på samme trinn og dei må forhalda seg til ei gruppetenking, der dei kanskje må stå på barrikadane for «sine» elevar. Ein av informantane sa rett ut at ho måtte vera eleven sin «advokat» i enkelte tilfelle. Kva andre jambyrdige medlemmer av skulesamfunnet seier, meiner og står for, har stor innverknad på oss som lærarar. Alle mine tre informantar er såpass vaksne at dei har arbeidd mellom 10 og 25 år i skulen. Alle tre har arbeidd ved ulike skular i ulike kommunar, så dei har ein mangfaldig bakgrunn. Når eg har valt å ta med «det kollegiale» som påverknadsagent i spesialundervisninga, er det også fordi eg har opplevd det sjølv også, i tillegg til det som kom fram frå informantane i intervjuar. Det er spesielt ein av lærarane som tek opp dette temaet på eige grunnlag, og som reflekterer rundt den krafta som ligg i forventningane frå kollegiet. Som ho seier, er dette eit tema som er vanskeleg å få ned på papiret eller setja fingeren på korleis kollegaene dine påverkar dei vala du gjer.

Inf: - «Men det er vanskeleg å setja konkrete ord på dette» og « .. ja, det påverkar litt kven som er leiaren din, kven som er teamleiaren, og kven andre som er spes.ped.lærar. Det er litt vagt, men..!» (informant 3).

Vidare gjev ho inntrykk av ein skule som har tydelege forventningar til sine tilsette;

Inf: - No er dette blitt ein stor skule. Det er den vissheita om at planane vert lesne av leiinga på skulen, av PPT og her hjå oss er det ein kultur, blant spesiallærarane at me vil skapa eit godt inntrykk, og ha god spesialundervisning. Det ligg ein slags forventning til oss, og eg føler ikkje at me er nokon salderingspost! Det er ikkje sånn at «Åja, du driv berre med spes.ped!» det er meir positive haldningar. «Jøss, så flott!» Me får anerkjennelse. Det skapar også forventningar om at me lagar gode mål og gode IOP'ar (informant 3).

Ho seier vidare at dette er ikkje noko sjølvstøtt ting, og det er ikkje noko som har vore der «alltid». Ho arbeidde tidlegare med nokre lærarar som var ein del eldre enn henne, og som ho seier: «dei arbeidde ved ein type skule, der spesialundervisning ikkje var prioritert». Dette viser tydeleg korleis *haldningane* i eit lærarkollegium er med og styrer kva tilbod elevane faktisk får.

Informant 2 seier også noko om kor sterk denne påverknaden kan vera. Det verkar ikkje som ho opplever at temaet nødvendigvis kjem «opp på bordet», men ho kjenner på at det til tider kan vera store spenningar i kollegiet. Det er i slutten av intervjuet, der me snakkar om å visa omsorg i undervisninga, at eg spør om ho opplever skilnader:

Eg: - Er det sprikande syn på dette, blant lærarar?

Inf: - Ja, veldig. Nokon lærarar meiner at dette skal ikkje me lærarar ta oss av, det får psykologar og PPT - folk ta seg av. Det meiner eg er feil, fordi det er me som møter elevane. Me får heller bruka PPT og psykologar som våre støttespelarar. Og så må me faktisk stola meir på vår eigen magefølelse, og gjera det som følest rett! (intervju med informant 2).

Oppfordringa hennar er altså å stola på seg sjølv. Det er ikkje alltid lett, i eit kvart kollegium vil det vera ulike typar menneske, nokon er fāmælte medan andre «tek stor plass». Leiinga ved skulen er viktig, og må sjå til at dei gode kreftene får regjera i kollegiet. Det er slik eg opplever uttalen frå informant 3, som seier at ho opplever å arbeida på ein skule der det er lov å vera god.

4.6 Oppsummering av inntrykka

Eg har drege fram ein del sekvensar frå intervjuet som kan vera med å kasta lys over mine interessefelt i oppgåva. Hovudfokuset mitt er kva som er med og påverkar lærarane sitt daglege arbeid, og i den meir langsiktige undervisningsplanlegginga dei utfører, men også kva som er vanskeleg, kva for dilemma dei opplever. I ulik grad kjem dei tre informantane inn på kva formelle og uformelle krav som gjev retning til undervisninga deira. Alle omtalar i intervjuet dimensjonen «omsorg», på litt ulike måtar. Ein av «påverknadsagentane» eg har peika på er då også denne dimensjonen; om det er spesielle kvalitetar spesialpedagogar / spesiallærarar har eller bør har. Det er desse hovudlinjene eg vil fylgja vidare i drøftingskapittelet. Ved å gjera dei utvala eg har gjort, har eg også bestemt retninga vidare. I desse vala ligg også erkjenninga om at eg har måtta lukka nokre dører. Ei dør som eg godt kunne tenkt meg å opna, er korleis hjelpetenester som PPT og BUP fungerer i høve skulen. Den kollegiale påverknadsagenten kunne vorte eit eige forskingsspørsmål, som eg diverre ikkje har plass til her. Dette får liggja til ein anna gong.

5 Korleis gje rom for det unike i barnet?

5.1 Innleiing

I dette kapittelet vil eg gå djupare inn i nokre av utfordringane eg fekk frå det empiriske materialet, og som eg prøvde å formidla i førre kapittel. Eg har gjort eit utval som eg meiner er det mest interessante ut frå forskingsspørsmålet mitt, innspela som informantane kom med, og som ligg nær det som opptek meg aller mest i arbeidet som spesialpedagog. Som avslutning på kapittel 4, viste eg hovudspora eg ynskjer å fordjupa meg i: Kva og kven påverkar val av læringsmål? Kva dilemma opplever spesiallærarane i sin daglege praksis, og korleis reflekterer dei i forhold til desse dilemma? Desse to hovudspora heng saman og eg vil i dette kapittelet løfta fram sentrale aspekt i form av pedagogiske dilemma som kjem til syne i dei spørsmåla eg har valt å drøfta i samband med aktuell faglitteratur på feltet. Basis for drøftinga er litteraturen eg vurderte i kapittel 2, nye perspektiv frå litteratur eg ikkje har vurdert tidlegare og aspekt ved litteratur eg har lese og vurdert før, men som vert aktualisert på nye måtar i lys av forskingsspørsmåla. Sidan utgangspunktet for mi oppgåve er grunnskulen, der elevane er mellom 6 og 16 år, finn eg det naturleg å gje foreldra eit relativt stort rom. Foreldra er vanlegvis dei som står barnet nærast, noko mine tre informantar underbyggjer, derfor har eg valt å la dei koma tydeleg fram gjennom mine informantar sine refleksjonar og i dei fokus eg vel å gå inn i. Mine fokus i dette kapittelet er:

5.2 Kven og kva påverkar val av læringsmål?

I kapittel 4 fann eg ulike «agentar» som påverkar kvardagen til elevane. Tre av desse har eg valt å drøfta. Foreldra har eg allereie presentert som viktige påverkarar, deretter vil eg sjå på kor bundne lærarar er av lov- og planverk. Den tredje agenten eg drøftar er eigenskapane hos den enkelte lærar. Det mest interessante aspektet tenkjer eg er kva eigenskapar den enkelte spesiallærar har. Eigenskapane kan vera varierende, eg vil prøva å visa kor viktige dei personlege eigenskapane er.

5.2.1 Foreldresamarbeid

Å vera foreldre til barn i skulealder kan til tider vera krevjande. Å vera foreldre til barn med særskilde behov, kan nok til tider vera direkte tøft. Det å skulle fylgja opp eigne barn, sjølv om dei har ei såkalla normal utvikling, og det meste går «på skinner», medfører i periodar mykje arbeid for foreldra. Då tenkjer eg både på formelle sider som t.d. foreldresamtale, foreldremøte og leksearbeid, i tillegg dei meir sporadiske oppgåver som å delta på elevane sine sosiale arrangement som elevkveldar, avslutningsturar o.l. Alt dette krev tid og arbeidsinnsats, men det er i det store og heile

takknemlege oppgåver med eit «positivt forteikn».

5.2.2 Når karakterane dukkar opp

Når ting begynner å bli vanskeleg i samband med barna sin skulegang, då aukar både arbeidet og uroa. Når ein kanskje gjennom barneskuletida har hatt eit barn som har klart seg sånn nokolunde, og så opplever ein at når barnet begynner på ungdomsskule, vert ting vanskelege. Det er elevar i denne fasen eg baserer avhandlinga mi på. Eleven mistar fort gløden for skulearbeid, og når karakterane kjem, ser ein kanskje at resultatet ikkje er så bra. Eleven har møtt eit anna «regime» enn det han har vore van med. Livet har vorte tøffare, og kan hende opplever eleven i liten grad å meistra skulearbeidet. Korleis skal ein då vera best mogleg foreldre? Og på den andre sida, kva med dei som allereie frå skulestart, opplever at det «er noko» med deira barn? Når ein tidleg i skuleløpet møter lærarar som er uroa eller oppgitt over problema knytt til ditt barn og hans eller hennar resultat på skulen, er det lett som foreldre å få «piggane ut».

Foreldre har ein innebygd omsorgstrong for barnet sitt, og barnet har vore avhengig av omsorga for i det heile tatt å overleva. I møtet med skulen sine krav, både om innordning i eit fellesskap, og dei meir faglege krava, er det vondt for foreldra å vera vitne til at barnet strevar. Biesta (2009) kallar elevane sitt møte med utdannings-systemet for ei krenking. Det er barnet sin suverenitet som vert krenka, når skulen stiller krav. «Derrida kaller denne krænking for «transcendental vold». Uddannelse er en form for vold på den måde, at den griber ind i subjektets suverænitet ved at stille svære spørsmål og skabe svære møder» (Derrida, 1978 i Biesta 2009). Om ein ser barnet sin skulegang på denne måten, vil det allereie i utgangspunktet vera duka for konflikthar, når enkeltbarnet må tilpassa seg skulen som system. For dei fleste går denne tilpassinga greitt, medan nokon barn vil oppleva krenking gong på gong. Å møta karakterane i ungdomsskulen kan vera ei slik krenkjande oppleving, dersom du ikkje klarar å leva opp til dei krava skulen set til ein god prestasjon. Også som foreldre vil ein oppleva tilbakemelding i form av karakterar som krenkjande, dersom det gong på gong opplevest som ein nedtur å få heim karakterboka. Ein kjenner fort på både fortviling og sinne, samstundes som ein er like glad i barnet sitt, uansett prestasjon.

5.2.3 Trø varsamt! Foreldra som informasjonskjelde

Å vera foreldre inneber å måtta ta «heile pakken», både gledene og sorgene. Men desse er diverre ikkje likeleg fordelte, og nokon foreldre får ei alt for tung bær å bera. Då er det avgjerande at dei møter eit skulesystem som er støttande og kan vera til hjelp, først og fremst reint praktisk. Å ha eit barn med særskilde behov, som dagleg møter vanskar i møte med eit system alle skal vera i, er i seg

sjølv belastande. Forsking støttar betydninga av godt foreldre – skulesamarbeid generelt, og Buli-Holmberg og Ekeberg skriv: «I all opplæring av barn og unge må skolen samarbeide med foreldre / foresatte. Særlig viktig er dette når eleven har spesielle behov» (2009: 203). Betydninga av foreldra som barnet si referanseramme og støtte, og skulen sin samarbeidspartnar for å hjelpa barnet best mogleg i pedagogisk samanheng, er uttalt både i faglitteratur og hos informantane mine. Nordahl og Overland (2001) legg spesielt vekt på den praktiske, pedagogiske sida i foreldresamarbeidet; ikkje den byråkratiske, som dei kallar det. Vidare seier dei;

Foreldres og elevers mening om overordnede målsettinger er av sentral betydning. Det er viktig at foreldrene gir sin tilslutning til mål som skolen synes er vesentlige, samtidig som de kan foreslå andre målsettinger. Det er nødvendig at foreldrene sammen med eleven får anledning til å komme fram med sitt syn på vesentlige mål på for eksempel det mellommenneskelige og det individuelle området (2001: 215).

Nordahl og Overland beskriv foreldresamarbeidet som ein viktig faktor i arbeidet med læringsmåla. Det er eigentleg innlysande at denne parten vert teken på alvor, det er trass alt den som har skoen på som veit kvar han trykkjer. Og, vil eg leggja til; foreldra kjenner gjerne den som har skoen på.

I mitt møte med lærarar som driv spesialundervisning i undersøkinga mi, har eg funne belegg for at dei har ein grunntanke som er i samsvar med paragraf 5-4 i Opplæringslova, der det i tredje leddet står: «Tilbod om spesialundervisning skal så langt råd er, formast ut i samarbeid med eleven og foreldra til eleven, og det skal leggjast stor vekt på deira syn» (Opplæringslova, § 5-4).

Ein av lærarane seier det slik, når eg spør kor stor påverknad foreldra har i arbeidet med IOP:

Foreldra og elev, i den grad han kan og vil, skal vera med. Dette er ikkje eit skuledokument, men eit dokument som vert utarbeidd i samarbeid. Foreldra er så interesserte og engasjerte i guten si framtid, så det er klart at det må vera ein dialog (intervju med informant 1).

Då eg sat i samtale med denne læraren, gav ho meg inntrykk av at det var eit solid og tett samarbeid med foreldra. Fleire gonger i løpet av intervjuet kom det uttalar som viste at ho hadde foreldra med «på laget». Også i måten ho omtalar foreldra, forstod eg raskt at ho hadde djup *respekt* for foreldra og deira kunnskap om guten sin. T.d. kunne ho avslutta eit resonnement slik: «...for det er jo dei som kjenner han aller best». Tanken om at foreldra er ein ressurs, slik denne informanten tydeleg gjev uttrykk for, er heilt i pakt med det synet som kjem fram i Nordahl og Overland (2001). Dei tre informantane mine er alle opne om korleis dei samarbeider med foreldra. Dei gjev utførlege svar på korleis dei gjer dette, og kva prosedyrar dei har for å få foreldra i tale. Informant 1 beskriv korleis

ho har kontakt med foreldra kvar veke på telefon. Som ho seier, er dette noko som kom i stand frå byrjinga av åttande klasse, då eleven var ny på ungdomsskulen. Denne kontakten meiner ho var god, og avgjerande for å få ein god start. Ho seier vidare at dette var ikkje noko dei heldt på med «fordi me (lærer og elev) ikkje hadde snakka om det på skulen, men eg ville ha ei kvalitetssikring ved å ha kontakt med foreldra».

Når me kjem inn på måten det vert arbeidd på, reint konkret, nemner alle tre at dei brukar foreldra som kunnskapskjelde i forhold til å lære eleven å kjenne, og at dei hentar viktig historisk informasjon om eleven frå foreldra, når dei startar opp arbeidet. Det er litt ulikt korleis samarbeidet føregår. Den eine av informantane seier at ho har ein oppstartsamtale med foreldra tidleg i skuleåret, der ho prøver å få fatt i mest mogleg av det som er historia til denne eleven. Det handlar sjølvsagt om korleis det har vore arbeidd tidlegare, kva eleven er spesielt sårbar på osv. Som informant 2 seier det; «Kva må eg vita om ditt barn?»

Nordahl og Overland (2001) peikar på kor viktig denne funksjonen til foreldra er:

Foreldrene og eleven selv bør ha en viktig rolle i den pedagogiske kartleggingen. de bidrar med informasjon om for eksempel interesser, hobbyer, hva eleven er motivert for, og ulike behov som bør ivaretas. Foreldre og lærere kan videre drøfte ulike mestringsstrategier som eleven tar i bruk på skolen, og eventuelle problemer som er knyttet til opplæringen (2001: 215).

Nordahl og Overland (2001) legg vekt på den moglegheita heimen har til å gje *spesifikke* opplysningar om deira barn. Me veit at alle barn i skulen har krav på tilpassa opplæring, men for desse elevane kan det vera avgjerande at dei får gjort ting på «rett» måte. Eg har sjølv gjort meg erfaring med ein elev i ungdomsskulen med Downs syndrom. Heilt frå fyrste klasse var foreldra til denne guten eit hyppig syn på skulen, i tillegg til at dei stadig tok kontakt på telefon. Eleven hadde full dekning med spesialpedagogisk ressurs, og me var avhengige av å få mykje spesifikk informasjon om han for å kunna skapa ein læringssituasjon som var god, og gjorde han trygg. Etter sju år på skulen, var eleven framleis avhengig av ein bestemt rutine for timen, for å verka tilfreds. Kvar i klasserommet læraren stod, og kva ord læraren brukte, er døme på slike rutinar. Læraren sine erfaringar vart viktige for å laga ein god læringssituasjon, men mykje informasjon om eleven sine vanar og preferansar hadde me fått gjennom foreldra, slik at me slapp å gjera alle feila sjølve. Pedagogisk verksemd handlar til sist om korleis *eleven* har det, og me veit at tryggleik er ein føresetnad for læring. Uansett om ein som lærar stundom kan vera oppgitt over foreldresamarbeidet, enten ein føler det er vanskeleg «å nå inn», eller at det kan verta for mykje av det gode, må ein klara å møte foreldra på ein slik måte at situasjonen til eleven vert best mogleg. Buli-Holmberg og

Ekeberg skriv: «Uansett: På dette feltet har det liten hensikt å bruke krefter på å finne ut hvem som har «rett». Eleven fortjener at de voksne samspiller tett. Det gir trygghet» (2009: 204).

I det tredje intervjuet fekk eg stadfesta fleire av tankane som dei andre to hadde. Informant 3 nemner óg foreldre som den viktigaste kjelda til bakgrunnskunnskap om ein ny elev, men legg til ei ny kjelde, nemleg kontaktpersonen på PPT. Eg vil kommentera PPT si rolle meir inngåande i avsnittet om formelle krav og lovverk. Når denne læraren skal starta opp med spesialundervisning for ein ny elev, har ho eit møte med foreldra så snart som råd etter skulestart. Å møta foreldra slik, innbyr til eit ekte samarbeid om det mest dyrebare dei har. I kapitlet om kommunikasjon og samarbeid, seier Buli-Holmberg og Ekeberg (2009) dette om foreldresamarbeidet:

Jevnlig dialog, ikke bare enveis «opplysning» fra læreren, bidrar til felles forståelse av hva eleven til enhver tid trenger, og hvilke forventninger omgivelsene skal stille. Foreldrene sitter inne med svært viktig informasjon om barnet som skolen kan bygge på i arbeidet med den individuelle opplæringsplanen (2009: 205).

Å vera foreldre til barn med spesielle behov kan vera krevjande. Dette sitatet seier noko om kva som er viktig for å letta denne oppgåva. At skule og heim saman legg ein plan for dialogen gjer det enklare å utveksla informasjon og tankar undervegs, ikkje venta til ting hopar seg opp. Av erfaring veit eg at dei vanskelege tinga vert teke opp etter kvart, medan det enno er ferskt. Somme foreldre ynskjer ein telefon til eit fast tidspunkt kvar veke, andre har funne at ei kontaktbok kan vera ein grei informasjonskanal. Kontaktbok vart nemnt av ei av informantane i intervju. Eit anna stikkord frå sitatet som ein må ta på alvor, er «forventninger». At både heim og skule har eit realistisk forventningsnivå, er bygd på at dei snakkar saman. Å finna det rette nivået, vil vera avgjerande for å treffa eleven i utviklingssona hans eller hennar (Vygotsky, 2001a:164 I: Kristoffersen, 2007).

Ein av lærarane har opplevd at det er «veldig forskjell på foreldre», som ho seier. Etter det avgjerande fyrste møtet, er det stor forskjell på korleis foreldra ynskjer å samarbeida vidare om opplæringa. Nokon foreldre ynskjer å arbeida tett med spesiallæraren om utforming av den individuelle opplæringsplanen. «Nokon sit saman med meg ved PC'en og me formulerer måla i lag» (informant 3). Som ho sjølv poengterer, så er dette svært tidkrevjande. Eg meiner dette er å ta foreldra skikkeleg på alvor. Ho seier at det er kjekt når foreldra engasjerer seg, og at det er jo dette som er intensjonen. Hjø andre foreldre har ho opplevd ei meir reservert haldning. Desse foreldra ynskjer helst at ho som spesialpedagog lagar eit utkast til IOP, og at dei får sjå på dette utkastet heime i trygge omgjevnader. Grunngevinga deira for å ynskja at ho lagar utkastet fyrst, har vore at

det er ho som lærar som skal driva med dette. Måten dei gjev skulen tilbakemelding er også ulik, seier denne læraren. Ho har opplevd både at dei «kjøper alt» ho har skrive, seier seg nøygde med det, og signerer. Andre kjem med kommentarar, der dei meiner læraren skal gjera endringar.

5.2.4 Dilemma i det fyrste møtet mellom foreldre og skule

Eg tenkjer at det fyrste møtet i denne samanhengen, er det fyrste møtet der skulen eksplisitt tek opp barnet sine vanskar med foreldra. Me må ikkje gløyma at bakgrunnen for å driva spesialundervisning er at eleven ikkje har tilfredsstillande utbyte av den ordinære opplæringa. I dette faktum ligg det mange bekymringar. Både føresette og skule har sett at utviklinga til barnet ikkje har fylgt den vegen ein kunne ynskja. Både faglege læreveskar og mellommenneskelege vanskar, t.d. samspelevanskar, kan vera alvorlege, og gje rom for uro for framtida til barnet. Dei vaksne veit av erfaring at desse områda er avgjerande for korleis eit ungt menneske taklar livet sitt framover. Foreldra ynskjer intenst at deira barn skal vera «normalt», og om så ikkje er tilfelle, at vanskane skal vera så små som mogleg, og at det skal vera råd å avhjelpa vanskane. Skulen har erfaring med mange barn. Nokre av dei har hatt vanskar, og lærarane har gjerne ei oppfatning av kor alvorleg ein vanske er, og om det er noko ein kan gjera for å avhjelpa. Det er avgjerande for dette fyrste møtet om vansken, at læraren viser forståing for den vanskelege situasjonen foreldra er i. Kva er rett å seia? Skal han eller ho leggja fram alle sine tidlegare erfaringar, også dersom læraren har lite håp om betring? Å vera ærleg er fyrste bod. Det betyr ikkje at læraren skal svartmåla situasjonen, men på direkte spørsmål for foreldre, må læraren seia kva han eller ho meiner. Dette gjeld både i det fyrste møtet med foreldre, men også seinare, når viktige spørsmål om kva læringsmål ein elev skal ha, og kva for lærestoff som må veljast vekk. Foreldra ynskjer gjerne at deira barn skal delta på alt som dei andre i klassen er med på, men skulen må kunna seia at dersom barnet skal få den undervisninga han eller ho har krav på, medfører det at barnet må vera ute av klassen i deler av skuletida, og at barnet ikkje får delta i arbeid med det same lærestoffet som resten av klassen.

Alt i alt er det altså store skilnader på korleis, og kor mykje påverknad det er frå foreldre. Skal ein kunna snakka om eit reelt samarbeid, meiner eg det vi vera avgjerande for kvaliteten på opplærings-tilbodet til eleven, at det fyrste møtet, der ein tek barnet sin vanske opp med foreldra, er av høg kvalitet. Det er då ein som spesialpedagog har ein gylden sjanse til å vera profesjonell, då i tydinga *fagperson*, samstundes som ein viser at ein er medmenneske. I eit slikt møte vil menneskesynet til læraren skina gjennom, og han eller ho blottlegg kva verdiar han eller ho har. Hammerlin og Larsen (1997) viser oss korleis dette heng saman:

Et menneskesyn må med andre ord betraktes ud fra et etisk (teori om moral) og moralsk (vurdering af gode og onde handlinger) perspektiv. Tit verdsættes, vurderes og kritiseres mennesker og menneskers handlinger ud fra etiske og moralske principper. De etiske og moralske normer er da retningslinier for, hvordan vi bør handle, og hvordan vi bør forholde os til omverdenen (1997: 48-49).

Det etiske i møtet mellom lærar og foreldre handlar om å la eleven koma til syne som unikt menneske, at læraren ikkje legg for dagen eit menneskesyn som let eleven vera ein i rekkja av mange. Foreldre bør få oppleve å verta møtte med respekt, av ein lærar som har evna til visa innleving i deira situasjon. I dette møtet må læraren balansera det som er problematisk, mot det som er positivt. Det handlar om å formidla realitetar på ein sakleg måte, men likevel med medmenneskelegheit. Berre ved å framstå som eit truverdig medmenneske, kan foreldra få tillit til læraren. Kanskje er det slik i dette fyrste møtet, at læraren har meir behov for å *få* enn å gje informasjon? Buli-Holmberg og Ekeberg (2009) understrekar viktigheita av dette; «Riktignok skal du som lærer gi informasjon i løpet av en foreldresamtale. Men like viktig er det at du lytter. Det er den gjensidige informasjonen som fører til økt forståelse hos begge parter» (2009: 205). I den situasjonen læraren er i, krev informasjon frå foreldra for å vita korleis undervisningstilbodet bør leggjast opp på skulen. Det kan handla om korleis barnet arbeider best, om barnet samarbeider spesielt godt med nokon av dei andre elevane, eller om det er konstallasjonar ein bør unngå. Foreldra på si side har behov for å vita korleis barnet deira trivst på skulen, men også korleis heimen kan bidra til auka meistring for barnet i skulesamanheng. Ei djupare grunngjeving for eit godt samarbeid, er at begge partar skal oppleve at det er «klima» for å oppretta ny kontakt, slik at ein får avklart ting som måtte oppstå etter kvart.

Nordahl og Overland meiner at *måten* samarbeidet skjer på er avgjerande; «Dersom skolen, foreldrene og eleven skal lykkes i å utarbeide den individuelle opplæringsplanen gjennom reelt samarbeid, må det etableres et godt samarbeidsklima» (2001: 215). Det er skulen sitt ansvar å sørgja for at dette samarbeidsklimaet vert godt. Læraren kan gjera sitt til at foreldra kjenner seg velkomne, og at dei ynskjer å ta kontakt med skulen. Ein kjem ikkje utanom å fokusera på *meistring*;

Foreldrene og eleven selv bør ha en viktig rolle i den pedagogiske kartleggingen. De bidrar med informasjon om for eksempel interesser, hobbyer, hva eleven er motivert for, og ulike behov som bør ivaretas. Foreldre og lærere kan videre drøfte ulike mestringsstrategier som eleven tar i bruk på skolen og eventuelle problemer som er knyttet til opplæringen (ibid.).

Som informantane uttrykte i intervju, er det å meistra oppgåver på skulen, ei viktig drivkraft for mange elevar, også dei som har lærevanskar. Det er viktig for dei å *få til*, å vera lik dei andre

elevane, og å få gode karakterar. Då må skulen leggja til rette for meistring, ut frå den enkelte elev sitt utgangspunkt. Som ein av informantane sa det: «I staden for å dynga på dei med faglege oppgåver dei ikkje meistrar, må me begynna der dei er. Men, me skal ikkje slutta å stilla krav til dei, for eg ser at dei likar det. Dei likar at me forventar noko av dei.» (intervju med informant 2). Det ligg i heile skulen si rolle at elevar skal få utfordringar og læra. Difor vert meistring i skulesituasjonen så viktig, dersom det enkelte barn skal kjenna seg vel.

Ei opplæring som er er tufta på eigen motivasjon må vera målet, både for den ordinære opplæringa i klassen, og ikkje minst for dei elevane som slit med det faglege. Først og fremst, meiner eg, handlar dette om *relasjonen* mellom lærar og elev, skal denne relasjonen verta reell, må han byggja på genuin interesse for barnet. Då er foreldra den mest nærliggjande kjelda til kunnskap om barnet. Foreldre som møter skulen, spesielt dersom møtet skal handla om eit barn med vanskar, vil vera i ein svært sårbar situasjon. Med seg til møtet vil foreldra ha erfaringar frå eiga skuletid, kanskje erfaring med eldre barn sin skulegang, og dei vil vera våre for læraren si framferd. Det beste læraren kan gjera i dette møtet, meiner eg, er å visa medmenneskelegheit, samstundes som han eller ho formidlar eit godt forhold til deira barn. Også Nordahl framhevar læraren sitt forhold til eleven som avgjerande: «Læreren evne til å knytte psykologiske bånd til den enkelte elev er av avgjørende betydning for barn og unges læring (Nordahl, 2010 i Sørli og Kreyberg, 2013). Den relasjonen læraren evnar å skapa til kvart enkelt barn og ungdom, vert bærebjelken i skulekvardagen deira, og det er den vaksne som har ansvaret for at dette forholdet skal vera godt, og å formidla dette til foreldra i samtale. Dette krev av den vaksne at han eller ho ser sitt forhold til barnet som ein pedagogisk relasjon, og tek konsekvensen av det. Sævi har lånt van Manen sine ord for å understreka korleis den vaksne må ta i mot barnet:

Pedagogisk takt berører barnet og er orientert mot barnet, men kan ikke planlegges av den voksne. Det betyr at takt i den pedagogiske relasjonen ikke er et redskap som den voksne behersker, men en måte å møte barnet på som åpner for barnets forståelse av seg selv og sitt liv. Kanskje kan en si at den voksnes taktfullhet er en tjeneste for barnet eller den unge, en gest som setter barnets behov, både de kortsiktige og de langsiktige, i sentrum (Sævi i Kaldestad m.fl., 2007).

Her tangerer eg temaet som kjem seinare, der eg prøver å finna eigenskapar ved mennesket som er spesiallærar. Likevel ser eg det som viktig å nemna pedagogen si tilnærming til barnet her, fordi det er det same mennesket, spesiallæraren, foreldra møter i samarbeidet om deira barn. Dersom læraren klarar å etterleva idelaet om ein taktfull vaksen når han eller ho møter eleven, er det stor sannsynlegheit for at også foreldra opplever læraren sitt engasjement som ekte.

5.2.5 Det eine barnet og gruppa

Når lærar og foreldre møtest i samarbeid om det enkelte barnet, vil det kunna oppstå situasjonar, der partane ikkje når heilt og fullt inn hos den andre. Som nemnt over, er sjølve temaet, det unike barnet knytt til sterke kjensler, sjølvsagt sterkast frå foreldra. Dette kan i seg sjølv gjera det vanskeleg å ta opp ømtålige tema. Eit stort dilemma, ut frå eiga erfaring, kan for læraren vera å balansera omsynet til deira unike barn, mot omsynet til gruppa (klassen). I møte med foreldra kan ein lett verta for individfokusert, og førespegla foreldra pedagogiske opplegg som er vanskeleg å gjennomføra i praksis, nettopp fordi realitetane tilseier at ein må ta omsyn til gruppa. Det kan i seg sjølv vera vanskeleg å beskriva situasjonen i ein klasse, utan å koma i konflikt med teieplikta ein har som lærar. Aller vanskelegast har det vore når enkeltelevar har hatt ei atferd som har ført til at dei andre elevane har vore redde for å vera saman med vedkomande. Nokre gonger har tilhøvet kanskje vart så lenge at foreldre til klassekameratane har klaga over tilhøva. Då har ein som lærar hatt ei kjensle av at «dette klarar eg ikkje løysa slik at alle partar vert nøgde. Det er rett og slett umogleg». Eit dilemma her ligg i at alle elevar har rett til å høyra til i ein klasse, dei skal kjenna tilhøyrslere der. Denne retten har sjølvsagt også dei elevane som har ei atferd som ikkje harmonerer med krava ein stiller til ei gruppe. Resultatet vert gjerne at skulen tilbyr eit segregert opplegg i deler av skuledagen, slik at ein kjem både enkelteleven og gruppa delvis i møte. Eg seier *delvis*, fordi ingen av partane vert heilt nøgde. Som skule tek ein i mot alle og gje dei eit opplegg som er tilpassa føresetnadene deira. Samstundes har alle elevar rett til eit trygt fysisk og psykososialt miljø, noko som fører til situasjonar der ein må velja løysingar som vert kompromiss.

Som lærar opplever ein frå tid til anna å ein ikkje strekkja til. Denne kjensla kjem gjerne som eit uttrykk av at ein ikkje får gjeve alle elevane i klassen den kontakten dei treng. Som lærar for ein klasse, skal ein vera leiar for heile gruppa. Stundom kjennest det som nokre få elevar tek sin rikelege del av merksemda, og læraren ser at det er eit misforhold mellom tida han eller ho får brukt på dei ulike elevane, og mellom enkeltelevar, og den tida han får gjeve til gruppa. Denne dobbeltheita, at ein skal ta omsyn til kvar elev som unike menneske, samstundes som ein må forhalda seg til dei som gruppe, kan opplevast som vanskeleg. Eg trur nesten det er ei uløseleg oppgåve å tilfredsstilla begge desse behova samstundes. Likevel kan ein som lærar gjera sitt beste, og samstundes erkjenne at den pedagogiske praksis ikkje går føre seg i ei ideell verd. Klarar ein som pedagog å oppnå ein god relasjon til elevane som enkeltmenneske, har ein samstundes lagt grunnlaget for å kunna forhalda seg til dei som gruppe. Då har den vaksne ein viss grad av handlingsrom for å gjera nødvendige, men ikkje nødvendigvis populære tiltak i klassen. Over tid vil stemninga i klassen verta kommunisert heim av elevane, og når så foreldra sit med eit inntrykk av at

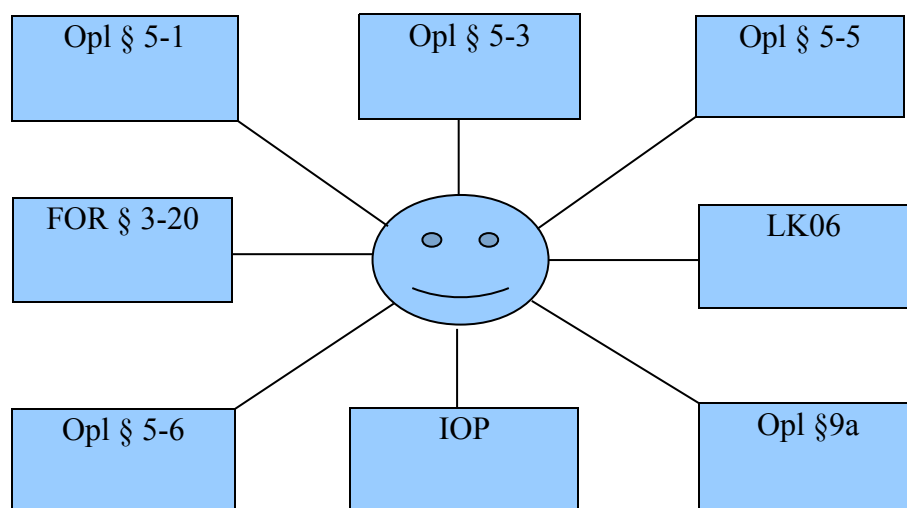
det er ein god og trygg atmosfære i klassen, kan læraren nyta ein større respekt, og vera tryggare på dei avgjerdene han eller ho må ta.

Både i klassesituasjon og i spesialundervisning vil læraren og elevane vera avhengig av ein god relasjon. For eleven, barnet som den svakaste parten i det assymetriske forholdet undervisnings-situasjonen inneber, er relasjonen endå viktigare enn for læraren. Læraren skal i utgangspunktet formidla ein bodskap, utføra eit stykke arbeid. Eleven derimot, har ikkje bedt om å vera i denne relasjonen, og treng ein relasjon som er god, for i det heile tatt å kjenna seg verdsett. Som ein av informantane sa, «det handlar om å stola på kvarandre, ikkje sant!» (intervju med informant 3). Å stola på kvarandre handlar om tillit, og skal tillit verta skapt, er relasjonen avgjerande. I skulen er det den pedagogiske relasjonen det handlar om, slik Sævi formulerer det: «Den pedagogiske relasjonen er den kvaliteten ved pedagogisk virksomhet som ifølge vår europeisk humanistiske arv anses som den nødvendige formidlingskanal for erfaring og kunnskap mellom generasjonene» (Sævi, in press: 1).

Sævi poengterer dette godt: «Godhet mot barnet og den unge er pedagogikkens umistelige kvalitet, en kvalitet som både er synlig og konkret, men som samtidig er laget av noe som gjør den til noe annet, noe som er ubegripelig, sterkt og hinsides hva vi kan fatte» (Sævi, in press: 10). Som lærar å visa godheit gjennom pedagogisk praksis, vert avgjerande for eleven, og i neste rekkje korleis foreldra forhold seg til skulen. Når foreldra har tillit til skulen og læraren, vil skulen lettare få forståing for dei avgjerdene som må takast, både i det daglege og dei større avgjerdene. Godheita skal ikkje vera eit middel, men den berande krafta i samspelet mellom elev og lærar, den skal vera, som Sævi (in press) skriv, noko ubegripeleg, sterkt og utanfor det me kan fatta.

5.3 Formelle krav / lovverk

For å drøfta dei formelle krava som gjeld all undervisning i landet, også spesialundervisning, vil eg illustrera korleis Opplæringslova med forskrift og planverk innverkar på skulekvardagen til ein elev med spesielle behov. Etter illustrasjonen vil eg utdjupa punkta, og visa kvifor eg tek dei med som eit bakteppe til drøftinga av pedagogiske konsekvensar av krava i lovverket.



Opplæringslova påverkar samspelet mellom elev og lærar med fleire sentrale paragrafar. Etter mi vurdering er den viktigaste § 5-1, som er den sentrale paragrafen for spesialundervisning, som seier at eleven *har rett på* denne undervisninga, dersom ho eller han ikkje kan nyttiggjera seg det ordinære tilbodet. I samband med § 5-1, fylgjer fleire paragrafar som direkte påverkar arbeidet med eleven i spesialundervisning. § 5-3 stiller krav om at det skal føreliggja ei sakkunnig vurdering før det vert gjort enkeltvedtak om spesialundervisning. PPT er sentrale i dette vurderingsarbeidet. Som eg nemnde under avsnittet om foreldresamarbeid, er PPT den lovfesta, sakkunnige parten som på eit fagleg grunnlag skal gje ei upartisk vurdering av eleven sine sterke sider og vanskar, med «upartisk» tenkjer eg her ein part som t.d ikkje må ta omsyn til økonomi og ressursar. PPT skal ta utgangspunkt i den *reelle* situasjonen i klassen eleven går i, og seia noko om kva meir som trengst, for at eleven skal få tilfredsstillande utbytte av opplæringa. Når ein elev har fått vedtak om spesialundervisning, skal målsetjing og arbeidsplan for eleven dokumenterast i ein individuell opplæringsplan, IOP. Dette vert slått fast i § 5-5.

I fylgje Kunnskapsdepartementet (2011), er andelen elevar med spesialundervisning minst i småskulealder, og størst i ungdomsskulen. Det gjev grunn til å tru at nettopp ved overgangen til ungdomsskule er det ein del elevar som nett har fått, eller er i ferd med å få sakkunnig vurdering frå PPT. Difor vert kontaktpersonen på PPT ei viktig brikke i arbeidet med planlegging av undervisning og læringsmål for elevar med spesialundervisning. Den sakkunnige vurderingane byggjer på kartlegging, og skal m.a. seia kva evner eleven har, og kva mål han eller ho kan nå. Opplæringslova § 5-6 pålegg kommunen å ha ei pedagogisk-psykologisk teneste (PPT). Paragrafen seier m.a. at «Den pedagogisk-psykologiske tenesta skal sørge for at det blir utarbeidd sakkunnig vurdering der lova krev det». Dette kravet går tilbake til §5-1 i same lov, som slår fast at «Elevar som ikkje har

eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbyte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning». Med denne retten følgjer også kravet om den sakkunnige vurderinga, dette er heimla i Opplæringslova § 5-3, som m.a. seier at vurderinga skal greia ut og ta standpunkt til kva som er realistiske opplæringsmål for eleven. Med desse paragrafane i Opplæringslova, ynskjer eg å visa kor sentral PPT si rolle er i arbeidet med å finna ut kvar eleven er, og påpeika kva han eller ho skal arbeida med i opplæringa (val av læringsmål).

Opplæringslova § 9a handlar om miljøet til elevane. For dei elevane som mottek spesialundervisning må ein vera ekstra vår for dette. Som skule må ein ta inn over seg at eit segregert tilbod *kan opplevast* som krenkjande. Difor er det viktig med ei nøye vurdering av organiseringa av tilbodet om spesialundervisning. Eleven si *oppleving* må vera retningsgjevande for korleis skulen gjev spesialundervisning.

To av informantane mine er opptekne av korleis ein burde kunne gje vurdering til elevane sine prestasjonar utan å «stempla» dei med karakterar.. I forskrift til Opplæringslova § 3-20 finn me m.a. reglar for *fritak* for vurdering med karakter, noko som er høgst aktuelt for ein del av elevane i ungdomsskulen, slik eg møtte i min studie. Forskrifta seier: «Fritak frå vurdering med karakter for elevar med individuell opplæringsplan. Når ein elev i grunnskolen får opplæring etter individuell opplæringsplan, avgjer foreldra om eleven skal ha vurdering med eller utan karakter» (Forskrift til Opplæringslova, § 3-20). I skulen har ein altså moglegheit til å frita elevar for denne forma for vurdering, men informantane mine fortel om ein svært restriktiv praksis for fritak.

Læreplanverket (LK06) er styrande for all aktivitet i skulen, og i min studie har eg først og fremst sett på språket i fagplandelen, og samanlikna det med signala den generelle delen gjev. Sjølve kimen til fleire dilemma i skulen, kjem etter mi meining av at desse to delene ikkje er konsistente i høve kvarandre. Dette har eg sett på i m.a. avsnittet «Ulike syn på læring», i kapittel 2. Sjølv om Kunnskapsløftet styrer all aktivitet, vil mange av elevane med spesialundervisning, oppleve at den individuelle opplæringsplanen (IOP) styrer deira kvardag i sterkare grad, enn fagplandelen i LK06. Når læraren har teke omsyn til dei formelle krava, vert IOP utarbeidd. Dette er også eit formelt dokument, som set mål for den eine eleven og undervisninga for ein periode.

Nordahl og Overland oppsummerer krava slik:

En individuell opplæringsplan skal ikke bare være i samsvar med de forutsetninger, evner og behov den enkelte elev har. Opplæringsplanen skal også være i samsvar med og tilpasses de

overordnede nasjonale skolepolitiske målsettingene og bestemmelsene (Nordahl og Overland, 2001: 70).

I denne oppsummeringa ligg også kimen til fleire dilemma. På den eine sida står eleven med sine unike moglegheiter, føresetnader og behov. Dei skal skulen ta omsyn til. På den andre sida står dei formelle plandokumenta, med den nasjonale utdanningspolitikken øvst. Politikken endrar seg over tid, og dermed også læreplan og satsingsområde for skulen. Politikk og språkbruk under gjeldande læreplan har handla mykje om måling, effektivitet og resultat. Med dette i minnet er det lett å sjå motsetnadsforhold til enkeltelevar sine vanskar og behov for tilrettelegging. Dette kan berre ikkje hengja saman i det verkelege liv. Nokon av elevane vil koma til kort når dei skal målast etter den nasjonale skalaen. Eg meiner ikkje at nokon gjer feil her, men påpeikar at dette er eit reelt dilemma, og at alle elevar ikkje lever i harmoni med dei overordna nasjonale skulepolitiske målsetjingane. Sævi (in press) understrekar i si innleiing nettopp denne iveren etter å testa og måla elevane:

Pedagogisk virksomhet i dag er preget av fokus på resultat, effektivitet og konkurranse både nasjonalt og internasjonalt, noe som overskygger spørsmål knyttet til pedagogikkens mening, formål og mål som uttrykk for pedagogisk kvalitet. Fokuset på måling av resultat har de senere årene mer og mer erstattet spørsmål som har å gjøre med hva som er «god» pedagogikk og hva som egentlig er hensikten med pedagogisk virksomhet (in press: 2).

Det er nettopp *målet* med pedagogikken som har vorte vridd frå det enkelte barn si totale oppleving, til kva Noreg som nasjon får att for innsatsen, ressursar som er sett inn i «utdanningsmaskineriet». Ved å sjå desse to sitata saman, vert dilemmaet tydelegare. Også mitt fokus har vorte tydelegare, når eg ser og opplever korleis den utbreidde testinga og målinga, stigmatiserer mange av dei borna som er mest sårbare.

5.3.1 Mellom målsaum og skreddarsaum

Det er balansegangen mellom omsyn til individ og gruppe, som er kvardagen for lærarar som har spesialundervisning som arbeidsfelt. Kor mykje kan læraren ta med frå dei allmenne målsetjingane? Kor mykje må han eller ho ta bort eller moderere? Kva for mål må prioriterast? Alt dette er «evige» spørsmål i (spesial)pedagogisk arbeid. Nordahl og Overland (2001: 70) skriv: «I arbeidet med en individuell opplæringsplan må vi søke å identifisere de forhold som er vesentlig for å kunne omsette nasjonale mål til læringserfaringer hos elevene». I samtalan med informantane, ser eg korleis dei prøver å «identifiser de forhold som er vesentlige» slik at det er *dei gode opplevingane* for eleven, læraren heile tida har for auga, det som eleven veks på. Informant 3 uttrykkjer seg slik: «Og så må ein heile tida byggja på meistring. At ein prøver å laga meistringssituasjonar når ein planlegg

undervisninga. Eleven skal ha ei god kjensle når han går ut frå timen». Læraren fortel meg her at ho prøver å tenkja læring, samstundes som ho tek omsyn til eleven sine *kjensler*. Det er gjerne slik at læraren vil ha med mest mogeleg av dei sentralt bestemte måla, men dei individuelle føresetnadene til eleven set klare avgrensingar for dette. Dette dilemmaet kan opplevast både i klasseundervisning og i spesialundervisning, men det finst mange grader av å ikkje få til alt. For elevar som har IOP vert det tydelegare, det står svart på kvitt kva målet for den eine eleven er. IOPen inneheld også ein del, der eleven sine vanskar eksplisitt vert omtalt. Slik sett vil dokumentet tydeleggjera at eleven har ein vanske, og faren for at læraren fokuserer på vansken, i staden for meistring, er til stades. Buli-Holmberg og Ekeberg er ganske tydelege: «Så langt råd er bør innholdet i elevens IOP samordnes med det som resten av klassen skal arbeide med. Det er likevel elevens behov som skal være styrende. I noen tilfeller kan det bety at bare deler av IOP passer sammen med skolens eller klassens plan» (2009: 178). I kvardagen vil nok ikkje eleven sjølv forhalda seg til IOPen, men læraren vil gjennom sitt arbeid med dokumentet, få eit endra bilete av eleven. Ved at ein synleggjer kva eleven *ikkje* får til, kan læraren koma til å endra si tenking om barnet. Å omtala elevar som «spesialelevar» er ikkje uvanleg i det daglege, men ved ettertanke er det ei nemning som er direkte krenkjande.

For å illustrera dette dilemmaet, vil eg visa korleis ein av informantane opplever dei formelle krava, her i form av måla på klassen sin plan:

Eg: - Viss du tenkjer opplegg, det de skal arbeida med ein periode. Kva er med på å styra det?

Inf: - Det handlar om mål, men det handlar óg om at elevane ikkje skal gjera ting som er heilt på sida av det dei gjer i klassen. Ofte arbeider me med ein bit av det same som klassen har.

Eg: - Vil det seia at det er eit stort poeng å halda fast på det som er klassen sitt pensum?

Inf: - Ja, at dei er med, at det ikkje vert fjernt for dei. For viss eg driv på med noko i spesialundervisninga, og klassen held på med noko anna når elevane er der, så får dei faktisk dobbeltarbeid. Det er viktig å unngå, for desse elevane har rikeleg nok å arbeida med likevel slik det er. Då er det betre at eg tek ut noko RLE, og puttar inn norsk i staden, der eg hjelper dei å laga ei framføring eller hjelper dei å bruka språket i ein annan samanheng. Så i ei norskgruppe er det kanskje fleire fag samstundes, der me jobbar med begrepsforståing, rettskriving, å laga ein presentasjon, timen vert tverrfagleg sjølv om det er norsk på planen.

Eg: - Så der vert din jobb å koordinera, å ha oversikt over totalbiletet?

Inf: - Ja, eg har til ei kvar tid oversikt over arbeidsplanen deira.

Eg: - Så då må du gjera val?

Inf: - Ja, då gjer eg val (Intervju med informant 2).

Det er læraren si oppgåve å gjera vala som får konsekvensar for korleis eleven opplever at dagen

vert. Læraren fortel at ho er oppteken av at eleven ikkje skal kjenna seg utanfor, eller få meirarbeid som konsekvens av at han eller ho har spesialundervisning. Sekvensen viser også at denne informanten ser på det som ei kontinuerleg oppgåve å tilpassa lærestoff og arbeidsmetodar til elevane med spesialundervisning. Sitatet viser at denne læraren tek elevane på alvor, tek heile livssituasjon deira med i vurderinga av kva og korleis undervisninga skal vera. Å unngå dobbeltarbeid vert viktig, nettopp fordi mange av desse elevane har «rikeleg nok» som det er. Læraren viser også at ho i den kontinuerlege vurderinga av eige opplegg, alltid ser kva klassen arbeider med, og på denne måten tek omsyn til dei formelle krava (jfr «påverknadsagentane»). Det som eg likar spesielt godt i denne intervjusekvensen, er at læraren tek dette omsynet, ut frå *elevane sine behov*. Ho vil ikkje at dei skal «gjera noko som er heilt på sida av det klassen gjer». Denne læraren har eit blikk for ungdomane, og ho veit kor viktig det kan vera i denne alderen ikkje å stikka seg ut. Igjen vert eg gripen av ei kjensle av at det er ei nær sagt umogleg oppgåve å skulle ta dei nødvendige omsyna til klassen sitt lærestoff og dei individuelle behova hos elevar med spesialundervisning. Det vert nok ein gong tydeleg at den generelle delen av læreplanen og fagplanane ikkje harmonerer fullt ut. Sæthre legg fram ein interessant tanke kring dette, under overskrifta «Elevperspektivet»:

I forarbeidene til Reform-94 og L-97 og i *Læreplanverket Kunnskapsløftets* generelle del (LK06) fremheves den inkluderende skole som målsetting. En inkluderende skole fordrer en ny tenkning der alle involverte parter må bidra til endring. Det er ikke slik at et mindretall skal tilpasse seg flertallet. Det er derfor et tankekors at elever med særskilte opplæringsbehov hverken er nevnt eller har fått komme med innspill i forarbeidene til reformene. Det kan da ende med å bli en inkludering på flertallets premisser, en inkludering som ikke svarer til de dealene som er satt for den inkluderende skole (Sæthre, 2008: 31).

Det å verta høyrd og sett med sine behov er viktig for alle, men særst viktig for dei som har spesielle behov i skulen. Ut frå det informant 2 sa, vil dei fleste ungdomar helst vera mest mogleg lik vennene sine. Sjølv om mange born og unge har spesialundervisning i dag, er dei i mindretal i høve tilresten av elevmassen. I følge Sæthre er skulen pliktig å tilpassa seg også mindretalet sine behov. Det er viktig at me har både lovverk og oppegåande lærarar som klarar å omsetja dei formelle krava slik at dei høver for alle elevar, og som tek elevane sitt perspektiv, og talar deira sak.

Kan me klara å laga ei oppskrift for korleis ein skal balansera individuelle behov mot eit fastlagt pensum? Svaret gjev seg sjølv. Det er ikkje mogleg å laga eit standardoppsett for alle typar og grader av lærevanskar som me kan koma borti. Sjølv om mange likar å ha systematikk i hovudet når det tenkjer lærevanskar og spesialundervisning, må me etter mi meining prøva å frigjera oss frå båstenking. Det er klart me kan laga kategoriar som t.d. lese- og skrivevanskar, men spørsmålet er

om det er til nytte for dei elevane me skal undervisa. Ja, dei kan til ein viss grad få same «medisin» men me gjer dei urett om me har laga eit førehandsoppsett undervisningstilbod. Då ville bryta prinsippet om eit likeverdig tilbod, og at det er eleven sitt behov som skal styra kva tilbod han eller ho skal få. Eg møter ei slik tenking blant lærarar stadig vekk. Og kanskje aller mest frå administrativt hald, der ein tenkjer ressursar og effektiv ressursutnytting. I Noreg har me ein veldig tydeleg forankra rett til spesialundervisning, ein rett som er individuell. Så lenge lovparagrafen er formulert slik han er, må me ta jobben med å spørja kva behov eleven har, i staden for å sjå kva tilbod eleven kan passa inn i. For å kasta lys over tilhøvet mellom den allmenne pedagogikken og klasseundervisninga på den eine sida, og den spesielt tilpassa undervisninga på den andre, nytta ein av informantane denne metaforen «Klasseundervisning er målsaum, medan spesialundervisning er skreddarsaum» (informant 1). Ein annan måte å underbyggja forskjellen på, er å sjå kva Nordahl og Overland seier om dette i boka om individuelle opplæringsplanar:

Tilpassning av opplæring til enkeltelever vil ikke søke universell sannhet, men svar på praktiske spørsmål i den daglige opplæringssituasjonen. Opplæringssituasjonen vil være preget av elevens spesielle forutsetninger, rammefaktorer i skole og lokalmiljø og lærerens egne oppfatninger. I en slik situasjon vil allmenngyldig pedagogisk teori sjelden kunne anvendes direkte (2001: 72).

Spesielt informant 1 var klar på kor viktig det er å ha dei nasjonale måla som ei leiestjerne i det fjerne, men i arbeidet med å bryta ned desse måla ligg moglegheita for å gjera individuelle tilpassingar. I intervjuet legg ho tydeleg vekt på at hennar tankegang for målsetjing er «Kvar skal me vera i slutten av tiande klasse?» og «Korleis skal me nå dei måla?» Vidare er ho svært medviten på kva dette har å seia for undervisninga i åttande klasse, og ho seier at når ho begynte med denne eleven om hausten i åttande klasse, så var det aller viktigaste spørsmålet «Kvar skal me begynna?» Denne læraren er svært oppteken av dei sentrale måla, og legg mykje arbeid i å tilpassa desse til det daglege arbeidet med eleven. Dette har ho også med seg i samtalen med eleven, og eg observerte i ein undervisningssekvens at dei hadde ein dialog om mål, og korleis dei saman skal nå måla. Nilsen (2008) seier at det er ei spesiell utfordring å skulla samordna IOP med klassen sin plan. Han understrekar vidare at det må vurderast *i kvart enkelt tilfelle*, når ein elev må ha eit individuelt tilpassa innhald i opplæringa si, og når han kan fylgja klassen sin plan.

Eit dilemma i det som Nilsen (2008) trekkjer fram her, er at for majoriteten av elevar som mottek spesialundervisning på grunn av faglege vanskar, handlar det om eit lærestoff (klassen sin plan) som er for *vanskeleg* eller for *omfattande*. Då vil tilpassinga ofte handla om å ta bort vanskelege arbeidsoppgåver eller å redusera den totale mengda med lærestoff. Sett frå eit individuelt perspektiv vil

dette vera greitt, det fører gjerne til at eleven opplever større grad av meistring enn om tilpassinga ikkje vart gjort. På den andre sida er læreplanen med sine kompetansemål urokkeleg. Måla seier kva eleven skal læra, og dei tek ikkje individuelle omsyn. Måla står der, samstundes som erfarne lærarar veit at alle elevar ikkje kjem til å få full score i alle måla i alle fag. Dette er kanskje det største dilemmaet i arbeidet med elevar med lærevanskar. Noreg er eit land som ynskjer å flagga inkludering høgt. Elevane, menneska som opplever å verta målte etter ein førehandsdefinert skala, og som igjen og igjen opplever at dei ikkje når opp, kjenner seg nok ikkje inkluderte. Då tenkjer eg «inkludert» som «blant dei vellukka, dei som får til». At ein skal koma bort frå vurderingssystemet som rår i ungdomsskulen i dag, er lite sannsynleg. Det meiner eg fordi elevvurdering, og karakterar spesielt, er eit stort politisk spørsmål. Til no har det vore fleirtal for å behalda karakterane i ungdomsskulen. Difor ser det ut til at ein må leva med dette dilemmaet i overskueleg framtid.

5.3.2 Eleven sin plan og klassen sin plan

Eit anna moment som etter mitt syn har fått lita merksemd, er omsynet til enkeltelevar sine behov inn i planlegginga av undervisninga i den ordinære klassen. Det er lett å tenkja at planen for undervisninga i ein klasse er ein *gitt storleik*, som all spesialundervisning i denne klassen må innretta seg etter, og ta utgangspunkt i. Slik skal det etter intensjonen ikkje vera. Undervisningsopplegget for klassen og dei ulike undervisningsopplegga for elevar med spesialundervisning, skal påverka kvarandre gjensidig. «Klasselæraren» må ta inn over seg kva for elevar han har i klassen, og velja både aktivitet og undervisningsform etter dette. «Da må klassens plan ta hensyn til mangfoldet i elevenes forutsetninger og legge opp til tilpassing av den ordinære opplæringen» (Nilsen, 2008: 521). Det Nilsen her peikar på er at behovet for spesialundervisning hos enkeltelevar kan endra seg etter kva gruppe eller klasse eleven tilhøyre. Er det ein stor klasse, vil dette kunne påverka moglegheita klasselæraren har til å gjera individuelle tilpassingar. Reint matematisk vil læraren ha mindre tid å bruka på kvar elev, noko som me av erfaring veit kan avgjera om eleven har tilfredsstillande utbyte av den ordinære opplæringa.

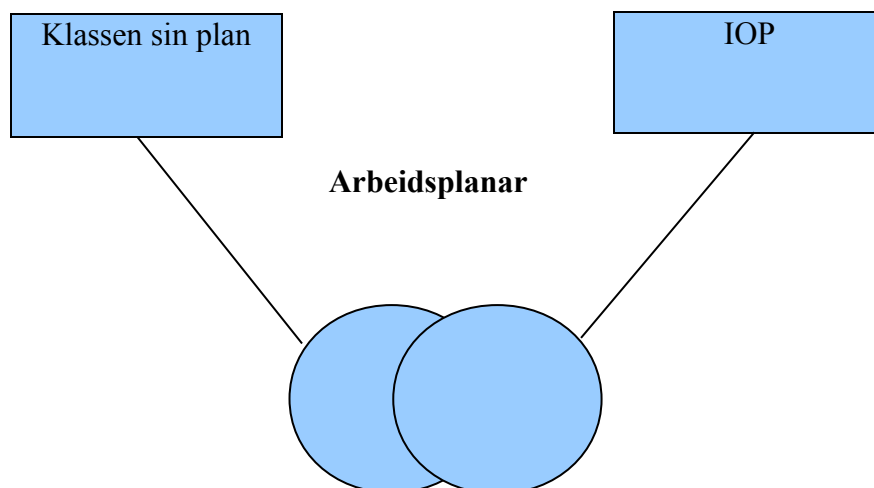
Eit dilemma som fort dukkar opp her, er det som Nilsen seier om å tilpassa den ordinære undervisninga til mangfaldet i elevane sine føresetnader. Ideelt sett ser eg at det bør vera slik, men ut frå den skulekvardagen eg kjenner, og som også kom fram i intervju mine, er det mange lærarar som vil reagere på ei slik utsegn. Sjølv om dei veit at alle elevar har krav på tilpassa opplæring, ser det ut til at mange lærarar legg opp undervisninga med ein tenkt gjennomsnittselev for auga. Det har vore mykje merksemd i media i det siste rundt John Hattie sin metastudie om kva som påverkar læring. Hattie (2009) seier m.a. at «Betingelser knyttet til skolenivå og organisering har

blitt tillagt overdrevet betydning (f. eks. nivå-differansiering, aldersblanding, skolebygg, klassestørrelse) (Hattie i Bergkaset 2011). Mange erfarne lærarar stiller seg nok undrande til Hattie sine funn. Gilje har kommentert dette i ein kronikk i «Bergens Tidende», i desember 2011, der han tek til orde for å leggja sterkare vekt på «erfaringsbasert kunnskap» og «brukerkunnskap» for å forstå heile biletet av kva som skjer i klasserommet. Desse to komponentane må vera med i tillegg til den tredje, «forskningsbasert kunnskap», om ein skal kunna snakka om gyldig evidensbasert forskning (Gilje, 2011).

Utover variabelen «gruppestorleik», vil også *innhaldet* i gruppa vera avgjerande for det tilbodet den enkelte elev får. Med innhald meiner eg her dei andre elevane og dei vaksne i klassen. Det kan vera stor skilnad mellom klassar når det kjem til ro og læringsmiljø. Kven medlemmene i gruppa er, er avgjerande for korleis miljøet er. Det kan vera 28 elevar i ein klasse, men med ein myndig klasseleiar som lærar, kan læringsmiljøet likevel vera godt. Andre gonger ser ein at langt mindre klassar er prega av svakt læringstrykk, eller ein lite hyggeleg omgangstone. Variablane i klassemiljøet er menneske, både elevar og lærarar. Læraren er den parten som har ansvaret for miljøet, for å skapa eit godt miljø, må læraren konstant vera «på alerten» for å møta innspela som kjem frå elevane. Van Manen (1991) oppsummerer ferdigheitene til læraren slik:

Teaching requires the improvisational skill of instantly knowing how to interpret ever changing situations, a sense of timing, immediately knowing what goes on with a child, what to do, how to present something, how to hold back, how to create the right tone in a class (1991: 187).

Den som har prøvd å vera lærar ei stund veit kor rett van Manen har i denne oppsummeringa, og samstundes veit ein kor vanskeleg det er. Å vera den som til ei kvar tid møter og tolkar innspel frå alle elevane i ein klasse, er minst like krevjande som å stå på ein scene. Det er ikkje nok å sjå på innhaldet i den rådande læreplanen når ein formulerer mål for spesialundervisninga for ein gitt elev. Ein må også sjå på den *reelle* eller opplevde læreplanen, den som vert utøvd for den aktuelle klassen. Om ein kallar det tilpassa opplæring eller spesialundervisning er kanskje ikkje det avgjerande her, men at ein som lærar kunne *våga* å leggja meir vekt på det individuelle, enn omsynet til klassen sitt pensum. Uansett er dette ein balansegang som ikkje nødvendigvis er enkel. Nordahl og Overland seier at «Realisering av intensjonene i en individuell opplæringsplan forutsetter samordning med den undervisning som foregår i klassen» (2001: 211). Dei viser også ein tydeleggjerande modell for dette:



Figur: Samordning av læraren sine arbeidsplanar (Nordahl og Overland, 2001).

5.3.3 Dilemma knytt til elevvurdering

For elevar som mottek spesialundervisning, vil ein som lærar fort oppleva dilemma, når ein kjem til vurdering med karakter. Dilemmaet ligg først og fremst i at karaktervurderinga er målrelatert, medan eleven har fått ei tilpassa opplæring, der målvala gjerne ikkje er i takt med kompetansemål for det aktuelle trinnet. Alle mine tre informantar har berørt temaet vurdering, og spesielt problematisert vurdering med karakter. Elevar på ungdomstrinnet skal ha vurdering både med og utan karakter, (Forskrift til Opplæringslova, § 3-4).

For dei fleste elevar er det knytt mykje spenning til det å få karakter på prestasjonane sine. Mange opplever at det er motiverande å få karaktervurdering, dei ser at eigen innsats løner seg i form av gode karakterar. Nokon elevar vil ikkje oppleva denne forma for meistring og det er mange av elevane som har spesialundervisning, som vil koma til kort her. Det er ganske naturleg at dersom eleven slit med lærevanskar, vil det vera vanskeleg å oppnå dei høgste nivåa av måloppnåing. Karaktergjeving i ungdomsskolen er basert på ei målrelatert vurdering, det vil seia at læraren som set karakter ikkje har høve til å trekkja inn individuelle føresetnader. Difor vil nokon av elevane oppleva å få karaktervurdering som eit slag i andletet. Det kan vera ein tøff overgang frå barneskulen, der den formative vurderinga gjerne har hatt større plass. Sæthre set ord på denne dobbeltheita. Den formelle vurderinga med karakterar står for det ho kallar *utenfra-perspektivet*, der skulen vert forstått som eit system som har kontroll over det som er viktig og som skal lærast. Sæthre meiner dette er ei positivistisk fundert tenking, som krev eit supplement. Skal ein forstå

dimensjonane i spesialundervisning, og vurderer eleven rettferdig, må ein også ta eit anna perspektiv, som har eit anna fundament; *innenfraperspektivet*.

Innenfraperspektivet representerer et elevsyn der det er elevens egen kompetanseutvikling som er det sentrale. Elever som har spesialundervisning, har i de fleste tilfeller en individuell opplæringsplan og ikke et generelt pensum. Derfor må en ta elevperspektivet med i en vurdering av effekten (Sæthre, 2008: 25).

I mitt materiale kjem konflikten mellom desse to sidene fram gong på gong. Det er påfallande kor stor plass den formelle delen av vurderinga tek, ikkje berre i lærarane si tilrettelegging og tenking, men like mykje i elevane sitt medvit, slik eg tolkar lærarane i intervjua. Dess viktigare vert det då, at desse lærarane opptrer på ein slik måte i møte med dei sårbare elevane, at dei klarar å ivareta «innenfraperspektivet». Som eg skreiv innleiingsvis i vurderingskapittelet, botnar konflikten eller dilemmaet, i at ein skal fylgja eit regelverk som pålegg oss å vurderer alle etter same leist. Det kan verka meiningslaust å gje vurdering i eit emne som eleven ikkje har fått undervisning i. Det finst opning i regelverket for å fritta elevar for vurdering med karakter, men samstundes veit eg at det restriktiv praksis med dette. Som ein av informantane sa; «Det er jo sånn at dei fleste helst skal ha alle karakterane» (intervju med informant 3). Denne læraren sa det også svært tydeleg i neste setning, «Eg synest det best å jobba med spesialundervisning for dei elevane som har fritak» (ibid). Ho seier med denne utsegna at det er ei umogleg oppgåve å gje elevane ei opplæring på deira eige nivå, og i neste omgang skal dei ha dei same prøvane som resten av klassen. Vidare peikar ho på at dette dilemmaet får endå ein biverknad for somme av elevane; dei vert skeptiske til å gå ut av klassen og motta spesialundervisning. Då kan ein snakka om ein vond sirkel, der vurderingspraksis kan føra til lågare utbytte av undervisninga for nokon av elevane.

5.4 «Eg vil vera ein sånn lærar..»

For å leia lesaren inn på den delen av biletet som handlar om læraren sin kompetanse og elevsyn, startar eg avsnittet med eit sitat frå det eine intervjuet:

Eg: - Er dette ein lærarjobb der du får vera meir medmenneske? Er det meir omsorg i denne typen jobb enn det er i ein klasselærarjobb?

Inf: - Mange av dei (elevane) som har spesialundervisning av ein eller annan grunn treng nok meir omsorg. Dei treng å bli sett, å bli bekrefta. Ikkje minst er eg oppteken av å alminneleggjera det å ha ein vanske. For kven er det som ikkje har ein vanske på ein eller anna måte? Dette ligg jo på menneskesynet mitt; at alle er unike. Det er eg oppteken av at skal reflekterast. Og eg merkar at eg har meir omsorg i klasserommet no enn det eg greidde å utøva før. Fordi eg

trur eg tek med meg noko av dette anliggende inn. Men eg har jobba ti år i Afrika blant fattige. Me har ikkje dei fattige her, men me har dei som i samfunnsmessig samanheng gjerne kan vera gjort handikappa, gjort funksjonshemma av den teknologiske utviklinga i samfunnet. Eg kjenner at eg har eit spesielt hjarte for desse, å la dei få kjenna meistring, kjensla av at «Yes, dette greidde eg!» Eg har hatt mine medhjelparar gjennom livet, og me treng nokon som kan gjera at me får mobilisert alt me kan for å lukkast. Eg kjenner eg vil vera ein sånn lærar, enten eg er her eller der, - ein som vil gjera noko for dei elevane som strevar litt (Intervju med informant 1).

Bak det ho seier ligg ei forståing av den pedagogiske relasjonen som hennar ansvar og så det beste for eleven. Ho tek omsyn til faktisk assymetri, og det unike i kvart barn.

Denne læraren seier at ho vil vera ein «sånn lærar». Kva kjenneteiknar ein «sånn lærar»? Er dette medfødde eigenskapar, eller er det eit syn som kjem etter kvart? Denne læraren viser til sin eigen praksis blant fattige i Afrika, og seinare si erfaring med elevar som ikkje klarar å leva opp til forventningane frå skule og foreldre. Eg tolkar henne slik at det nesten opplevest som eit *påbod* om å hjelpa. Som lærarar har me ansvar for å gjera situasjonen for barna best mogleg. Korleis me bør møta barnet, har Langeveld (1975) tankar om:

When we meet a child, the first thing which matters, is the intention. And so it is on both sides: the simple fact of the child's helplessness makes an appeal to us. What will our answer be? It need not be given in words. It may suffice that we are there; our presence may be a guarantee of security. It may also be a threat: the child calls on the adult for help, the adult fails to respond and give the child the security he needs thus leaving him isolated with his own resources. The outcome depends on common experiences of the child and the adult or with other adults (1975: 7).

Her seier Langeveld noko heilt essensielt om kor avgjerande den vaksne er i livet til eit barn. Det er den vaksne sitt «svar» på barnet sitt behov for hjelp, som avgjer om barnet veks eller stagnerer.

Informant 1 seier at ho gjennom sine erfaringar har vorte meir merksam på denne rolla, og det ho seier ho opplever som eit *påbod* om å hjelpa. For å understreka dette enormt viktige perspektivet i den pedagogiske gjerninga, vil eg visa til Langeveld (1975) sitt arbeid, enno ein gong:

It is clearly our educational responsibility to integrate our experiences in a way which will enrich our possibilities of helping the child to become of as high a human quality as he and we together can achieve. This is not only a matter that refers to the child but also to other persons with whom i have to live in a personal relationship (1975: 12).

Altså; det er vårt klare ansvar som lærarar og vaksne, å bruka heile vår bakgrunn til å fremja det eine målet, å skapa eit menneskeleg «klima» i vår omgang med andre menneske. Å visa omsorg ved å gje støtte, menneske til menneske, er ein grunnleggjande verdi i lærargjeringa, enten ein arbeider som klasselærer eller ein til ein, med elevar som treng noko ekstra. Likevel, lærar – elev forholdet er ikkje eit likeverdig forhold, det er assymetrisk, og det er den vaksne som har ansvaret for forholdet, relasjonen. Dette er *den pedagogiske relasjonen*. Den pedagogiske relasjonen er eit dilemma, eller eit paradoks i seg sjølv, fordi det er den einaste moglege utgangspunktet for å driva den pedagogiske gjeringa. Skal ein kunna ta i bruk omgrepet «undervisning», så må ein erkjenne at det ligg ein assymterisk relasjon i botn; ein vaksen underviser ein elev, den vaksne har det heile og fulle ansvaret. Sævi (in press) seier:

Den pedagogiske relasjonen er den rammen som åpner muligheten for barnet og den unge til å lære fag og liv, se seg selv og andre, leve og bidra i fellesskap med andre, og til å bli mennesker som selv har intensjon om å være tilstrekkelig menneskelige (in press: 4).

Det Sævi seier her om det menneskelege, tolkar eg som at den vaksne, t.d. ein lærar, er ei avgjerande hjelp for barn og unge til å veksa opp. Å veksa opp, inneber både å vinna fagleg lærdom, og læra seg å leva saman med andre. Dette vesle sitatet femner om både den generelle delen av læreplanen og den faglege delen, slik eg ser det.

Alle informantane viser til opplevinga av å vera ein *hjelpar*. Informant 2 kjem også inn på det å vera noko spesielt for dei som treng det mest. Eg spurde om ho trudde at elevar med spesialundervisning treng *omsorg* meir enn andre elevar, og ho svara at alle treng det, men dei som er marginaliserte på ein eller annan måte i skulen, går rundt med ei kjensle av at «det er noko med meg». Denne læraren er veldig bevisst på at som vaksen i eit slikt elev-lærar forhold, har den vaksne både ansvar og moglegheit for å vera den som gjev omsorg.

Godhet mot barnet og den unge er pedagogikkens umistelige kvalitet, en kvalitet som både er synlig og konkret, men som samtidig er laget av noe som gjør den til noe annet, noe som er ubegripelig, sterkt og hinsides hva vi kan fatte. Godhet er pedagogikkens eksistensielle kjerne, idet den åpner opp muligheten for barn til å se og oppleve verden, selvfølgelig, og i lys av noe som er usynlig (Sævi, in press: 10).

Å visa omsorg, er å sørgja for at den andre, her barnet, har det godt. Å gje barnet godheit, vert kjernen i relasjonen mellom vaksen og barn, det som heile relasjonen kviler på. Då må ein ha ei forståing av «godheit» som ei universell, opphøga eining, og ikkje noko den vaksne brukar som instrument for å oppnå noko, t.d. læring.

5.5 Frå nytte til personleg vekst?

Heilt i innleiinga til første kapittelet freista eg å gjera greie for kvifor eg ville skriva om dette temaet. I utgangspunktet handla det for meg om *nytte*. Gjennom stadig fleire innspel og refleksjonar har eg endra mi eiga innstilling, og kome fram til at det var «feil» spørsmål. Me må sjå på fleire kvalitetar ved utdanninga, enn det som kan målast som *nytte*. Det er desse kvalitetane alle tre informantane kjem inn på, slik som t.d. informant 2 viste i avsnittet over. Biesta (2010) stiller seg spørsmålet «Kva skal utdanning vera godt for?», på engelsk; «What is education for?» (2010: 19). Han gjev oss eit tredelt svar, der han meiner at nytteaspektet viser seg som den eine dimensjonen i utdanning. Nytte i enkel tyding er nok det mest nærliggjande svaret, når ein spør om kvifor du tek utdanning. «Nytte» er mi tolking av det Biesta kallar *qualification*. Qualification handlar om å utstyra barn og unge med kunnskap og ferdigheiter som skal til for å klara ei definert oppgåve. Dei to neste delene i svaret er vel så interessante; *socialization*, altså sosialisering, er det som handlar om å kunna vera deltakar i ei gruppe, eit fellesskap. Både ut frå intervjuvara og eiga erfaring veit eg at dette målet er hovudutfordringa for mange elevar som mottek spesialundervisning.

I tilknytning til spesialundervsning er Biesta si inndeling både klargjerande og problematiserande. Sosialisering i opplæringa kan vera eksplisitt, i det ein prøver å overføra bestemte verdiar, normer og reglar til den oppveksande slekt. Men skulen vil også ha ei utilsikta sosialisering, då samværet mellom barn, og mellom barn og vaksne medfører læring av konvensjonar for samvære, både ønskte og uønskte moment. For spesialundervisninga kan det vera greitt å ha eit medvite forhold til kva mål (hensikt) ein vil oppnå med undervisninga. Mange opplegg har ein reint kvalifiserande hensikt, som t.d. å betra lesefart- og forståing. For andre elevar vil hovudfokus for opplæringa (hensikt) vera å kunna fungera i ei gruppe, eller i samfunnet. For desse kan ein seia med Biesta sin terminologi at opplæringa fyrst og fremst har ein sosialisierende hensikt. Slik sett vil eg hevda at inndelinga hans er klargjerande. Likevel ser eg snart at inndelinga kan vera tilsørande. Det er ikkje sikkert at han ved å fragmentera målet med utdanning, klarar å finna den «faktoren» som gjer pedagogikken god. På overflata kan det vera greitt å skilja mellom faglege mål forstått som kvalifiserande mål på den eine sida, og sosialiseringsmål på den andre sida. T.d. i ein IOP kan det vera klargjerande for dei som skal vera ansvarlege for opplæringa å ha ei slik inndeling i hovudet, men ein må i neste augneblink sjå at desse to aspekta heng saman og får innverknad på kvarandre. Det er heller ikkje sikkert inndelinga fører til at læraren tydelegare kan identifisera kva for grep han eller ho må gjera for å oppnå måla. For å gripa det som verkeleg er den avgjerande «faktoren», vil eg visa til det Sævi skriv om den pedagogiske relasjonen, og som eg viste i punkt 5.2.5. Det Sævi (in press) framhevar er at tilhøvet (forholdet) mellom den vaksne og barnet har avgjerande

innverknad på læringa. I si inndeling har ikkje Biesta teke opp denne dimensjonen, og ein vil difor berre delvis kunna dra nytte av inndelinga hans. Eg har halde fram den mellommenneskelege dimensjonen, i form av den pedagogiske relasjonen, som kanskje den viktigaste i det spesialpedagogiske arbeidet, og finn difor god støtte i Sævi sitt syn. Likevel har eg valt å trekkja fram Biesta, nettopp fordi det kan gje oss eit klargjerande tilskot i det konkrete, direkte arbeidet med undervisninga.

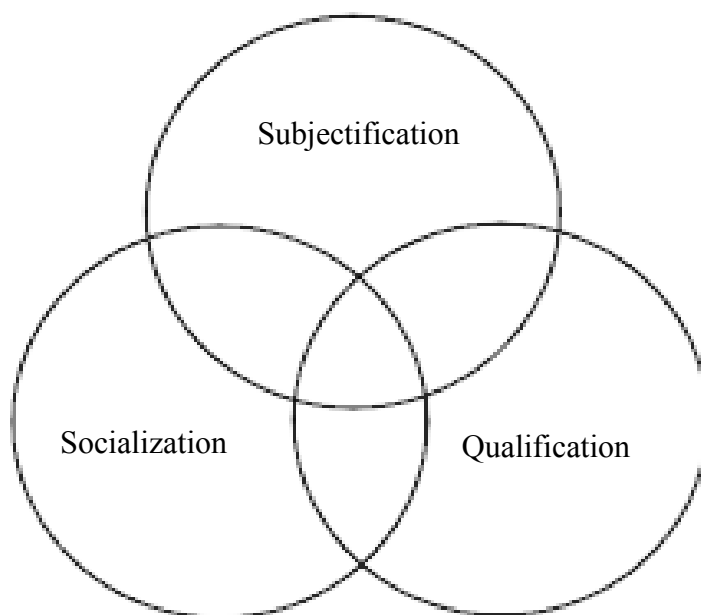
Det tredje og siste målet er det Biesta omtalar som *subjectification* (2010: 21). Det kan forståast som det motsette av sosialisering, men eg vel å forstå det som «det å verta seg sjølv» (sjølvdanning). Det er kanskje det eigentlege målet med pedagogisk verksemd, jfr «Det integrerte mennesket» frå den generelle delen av læreplanen. Denne tredelinga gjev meining når ein ser at delene heng saman, og forstår at dersom eleven oppnår meistring på eitt av områda, vil det kunna gje ringverknader på dei to andre. Ein må sjå dette heilskapleg, og fokusera på skjeringspunkta. Om ein ikkje ser *subjectification* som ein del av pedagogikken, vil målet med utdanning vera av meir instrumentell art. Med det meiner eg at ein ser på den pedagogiske verksemda, *kun* med samfunnet sitt behov i sinnet, at ein skal gje ei kvalifiserande opplæring til å fylla ei av samfunnets oppgåver, og at ein skal gje kvar enkelt ballast til å fungera saman med andre i eit samfunn. Eit slikt syn vil alle aspekt i opplæringa kunna målast normativt, altså etter målsaum. Det gjev ikkje rom for den dimensjonen *subjectification* opnar for, nemleg å la kvar elev koma «inn i verda» som det unike menneske det er.

The three functions of education can therefore best be represented in a form of Venn diagram, i.e., as three partly overlapping areas, and the more interesting and important questions are actually about the intersections between the areas rather than the individual areas per se (Biesta, 2010: 22).

Biesta sjølv er medviten på at inndelinga inneber moglege konflikhtar. Når han seier at det kan oppstå synergieffekt mellom dei ulike områda, seier han samstundes at nettopp denne moglegheita medfører fare for konflikhtar mellom dei. Eg forstår det slik at Biesta fokuserer på den klargjerande effekten i å dela i tre, når me er på leit etter den gode pedagogikken. I neste sekund vil han at me ser på overlappingsområda, altså der ein kan forventa å få ein utilsikta positiv verknad. Når eg vel å problematisera dette, er det med bakgrunn i det forfattaren sjølv seier; «education is a multilayered and multifaceted concept» (Biesta, 2010: 74). På «overflatenivå» kan det gje meining å splitta opp måla, medan det vert problematisk når ein går i djupna. T.d. meiner eg det er pedagogikk på eit djupare plan, når Sævi skriv om den pedagogiske relasjonen, og når eg prøver å finna det relasjonelle i undervisninga, jfr. det som kjem fram i intervju om å vera ein «sånn lærar». All

pedagogisk verksemd handlar om konkret, målbar kunnskap i form av oppnådd kompetanse innan fag, innan mellommenneskeleg samhandling og til sist i det som Biesta kallar som subjektivering, der kvart menneske er unikt og har verdi i seg sjølv. Som inndeling finn eg Biesta sin modell klargjerande, men som eg har prøvd å formidla; på eit djupare plan handlar god pedagogikk mest om det som skjer menneske til menneske

Slik tolkar eg Biesta sitt perspektiv på dei tre funksjonane i pedagogikken:



I mi forståing er det i skjeringspunktet her både informant 1 og 2 opererer, slik eg freista å visa med dei to døma ovanfor. Det første intervjuet var interessant i så måte, der læraren fortel at ho har eit spesielt hjarte for dei som slit med å tilpassa seg vårt teknologiske samfunn. Når ho beskriv kjensla av å vera *hjelparen* deira, tenkjer eg at ho er med på å la dei «verta seg sjølve». Slik sett er kan ein bruka venn-diagrammet som «kart» til å setja ord på det ein arbeider med, men svara finn ein ikkje i kartet. Dei må me grava djupare etter.

Van Manen (1990) snakkar om *den taktfulle lærar*, (jfr kap. 2), og det å opptre taktfullt i møtet med elevane. Dette er ein litt annleis innfallsvinkel til det magiske i møtet mellom elev og lærar. Van Manen hevdar at det kan vera vanskeleg å sjå samanhengen mellom pedagogisk teori og praksis, men at det er ein relasjon. Den pedagogiske handling (praksis) er alltid spesiell og unik, og kan aldri verta fullstendig dekkja av pedagogisk refleksjon (teori). Likevel, samanhengen kan vera at pedagogisk refleksjon aldri berre vil vera beskrivande teori, den ropar på vår pedagogiske «følsomhet» (pedagogical sensibility). Det er denne «følsomheten» eg trur mange av lærarane for elevar med spesielle behov innehar. Slik forstår eg det «å ha eit spesielt hjarte» for barna som treng

den ekstra «medmenneskelegheita».

In other words, pedagogical thoughtfulness is a multifaceted mindfulness toward children. Certain qualities are probably essential to good pedagogy: a good vocation, a love or caring for children, a deep sense of responsibility, a thoughtful maturity, a tactful sensitivity toward the child's subjectivity.... and last, not least, a basic dose of humor and vitality (van Manen, 1990: 156 – 157).

Samspelet mellom elev og lærar er avgjerande for å få til dei gode læringssituasjonane, og i mine intervju har desse kvalitetane som van Manen viser oss, vorte nemnde på ulike måtar og i ulike samanhengar. Både kjærleik, omsorg, ansvarskjensle og humor har kome fram som viktige søyler i samspelet mellom den vaksne og barnet. Eg har tidlegare sitert Sævi og hennar beskriving av «Oda». Denne eleven som treng noko ekstra, og som er så heldig å ha ein lærar som har dei evnene som skal til, viser oss kor avgjerande samspelet er for *opplevinga* til eleven.

Oda's teacher sees her possibilities, in which he obviously has confidence that he expresses in his entire attitude. Simultaneously, the teacher seems to see her vulnerability, to which he responds in a caring and patient manner. And the teacher is capable of expressing and communicating his pedagogical intention in gestures, voices and attitude in such a way that Oda experiences his response as a confirmation of her self (Sævi, 2005: 163).

Sævi viser vidare til nettopp den taktfulle læraren som idealet for elev – lærar-forholdet. Ho seier også at eleven vil merka korleis læraren ser på han eller henne, om læraren har dei kvalitetane som skal til for ein god relasjon. I dette blikket vil læraren også avsløra si haldning til funksjonshemming, det å vera annleis. Som lærar blottlegg me meir enn det som viser «på utsida». Som ein av informantane mine sa; «Dersom dei (elevane) kan bli trygge på at «du er faktisk heilt OK slik du er, sjølv om du må læra på ein annan måte». Då gjev me dei noko for seinare ungdomsår, for livet» (Intervju med informant 2).

Som eg har prøvd å få fram gjennom teksten så langt, opplevde eg i møtet med denne informanten, og med dei to andre likeeins, ei sterk kjensle av at dei har respekt for eleven som menneske. Denne kjensla vart styrkt gjennom det eg såg i observasjon og gjennom det lærarane sa i intervju. Grunnlaget for å denne gjennomgåande respekten, trur eg handlar om evna lærarane har til å prøva med heile seg å forstå, gripa livssituasjonen til den eleven dei er saman med. Det eg reint konkret opplevde i undervisningsøktene gav inntrykk av eit planlagt opplegg som var retta mot skulefag eller refleksjon etter hendingar av meir atferdsmessig karakter (observasjon av informant 2). Ved å sjå gjennom det ytre «spelet» av oppgåver og faktar, kunne eg få eit glimt av dei menneska som samhandla i den aktuelle situasjonen. Først gjennom intervju gav lærarane meg ei mykje djupare

forståing av sitt elevsyn, og då kunne eg betre forstå eigenskapar som desse lærarane har. Eg såg og høyrde at her var det eit læringsmiljø som i høgste grad var bygd på tillit, og at den vaksne gav ungdommen rom for å vera seg sjølv i stor grad. Sjølv om fokuset var på arbeid og fag, underbygde samværet eit elevsyn som romma heile mennesket. Læraren gav eleven rom til å vera seg sjølv, slik Biesta (2006) beskriv det som «worldly space», eit bilete på den arena mennesket treng for å få utfalda seg. Gjennom heile boka «Beyond learning» prøver han å få oss til å forstå korleis ein bør tenkja for å få fram *det heile mennesket* i vår pedagogiske praksis. For å få fram heile mennesket, krev det at me gjev rom for mennesket som menneske. Det er dette vårt pedagogiske ansvar handlar om, nemleg å gje kvart enkelt menneske det rom han eller ho treng for å utvikla seg optimalt. Som eg har skrive tidlegare; mangfald og aksept vert viktig i danninga av eit slikt rom. Biesta stiller også spørsmålet om kva som er hensikten med pedagogikk, slik eg viste ovanfor med Venn-diagrammet. Kvalifisering er ein del av hensikten, den mest nærliggjande delen, den som eg observerte i den «ytre» aktiviteten eleven utførde. Sosialisering biten var i mine observasjons-situasjonar mindre synleg, då alle situasjonane handla om ein-til-ein undervisning. Den kanskje viktigaste i denne typen undervisningssituasjonar, handlar om den tredje sirkelen i Biesta sin modell, der elven skal få rom til å verta seg sjølv, utvikla seg mot sitt fulle potensial. «Education, in other words, should always also have an interest in human freedom, and this is what lies behind my insistence on the importance of the subjectification dimension of education» (Biesta, 2010: 75). Klarar me som utdanningsansvarlege å ta denne biten på alvor, har me trengt gjennom dei ytre laga av pedagogisk verksemd, og står att med *subjectification* (subjektivering).

Då informant 1 uttalte dei orda som eg har brukt som overskrift på dette underkapittelet, uttrykte ho også noko som traff meg midt i hjartet. Denne uttalen viser at det er «noko» som me ikkje heilt greier å setja ord på i første omgang, men som likevel er ein viktig dimensjon ved det å vera lærar, og kanskje spesielt tydeleg når me driv undervisning i små grupper eller ein-til-ein. Kva er det som gjer deg til ein «sånn lærar»? Eit dilemma i dette kan vera at ein lett ser på både elevane og på undervisninga for overflatisk. For å trengja djupare ned i dette «noko», vil eg leita i van Manen sine tekstar. Han brukar nemninga «takt» som ein viktig eigenskap hos læraren. Eg vil fylgja van Manen litt lenger, der han set fokus på augneblinken som er avgjerande for utfallet av undervisninga.

5.6 Augneblinken

Essensen av alt som skjer i skulen, både planlagd og utilsikta aktivitet, er *møtet mellom menneske*.

Ingenting i skuleverda handlar om egoet sin opptreden åleine. Uansett kva teori eller tradisjon ein held seg innanfor, vil fenomenet *skule* vera synonymt med samspel. I mine intervju kjem det fram at teamarbeid er plattformen for vaksenaktiviteten på skulen, og sjølv om i alle fall ein av informantane seier at dette samarbeidet kan vera vanskeleg på grunn av ulik haldning og elevsyn, er dette også ei understreking av at produktet, undervisninga, er eit resultat av eit møte mellom menneske, sjølv om dette møtet kan vera prega av usemje. I klasserommet, eller på grupperommet, der spesialundervisninga gjerne føregår, vil møtet mellom eleven og læraren vera grunnmuren i læringa. Læraren er førebudd, han eller ho har gjort sine refleksjonar på førehand. Denne refleksjonen kan læraren gjerne vera åleine om, men uansett om planlegginga er eit produkt av ein eller fleire lærarar si tenking, er det refleksjon som har skjedd *utan* eleven si påverking. Van Manen (1990) seier at den uerfarne læraren ofte legg stor vekt på den refleksjonen som skjer før undervisninga. Tanken er at berre ein er godt førebudd, vil undervisninga gå nærmast av seg sjølv. Når alvoret kjem, og ein som nyutdanna lærarar skal møte elevane, går det slett ikkje alltid slik ein har tenkt. «It is long-known that beginning teachers typically encounter problems in the interactive reality of teaching» (van Manen, 1995: 36). Sjølv om den uerfarne læraren har gjort sine refleksjonar over kva som skal skje, så skjer det ikkje alltid likevel «Yet, something seems wrong» (ibid). Korleis kan læraren best mogleg møte det ukjende som oppstår i eit kvart møte med elevar? Van Manen seier at det som skil den uerfarne læraren («the novice teacher») frå den erfarne læraren («experienced teacher») er evna til å reflektera i augneblinken, det han kallar «true reflection in action». Denne dimensjonen av undervisninga er ein kunststart, som krev erfaring for å oppstå. Erfaring med det å vera subjekt som møter andre subjekt. Ein kan ikkje som lærar planleggja alle eventualitetar som kan oppstå. Men over tid vil ein kunna danna deg ein beredskap som fangar opp det andre subjektet sine utspel, og samspela med dei. Ein scenekunstnar vil kunna øva inn ei rolle, som han framfører for sitt publikum, men publikum i ein slik setting er ikkje interaktivt. For lærarar er gjerne «publikum» svært så interaktive.

What makes true reflection in action difficult is that life in classrooms is contingent, dynamic, everchanging: every moment, every second is situation-specific. Moments of teaching are ongoing incidents that require instant actions. As the teacher (of Tony) suggested, one must quite literally act in a flash (van Manen 1995: 40).

Informant 1 hadde gode refleksjonar rundt nettopp dette aspektet ved det å vera lærar:

Eg: - Eg såg jo i undervisningsøkta at de hadde dialog om arbeidsoppgåvene. Eleven gav eit tydeleg signal om at «no er det nok» av denne typen oppgåve, då tok du dei signala, gjorde ein vri og gjekk vidare derifrå.

Inf: - Eg prøver å variere, og eg veit at noko er kjedeleg. Det å trenar på enkle ting er kjedeleg. Så viss eg gjer det, så gjer eg det i små-øker, så det ikkje skal verta for vanskeleg. Men me har alltid ein dialog på kvifor gjer me dette! (Intervju med informant 1).

Lengre uti intervjuet kjem det ein uttale som støttar denne tanken, at den gode læraren nyttar seg av «reflection in action». Her beskriv læraren korleis dei har ei dialektisk tilnærming til leseopplæring for eleven som er i åttende klasse, og som har store lese- og skrivevanskar:

Inf: - Slik begynte lesinga så smått. Så begynte eg med ei enkel bok, for det er eit eller anna med å ha lese ei bok. Noko psykologisk. Så eg fann ei enkel bok, med enkle ord, stor skrift, men «Nei», eg vart avvist. OK. Så blas med det opp på kopimaskina; store mellomrom, samme teksten, men med mykje meir luft. Det blei akseptert. Ei lite side, kanskje ti linjer, med 5-6 ord på linja, det var begynnelsen. Berre lirka oss avgarde, og lenge heldt me på med berre ei side, smakte litt på orda, repeterte, forklarte det me såg. Snakka om enkel- og dobbelkonsonant, knytte inn mykje undervegs. No, for eit par veker sidan, kunne me gå opp til to sider. For me merka, og eleven seier; «Oj, eg merkar at det går lettare å lesa!» (Intervju med informant 1).

Denne evna til å tilpassa seg den andre, er ei evne som må øvast opp. Den kjem ikkje av seg sjølv, berre ved å arbeida som lærar over tid. Den krev refleksjon både undervegs (i praksis) og refleksjon av praksis. Det som kjenneteiknar den erfarne læraren, som også kan inneha ein stor porsjon av «medmenneskelegheit», er at han eller ho heile tida har ein indre dialog mellom den reflekterande og den utøvande læraren. Den utøvande læraren får heile tida impulsane frå refleksjon over aktiviteten som skjer akkurat no. Desse impulsane kjem raskt, og dei kjem frå den delen av deg som er fokusert på «den andre». I læringssituasjonen, saman med eleven, vil desse impulsane gje den taktfulle læraren beskjed om korleis han skal opptre ovanfor eleven med det målet for auga å gje eleven det han eller ho treng i augneblinken. Det er ikkje berre sluttresultatet i form av eit oppnådd kompetansemål som er siktemålet. Den taktfulle læraren vil i brøkdelen av eit sekund treffa sine val om kva som er *godt* for eleven her og no.

In everyday life in classrooms, the thousand and one things that teachers do, say or do-not-do, all have normative significance. Not only the ends or goals of education but also the means and methods used all have pedagogical value and consequences for learning. Any teaching situation could pose innumerable questions of how to act: What is appropriate and what is less appropriate with these children? (van Manen 1995: 41).

Heilt innleiingsvis sa eg noko om at ein berre kan vera ein plass til ei kvar tid, og vel du det eine, så

utelukkar du noko anna. Det er denne «forbannelsen» van Manen set fingeren på her, slik eg tolkar det. Undervisningssituasjonen er så full av valmoglegheiter, at det vert avgjerande at læraren har ein handlingsberedskap som har som intensjon å føre til *det gode*. I ein undervisningssituasjon vil eleven vera prisgitt den vaksne. Eleven må stola på at den vaksne gjer dei rette vala på vegne av seg, noko som berre underbyggjer det ansvaret den vaksne har. For å bruka Løgstrup (1956) sine ord igjen; den vaksne held litt av eleven sitt liv i si hand, slik er det, enten me likar det eller ei. For eleven kan det vera avgjerande korleis læraren opptrer. Sævi uttrykkjer dette ømtålelege temaet slik;

Teachers 'see' students in various ways and attribute different meanings to the world. Students as well, experience the ways teachers see them, differently. Hence, even if the context of the teachers' seeing is always from within the pedagogical encounter, the ways teachers 'see' will differ considerably (Sævi, 2005: 11).

«The pedagogical encounter», altså møtet mellom elev og lærar, trur eg er kjernen i det spørsmålet som er grunnlaget for avhandlinga mi. Kva er det som påverkar? Sjølv sagt vert læraren påverka av både foreldre, skulekultur, lovverk og planar. Men læraren si eiga haldning i desse møta, vil vera avgjerande for korleis undervisninga vert lagd opp, og korleis læraren forstår oppdraget sitt.

I spesialundervisninga sin natur ligg eit ibuande dilemma som eg vil prøva å klargjera for lesaren; ved å gje eleven eit tilbod «på sida av» det ordinære undervisningstilbodet, fårøvar ein eleven moglegheita til å delta fullt og heilt i den same undervisninga som klassekameratane får. Gjennom mine intervju har eg fått stadfesta dette dilemmaet. Eg har i denne teksten fyrst og fremst teke opp spesialundervisning som ein aktivitet som føregår ein-til-ein, eller i smågrupper. Det er fullt mogleg, i ein del tilfelle, å gje eit spesialpedagogisk tilbod i primærgruppa, men det ser ut til at mykje av spesialundervisninga skjer segregert frå primærgruppa. Utansett kva organiseringsform ein vel, vil noko av merksemda til eleven verta styrd mot spesiallæraren og dei aktivitetane han eller ho driv. Då dukkar også dilemmaet opp; kva og kor mykje av felleslærestoffet skal eleven gå glipp av, og kva skal eleven få delta i? Kva tener det eleven at han får delta i opplæringa saman med venene sine, eller er det slik at han konsentrerer seg betre om lærestoffet når han får vera åleine? Desse spørsmåla tydeleggjer det eg meiner er ibuande dilemma ved spesialundervisning.

Om undervisninga skjer «inne» eller «ute», så har eg gjennom dette kapittelet prøvd å visa kva som påverkar læringssituasjonen og val av læringsmål for elevar som har spesialundervisning. Ved å drøfta nokre aspekt i dette spørsmålet, har eg prøvd å sirkla inn det som ligg i botnen for pedagogisk verksemd generelt, og kanskje endå tydelegare i møtet med dei mest sårbare elevane. Det handlar om den pedagogiske relasjonen, slik Sævi (in press) skriv om. Sævi har i ein artikkel

som vert publisert no i vår, utvikla ein ny dimensjon knytt til den pedagogiske relasjonen, nemleg den opne, tomme og uplanlagde kvaliteten som relasjonen mellom vaksen og barn bør ha dersom det skal vera rom for barnet sitt subjektive potensiale. Ho skriv:

Den pedagogiske relasjonen må, om den skal være en pedagogisk relasjon, ha et åpent, tomt, ikke-planlagt potensial som gjør at den voksnes plan for relasjonen kan nullstilles, dersom det er behov for det. På den måten kan barnets muligheter til overskridelse av det etablerte og konvensjonelle bli en reell mulighet, og relasjonen er ikke bare en kanal for innøving av vaner, regler eller praksiser i andres tjeneste (Sævi, 2013: 2).

Skal ein kunna forstå denne relasjonen rett, må ein kasta frå seg tanken på at læraren går inn i ein relasjon til barnet med den hensikt å gjennomføra sin eigen plan. Det konkret-læringsmessige *kan* verta eit resultat, men intensjonen med å inngå ein relasjon til barnet, er å opna for at barnet sjølv kan oppnå innsikt, heilt i tråd med det Biesta (2010) beskriv som subjektifisering. Eg tenkjer at dette handlar om å tora å la barnet koma inn i verda, utan at alle sider skal vera under 100 % kontroll av den vaksne.

6 Konkluderande refleksjon

6.1 Innleiing

På ein måte kjenner eg at eg må summera opp no. På ein annan måte ser eg at eg stadig passerer dører som står på gløtt, som eg gjerne skulle opna, og utforska meir. Skriveprosessen min har gått over lang tid, ei tid med utfordringar, medgang og motgang i ulike periodar. Det vanskelegaste for meg har vore å halde overblikk. Parallelt med studiane har eg arbeidd innan fagfeltet. Kvar dag ser eg utfordringar som tangerer forskingsspørsmålet mitt; *kva er det som påverkar?* Eg har prøvd gjennom dei to føregåande kapitla å peika på pedagogen som den avgjerande «agenten» i dette arbeidet. Eg fann ut frå informantane fire agentar, tre av dei har eg drøfta i avhandlinga.

Den første påverkaren eg har drøfta, er foreldra. Så har eg teke for meg lovverket, planar og den gjeldande vurderingspraksisen på ungdomstrinnet. Då eg begynte, tenkte eg at dette var dei sterkaste påverkarane. Informantane mine stadfester nok denne tanken, men etter kvart har eg landa på ein gjennomgripande påverkar, det eg først kalla spesial-læraren sin kompetanse og elevsyn. Men som gjennom Biesta, Sævi og van Manen sine bidrag, har endra seg til å handla om *relasjonen mellom elev og lærar*. Det er her eg meiner ein kan finna krafta til å verkeleg gjera ein skilnad i livet til eleven. Om alle ytre påverknadsagentar snakkar høgt og tydeleg, er det til sist, i det pedagogiske møtet mellom barn og vaksen ein finn kimen til personleg vekst.

I det siste kapitlet vil eg gjera eit forsøk på å samla trådane frå heile avhandlinga, men også trådane frå verda utanfor. Prøva å løfta temaet opp på eit nivå der flest mogleg kan kjenna seg igjen.

6.2 «What is Education For?»

Innleiingsvis i boka *Good Education in an Age of Measurement*, stiller Biesta (2010) seg spørsmålet; «What is Education For?» Kva er det som er verd å gje den oppveksande slekt? I sin tredelte grunngjeving for å driva utdanning, kjem Biesta fram til at det handlar om å sjå på begrepet *pedagogikk* som fleire sjikt (jfr. kap 5.4). I mine svar frå informantane fann eg moment frå alle desse tre sjikta som Biesta argumenterer for. Eg vil prøva å visa dette i mi oppsummering, men først tenkjer eg å reflektera over forskingsspørsmålet mitt, sett i samanheng med spørsmålet som er tittelen på dette avsnittet.

Det vert ofte hevda at evna til å læra, er det som vert ein avgjerande eigenskap for mennesket i

framtida. Elevar som har hatt lett for å læra, har alltid hatt eit fortrinn i skulesystemet. Heile grunnlaget for mi avhandling er at me har elevar som ikkje har så lett for å læra, og såleis hamnar i kategorien «spesialelev». Eg har tidlegare sagt at eg stiller store spørsmål ved denne nemninga, eg meiner ho er i seg sjølv krenkjande. Når mange av oss lærarar snakkar om «spesialelevane» som ei gruppering i skulen, har me allereie sagt noko om korleis me ser på dei, eller i alle fall; korleis me tenkjer om dei. Dei står i eit motsetnadsforhold til «normalelevane». Meir respektfullt ville det vera å bruka namnet til barnet, utan å kategorisera slik me gjer. Eg trur dei færraste av lærarar gjer denne kategoriseringa for å skilja ut elevar, tvert om. Det eg ser i mitt daglege arbeid, og fann i intervju, var *respekt og forståing* som fundament for pedagogane si tilnærming til undervisninga si.

Korleis er det mogleg å halda fokus på «å læra å læra» for dei elevane som har store lærevanskar? Når me høyrer kva informant 3 snakkar om sin elev, ei lett psykisk utviklingshemma jente, kjem det fram at ho sjølv har ei tiltru til eiga vurderingsevne, som gjev henne ei plattform å stå på, når ho skal utforma tilbodet til denne jenta. Det er ikkje slik at læraren blindt følgjer formelle påbod og forskrifter, men ho nyttar sin eigen kompetanse og ikkje minst sitt eige elevsyn, når ho legg på plass brikkene i tilbodet for eleven. Læraren sjølv seier om eleven sin i åttande klasse; «Og så må ein heile tida byggja på meistring. At ein prøver å laga meistringssituasjonar når ein planlegg undervisninga. Eleven skal ha ei god kjensle når ho går ut frå timen» (intervju med informant 3). For meg er dette eit teikn på at læraren støttar seg på eige menneskesyn når ho tek avgjerdene. Ho veit at den ytre, faglege progresjonen vil gå sakte, men ho fokuserer ikkje på det. Ho trur ikkje på at det skal skje ein læringsrevolusjon i neste time, i staden set ho *eleven si oppleving* (kjensle) i fokus. Denne læraren veit at når eleven lukkast, vil det skapa grobotn for ytterlegare læring. Men like viktig er den gode kjensla, her og no. Ikkje med noko anna føremål enn at eleven skal kjenna seg vel, altså den godheit som Sævi (2012) seier er pedagogikkens umistelege kvalitet.

6.2.1 Kvalifisering som mål for pedagogikken

Når me vert fortalt at Noreg som nasjon ikkje skårar høgt nok på internasjonale undersøkingar om tilstanden i utdanningssystemet, er det pedagogikk som *kvalifisering* som vert sett under lupa. Eg vil ikkje bruka tid på verdien av slike tilbakemeldingar har, men sjå litt på kvifor i det heile tatt slike målingar vert gjort. Kva er det som har skjedd i kulturen, tenkinga rundt pedagogikk, i seinare tid?

The past twenty years have seen a remarkable rise in interest in the measurement of education or, in the lingo of the educational «outcomes». Perhaps the most prominent manifestation of this can be found in international comparative studies such as the *Trends in International Mathematics and Science Study (TIMMS)*, the *Progress in International*

Då det rundt år 2000 først vart reist diskusjon om Noreg si plassering på PISA-tabellen, har fokuset vorte dreia mot det faglege i pedagogikken. Andre land, som t.d. Storbritannia, har nok i langt større grad fått eit trykk på dette området, men også vårt land har hatt ein offentleg diskusjon om kva som skal til for å skapa betre *resultat* av læringsarbeidet i skulen. Heldigvis har me ikkje fått føringar som fullt ut legg til rette for *accountability* her til lands, men tendensane har vore at det som kan teljast, er det som tel. Det er nok å nemna utforminga av fagplandelen i LK06, og som eg tidlegare har nemnt, *fokuset* på fagplandelen, kontra den generelle delen av læreplanen. Om me tenkjer etter kva fokus dei nasjonale prøvene har hatt, spesielt då den første versjonen kom i 2004, så var media si interesse stort sett konsentrert om *rangering*. Det å setje opp lister over kor gode og mindre gode resultat ulike skular hadde, var det som prega framsidene i avisene. Mange lærarar i skulen stilte spørsmål om validiteten ved dei nasjonale prøvane, men knapt nokon av desse lærarane var interessante for journalistane. Etter kvart har det vorte ein praksis der nokre elevar vert fritekne for å delta i dei nasjonale prøvene. Mange av elevane, med den type utdanningstilbod eg skriv om, deltek ikkje i desse prøvene.

Både dei nasjonale prøvene og internasjonale undersøkingar av den typen Biesta beskriv, har som hensikt å måla læring i kvalifiserande tyding. Me kan ikkje sjå bort frå at det faktum at dette formålet med pedagogisk verksemd er viktig, kanskje det viktigaste for samfunnet. Som Biesta uttrykkjer; «A major function of education – of schools and other educational institutions – lies in the *qualification* of children, young people and adults (Biesta, 2010: 19). Likevel ber denne forståinga i seg eit innslag av noko «ytre», det femner ikkje heile mennesket.

I mine intervju har det kome fram at formelle påverkarar som læreplan med kompetansemål og vurderingspraksis, spesielt i ungdomsskulen, er viktige bidragsytarar inn i den daglege planlegginga og den langsiktige planlegginga av undervisning. Også for dei elevane som mottek til dels mykje spesialundervisning. Det er ein svært nær samanheng mellom å tenkja kompetansemål og kvalifisering som hensikt for pedagogikken. Biesta sjølv svarar på spørsmålet om kva pedagogikk skal vera godt for, at kvalifisering er ein viktig hensikt. Det er naturleg at lærarar, også dei som har spesialundervisning som felt, har eit fokus på kvalifisering. Det er lett å tenkja kvalifisering knytt opp mot fag, og prestasjonar i fag. Mine informantar har i tillegg eit stort fokus på meir menneskelege sider av kvalifisering, ikkje berre knytt opp til subjektivering. Når min informant nr 2 seier om ein elev at han er faglege sterk, men treng åtferdskorrigering, og at «han er veldig klar

over sjølv kor han sviktar, og ser at ting må takast i små steg» (Intervju med informant 2), så seier det meg at denne læraren klarar å sjå forbetring av åtferd som kvalifisering for livet vidare. Altså er ikkje kvalifisering berre knytt til kompetansemål i fag. Ved å tenkja Venn-diagrammet til Biesta, ser eg at denne læraren har sin pedagogiske praksis i skjeringspunktet mellom dei tre sirklane (jfr pkt 5.4). Hennar praksis handlar om å sjå denne eleven si læring som kvalifisering til vaksenlivet, samstundes som det også er ei utvikling på sosialiseringssirkelen sitt område. I følgje sosiokulturell tenking, er det sosiale samspelet sjølve grunnlaget for all læring.

6.2.2 Sosialisering som mål for pedagogikken

Då har eg allereie sagt at det finst overlapping mellom dei tre målsetjingane eller hensiktane med pedagogisk verksemd. I dømet over prøvde eg å visa korleis kvalifisering og sosialisering kan hengja saman. Ved sida av dei kvalifiserande måla utdanninga har, er det eit siktemål å oppdra barn til å leva saman med andre. Den sosialiserande sirkelen i Venn-diagrammet har vore, og vil også i framtida vera ein viktig del av målsetjinga med pedagogisk verksemd. Sjølv om det etter mitt syn, er eit sprik mellom dei to hovuddelene av læreplanen, i seg sjølv eit stort dilemma, kan ein sjå det slik at dei *til saman* utgjer ein heilskap, der den generelle delen i større grad omhandlar sosialisering som mål. Dette aspektet kan vera vanskelegare å få auge på utdanningsinstitusjonane, sjølv om sosialiseringa som mål gjerne kjem eksplisitt fram i lågare klassetrinn. Den indirekte sosialiseringa ligg i «systemet», heile vegen.

But even if socialization is not the explicit aim of educational programs and practices, education will still have a socializing effect, as has been shown by the research on the hidden curriculum. Through its socializing function education inserts individuals into existing ways of doing and being (Biesta, 2010: 20).

For nokon av elevane som har spesialundervisning, kan den sosiale læringa vera noko av det viktigaste. I møtet med informant 3 og hennar lettare psykisk utviklingshemma elev, møtte eg ei jente som hadde ganske låg progresjon fagleg. Men læraren såg andre behov, som kunne dekkast gjennom andre måtar å læra på. Eg la m.a merke til ei liste på veggen i rommet der undervisninga føregjekk, der der det kom fram at denne jenta hadde fadrar frå eige klassetrinn. Eg spurde læraren om dette, og ho stadfesta at ein del av det totale opplæringstilbodet omfatta ei ordning der klassevenninnene på omgang var støtte for denne jenta i friminutta. I intervjuet etterpå sa denne læraren dette om kva læringa hadde som målsetjing, at;

«Med den eleven eg har no, omfattar det eigentleg alt. Det er alle fag, det er ADL-trening, det å klara seg sjølv i dagleglivet og det sosiale på ungdomsskulen (Intervju med informant 3).

Denne evna til å sjå heile mennesket, meiner eg kjem fram som ei høgt utvikla evne hos ein del lærarar som går inn i denne typen oppgåver.

6.2.3 Subjektivisering som mål for pedagogikken

Biesta sjølv problematiserer bruken av termen *subjektivisering* (subjectification). Subjektivisering kan kanskje best forståast som det motsette av sosialisering. Dette kan verka paradoksalt, det eg har sagt om sosialisering har hatt eit positivt forteikn, men likevel kan pedagogikk ha eit siktemål som går på tvers av sosialisering. Ved ettertanke er det opplagt, då me som lærarar må ta omyn til begge desse sidene når me har med elevar å gjera. Subjektivisering handlar om å la eleven få rammer der han kan utvikla seg til å verta seg sjølv. Det må gjerast i sosialt samspel med andre, men likevel er det eit eige mål for opplæringa. Me kan ikkje sjå på desse tre elementa skilde frå kvarandre, men som tre deler av ein heilskap. Tidlegare har eg illustrert dette med eit Venn-diagram, der sirklane overlappar kvarandre. Tilhøvet mellom dei, uttrykkjer Biesta (2010) slik;

When we engage in qualification, we always also impact on socialization and on subjectification. Similarly, when we engage in socialization, we always do so in relation to particular content – and hence link up with the qualification function – and will have an impact on subjectification. And when we engage in education that puts subjectification first, we will usually still do so in relation to particular curricular content and this will always also have a socializing effect (2010: 22).

I analysen av intervjua fann eg fleire sekvensar der lærarane gav uttrykk for at subjektivisering er del av den pedagogiske hensikten. Informant 1 seier at ho har valt å verta lærar fordi ho likar å vera saman med menneske, spesielt ungdom. Å få vera ein vaksen som legg til rette for deira utvikling er «grådig spennande», som ho sjølv uttrykkjer det. Vidare beskriv ho menneskesynet sitt, og uttrykkjer at det er gjevane å få vera medmenneske, spesielt for dei som har vanskar på ein eller anna måte. At eleven får høve til å utvikla seg som seg sjølv, kjem ganske tydeleg fram i dette sitatet; «*Kvart menneske er unikt, og me vaksne som er rundt dei skal sjå dei, bekrefte dei og oppmuntra dei. Me skal ha dei for auga i det me gjer*» (Intervju med informant 1).

Å kunna tora å sjå det unike i mennesket, og har høve til å gjera det i den daglege omgangen med elevane, er tett lenka saman med det Biesta kallar subjektivisering. For meg verkar det som om dei tre lærarane alle var oppriktig opptekne av å la deira elev få blomstra opp som seg sjølv. Dei tre hensiktene (purposes) med pedagogisk verksemd, heng som vist, nøye saman. Gjennom intervjusvara og i observasjonane, opplevde eg at desse lærarane arbeidde skjeringspunktet mellom dei tre hensiktane, dei tok omsyn til dei tre dimensjonane, dei klarde å trekkja inn det subjektiviserande som kanskje det viktigaste, samstundes som dei tok med seg både det

kvalifiserande og det sosialiserande aspektet. For å klara dette, meiner eg at dei har ein djup, indre driv til å gjera *det gode*. Gjerne det van Manen vil kalla *takt*.

6.3 Relasjonen mellom elev og lærar

Grunnen til at eg ynskjer å bruka denne innfallsvinkelen, er at det ser ut til at spesialpedagogane eg har intervjua, har eit svært bevisst forhold til dei to måla for pedagogikken som går utover dei fagleg-kvalifiserande. I min studie tok eg utgangspunkt i lærarar som arbeider med spesialundervisning dagleg, og såleis kontinuerleg må ta stilling til kva som er formålet med utdanning. I ettertid kunne det vore interessant å intervjua lærarar som ikkje driv spesialundervisning, men er «klasselærar». Kunne eg sett skilnad i haldninga til elevane? Dette vert berre spekulasjonar, men eg kan trekkja fram uttalane frå ein av lærarane som seier at det er «veldig forskjell i synet på i kva grad lærarar skal gje omsorg for elevar» (Intervju med informant 2). Dette svaret gav ho ut frå at ho sjølv berre har undervisning med enkeltelevar og smågrupper, og at ho opplevde ein stor skilnad mellom kollegaer.

Ei av dei andre lærarane, som har både klasseundervisning og spesialundervisning, seier at hennar omgang med spesialundervisning, og ikkje minst etter at ho tek vidareutdanning i spesialpedagogikk, har påverka hennar eiga utøving av læraryrket generelt. Ho har m.a fått gode tilbakemeldingar frå elevane i franskgruppa. Dette tillegg ho sjølv ei endring hos seg sjølv. Denne informanten seier at ho er vorten meir oppmerksam på at all ny kunnskap må byggjast på det som finst frå før.

Eg trur at lærarar som møter elevar som denne, gjerne har spesiell interesse for nettopp dei som treng noko ekstra. Difor vert det naturleg å tenkja heile mennesket, når ein skal setja mål for opplæringa. Læraren seier også at sjølv om det er faga ho må ha i fokus, «så må eg ta omsyn til *alt det rundt*» (Intervju med informant 3).

Når ein vel å verta lærar, er det for mange av oss eit bevisst val som handlar om at ein ynskjer å bety noko for andre. Ein måte å uttrykkja det på, er at ein likar å arbeida med barn. Det er klart ein må lika å arbeida med barn, men eg tenkjer at det handlar om å *vera saman med* barn. I dette samværet kan ein som vaksen, oppleve ein kvalitet, som går langt utover den *læringa* som er hovudhensikten med pedagogikk (jfr Biesta sine tre område). Å seia at ein *arbeider* med barn, vert berre ein del av heile biletet. Når informant 1 brukar orda: «Eg vil vera ein *sånn* lærar», så handlar det om å vera eit menneske, ikkje ein arbeidstakar. Når informant 2 seier at nokre elevar treng

spesialundervisning, som ein diabetikar treng insulin, så er dette bilete på noko langt djupare enn eit overflatisk forhold. I si rette form kan spesialundervisning vera like viktig som ein viktig medisin. Men det krev at læraren ser subjektivering for eleven som si viktigaste oppgåve i møtet med eleven. Det krev også at læraren over tid kan visa eleven genuin interesse, at han eller ho tek ansvar for å oppretta og vedlikehalda ein pedagogisk relasjon. Sævi (in press) poengterer kor viktig det er å «halda ut» i eit forhold til elevar, der ein kanskje ikkje kjenner seg respektert av eleven.

Pedagogisk kjærlighet må ikke forveksles med mellommenneskelig omtanke, respekt og anerkjennelse som etableres med utgangspunkt i gjensidighet, rettferdighet og likhet mellom partene. Pedagogisk kjærlighet er tvert imot basert på godhet, respekt og omtanke som springer ut fra den voksne, og som dersom det er nødvendig, må opprettholdes av den voksne, uavhengig av hvordan barnet eller den unge bidrar til relasjonen. Det er nettopp i de situasjoner der barnet eller den unge ikke «fortjener» respekt, godhet, omtanke og rettferdighet at de trenger det mest, og i disse situasjonene er det den voksnes ansvar å ta ansvar for sitt pedagogiske ansvar (in press: 5).

Her ligg kjernen til det gode møtet med elevar som har ein vanskeleg skulekvardag. At me som voksne klarar å «nullstilla» oss, og begynna med blanke ark, kvar gong me møter desse elevane.

6.4 Den kloke pedagogen

Når eg innleiingsvis spurde kva som påverkar målsetjing og utforming av spesialundervisning, hadde eg ein tanke om at det skulle vera fleire jambyrdige aktørar eller agentar. Når eg har analysert intervju, og prøvd å finna faktorar som går igjen frå lærar til lærar, ser det ut for meg som mine tre informantar har nokre agentar som dei meiner påverkar prosessen. Både foreldreinnverknad og omsyn til regelverk og planar er viktige i det totale biletet. Likevel vil eg hevda at det som står att, som er kjernen i arbeidet deira, er ein indre driv. Dette drivet, eller motivasjonen, vert framelska av ein glød læraren har i seg, og som eg trur er nært knytt saman med *omsorgsdimensjonen*. Eg meiner det er det van Manen trekkjer fram i artikkelen sin, der han drøftar den reflektive lærarpraksisen;

Moreover, the concept of teacher as pedagogue assumes that he or she is motivated by a caring interest in the growth and welfare of children. In other words, teaching is not only governed by principles of effectiveness, but also by special normative, ethical, or affective considerations. In colloquial language: the teacher teaches with the head and the heart and *must feelingly know* what is the appropriate thing to do in ever changing circumstances with children who are organized in groups but who are also unique as individuals (van Manen, 1995: 33).

Dei lærarane eg har intervju, har høve til å møta elevar enkeltvis eller i små grupper. Denne organiseringa legg til rette for å kunna sjå barnet på ein heilt annan måte enn om settinga var eit

klasserom. I intervjuet framheva lærarane dette sjølve også, skilnadene på å møta eleven i større eller mindre samanhengar. Dei ytre rammene kan gjera det enkelt eller vanskeleg å gjennomføra det som intuisjonen fortel oss er det rette. Om det er ein, eller tretti elevar som sit framfor deg som lærar, trur eg likevel det er ein indre basis i oss lærarar uansett. Denne indre basisen får oss til å føreta lynraske avgjerder (reflection in action), med eitt mål for auga; å *gjera det gode* for eleven. Ein kan sjå for seg at læraren så og seia har Biesta sitt Venn-diagram i ryggmargen, og tek omsyn til alle dei tre måla med pedagogikken, der og då, i samspelet med eleven.

Det som står att, den fellesnemnaren eg prøver å gripa er nettopp desse indre eigenskapane pedagogar bør ha. Ein kan gjerne bruka ein skjematisk framstilling, slik Biesta tenkjer seg, der hensiktane med pedagogikk vert visualisert som tre sirklar. Ein kan tenkja seg at den trygge læraren er å finna i skjeringspunktet, der han eller ho kontinuerleg pendlar mellom dei ulike sirklane for å gjera *det gode* for eleven, ut frå skiftande situasjonar. Endå meir meningsfullt for meg, er å tenkja på denne felles, indre eigenskapen som det van Manen kallar *den taktfulle læraren*. Det essensielle ved å utvisa *takt* er å klara seia og gjera det rette i ein kvar situasjon i samspelet med elevane. Som eg sa i kapittel to, handlar dette om noko som er meir styrt av kjensler og erfaring, enn abstrakt kunnskap. Han meiner at med dette omgrepet klarar me å løysa opp spenninga mellom teori og praksis. «Tact alchemizes in a powerful way thoughtfulness with action, sensitively with insight, feeling with knowledge, emotion with understanding» (van Manen, 1991: 194). Å utvisa takt i undervisninga handlar om korleis ein ser på mennesket. For å kunna vera i posisjon til å vera taktfull, må ein ha eit syn på eleven som handlar om danning, meir enn om fag. Den taktfulle læraren klarar å sjå heile mennesket, og møtet med eleven kan verta ei reise, der begge partar er opne for den andre sine ytringar. Mollenhauer (1996) seier at å oppdra eit menneske ikkje handlar om å forma eller bearbeida den andre, men om å gje *støtte* til ei indre kraft som er i barnet. For å klara å ha dette perspektivet i den daglege, hektiske omgangen med barna, må læraren inneha både ro og klokskap. Då eg omtala forskaren i intervjusituasjonen, fann eg det passande å trekkja inn *klokskap* som eigenskap. Også i møtet med barn, vil klokskap vera til nytte, for å kunna gjera dei rette vala i evig skiftande omgjevnader. Kvale og Brinkmann (2009) støttar seg på Aristoteles, når dei skildrar denne forma for klokskap, som er nært knytt til *utøving av praktiske ferdigheiter*. Aristoteles kallar denne klokskapen *phronesis*. «Phronesis er en intellektuell dyd som består i å erkjenne og reagerer på det som er det viktigste i en gitt situasjon» (2009: 79). Då eg observerte ein lærar som undervegs i timen, legg vekk ei oppgåve, fordi eleven signaliserer med kroppsspråket sitt, at «nok er nok», så tenkjer eg at dette er ein klok lærar. Når den same læraren seier; «Me har alltid ein dialog på *kvifor* me gjer dette» (Intervju med informant 1), så er det teikn på at læraren er

takfull og kan ta den andre sitt perspektiv. Då er det *samhandling* meir enn forming og bearbeiding. Denne eigenskapen er den aller viktigaste lærarar møter elevar med, slik eg ser det. Læraren sitt elevsyn og kompetanse er det som til sjuande og sist avgjer korleis eleven *opplever* undervisninga.

Ein av lærarane har ein refleksjon som dekkar godt det som etter mi meining, er kjernen i det spesialpedagogiske arbeidet. Ho seier at skulen som system fører til at altfor mange elevar endar opp med vedtak om spesialundervisning og IOP. Dei hadde greidd seg i det ordinære opplærings-tilbodet, «hadde dei berre vorte meir sett i kvardagen sin». Denne læraren er uroa over dilemmaet med karaktervurdering for enkelte elevar. Ho seier; «Dei vert målt ut frå karakterar dei har, ikkje ut frå kven dei er. Dei forsvinn som personar» (Intervju med informant 2). Då kjem me attende til korleis læraren klarar å sjå eleven, også den eleven som har vanskar med å tileigna seg kunnskap. Eg tenkjer her mest på kunnskap forstått som «kvalifiserande hensikt» (jfr. Biesta). Klarar me som lærarar å sjå eleven som den han er, bak karakterane og bak skalet, er me mykje nærare å møte alle elevar ut frå sine egne føresetnader, slik føremålsparagrafen i opplæringslova pålegg oss. Sævi seier at måten me «ser» eleven på, speglar måten me møter eleven på. Spesielt knytt til elevar som har ein eller anna form for vanske. Eg tolkar ordet «disability» som *vanske*, i skulesamanheng.

How is 'seeing' students a way of understanding and experiencing them? What is the difference between 'pedagogical seeing' and other forms of seeing young students? How do teachers see disability and how do students with disability see themselves? Does disability somehow make a difference in pedagogical seeing?» (Sævi, 2005: 10).

Det er fyrst og fremst det siste spørsmålet som står for meg som avgjerande i det materialet eg har arbeidd meg gjennom; eg meiner at svaret på dette spørsmålet er «ja». Gjennom samtalan med dei tre lærarane forstår eg endå klarare at det er læraren si evne til å gå inn i ein open pedagogisk relasjon, som er kraftsenteret, at læraren har eit eige rom i hjartet, som ein av lærarane så treffande uttrykte det. Eller med Sævi sine ord; me ser gjerne desse elevane litt annleis.

Referanseliste

- Alvesson, M. og Sköldberg, K. (2009). *Reflexive methodology. New Vistas in Qualitative research*. London: Sage publications Ltd.
- Askheim, O.P. (2003). *Fra normalisering til empowerment*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bergkastet, I. (2011). *Skolens arbeid med læringsmiljøet. De praktiske grepene*. Konferansen «Bedre læringsmiljø».
http://www.udir.no/Upload/Laringsmiljo/Konferanser/Bedre_laringsmiljo_konferanse_Hamar_Ingrid_Bergkastet.pdf. (nedlasta 09.03.13)
- Biesta, G.J.J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. London: Paradigm Publishers.
- Biesta, G.J.J. (2006). *Beyond learning. Democratic Education for a Human Future*. Boulder, Colorado: Paradigm Publishers.
- Biesta, G.J.J. (2009). *Læring retur. Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*. København: Forlaget UP - Unge Pædagoger.
- Biesta, G.J.J. (2012). The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom? *Research on Steiner Education*. Volume 3 Number 1. July 2012.
- Biesta, G.J.J. og Burbules, N.C. (2003). *Pragmatism and educational research*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Buli-Holmberg, J. og Ekeberg, T.R. (2009). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Det Kongelige Kunnskapsdepartement. (2011). *St.meld.18. Læring og fellesskap*. Lasta ned frå:
<http://www.regjeringen.no/pages/16246827/PDFS/STM201020110018000DDDPDFS.pdf>
(nedlasta 19.11.2012)
- Fibæk Laursen, P. (2011). *Hvad er undervisning? Hvad er god undervisning? I: Hans Jørgen Kristensen & Per Fibæk Laursen (red.). (2011). Gyldendals pædagogik håndbog*. København: Gyldendal, s. 157 – 172.
- Fog, J. (1994). *Med samtalen som udgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.
- Friesen, N. and Sævi, T. (2010). Reviving forgotten connections in North American teacher education: Klaus Mollenhauer and the pedagogical relation. *Journal of Curriculum Studies*, 42: 1, 123 — 147.
- Frønes, I. (2006). *Annerledeslandet. Om framtid og utviklingstrekk i Norge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gadamer, H.-G. (1979). *Truth and method*. (W.Glen-Doepel, J. Cumming og G. Barden, overs. 2.utg.). London: Sheed and Ward.

- Gilje, J. (2011, 23.desember). *Lærer, rett ryggen!* [Kronikk]. Bergens Tidende, s. 26.
- Grøgaard, J.B., Hatlevik, I. og Markussen, E. (2004). *Eleven i fokus? En brukerundersøkelser av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak*. Oslo: Rapport / NIFU STEP.
- Hammerlin, Y. og Larsen, E. (1997). *Menneskesyn i teorier om mennesket*. Randers: Forlaget Klin.
- Hargreaves, A. (1994). *Lærerarbeid og skolekultur*. Oslo: Gyldendal.
- Haug, P. (1995). *Spesialpedagogiske utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haug, P. (1999). *Spesialundervisning i grunnskolen*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hauge, L.S. og Holgernes, B. (2002). *Filosofia. En historie om kjærlighet til visdom*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hausstätter, R.S. (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hoas, K.C., og Mjelva, H. (2010, 6. nov.). *Spesialskolene* [Artikkel]. Bergens Tidende, s.10-15.
- Håstein, H. og Werner, S. (2008) *Spesialpedagogikk i en inkluderende skole*. I: E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Kjeldstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kristoffersen, C.S. (2007). *Tilpasset opplæring i et Vygotskyperspektiv*. Høgskolen i Hedmark. Masteroppgave.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Midlertidig utg. juni 2006. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Langeveld, M.J. (1975). *Personal help for children growing up*. The W.B. Curry Lecture delivered at the University of Exeter, UK.
- [LOV-1998-07-17-61](#) Opplæringslova – oppl. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Lasta ned frå: <http://www.lovdata.no/> (lesedato: 10.05.11)
- Forskrift til Opplæringslova (FOR-2006-06-23-724) Lasta ned frå: <http://www.lovdata.no/for/sf/kd/td-20060623-0724-005.html#3-1> (lesedato: 10.11.12)
- Løgstrup, K.E. (1956) *Den etiske fordring*. København: Gyldendal.
- Markussen, E., Strømstad, M., Carlsten, T.C., Hausstätter, R. og Nordahl, T. (2007) *Inkluderende spesialundervisning? Om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007*. Oslo: Rapport / NIFU STEP.

- Mollenhauer, K. (1996). *Glemte sammenhenger. Om kultur og oppdragelse*. Oslo: Ad Notam forlag.
- Nilsen, S. (2008). Spesialundervisning i grunnskolen som ledd i tilpasset og inkluderende opplæring. I: E. Befring og R. Tangen (red.) *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Nordahl, T. og Overland, T. (2001). *Individuelle opplæringsplaner*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Osberg, D. and Biesta, G.J.J. (2010). The end(s) of education. Complexity and the conundrum of the inclusive educational curriculum. *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 14, No. 6, September 2010, 593 – 607.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Slagstad, R. (2001). *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax Forlag AS.
- Statistisk sentralbyrå. (2011). *Elevar med spesialundervisning*. Lasta ned frå: <http://www.ssb.no/emner/04/02/20/utgrs/tab-2011-12-15-03.html> (lesedato 19.11.12)
- Stenersen, D. og Yrvin, K. (2004). *La oss bygge kunnskapssamfunnet*. [Artikkel]. Tilgjengeleg frå <http://universitas.no/kronikk/4406/la-oss-bygge-kunnskapssamfunnet-/> (lesedato 15.02.11)
- Sævi, T. (2005). *Seeing Disability Pedagogically. The Lived Experience of Disability in the Pedagogical Encounter*. Bergen: Universitet i Bergen.
- Sævi, T. (2007). Den pedagogiske relasjonen – en relasjon annerledes enn andre relasjoner. I: O. Kaldestad, E. Reigstad, J. Sæther & J. Sæthre (red.). (2007). *Grunnverdier og pedagogikk*. Bergen: Fagbokforlaget, s. 107 – 131.
- Sævi, T. (2013). Ingen pedagogikk uten en «tom» relasjon. Et fenomenologisk-eksistensielt bidrag. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. (in press).
- Sævi, T. (in press). Den pedagogiske relasjonen: omdreiningspunktet i møtet mellom barn og voksne, og det *pedagogiske* i pedagogikken. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. [Artikkelen er revidert for publisering med følgjande nye tittel: Eksistensiell refleksjon og moralsk nøling: pedagogikk som relasjon, fortolkning og språk].
- Sørli, K. og Kreyberg, E. (2013). Tilknytning og læring – klinisk pedagogiske perspektiver. *Spesialpedagogikk*. 01/2013, s. 4 – 13.
- Tangen, R. (2008). *Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon*. I: E. Befring og R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Van Manen, M. (1991). Can teaching be Taught? or Are Real Teacher Found or Made? *Phenomenology + Pedagogy*, vol 9/1991, pp. 182 - 198.

Van Manen, M. (1990). Beyond Assumptions: Shifting the Limits of Action Research.
Theory into Practice, Volume XXIX, Number 3, Summer 1990, pp. 152 – 157.

Van Manen, M. (1995). On the Epistemology of Reflective Practice. *Teachers and Teaching: theory and practice*, Volume 1, No.1, 1995, pp. 33 – 50.

Øzerk, K. (2011). Det spesialpedagogiske feltet – Byråkratisk og liten vekt på elevresultater.
Bedre skole. 4/2011, s. 77 – 79.

Vedlegg:

Vedlegg 1: Brev frå NSD

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til føresette

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til informantane

Vedlegg 4: Intervjuguide



Tone Sævi
NLA Høgskolen AS
Postboks 74 Sandviken
5812 BERGEN

Vår dato: 22.02.2011

Vår ref: 26219 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.02.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

26219	<i>Val av læringsmål i spesialundervisninga</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NLA Høgskolen AS, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Tone Sævi</i>
Student	<i>Svein Fykse</i>

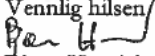
Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen/

Bjørn Henrichsen


Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Svein Fykse, Klyvevegen 70, 5612 STEINSTØ

Avdelingskontorer / District Offices:

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

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

TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. marin-arne.andersen@uit.no



Det gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke. Personvernombudet finner i utgangspunkt skrivene mottatt 22.02.2011 tilfredsstillende, men forutsetter at hvordan førstegangskontakten er opprettet tydeliggjøres i informasjonsskrivet. Følgende tekst anbefales tilføyd;

"Sammen med xx andre foreldre som har elever som mottar spesialundervisning, får du/dere denne forespørselen om deltagelse i studentprosjektet. Denne forespørselen blir formidlet via skolen ved rektor/kontaktlærer. Din/deres identitet er ukjent for meg helt til du/dere eventuelt samtykker i å delta i denne studien ved å returnere samtykkeerklæringen.

Personvernombudet ber om at endelig revidert skriv ettersendes før det tas kontakt med utvalget.

Personvernombudet legger til grunn at førstegangskontakten til foreldre/foresatte skjer gjennom skolen ved kontaktlærer og/eller rektor som formidler informasjonsskriv utarbeidet av prosjektleder Svein Fykse. Dette medfører at prosjektleder ikke får tilgang til navn på foreldre/foresatte og elever før de selv gir skriftlig tilbakemelding.

Personvernombudet finner at det kan bli samlet inn og registreres sensitive personopplysninger om helseforhold, jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 bokstav c. Det vil ikke bli samlet inn opplysninger fra lærer om enkeltelever.

Personvernombudet legger til grunn at bruk av privat pc er i tråd med NLA Høgskolen AS sine rutiner for datasikkerhet.

Innsamlete opplysninger anonymiseres ved prosjektslutt, senest 31.05.2012. Med anonymisering innebærer at navnelister slettes/makuleres, og ev. kategorisere eller slette indirekte personidentifiserbare opplysninger. Lydbåndopptak makuleres.

Informasjonsskriv til føresette.

Eg heiter Svein Fykse og arbeider til dagleg som lærar, m.a. med spesialundervisning. Dei siste to åra har eg studert spesialpedagogikk på deltid, og no skal eg i gang med å skriva masteravhandlinga ved NLA. I samband med dette, ynskjer eg å observera nokre elevar og lærarar i undervisnings-situasjon. I tillegg vil eg intervju dei aktuelle lærarane. Dette vil eg gjera for å prøva å få tak i deira tankar om nokre tema knytt til spesialundervisning. Eg har hatt samtale med rektor ved XXXXXXXXXX ungdomsskule, og det er han som har gjeve meg namnet på nokre aktuelle lærarar.

I denne samanheng ynskjer eg å observera undervisningssituasjonar der **dykkar barn** deltek! Saman med 2 andre foreldre / foreldrepar som har elevar som mottok spesialundervisning, får du / de denne førespurnaden om deltaking i studentprosjektet. Denne førespurnaden vert formidla gjennom skulen ved rektor. Din / dykkar identitet er ukjend for meg heilt til du / de eventuelt samtykkjer i å delta i denne studien ved å returnera samtykkeerklæringa.

Eg kjem ikkje til å innhente bakgrunnsinformasjon om borna, korkje gjennom intervjuet med læraren, eller gjennom elevmapper. Eg ynskjer berre å sjå på sjølve undervisninga.

Forskningsspørsmålet i masteravhandlinga mi er:

«Kva tilhøve påverkar val av læringsmål i spesialundervisninga?»

Gjennom observasjon og intervju ynskjer eg å få del i kva som er viktig i slik undervisning. Eg ynskjer å oppleve kommunikasjonen mellom lærar og elev i eineundervisning eller mindre grupper.

Eg vil ikkje dokumentera noko frå observasjons-situasjonane med elevar, utover ei enkel liste med stikkord over situasjonen (tal elevar, fag, type aktivitet). Det skal ikkje opplysast om namn, arbeidsstad, alder eller andre tilhøve som kan identifisera korkje elev, lærar eller skule. Observasjon er her tenkt som eit «bakteppe» for intervjuet med lærarane. Eg har teieplikt om alle tilhøve som kjem fram i observasjons- og intervjusituasjon, og alle opplysningar vil verta handsama konfidensielt. All identifiserbar informasjon, dvs. lydfiler og mi liste over personar, skal slettast når avhandlinga er ferdig skriven, seinast i mai 2012. Mine informantar står fritt til å trekkja seg frå prosjektet til ei kvar tid, utan at dei må grunngje dette.

Prosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD).

Om du / de ynskjer å delta i prosjektet mitt, ver venleg å skriva under på samtykkeerklæringa. Har du spørsmål, ta kontakt med meg på telefon 950 28 277 eller epost: svein.s.fykse@kvamnet.no
Du kan også retta spørsmål til min rettleiar, førsteamanuensis Tone Sævi ved NLA, telefon 55540727 / epost: ts@nla.no

Med helsing

Svein Fykse
Klyvevegen 70,
5612 Steinstrø

(Samtykkeskjema på baksida)

SAMTYKKE

«Eg har motteke skriftleg informasjon, og er villig til å la mitt barn verta observert .»

Namn på elev: _____

Dato og signatur frå føresette

Informasjonsskriv til lærar.

I samband med masteravhandlinga mi i pedagogikk ved NLA, ynskjer eg å snakka med nokre lærarar som arbeider med spesialundervisning som ein del av lærarjobben sin. Dette vil eg gjera for å prøva å få tak i deira tankar om nokre tema knytt til spesialundervisning. Difor inviterer eg **deg** til å vera med i prosjektet mitt!

Forskningsspørsmålet i masteravhandlinga mi er:

«Kva tilhøve påverkar val av læringsmål i spesialundervisninga?»

Gjennom observasjon og intervju ynskjer eg å få del i kva som er viktig i slik undervisning. Eg ynskjer å oppleva kommunikasjonen mellom lærar og elev, og få intervju dei aktuelle lærarane i etterkant av undervisningssituasjonen. Aktuelle situasjonar for meg er både eineundervisning og mindre grupper.

Det eg vil fokusera på er den einskilde lærar si oppleving av undervisningssituasjonen og tilhøva for eleven. Denne forma for kunnskapsproduksjon er er reint kvalitativ, og eg vil ikkje prøva å generalisera ut frå dei funna eg gjer.

Eg vil ikkje dokumentera noko frå observasjons-situasjonane med elevar, utover ei enkel liste med stikkord over situasjonen (tal elevar, fag, type aktivitet). Under intervjuet med dei vaksne, vil eg nytta lydopptak, men det skal ikkje opplysast om namn, arbeidsstad, alder eller andre tilhøve som kan identifisera korkje elev, lærar eller skule.

Mine informantar står til ei kvar tid fritt til å trekkja seg frå prosjektet, utan å måtta grunngje dette. Eg har teieplikt om alle tilhøve som kjem fram i observasjons- og intervjusituasjon, og alle opplysningar vil verta handsama konfidensielt. All identifiserbar informasjon, dvs. lydfiler og mi liste over personar, skal slettast når avhandlinga er ferdig skriven, seinast i mai 2012.

Prosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD)

Om du ynskjer å delta i prosjektet mitt, ver venleg å skriva under på samtykkeerklæringa. Har du spørsmål, ta kontakt med meg på telefon 950 28 277 eller epost: svein.s.fykse@kvamnet.no Du kan også retta spørsmål til min rettleiar, førsteamanuensis Tone Sævi ved NLA, telefon 55540727 / epost: ts@nla.no

Med helsing

Svein Fykse
Klyvevegen 70,
5612 Steinstrø

SAMTYKKE

«Eg har motteke skriftleg og munnleg informasjon og er villig til å delta i studien.»

Dato og signatur

Intervjuguide

Individuelt intervju med lærarar som driv spes.undervisning (ein-til-ein eller i smågrupper).

Informant nr: _____

Førehandsopplysningar, utdanning (grunn- og vidareutdanning): _____

Tal år i undervisningsstilling: _____

Tema for samtalen:

1. Er du komfortabel med arbeidssituasjonen (spesialundervisning)? Kva gjer at du likar det?
2. Om du tenkjer på dei elevane du har drive spesialundervisning med, korleis meiner du dei har takla situasjonen (ein-til-ein eller smågrupper)?
3. Har det vore situasjonar der du har lurt på om det er rett å driva denne typen undervisning?
4. Kva meiner du er viktig å ta omsyn til når du tilrettelegg denne typen undervisning? Kva er eventuelt største skilnad frå «vanleg» undervisning?
5. Kva påverkar målvala for undervisninga di?

Er det enkelt å setja måla?

Vil du seia at du når måla, eller må dei ofte revurderast?

Er det «annleis» å setja mål for spesialundervisninga enn klasseundervisning?

Er du åleine om å setja måla?

6. Kva tenkjer du om spesialundervisning i høve til tilpassa opplæring?
7. Påverknad av målsetjing. Kva rolle har foreldre? Eleven?
8. Påverknad av opplegg for undervisninga. Kva rolle har foreldra? Eleven?