

MASTEROPPGAVE

Utfordrende møter mellom politiske tekster og pedagogisk praksis.

En diskursanalyse av intervjuer med lærere om tilpasset- og universell opplæring.

Una Riiser

Våren 2023

LMBPED40518

Grunnskolelærerutdanning for 1-7 trinn

Fakultet for lærerutdanninger og språk

Forord

Det kjennes litt uvirkelig å sitte her på soverommet en vanlig dag i mai, og skrive et forord. Da jeg begynte å studere lærerutdanning som 19-åring, lå masteroppgaven langt der framme og hadde skikkelsen til et ubestigelig fjell. Nå står jeg på toppen.

Jeg ønsker å rette en stor takk til alle dere som har støttet, motivert, trøstet og ikke minst gledet seg med meg, ikke bare gjennom masteroppgaven, men hele studiet. Fem år er ganske lenge, men dere har vært der hele veien. Takk til mamma og pappa, til brødrene mine, til samboeren min og ikke minst vennene mine. Dere er best!

En stor takk rettes også til veilederen min, Bosse Bergstedt. Du har delt rikelig av din kunnskap og vært positiv, konstruktiv og ikke minst motiverende hele veien. Takk til de fire informantene som deltok i intervjuer. Takk for tiden deres, og for at dere har gitt meg verdifull innsikt i en lærers hverdag.

Nå står jeg ved trappene til et nytt kapittel i livet. Det er med en viss skrekkblandet fryd, for når du studerer i fem år så rekker du også å gruble en del på hvordan dette skal bli. Nå tar jeg sats!

Fredrikstad, 15. mai 2023

Una Riiser

Sammendrag

Tilpasset opplæring er et begrep som har vært i stadig endring siden det ble innført i 1975, i takt med skiftende politiske ideologier og målsettinger (Jenssen & Lillejord, 2009, s.1). Begrepet kan kjennetegnes som et av hovedbegrepene i norsk utdanningsdiskurs, og er nedtegnet i Opplæringslovens §1-3 *Tilpassa opplæring* (1998). Til tross for at begrepet har vært i stadig endring, har det alltid hatt den samme betegnelsen- inntil nå. I 2019 la Opplæringslovutvalget fram NOU2019:23 *Ny opplæringslov*, som presenterer forslaget om å erstatte tilpasset opplæring med *universell opplæring*. Opplæringen skal ikke lenger tilpasses til den enkelte elevs evner og forutsetninger, men være tilfredsstillende for flest mulig *uten* individuell tilrettelegging.

Med bakgrunn i det stadig endrede meningsinnholdet i tilpasset opplæring som begrep (Jenssen & Lillejord, 2009, s.1) , og forslaget om å erstatte det med universell opplæring (NOU2019:23, s. 367), ønsker jeg å rette fokus mot hvordan lærere forstår begrepene. Årsaken til at det er deres perspektiv som tas i fokus, er at de er de som har ansvaret for å omsette prinsippet til praksis. Forståelsen deres vil dermed være av stor betydning. For å undersøke hvordan lærere forstår begrepene tilpasset- og universell opplæring ble det gjort en diskursanalyse av kvalitative forskningsintervjuer. Informantene bestod av fire lærere som arbeidet i skolen og i Utdanningsforbundet, og som alle har jobbet i grunnskolen. Under intervjuene ble det gjort lydopptak som ble transkribert, og siden analysert med vekt på Laclau og Mouffes antagonistiske diskursteori. Det teoretiske rammeverket for oppgaven er bygget opp av teori om sosialkonstruktivismen og poststrukturalismen, diskursanalyse og Michel Foucault. Diskursanalyse er både teori og metode, og vil dermed inkluderes i flere kapitler. Tidligere forskningsprosjekter vil bidra til å aktualisere universell opplæring som den nyeste endringen, i en rekke av historiske endringer tilpasset opplæring har stått ovenfor.

Gjennom analysene identifiseres to diskurser som konstruerer tilpasset- og universell opplæring i intervjuene. Diskursene kan omtales som *en politisk utdanningsdiskurs* og *en praksisrettet utdanningsdiskurs*. Internt i den praksisrettede utdanningsdiskursen avdekkes det diskursive kamper om temaene *elevantall* og *universell opplæring*. Funnene vil bli drøftet i lys av forholdet mellom policytekster og pedagogisk praksis.

Nøkkelord: tilpasset opplæring, universell opplæring, diskursanalyse, antagonistisk diskursteori og politikk.

Abstract

Adapted education is a term that has been changing since its introduction in 1975, in line with changing political ideologies and objectives (Jenssen & Lillejord, 2009, p.1). The term can be characterized as one of the main concepts in Norwegian educational discourse, and is outlined in section 1-3 of the Education Act, on Adapted education (1998). Even though the term has been constantly evolving, it has always had the same designation- until now. In 2019, the Education Act Committee presented the proposal to replace adapted education with universal education in the report NOU 2019:23 *Ny opplæringslov* (New Education Act). The education shall no longer be adapted to the individual students' abilities or prerequisites- but rather be satisfactory for most students, without individual adaptations.

With the constantly changing meaning of adapted education (Jenssen & Lillejord, 2009, p.1) and the proposal to replace it with universal education (NOU2019:23, p. 367), I aim to focus on how *teachers* understand these concepts. They are the ones who must translate the principles into practice, and their understanding is therefore of great importance. To investigate how teachers understand the concepts of adapted- and universal education, a discourse analysis of qualitative research interviews was conducted. The informants consist of four teachers who work in schools and in the Norwegian Union of Teachers, and who have all worked in primary- or secondary school. During the interviews, audio recordings were made, which were later transcribed and analyzed with a focus on Laclau and Mouffes antagonistic discourse theory. The theoretical framework for the thesis is built on theory of social constructivism and post-structuralism, discourse analysis, and Michel Foucault. Discourse analysis is both theory and method and will therefore be present in several chapters. The literature review consists of research projects that contribute to highlight universal education as the latest change, in a series of historical changes that adapted education has faced.

Through the analysis, two discourses that construct adapted and universal education are identified. The discourses can be referred to as a *political education discourse* and a *practice-oriented education discourse*. Internally in the practice-oriented discourse, there are discursive struggles surrounding the themes *number of students* and *universal education*. These findings will be discussed in relation to policy texts and educational practice.

Keywords: adapted education, universal education, discourse analysis, antagonistic discourse theory and politics.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	2
Sammendrag.....	3
Abstract.....	4
1.0 Innledning	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema	7
1.2 Problemstilling	7
1.2.1 Hvorfor akkurat dette prosjektet?	9
1.3 Gjennomførelse av prosjektet.....	10
1.4 Oppgavens struktur.....	10
2.0 Tekster og tidligere forskning	11
2.1 Baseline om tilpasset opplæring.....	12
2.2 Historisk gjennomgang av tilpasset opplæring.....	14
2.3 NOU 2019:23	15
2.4 Universell opplæring	17
2.5 Universal Design for Learning	17
2.6 Mellom politikk og pedagogikk	18
2.7 Mitt bidrag.....	19
3.0 Teoretisk perspektiv	20
3.1 Sosialkonstruktivisme og poststrukturalisme	20
3.2 Diskurs og diskursanalyse	22
3.3 Michel Foucault.....	23
3.4 Antagonistisk diskursteori	23
4.0 Metodisk perspektiv	25
4.1 Forskningsmetode	26
4.1.1 Intervju som datainnsamlingsstrategi	26
4.1.2 Utvalg av informanter.....	27
4.1.3 Utforming av intervjuguiden	28
4.1.4 Transkribering	29
4.2 Analysestrategi	29
4.2.1 Hvorfor diskursanalyse i studier av lærerprofesjonen?	30
4.3 Prosjektets kvalitet	30
4.3.1 Validitet	31
4.3.2 Reliabilitet	32
4.4 Etske hensyn.....	32

5.0 Analyse	34
5.1 Presentasjon av informantene.....	34
5.2 Steg 1- kategorisering.....	35
5.3 Steg 2- nodalpunkter (NP) og momenter.....	38
5.4 Tilpasset opplæring	39
5.4.1 NP: til den enkelte	40
5.4.2 NP: antall elever i klassen	41
5.4.3 NP: differensiering	43
5.5 Universell opplæring	44
5.5.1 NP: universell opplæring.....	44
5.5.2 NP: noe for alle- ikke for den enkelte.....	46
5.6 Steg 3- diskursene	47
5.6.1 En politisk utdanningsdiskurs.....	47
5.6.2 En praksisrettet utdanningsdiskurs	50
5.7 Antagonisme og hegemoni.....	52
6.0 Drøfting	56
6.1 Diskursene	56
6.2 Diskursive kamper.....	58
6.3 Fra politiske papirer til pedagogisk praksis.....	59
6.4 Universell opplæring- en ny epoke?.....	61
6.5 Hva med den smale forståelsen av tilpasset opplæring?	63
7.0 Avsluttende betraktninger.....	64
7.1 Oppsummering	64
7.2 Avsluttende refleksjoner og veien videre	66
Litteraturliste.....	68
Figurer.....	71
Vedlegg 1- Samtykkeskjema.....	72
Vedlegg 2- Intervjuguide	75

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Dette forskningsprosjektet tar sikte på å undersøke hvordan lærere språklig beskriver og samtaler om tilpasset- og universell opplæring. At opplæringen skal tilpasses, har vært et lovfestet prinsipp siden 1975 (Bunting, 2021, s.13). Opplæringslovens §1-3 (1998) sier at *opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat*. Forskning viser at begrepet har skiftet meningsinnhold en rekke ganger, i takt med regjeringsskifter og politiske ideologier (Jenssen & Lillejord, 2009, s.1; Bachmann & Haug, 2006, s.8). En konsekvens av skiftene er at det kan oppleves som uklart og vanskelig å praktisere (Jenssen & Lillejord, 2009, s.1). Til tross for store endringer i begrepets meningsinnhold har det alltid blitt betegnet som tilpasset opplæring, inntil nå. I august 2024 vil dagens opplæringslov avløses av en ny, og i NOU 2019:23 foreslår Opplæringslovutvalget å erstatte tilpasset opplæring med *universell opplæring*. Universell opplæring beskrives i NOU-en som en opplæring som er tilfredsstillende for flest mulig, *uten* individuelle tilpasninger (s.369). Opplæringen skal ikke lenger tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger, slik dagens lov slår fast (Opplæringsloven, 1998, §1-3).

Slik overordnet del i læreplanen sier, så gjelder tilpasset opplæring alle elever- både de som deltar i ordinær undervisning og de som mottar spesialundervisning. (Utdanningsdirektoratet, 2022). Prinsippet legger dermed viktige føringer for hvordan lærere skal drive undervisning. Nå skjer det et potensielt stort skifte i opplæringsloven, som alle lærere plikter å etterfølge. Den nye loven er ikke innført enda, og det er foreløpig gjort lite forskning på hvilke implikasjoner lovendringen kan ha for skolen. For å utvikle min egen kunnskap og stå sterkere rustet til å etterfølge lovens bestemmelser, samt bidra til forskningsfeltet, har jeg valgt tilpasset- og universell opplæring som tema for denne masteroppgaven.

1.2 Problemstilling

Formålet med denne oppgaven er todelt. Den skal bidra med ny kunnskap om tilpasset- og universell opplæring, og læreres refleksjoner omkring begrepsskiftet. Den skal også belyse og problematisere forhandlingene som foregår mellom læreren som profesjonsutøver, og politisk konstruerte tekster. Dette er et sentralt møte, der politikk blir praksis (Mausethagen, 2018, s.204).

Studien vil rette fokus på hvordan lærere språklig beskriver og samtaler om tilpasset- og universell opplæring. Tilpasset opplæring kan sies å være et av kjernebegrepene innen norsk utdanningsdiskurs, og står sentralt for læreres profesjonsutøvelse. Nå foreslås begrepet og innholdet i lovteksten endret, noe som kan gi potensielt store ringvirkninger for profesjonen. Hvordan lærere forstår begrepene og hvordan de snakker om dem, kan gi kunnskap om hvordan de praktiserer tilpasset opplæring, og hvordan de forstår at universell opplæring skal praktiseres. Med denne bakgrunnen har følgende problemstilling blitt utformet:

Hvilke diskurser kommer til syne i intervjuer med lærere om tilpasset- og universell opplæring?

Oppgaven vil som nevnt både undersøke hvilke diskurser lærere bruker når de snakker om tilpasset- og universell opplæring, og problematisere forholdet mellom policytekster og profesjonell praksis. Å undersøke forholdet mellom policytekster og praksis er sentralt for problemstillingen, fordi tilpasset opplæring er et politisk konstruert begrep (Jenssen & Lillejord, 2009, s.1; Bachmann & Haug, 2006, s.8). Det stammer fra en politisk diskurs, som legger føringer for skolen gjennom styringsdokumenter. Det gis ikke konkrete direktiver for hvordan lærerne skal tilpasse opplæringen. Dermed må de løse oppdraget i et spenningsforhold mellom de rammene som er gitt fra et politisk hold, og sitt profesjonelle handlingsrom. For å understreke oppgavens todelte formål, har problemstillingen blitt konkretisert gjennom to forskningsspørsmål:

- Hvilke diskurser kommer til syne i intervjuer med lærere om tilpasset- og universell opplæring?
- Hvilke utfordringer kan oppstå i forholdet mellom politiske tekster og pedagogisk praksis?

I dette forskningsarbeidet vil læreres refleksjoner omkring tilpasset opplæring, og overgangen til universell opplæring undersøkes. Årsaken til at det er lærernes perspektiv som tas i hovedfokus, er at det er de som skal tolke og omsette de politiske visjonene for norsk skole og utdanning, til praksis. Vi står i en brytningsfase mellom tilpasset- og universell opplæring. Ved å plassere meg i denne fasen får jeg mulighet til å se tilpasset- og universell opplæring fra en ny vinkel, og dermed bidra med ny kunnskap. Hva lærere sier om skiftet er av stor betydning, nettopp fordi det er de som skal realisere og muliggjøre endringen. Universell opplæring som begrep og prinsipp er foreløpig ikke innført i skolen. Læreres refleksjoner omkring hva endringen kan bety vil derfor ses i sammenheng med hva Opplæringsutvalget i NOU 2019:23

sier om universell opplæring. Gjennom oppgaven vil det belyses hvordan diskurser er med på å forme læreres forståelse av tilpasset opplæring, og hvordan profesjonsutøvere og policytekster kjemper om definisjonsmakt. Resultatet av studien forventes å være de diskursene jeg analyserer meg fram til i det empiriske materialet.

1.2.1 Hvorfor akkurat dette prosjektet?

Etter å ha fullført fem år med lærerutdanning, fem praksisperioder og flere vikar-jobber, har jeg erfart at det benyttes en del store begreper når det snakkes i, og om skole. Min antagelse er at det til dels snakkes om ulike sider ved opplæringen, men at det brukes det samme begrepet. Tilpasset opplæring er et eksempel på et begrep som er gjennomgående i norske utdanningsdiskurser, men som også kan ha et uklart meningsinnhold. Interessen min for hvordan lærere snakker om skole, springer ut fra tanken om at hvordan lærere snakker om praksisen sin også sier noe om hvordan de praktiserer. Jeg er nysgjerrig på hvordan lærere snakker om tilpasset opplæring, fordi jeg tror de forstår det ulikt, og dermed også *gjør* det ulikt. Forståelsen deres kan dermed ha store konsekvenser for utførelsen. At lærere har metodefrihet er en del av deres profesjonelle handlingsrom, og det legges ikke til grunn at dette er en negativ ting. Det er likevel interessant å undersøke hvordan de forstår tilpasset opplæring, nettopp fordi deres autonomi gir rom for ulik praksis.

Formålet med å undersøke diskurser om tilpasset- og universell opplæring er, utover å frembringe ny kunnskap om begrepene, å problematisere og diskutere spenningsforholdet mellom profesjonsutøvere og policytekster. Med forslaget om ny opplæringslov i NOU2019:23 stilles det nye forventninger og krav til lærerens profesjonsutøvelse. Utredningen innehar også en betydelig definisjonsmakt, fordi det ikke er profesjonen selv som har bragt fram begrepet. Begrepet er konstruert utenfor profesjonsfeltet, og dermed tillegges den makt overfor utøveren. NOU 2019:23 er en statlig rapport, og med det er den også «bare» tekst- fram til læreren gir den liv. En diskursanalytisk tilnærming vil gjøre det mulig å se på forholdet mellom læreren og de institusjonene som både strukturerer og blir strukturert av dens erfaringer (Mausethagen, 2017, s.205). Tilnærmingen gjør det også mulig å se på hvordan språket lærere bruker er preget av forventningene til arbeidet deres, slik de blir formulert av myndigheter (gjennom policytekster), og av deres personlige oppfatninger og verdier. Her kan det ligge et spenningsfelt.

1.3 Gjennomførelse av prosjektet

Teorien og metoden som anvendes i prosjektet er diskursanalyse. Analysen ble gjort av fire intervjuer med lærere om tilpasset opplæring og universell opplæring. Diskursanalyse som metode gjorde seg relevant fordi det er hvordan tilpasset- og universell opplæring blir *snakket om* som er analyseenheten. Diskurser fungerer som kanaler som konstruerer mening, og som strukturerer utsagnene på en spesiell måte. Tilpasset- og universell opplæring vil dermed konstrueres ulikt, i ulike diskurser. Gjennom diskursanalysen kan det undersøkes hvordan virkelighetsbilder og sannheter konstrueres gjennom språk, og hvordan de språkene påvirker samfunnet (skolen). Det er læreren som skal tilpasse opplæringen eller gjøre den universell. Deres forståelser av hva dette betyr vil ha betydning for utførelsen. Metoden gjør seg dermed relevant for forskningsspørsmålet.

1.4 Oppgavens struktur

Denne oppgaven består av syv kapitler, hvorav det første er innledningen. I kapittel to vil tidligere forskning gi en oversikt over tilpasset opplæring som politisk begrep og pedagogisk praksis. Deler av forskningen som inkluderes her tar for seg prinsippet i et historisk perspektiv. Hensikten er å sette forslaget om å erstatte tilpasset opplæring med universell opplæring i sammenheng med tidligere betydninger av begrepet. NOU2019:23 presenteres også i dette kapitlet, med særlig vekt på kapittel 31 *Universell opplæring og individuell tilrettelegging*. Kapittel tre gir en innføring i oppgavens teoretiske rammeverk. Her presenteres teori om sosialkonstruktivisme og poststrukturalisme, diskursanalyse og antagonistisk diskursteori, og Michel Foucault. Denne teorien legger viktige føringer for analysen, fordi diskursanalyse både er teori og metode. Dermed vil den hentes frem i flere kapitler. I kapittel fire, som er metodekapitlet, vil oppgavens forskningsdesign redegjøres for. Her vil også forskningens kvalitet diskuteres. I kapittel fem vil analysene legges fram. Dette vil være oppgavens største kapittel. Årsaken til dette er viktigheten av å gjøre oppgaven transparent. Diskursanalysen ble gjennomført gjennom flere steg, og for å styrke oppgavens validitet er det vurdert som viktig å legge frem en detaljert analyse. I dette kapitlet blir også funnene i form av de identifiserte diskursene presentert. Kapittel seks vil være diskusjonskapitlet, der problemstillingen drøftes opp mot analysefunnene og spenningsfeltet mellom policy og praksis. Diskusjonen vil på den måten løftes opp på et høyere nivå. Oppgaven avsluttes med en oppsummering og noen siste betraktninger i kapittel syv.

2.0 Tekster og tidligere forskning

Hensikten med dette kapitlet er å plassere prosjektet inn i en forskningsmessig kontekst av tilpasset opplæring som et mangfoldig og dynamisk begrep. Det vil gjøres ved å presentere forskning om prinsippet som tar for seg ulike sider, og som setter søkelys på forskning på tilpasset opplæring i tidsrommet 1975 og frem til i dag. Kapittel 31 i NOU 2019:23 vil også bli presentert.

Tilpasset opplæring er et bredt felt, og Bachmann og Haug (2006) har bidratt med en omfattende forskningsrapport på området. Eirik Jenssen har skrevet en doktorgrad om tilpasset opplæring i norsk skole (2012), og har i den forbindelse publisert tre artikler som tar for seg prinsippet på tre nivåer: på politisk nivå, skoleledernivå og lærernivå. Den første artikkelen (Jenssen & Lillejord, 2009) beskriver hvordan meningsinnholdet i begrepet har endret seg i takt med regjeringsskifter siden det ble lovfestet i 1975, og frem til publisering. Den andre artikkelen (Jenssen, 2011) drøfter rektorers forståelser av tilpasset opplæring, handlingsvalg når de leder tilpasset opplæring og opplevde utfordringer. Den tredje artikkelen (Jenssen, 2011) spør hvordan lærere forstår og praktiserer tilpasset opplæring. Det er foreløpig gjort lite forskning på universell opplæring, men masteroppgavene til Saxhaug (2022) og Kvist & Torgersen (2021) bidrar med kunnskap om begrepet gjennom analyser av NOU 2019:23 og Meld. St. 6. Det finnes imidlertid et godt forskningsgrunnlag for det engelske begrepet Universal Design for Learning (UDL), og Hollingshead, Lowrey & Howery (2022) og Edyburn (2010; 2021) bidrar med forskning som viser at den engelske ekvivalenten til universell opplæring også bærer med seg utfordringer. For å sette tilpasset opplæring i sammenheng med spenningsfeltet policy-praksis, vil jeg avslutningsvis presentere artikkelen til Herlofsen og Hartveit Lie (2016) og doktorgraden til Assarson (2007) som begge retter fokus mot dette.

Merk: Da jeg leste og valgte ut litteratur til oppgaven, ble den lest med et kritisk blikk. Det vitenskapsteoretiske perspektivet for oppgaven er poststrukturalismen, og i dette perspektivet er ikke kunnskap objektive sannheter- men produkter av måter vi forstår verden på (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 13). Den speiler ikke virkeligheten, og kunnskapen er dermed ikke objektiv. Derfor leste jeg ikke denne litteraturen som sannheter om tilpasset opplæring, men som avspeilinger av forskernes forståelser av begrepet.

2.1 Baseline om tilpasset opplæring

Det er gjort nokså omfattende forskning på tilpasset opplæring (Jenssen, 2011). Et søk på Google gir 1 440 000 resultater, og norske fagbibliotek gir 4059 resultater. Det er naturlig nok ikke alle disse som gjør seg relevante, men antall treff vitner likevel om en stor oppmerksomhet på temaet. Til tross for oppmerksomheten, er usikkerheten rundt begrepets meningsinnhold fremdeles stor.

Utdanningsdirektoratet (2022) forklarer at å tilpasse opplæringen betyr å tilrettelegge undervisningen slik at alle får et *tilfredsstillende utbytte* av opplæringen. Det kan gjøres gjennom variasjon i vurderingsformer, læringsarenaer, ressurser og aktiviteter. Hensikten med å tilpasse opplæringen er at alle elever skal ha læringsmuligheter, og kunne få et utbytte i den samme skolen (Bunting, 2021, s.13). Elevene er ulike, og en standardisert undervisning som låses til et gitt nivå vil nødvendigvis ikke treffe alle. Opplæringen skal heller ta utgangspunkt i den gitte elevgruppen: deres forkunnskaper, måter de lærer på og behovene de har. Tilpasset opplæring er ikke en individuell rett elevene har, men en lovfestet plikt skolen har overfor elevene (Utdanningsdirektoratet, 2022). Prinsippet gjelder ikke bare for det som skjer i klasserommet, men knytter seg til arbeidet en lærer gjør i forkant, underveis og i etterkant av undervisningen (Bunting, 2012). Det er med andre ord et gjennomgripende prinsipp for lærerens pedagogiske praksis. §1-3 i Opplæringsloven sier at *opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat* (1998). Hva dette betyr, og hvordan det kan gjøres utdypes ikke her. Det er skolens ansvar å realisere og innfri kravet om tilpasset opplæring, og læreren gis autonomi til å vurdere hvordan dette best kan gjøres for sine elever (Utdanningsdirektoratet, 2022). Det finnes likevel noen lovfestede rammer for realiseringen av prinsippet. Opplæringslovens §8 understreker at elevene skal deles inn i basisgrupper eller klasser, for å ivareta deres behov for sosial tilhørighet i et klassefellesskap (Bunting, 2021, s.13). Elevene kan dermed ikke deles inn i klasser etter faglig nivå.

Kari Bachmann og Peder Haug (2006) har skrevet en forskningsrapport om tilpasset opplæring på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Prosjektet ble kalt *baseline om tilpasset opplæring*, og presenterer mye av den norske forskningen på området. Rapporten viser status for den samlede forskningsbaserte kunnskapen om tilpasset opplæring, og danner en basislinje for den forskningsinnsikten vi har om prinsippet. I rapporten konkluderer Bachmann og Haug blant annet med at den forskningsbaserte kunnskapen vi har om tilpasset opplæring er relativt

begrenset, og uten en felles begrepsforståelse (2006, s. 13). Begrepet er uklart definert, og det gis få holdepunkter for hvordan det skal foregå i praksis. Rapporten peker på uklare definisjoner, dets politiske innhold og at betydningen av begrepet har endret seg over tid som noen årsaker til at tilpasset opplæring er vanskelig å operasjonalisere. I rapporten pekes det på at tilpasset opplæring er, på lik linje med mange andre begreper innenfor utdanning, primært brukt i politiske sammenhenger (Bachmann & Haug, 2006, s.8). Slike begreper skaper store utfordringer for praksis, fordi de kan fremstå som uklare. At det stammer fra en politisk diskurs, medfører at politiske hensyn styrer dets betydning. Rapporten peker videre på at tilpasset opplæring illegges mye vekt i politiske dokumenter og i Kunnskapsløftet, med bakgrunn i politiske og ideologiske dreininger. Kunnskapsløftet er et resultat av en politikk utformet i borgerlig regjering med et klart ønske om å endre kursen i en liberal retning med statsråd fra Høyre (Bachmann & Haug, 2006 s.12). Globale tendenser i utdanningspolitikken viser også at individualisering, gjennom å «sette eleven i sentrum», «ansvar for egen læring» og individuelt tilpasset opplæring, er rådende (Bachmann & Haug, 2006, s.12).

Eirik Jenssen (2011) har skrevet en artikkel om hvordan åtte lærere i grunnskolen forstår og håndterer tilpasset opplæring i sin praksis. Forskningsspørsmålet som stilles er «hva legger lærere i grunnskolen vekt på når de tilpasser opplæringen?». Funnene viser at lærerne som deltok, skiller mellom tilpasset opplæring som prinsipp og praksis (Jenssen, 2011, s.44). I spørsmål om deres forståelse av begrepet legger lærerne seg tett opp til opplæringsloven, men de beskriver praksisene sine ulikt. De har ulik oppfatning av hva som skal tilpasses, i hvilken grad segregering som differensiering er en god måte å tilpasse på, og forholdet mellom spesialundervisning og ordinær undervisning. Jenssen konkluderer med at lærerne i studien tolker og håndterer begrepet tilpasset opplæring svært ulikt (2011, s.50).

I artikkelen *et skoleledersperspektiv på tilpasset opplæring* undersøker Jenssen (2011) hvordan noen rektorer forstår tilpasset opplæring, opplevde utfordringer og handlingsvalgene de gjør når de leder tilpasset opplæring ved skolen sin. Det kommer frem at den forståelsen som skoleledere har av tilpasset opplæring er av stor betydning for hvilke grep og tiltak som iverksettes ved skolen (Jenssen, 2011, s.172). Dermed er en viktig oppgave for skolelederne å utvikle en felles forståelse av begrepet. Funnene viser at rektorene opplever en spenning i forholdet mellom tilpasset opplæring som prinsipp og praksis. Jenssen konkluderer med at rektorenes handlingsvalg har indirekte innflytelse på praksisen i klassene (2011, s.182).

2.2 Historisk gjennomgang av tilpasset opplæring

Den tredje artikkelen til Jenssen er skrevet med Sølvi Lillejord (2009), og illustrerer hvordan tilpasset opplæring har hatt ulikt meningsinnhold med skiftende politiske ideologier gjennom tiden. Artikkelen undersøker hvordan tilpasset opplæring gis politisk innhold, og hvordan det innholdet gir retning for handling på skolenivå (2009, s.1). Det er stortingsmeldinger som er analyseenheter, og i gjennomgangen oppdages det at de politiske budskapene er til dels motstridende og uklare.

Jenssen og Lillejord (2009, s.1) identifiserer fire epoker i tilpasset opplæring, som hver vektlegger ulike sider ved opplæringen. Den første epoken (1975- 1990) omtales som *integreringsepoken*. Før denne epoken var samfunnet preget av segregering, og skolen var delt inn i normalskolen og spesialskolen. I 1975 kom retten til opplæring for alle, og med det ble spesialskoleloven opphevet. Det var i hovedsak elever med funksjonsnedsettelse og minoritetskulturell bakgrunn som skulle innlemmes inn i enhetsskolen. I denne epoken ble begreper som tilpasset opplæring, spesialundervisning og integrering brukt om hverandre, og hadde uklart innhold (Jenssen & Lillejord, 2009, s. 2-5).

Den andre epoken (1990-1996) betegnes som *inkluderingssepoken*. I 1994 undertegner Norge Salamanca-erklæringen, og forpliktet seg dermed til å tilrettelegge for en inkluderende opplæring i alle skoler, uavhengig av bakgrunn. I denne epoken fremhever stortingsmeldingene at tilpasset opplæring ikke er synonymt med spesialundervisning slik de i den forrige epoken gjorde, men at det skal gjelde for alle. Her skapes det dermed et skille mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring (Jenssen & Lillejord, 2009, s.5).

Den tredje epoken (1997- 2005) betegnes som *individualiseringsepoken*. Slik betegnelsen tyder, preges samfunnsdiskusjonene av individualisering, og stortingsmeldingene toner ned søkelyset på fellesskapet. I St.meld.nr. nr.28 tas det til orde for «individuell tilpasset opplæring», og i nr.25 foreslås organisatorisk differensiering blant elevene (Jenssen & Lillejord, 2009, s.8). Elevenes talenter skal dyrkes. Visjoner om tilpasset opplæring flettes sammen med diskusjoner om Norges konkurransedyktighet. I 2001 kom det velkjente «PISA-sjokket», som avslørte at norske 15-åringer presterte dårligere enn forventet. Dette bidro til et økt prestasjonsfokus, med mål om å styrke norske elevers resultater.

Den fjerde epoken (2005-publisering) betegner Jenssen og Lillejord (2009, s.9) som *epoken for læringsfellesskap og undervisningskvalitet*. I denne epoken tones individfokus ned til fordel for begreper som fellesskap. Under denne epoken kommer det en politisk erkjennelse av at tilpasset opplæring kan være vanskelig å praktisere. Stortingsmeldingene understreker at tilpasset opplæring *ikke* er en individuell rett, slik meldinger fra den forrige epoken kan gi inntrykk av. Jenssen og Lillejord konkluderer med at de hyppige skiftene i meningsinnholdet har medført utfordringer med å operasjonalisere og praktisere tilpasset opplæring (2009, s.1). Artikkelen viser hvordan begrepet brukes om ulike sider ved opplæringen: både strukturer, prosesser og resultater. Forskningen viser at de politiske budskapene er til dels uklare og motstridende, og Jenssen og Lillejord konkluderes med at lærere kanskje har god grunn til å syns det er vanskelig å praktisere tilpasset opplæring (2009, s.1).

2.3 NOU 2019:23

I NOU2019:23 presenterer Opplæringslovutvalget forslaget om å erstatte tilpasset opplæring med universell opplæring. Dokumentet presenterer dermed den nyeste, og kanskje største endringen begrepet har stått overfor foreløpig.

I 2017 ble Opplæringslovutvalget oppnevnt ved kongelig resolusjon med mandat om å revidere opplæringsloven. Arbeidet ble presentert i en norsk offentlig utredning: NOU 2019:23 under navnet *Ny opplæringslov*. Utvalgets mandat var å foreslå 1) ny opplæringslov, 2) forskriftshjemler og føringer for innholdet i forskriftsreguleringen og 3) overordnede prinsipper for regelstyring av grunnopplæringens område (NOU 2019:23, s.47). Utvalget innleder utredningen med å argumentere for behovet for en ny opplæringslov. Argumentene er at dagens regelverk er for omfattende, fragmentert og detaljert, og at det er både manglende og ulik forståelse av loven (NOU 2019, s.19). I utredningen hevdes det også at mange av aktørene som regelverket retter seg mot mangler juridisk kompetanse, og at den språklige forståelsen av ordlyden i loven ikke alltid samsvarer med det juridiske innholdet. Dette fører igjen til både feil og ulik tolkning av loven, hvilket utfordrer den enkeltes rettssikkerhet. Det argumenteres for hvordan aktørene kan ha utfordringer med prioriteringer og utøving av skjønnsmessige vurderinger grunnet uklare regler. Utvalget argumenterer for at den nye loven vil være mer tilgjengelig gjennom et språk flest mulig forstår (2019:23, s.20).

Det fremkommer altså en rekke forslag til tilføyelser, revideringer og eliminering i ny opplæringslov. Beskrivelsene antyder et behov for flere justeringer av dagens lov. Kapittel 31 (s.340- 379) i NOU-en heter *universell opplæring og individuell tilrettelegging*. Dette vil være det kapitlet jeg hovedsakelig tar med videre i oppgaven. I kapitlet presenteres forslag til ny regulering av temaene, og ny terminologi. Kapitlet presenterer og redegjør for andre lover som knytter seg til temaet, blant annet likestillings- og diskrimineringsloven og forvaltningsloven. Kapitlet redegjør også for hva tilpasset opplæring og spesialundervisning er, og presenterer kunnskapsgrunnlaget for kapitlet. Her vises det blant annet til de historiske linjene, der tilpasset opplæring dynamisk endres i takt med samfunnet og politiske skifter. Videre gir relevante organisasjoner sine innspill til utvalget. Kapitlet avsluttes med utvalgets vurdering, der det blant annet foreslås å erstatte tilpasset opplæring med universell opplæring. Argumentene som kommer frem, er at betegnelsen ikke er god og treffsikker nok til at den bør videreføres i ny lov (s.366). Videre skrives det at

... hvordan tilpasset opplæring forstås har endret seg over tid, (...) og med tanke på det som nå synes å prege innholdet i og forståelsen av tilpasset opplæring, mener utvalget at det er hensiktsmessig å endre betegnelsen (s.366).

Opplæringslovutvalget sier at utgangspunktet for en universell opplæring er at skolen skal gjennomføre opplæringen på en slik måte at den gir et tilfredsstillende tilbud for flest mulig, uten individuelle tilrettelegginger (NOU 2019:23, s.367). Det er mangfoldet og elevfellesskapet som er utgangspunktet for undervisningen. Universell opplæring harmoniserer med den *vide* forståelsen av tilpasset opplæring. Det er skolen som må tilpasse seg elevene, og ikke elevene som må tilpasse seg skolen. Målet er at elevene skal få realisert sitt potensial i så stor grad som mulig innenfor fellesskapet, og med minst mulig behov for egne ordninger for enkeltelever. De sier videre at det motsatte av universell opplæring er en skole som fokuserer på tiltak overfor enkeltelever (NOU 2019:23 s.369). Begrepet universell opplæring knyttes videre til reglene i likestillings- og diskrimineringsloven om universell utforming av samfunnet. Universell utforming er definert i FNs konvensjon om rettigheter til mennesker med nedsatt funksjonsevne, som utforming av produkter, omgivelser, programmer og tjenester på en slik måte at så mange som mulig kan bruke det (NOU2019:23, s.368). Å få delta i samfunnet er en menneskerett, og universell utforming er en måte å oppnå dette på (Bufdir).

2.4 Universell opplæring

Universell opplæring ble som nevnt presentert i NOU2019:23, som et alternativ til tilpasset opplæring (NOU2019:23, s.20). Begrepet er ikke innført enda, hvilket medfører at det foreløpig er lite forskning på feltet. Det finnes imidlertid to nyere masteroppgaver som tar for seg begrepet gjennom tekstanalyser. Disse blir derfor inkludert i forskningsgjennomgangen. I masteravhandlingen til Kvist og Torgersen (2021, s.4) undersøkes det hvordan inkluderingsprinsippet ivaretas og vektlegges i sentrale styringsdokumenter som omhandler universell opplæring og tilpasset opplæring. De ønsker også å undersøke hvordan tilpasset opplæring og universell opplæring omtales i NOU 2019:23 og Meld. St. 6. Kvist og Torgersen gjør en dokumentanalyse der de blant annet undersøker hvordan Opplæringslovutvalget beskriver universell opplæring. Universell opplæring beskrives i NOU-en som tilfredsstillende for de fleste, uten individuell tilrettelegging. I oppgaven drøfter de forslaget om en begrepsendring, og problematiserer særlig paragrafens siste del som sier *uten individuell tilrettelegging*. Kvist og Torgersen spør om denne dreiningen viser et fokusskifte, fra individuelle rettigheter, over til en fellesskapstankegang.

Saxhaug (2022) har skrevet en masteravhandling der forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning undersøkes gjennom en kritisk diskursanalyse av *Høringsnotat: forslag til ny opplæringslov og endringer i friskoleloven*. Saxhaug identifiserte fire diskurser under diskursordenen «forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning» (2022, s.3). Analysen indikerer at diskursordenen «forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning» ser ut til å endres til en ny diskursorden: «universell pedagogikk». Denne diskursen innehar tydelige paralleller til universell utforming og individuell tilrettelegging av fysiske forhold, IKT og tjenestetilbud (Saxhaug, 2022, s.3).

2.5 Universal Design for Learning

Slik nevnt i det forrige kapitlet, er det foreløpig gjort lite forskning på universell opplæring. Internasjonalt finnes det imidlertid mye forskning på det som heter Universal Design for Learning (UDL). UDL kan oversettes til universell utforming av læring. Ifølge Center for Applied Special Technology (CAST) som videreutviklet konseptet, kan universell utforming av læring ses på som et rammeverk med konsekvenser for mål, metoder, læremidler og vurdering. UDL er en tilnærming til undervisning som fokuserer på å imøtekomme behovene og evnene til alle elever, gjennom et fleksibelt læringsmiljø med ulike undervisningsmetoder

(CAST, 2018). Universell utforming av læring kan forstås som nærliggende universell opplæring. En rekke forskningsprosjekter kan konstatere at også UDL har ulike definisjoner og meningsinnhold (Hollingshead, Lowrey & Howery, 2022; Edyburn, 2021; Edyburn 2010). Edyburn (2021) gjør i sin artikkel rede for hvordan UDL kan gjøres i klasserommet. Det forklares at det innebærer at undervisningsmaterialet og miljøene skal utformes på en slik måte at de er tilgjengelige for alle elever. I artikkelen gis det eksempler på hvordan UDL kan se ut i klasserommet, og det trekkes frem ulike hjelpemidler som kan bidra til å skape et universelt tilgjengelig læringsmiljø.

Hollingshead et.al (2022) undersøker hvordan nitten eksperter innenfor UDL definerer og snakker om prinsippet i semistrukturerte intervjuer. I litteraturgjennomgangen fremheves det at alle studiene som ble undersøkt har til felles at variasjonen av definisjoner hadde konsekvenser for hvordan UDL ble utført i skolen. Forskergruppen finner fire overordnede sider ved UDL: det handler om utforming, om å adressere variasjon, tilgang til læring og det å kunne nå ut til et bredere spekter av elever, utover de som anses som «gjennomsnittlig» (2022, s1153). Innenfor disse fire gruppene finnes det dog variasjon. Hollingshead et.al forklarer at de forventet at studien ville bidra med en oppklaring rundt begrepet. De erfarte at den heller ytterligere demonstrerte de store variasjonene som hersker innenfor feltet (2022, s.1153). Artikkelen konkluderer med at det er behov for ytterligere oppklaring rundt UDL.

2.6 Mellom politikk og pedagogikk

En lærers arbeid med tilpasset opplæring kan sies å utføres i et spenningsfelt mellom utdanningspolitiske retningslinjer og profesjonell autonomi. Dette er et komplekst felt der ulike interesser råder, og en rekke diskurser samhandler (Assarson, 2007, s.165). Her må de både forholde seg til politiske retningslinjer som lovverk og læreplaner, samtidig som de innehar autonomi. Dette spenningsfeltet gjør seg dermed høyst relevant for problemstillingen.

Artikkelen til Herlofsen og Hartveit Lie (2022) undersøker skoleansattes erfaringer og utfordringer i møte mellom regelverk og pedagogisk praksis. De forklarer at det er manglende samsvar mellom regelverk og praksis på flere områder i skolen som organisasjon. Gjennom dokumentanalyser av pedagogisk- juridiske dokumenter finner de at de hyppigst forekommende utfordringene er knyttet til tilpasset opplæring. Her blir spesielt usikkerheter rundt forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning trukket fram. Funnene deres

indikerer at de ansatte ønsker å ivareta intensjonen i regelverket til det beste for elevene, men at barrierer som manglende kunnskap om regelverket, ressurser, sanksjoner og skolekultur hindrer oppfølgingen. Lovbestemmelsene er ikke detaljregulerte, hvilket innebærer at de er vage i sin utforming og krever utøving av profesjonelt skjønn. Disse skjønnsvurderingene kan være krevende.

I en svensk doktorgradsavhandling beskriver Inger Assarson (2007) flere aspekter ved forholdet mellom politikk og utdanning. Avhandlingen undersøker diskurser om «en skole for alle», med blikket rettet mot meningskonstruksjon i skolen som et politisk oppdrag. Hensikten med oppgaven er å skape kunnskap om prosesser der lærere konstruerer mening i det politiske oppdraget *en skole for alla*. Analysene viser hvordan lærernes diskurser om oppdraget beveger seg mellom flere språklige systemer. En skole for alle konstitueres på en arena der politikk og vitenskap møtes, og både konkurrerer og samarbeider (Assarson, 2007, s.16). Begrepet som retorisk konsept har vært til stede i de svenske diskursene i flere tiår, men meningsinnholdet har endret seg gjennom tidene, avhengig av de hegemoniske diskursordenene. Dette kan sammenlignes med tilpasset opplæring, som også har endret meningsinnhold gjentatte ganger (Jenssen og Lillejord, 2009).

2.7 Mitt bidrag

Tilpasset opplæring har vært et begrep i kontinuerlig endring siden dets innføring i 1975. De utvalgte forskningsprosjektene har undersøkt tilpasset opplæring som prinsipp og praksis i fortid og samtid (Jenssen, 2009; Jenssen, 2011; Jenssen & Lillejord, 2011; Bachmann & Haug, 2006), og universell opplæring gjennom dokumentanalyser (Kvist & Torgersen, 2021; Saxhaug, 2022). Assarson (2007) viser hvordan det svenske *en skole for alla* konstrueres på en arena der politikk og pedagogikk møtes. Både *en skole for alla*, *Universal Design for Learning* og *tilpasset opplæring* har hatt skiftende og uklart meningsinnhold, hvilket kan indikere at Norge ikke er alene om å mangle en kollektiv forståelse av begrepet.

Dette prosjektet vil sette fokus på den nyeste endringen prinsippet står overfor. Det er foreløpig gjort lite forskning på universell opplæring, og oppgaven kan dermed være et positivt bidrag til forskningsfeltet. I prosjektet vil *læreres* refleksjoner omkring begrepene og begrepsskiftet vektlegges. Deres tanker om særlig universell opplæring og om å erstatte tilpasset opplæring vil gi viktig innsikt i hvordan skiftet kan bli håndtert av profesjonen. Oppgaven kan også gi et

positivt bidrag til forskningen på forholdet mellom utdanningspolitikk og pedagogisk praksis, ved at den peker på forhandlingene mellom et politisk konstruert begrep (tilpasset- og universell opplæring), og de som skal håndtere det.

3.0 Teoretisk perspektiv

I dette kapitlet vil det teoretiske rammeverket for prosjektet presenteres. Sosialkonstruktivismen og poststrukturalismen er de vitenskapsteoretiske ståstedene for oppgaven, og rammer inn både teorien og metoden. Diskursanalysen har sitt utspring herfra, med Michel Foucault som en av grunnleggerne innenfor feltet. Diskurser og diskursanalyse er et bredt forskningsfelt med mange innfallsvinkler, og i dette kapitlet vil feltet bli avgrenset til delene som anvendes i prosjektet. Teorien som presenteres vil steg for steg lede frem til metoden jeg anvendte. Kapitlet fungerer på denne måten som en trakt, som starter med det overhengende perspektivet sosialkonstruktivisme, og ender i en analyse med vekt på antagonistisk diskursteori.

3.1 Sosialkonstruktivisme og poststrukturalisme

Sosialkonstruktivismen legger til grunn at virkeligheten vår er sosialt konstruert. Begrepet henspiller på at virkeligheten vår skapes i interaksjon med andre (Lock & Strong, 2014, s.19). Kunnskap om verden er ikke noe vi kan hente ut fra den «naturlige verden slik den faktisk er». I et sosialkonstruktivistisk perspektiv er dermed språket avgjørende, fordi det er gjennom ord våre forestillinger om verden og virkeligheten formes (Lock & Strong, 2014, s.19). Dette perspektivet retter fokus mot de flytende og foranderlige grensene for hva vi oppfatter som rett og galt, sant og falskt, vakkert og stygt. Det innehar et bredt felt av teorier, men som har noen felles grunnforståelser. Burr i Jørgensen og Phillips (1999) advarer om å gi en karakteristik på sosialkonstruktivismen, fordi det er et svært mangfoldig felt. Hun opererer dog med fire premisser: (egen oversettelse, fra s. 13-14.)

Det første premisset er en kritisk innstilling overfor «naturlig og selvfølgelig» kunnskap. Kunnskapen vår om verden kan ikke umiddelbart antas å være objektive sannheter, fordi virkeligheten og verdensbildet vårt er et produkt av måten vi kategoriserer verden vår på. Den er ikke et speilbilde av virkeligheten, og kunnskapen er dermed ikke objektiv. Det andre premisset er historisk og kulturell spesifisitet. Vi er grunnleggende historiske og kulturelle

vesener. Verdensbildene og identitetene våre kunne vært annerledes, og de er foranderlige. Diskursiv handling er en form for sosial handling, som er med på å konstruere den sosiale verden, og herunder opprettholde sosiale mønstre. Det tredje premisset handler om sammenhengen mellom kunnskap og sosiale prosesser. Kunnskap skapes i sosial interaksjon, hvor det både oppbygges felles sannheter, og det kjempes om hva som er sant og usant. Det fjerde og siste premisset Burr setter for sosialkonstruktivisme, er sammenheng mellom kunnskap og sosial handling. I bestemte verdensbilder blir noen former for handling sett på som naturlig, og andre som utenkelige. Ulike sosiale verdensbilder fører dermed til forskjellige sosiale handlinger, og den sosiale konstruksjonen av kunnskap og sannhet får dermed konkrete sosiale konsekvenser.

Poststrukturalismen er uløselig knyttet til sosialkonstruktivismen. Det er ingen konsensus om forholdet mellom dem, men sosialkonstruktivismen kan forstås som et bredere felt som poststrukturalismen er en del av (Jørgensen & Phillips, 1999, s.15). Jørgensen og Phillips (1999, s.15) forklarer at alle diskursanalytiske tilganger har sin bakgrunn i sosialkonstruktivistisk og poststrukturalistisk språkteori, men at de kun i varierende grad kan kalles for poststrukturalistiske. Herz og Johansson (2013, s.108.) ser på poststrukturalisme som en mangfoldig filosofisk posisjon. I et poststrukturalistisk perspektiv får vi tilgang til virkeligheten gjennom språk, men språket er ikke en avspeiling av virkeligheten- det er med på å skape den. Det vil ikke dermed si at det ikke finnes en fysisk verden, men den vil bare få *mening* gjennom diskurser. Den fysiske verden er et faktum, og det finnes naturgitte fenomener som for eksempel jordskjelv. Jordskjelvet finnes også utenfor diskurser, men når mennesket skal sette det inn i en meningsfull sammenheng, gi det en betydning, så er ikke jordskjelvet lenger utenfor diskursene. Noen vil knytte det til en geologisk diskurs eller til en katastrofediskurs, noen vil si det er «guds vilje». Jordskjelvet forstås ulikt i ulike perspektiver, og de perspektivene setter igjen betingelsene for handling. Om jordskjelvet er «guds vilje», vil det for eksempel være lite relevant å iverksette bygningssikrende tiltak.

Strukturalismen og poststrukturalismen er enige om at strukturer (som språk) ikke nødvendigvis gjenspeiler en «sann» virkelighet. Men, de er uenige om hvorvidt strukturene er statiske eller ikke. Strukturalismen ser på dem som relativt statiske, men poststrukturalismen legger vekt på muligheten for forandring (Jørgensen & Phillips, 1999, s.34). Strukturene og virkeligheten kan endres og utfordres i et poststrukturalistisk perspektiv. Jørgensen og Phillips (1999, s.35) bruker et fiskenett som metafor for strukturalismens språkoppfatning. Alle tegn i språket er knuter i

fiskenettet, og får sin betydning gjennom å være plassert på bestemte steder i nettet. Poststrukturalismens innvending er at tegn ikke kan fastlåses, fordi de gjennom språkbruk får stadig nye betydninger og derfor flytter på seg i fiskenettet.

Poststrukturalismen kan med dette forklares som det overordnede vitenskapsteoretiske ståstedet for prosjektet. Laclau og Mouffes antagonistiske diskursteori sies å være den «reneste» poststrukturalistiske teori (Jørgensen & Phillips, 1999, s.36). Teorien tar utgangspunkt i det poststrukturalistiske poenget, som er at diskurser konstruerer den sosiale verden i betydning, og at betydning aldri kan fastlåses på grunn av dets grunnleggende ustabilitet. Ingen diskurs er en lukket enhet, den omformes snarere konstant i kontakt med andre diskurser. Derfor er nøkkelordet i denne formen for diskursteori *diskursiv kamp*. Antagonisme viser til motstand og motsetningsforhold, og dermed til diskursive kamper. Denne teorien vil presenteres mer inngående senere i kapitlet.

3.2 Diskurs og diskursanalyse

Diskurs- og diskursanalysebegrepene er mangfoldige. Lock og Strong (2014, s.315) forklarer diskurser som en kulturs virkelighetsoppfatning, slik den etableres gjennom praksis (språk og sosiale handlinger) til en spesifikk tid og på et spesifikt sted. Jørgensen og Phillips (1999, s.9) forklarer diskurser som *en bestemt måte å snakke om, og forstå verden (eller et utsnitt av verden) på*. Det handler om hvordan vi snakker om, forstår og konstruerer den. Vi kan snakke om for eksempel en utdanningsdiskurs, en metrologisk diskurs eller en politisk diskurs, og gjennom disse mønstrene struktureres utsagnene våre. Mønstrene legger med dette føringer for hva som blir sagt, hvordan det blir sagt og hvem som sier det. På denne måten tvinges versjoner av sannheter og virkelighetsoppfatninger fram, på bekostning av andre måter å se verden på.

Bratberg (2021, s.40) spør hvorfor vi skal anse diskurs som et viktig begrep, når det egentlig er aktørenes atferd vi er opptatt av. Det er fordi mening ligger til grunn for handling. Diskursanalysen er en analyse av hvordan mennesker skaper og gir mening til virkeligheten, gjennom språket (Mausethagen, 2017, s.205). Slike analyser gir kunnskap om hvordan mennesker hele tiden plasserer seg innenfor ulike diskurser, med andre ord: ulike måter å se verden på. Diskurser produserer slik sett ulike «sannheter» gjennom språk og handling (Mausethagen, 2017, s.205). Diskursanalysen legger til grunn at måten vi snakker på ikke avspeiler omverdenen vår nøytralt, og at disse sannhetene ikke er objektive sannheter.

Kunnskap er ikke gitt, den blir sosialt konstruert gjennom diskursiv praksis. I en diskursanalyse ser forskeren på hvordan *kunnskap* om verden kan bidra til å *forme* verden. Dette betyr at spørsmål om hvordan vi kan ha kunnskap om verden kommer før spørsmålet om hvordan verden er. Epistemologien kommer før ontologien.

Mausethagen (2017, s.205) sier at diskursanalytiske perspektiver kan brukes for å undersøke forholdet mellom profesjonsutøveres opplevelser og de institusjonene som strukturerer og blir strukturert av disse erfaringene. I denne oppgaven er det lærerne som er profesjonsutøverne, og utdanningspolitiske tekster som er institusjonen. Diskursanalysen kan brukes for å undersøke forholdet mellom den konkrete språkbruken til lærerne (diskursive praksiser) og den bredere sosiale og politiske praksisen. På den måten kan skillet mellom politikk og praksis brytes ned.

3.3 Michel Foucault

Det vil være urimelig å drøfte diskurser og diskursanalyse, uten å nevne Foucault. Michel Foucault (1926-1984) var en fransk idéhistoriker, og er en figur som de aller fleste innenfor diskursteoretiske retninger forholder seg til. Han var den som for alvor satte i gang diskursanalysen ved å utvikle teorier og begreper for metoden (Jørgensen og Phillips, 1999, s.21). Foucault var opptatt av å vise hvordan dominerende oppfatninger av fenomener blir formet gjennom språket (Mausethagen, 2017, s.205). Han fulgte det sosialkonstruktivistiske premisset om at verden ikke bare er en avspeiling av virkeligheten, men en diskursiv konstruksjon (Jørgensen & Phillips, 1999). Foucault mener at menneskets framstilling av verden er tolkninger, og dermed konstruksjoner som noen ganger kan tre fram som selvsagte og dermed også *hegemoniske*. Å kunne fremstille noe som selvsagt og naturgitt gjennom språk ser han derfor på som en makthandling (Foucault, 1970, s.15). Formålet til Foucault var dermed å avdekke strukturer i ulike kunnskapssystemer, altså reglene for hva som i det hele tatt kan sies, hva som ikke kan sies, hva som er sant og hva som ikke er sant. Utfra Foucaults diskursbegrep springer det ut flere retninger for diskursanalyser. En av disse er Ernesto Laclau og Chantal Mouffes *diskursteori* som vil presenteres i neste delkapittel.

3.4 Antagonistisk diskursteori

Det kan trekkes en skillelinje mellom to hoved-tradisjoner innenfor det diskursanalytiske felt: diskursteori og Faircloughs kritiske diskursanalyse (Bratberg, 2021, s.150). Diskursteori anser all handling som sosialt konstruert (Jørgensen & Phillips, 1999, s.35). Laclau og Mouffe har

videreutviklet teorien, til en antagonistisk diskursteori. Denne teorien tar utgangspunkt i det poststrukturalistiske poenget om at diskurser konstruerer den sosiale verden og deres betydninger (Jørgensen og Phillips, 1999, s.15). Kritisk diskursanalyse skiller mellom tekst og sosial praksis (Bratberg, 2021, s.153) og skiller seg dermed fra diskursteorien som ikke ser dette som en mulighet.

Laclau og Mouffe bygger teorien sin på en syntese av to større teoretiske tradisjoner: marxisme og poststrukturalisme. Marxisme gir et grunnlag for å studere det sosiale, og poststrukturalismen tilbyr en teori om språkets betydning (Jørgensen & Phillips, 1999, s.35). Tradisjonene smelter sammen til en teori der hele det sosiale felt forstås som et nett av betydningsdannelsesprosesser. I antagonistisk diskursteori ses ikke diskurser som statiske enheter. De omformes konstant i møte med hverandre og kjemper hele tiden mot hverandre for å oppnå hegemoni, for å fastlåse språkets betydning på nettopp deres måte. Laclau og Mouffes antagonistiske diskursteori er nettopp en teori, og tilbyr dermed få analyseverktøy. De introduserer imidlertid noen viktige begreper, og som Jørgensen og Phillips (1999, s.62) påpeker, så kan begrepene brukes i en diskursanalyse- det krever bare litt fantasi.

Jeg vil trekke frem noen av disse begrepene som kan anvendes som verktøy i en antagonistisk diskursanalyse, og som er vurdert som relevante for denne oppgaven; *antagonisme, momenter, nodalpunkter, hegemoni og diskursorden*. Begrepene henger sammen på denne måten (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 36-37): en diskurs forstås som en fastlegging av betydning innenfor et bestemt område. Alle tegnene i diskursen er momenter; de er knuter i fiskenettet, og får sin betydning ved å være forskjellige fra hverandre. Diskursene etableres ved at betydningen knyttes opp til noen nodalpunkter; noen forankringspunkter som momentene får sin betydning i forhold til. Diskursene jobber kontinuerlig med å fastlåse sin måte å tale om verden på, altså å oppnå hegemoni. Diskursorden betegner et sosialt rom der forskjellige diskurser delvis dekker det samme terrenget, som de også konkurrerer om å gi mening til på sin måte. En diskursorden innehar to eller flere diskurser som forsøker å etablere seg i det samme domenet. Her er det et potensielt eller faktisk område for konflikt. Diskurser kan kjempe mot hverandre for å oppnå hegemoni, og er med det antagonistiske. Disse kampene betegnes som *diskursive kamper*. Om en diskurs vinner over en annen, frafaller antagonismen, og diskursen har dermed etablert seg som en entydig posisjon: den har oppnådd hegemoni. En hegemonisk diskurs er med andre ord noe «de fleste er enige om».

Jeg velger å gå dypere inn på nodalpunkter, for å tydeliggjøre deres sentrale rolle i min analyse. Brænder et.al (2014, s.112) bruker knappene i gammeldagse sofatrekk som en metafor for nodalpunkter i tekst. Knappene stabiliserer stoffet mot sofaen og gir det struktur, og slik gir også nodalpunktene struktur og stabilitet til diskursene. Et nodalpunkt kan dukke opp i diskurser som konkrete ord, eller det kan ligge som en idé eller verdi som grunnlag for diskursen. Diskursene ligger skjult, og kommer først innholdsmessig til uttrykk gjennom nodalpunkter. Når en leter etter disse punktene, leter en dermed etter det som fastlegger eller «låser» utsagnetenes mening på en bestemt måte, og som leder mottakeren mot en bestemt forståelse av det sagte eller skrevne. Det er dermed nyttig å identifisere nodalpunktene som er viktige for diskursen som undersøkes, fordi de gir tilgang til diskursene.

Før en begynner å lete etter nodalpunkter, bør en spørre seg hva en vil med dem. Det avhenger av hva man ønsker å finne ut av. I denne oppgaven ønskes det å undersøke diskurser om tilpasset- og universell opplæring. Diskursanalyse som metode innenfor pedagogisk forskning kan brukes for å få kunnskap om hvordan læreren som profesjonsutøver oppfatter samfunnsmessige og politiske forventninger til yrkesutøvelsen deres, ved å undersøke språket de bruker (Mausethagen, 2017, s.204). Jeg ønsker å undersøke hvordan mine tekster struktureres gjennom nodalpunktene, og dermed hvilke diskurser som kan sies å være de dominerende. Å identifisere nodalpunkter kan gjøres ved å følge tre trinn (Brænder et.al, 2014, s. 116). De vil det gjøres rede for i kapittel fem, som er analysekapittelet.

4.0 Metodisk perspektiv

I dette kapittelet vil de metodiske valgene som har blitt tatt underveis i prosjektet, bli gjort rede for. Først vil valget av en kvalitativ forskningsmetode og forskningsintervju som datainnsamlingsstrategi bli begrunnet. Videre vil utvalg av informanter, utforming av intervjuguide og arbeid med transkriberingen bli presentert. Analysestrategien, som er diskursanalyse, vil hentes frem igjen. Avslutningsvis vil prosjektets validitet og reliabilitet bli diskutert, samt de etiske hensynene som er tatt.

4.1 Forskningsmetode

Dette prosjektet anvender en kvalitativ metode, da slike metoder egner seg for å hente inn informasjon om virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018). Videre har prosjektet en *abduktiv* tilnærming. Med en abduktiv metode søkes det ikke å skape sikker kunnskap i en positivistisk forstand, men heller et kvalifisert grunnlag for å sette fram antagelser om det en undersøker (Alvesson & Sköldberg, 2008, s.55). Abduktive tilnærminger kan også forklares som rekonstruerende metoder, fordi forskeren forsøker å rekonstruere, fortolke og forstå hvordan meningsfulle budskap dannes (Veum et al., 2011). Det er nettopp det jeg ønsker å gjøre med dette prosjektet. Abduksjon skiller seg fra deduksjon og induksjon ved å være refleksiv. Kort forklart, så kan tar induktive analyser utgangspunkt i empirien. Deduktive analyser tar utgangspunkt i forhåndsbestemt teori, modell og begrep som dataene vil ses i lys av. Den abduktive metoden er i motsetning til disse to retningene mer dynamisk, ved å bevege seg fra empiri til teori, og fra teori tilbake til empiri (Alvesson & Sköldberg, 2008, s.56).

Postholm og Jacobsen (2018, s.90) forklarer at kvalitativ forskning tar utgangspunkt i at virkeligheten er noe som konstrueres av forskeren og personene som deltar i studien. Mening er sosialt konstruert, og konstruksjonene er dynamiske og i stadig endring. Dette resonerer godt med poststrukturalismens syn på kunnskap som sosiale konstruksjoner, og gjør seg dermed relevant for min oppgave. Kvalitativ forskning kan slik Postholm og Jacobsen (2018, s.90) forklarer det, legge et *prosessperspektiv* på virkeligheten. Det empiriske materialet fungerer som et utsnitt av en virkelighet på ett spesielt tidspunkt i en spesifikk kontekst. I dette prosjektet er det tilpasset opplæring i 2022/2023 som undersøkes. Tilpasset opplæring i 2022/2023 er noe annet enn tilpasset opplæring i for eksempel 1975. Forskningen må dermed også ses i sammenheng med konteksten den foregår i. I mitt prosjekt ble forskningen gjort i en tidsperiode der tilpasset opplæring ble foreslått erstattet med universell opplæring. Perioden preges dermed av usikkerhet omkring hvilket begrep som vil bestå, og hvordan tilpasset opplæring vil se ut om kort tid. Dette er bare en av mange faktorer som gir forskningen en kontekst, men den kan vurderes som en av de mest sentrale.

4.1.1 Intervju som datainnsamlingsstrategi

Kvale og Brinkmann (2015, s.18) spør «hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden, hvorfor ikke spørre dem?» Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side (Kvale og Brinkmann, 2015, s.20). I dette prosjektet ønskes det å få

innsikt i læreres diskurser om tilpasset opplæring, for å få kunnskap om hvordan de gjennom diskursene konstruerer tilpasset opplæring i sin virkelighet. Intervjuer kan gjennomføres på flere måter, og gjennom semi-strukturerte intervjuer siktet jeg på å få innsikt i informantenes perspektiver. På den måten kunne kunnskap dannes i møte mellom dem og meg (Postholm & Jacobsen, 2018). Intervjuformen ga rom for spontanitet, slik at både informantene og jeg som forsker kunne introdusere nye temaer og vinklinger som ikke var nedskrevne i intervjuguiden. Det var et viktig poeng i mine intervjuer at informantene hadde rom for å trekke inn det de opplevde som viktige i samtalene om tilpasset- og universell opplæring.

4.1.2 Utvalg av informanter

I dette prosjektet er det læreres diskurser om tilpasset opplæring og universell opplæring som er analyseenheter. Årsaken til at det er lærernes diskurser som skal undersøkes, er at det er de som skal realisere prinsippet. Deres forståelse av begrepet er dermed av stor betydning for hvordan tilpasset opplæring gjøres i praksis.

Utvalget bestod av fire lærere i grunnskolen. Slik Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) sier, skal man intervju «så mange man trenger for å finne ut det du trenger å vite». Diskurser og kunnskap om diskurser kan ikke generaliseres, og det var dermed ikke hensiktsmessig å intervju mange personer. Likevel var det verdifullt å kunne undersøke noen ulike diskurser om prinsippet og se de opp mot hverandre. Særlig med en antagonistisk diskursteori som vektlegger diskursive kamper, var det hensiktsmessig å ha mer enn én informant. Med fire intervjuer var prosjektet smalt nok for et masterarbeid, men bredt nok til å få noen tekster å se opp mot hverandre. Avgjørelsen om å intervju fire lærere ble tatt på bakgrunn av disse betraktningene.

Hovedkriteriet for utvalget av informanter var at de måtte jobbe i grunnskolen. Bakgrunnen for dette kriteriet var at jeg selv studerer grunnskolelærerutdanning. Jeg hadde dermed mest kjennskap til denne delen av norsk skole, og hadde flest kontakter her. Det vil ikke bety at lærere i videregående skole ville gjort seg irrelevante. Dette var en del av skolen jeg hadde mindre kjennskap til, og som grunnskolelærerutdanningen ikke hovedsakelig retter seg mot. Informanter ble dermed ikke rekruttert herfra.

Utover dette valgte jeg informanter fra to forskjellige kommuner, med ulik arbeidstid i skolen. For å rekruttere informanter til prosjektet, kontaktet jeg lærere jeg hadde kjennskap til gjennom tidligere praksisperioder og arbeidsplasser. Jeg fikk positivt svar fra tre lærere. Den ene læreren satt meg videre i kontakt med en fjerde person som ønsket å delta. Lærerne bestod av to kvinner og to menn, alle med arbeidstid i skolen på mellom 14 og 21,5 år. Lærerne jobbet i klasser fra

1. til 10. trinn. To av informantene jobbet også i Utdanningsforbundet på tidspunktet intervjuene ble gjennomført. Dette var ikke en forutsetning eller planlagt, men det ble likevel ansett som en styrke for oppgaven fordi det gir en større bredde blant informantene. Deres erfaringer med å jobbe i et forbund tilsier også at de hadde et større innblikk i lokale og nasjonale utdanningspolitiske spørsmål.

4.1.3 Utforming av intervjuguiden

Med utgangspunkt i problemstillingen og relevant teori om tilpasset- og universell opplæring, diskursanalyse og NOU 2019:23, ble intervjuguiden utformet. Hensikten med intervjuguiden var å strukturere intervjuforløpet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 162). Guiden ble strukturert tematisk gjennom en tredeling. Først tok den for seg tilpasset opplæring, deretter overgangen mellom tilpasset- og universell opplæring og avslutningsvis universell opplæring.

Intervjuguiden var kombinert av intervju spørsmål, dagens lov om tilpasset opplæring og det nye lovforslaget, og tre tekster som hver tok for seg sitt nevnte tema. Grunnen til at tekster ble inkludert i guiden, er at hvordan lærere leser og tolker tekster var relevant for problemstillingen. Forholdet mellom policytekster, og læreres tolkninger og realiseringer av dem er av betydning for oppgaven. Det var dermed interessant å høre hvordan informantene snakket om tekstene i intervjuene. Den andre årsaken var at universell opplæring ikke var et vedtatt og iverksatt prinsipp enda. Opplæringsloven inneholder fremdeles prinsippet om tilpasset opplæring og ikke universell opplæring, og det kunne dermed ikke forventes at informantene hadde inngående kunnskap og erfaring med prinsippet. For å ha et samtalegrunnlag anså jeg det som nødvendig å inkludere tekster om universell opplæring i intervjuguiden. Det er viktig å presisere at tekstene som presenteres nedenfor ble lest opp for informantene, *etter* at de hadde beskrevet sine egne forståelser av begrepene og lovtekstene. Det var viktig for å få innsikt i deres personlige refleksjoner, før de ble introdusert for andres meninger og beskrivelser.

Den første teksten var et utdrag fra Jenssen og Lillejord sin artikkel som tar for seg hvordan tilpasset opplæring har endret meningsinnhold i takt med regjeringsskifter og skiftende politiske målsettinger (2009, s.1). I utdraget hevder forfatterne at tilpasset opplæring er et politisk virkemiddel som hentes fram når skolens betingelser endres, og politiske mål som inkludering, sosial utjevning og økt læringsutbytte skal nås.

Den andre teksten ble hentet fra NOU 2019:23 på side 366. I teksten kommer det fram at opplæringslovutvalget mener at tilpasset opplæring ikke lenger er en god betegnelse, da det kan

oppfattes som individuell tilrettelegging. Den tredje teksten gir en forklaring på hvordan utvalget forstår universell opplæring som den vide tilnærmingen til tilpasset opplæring. Her beskrives det hvordan universell opplæring skal sikre et tilfredsstillende opplæringstilbud for alle elever, uten individuelle tilrettelegginger. Avslutningsvis reflekterte informantene over hva et skifte fra tilpasset- til universell opplæring kan innebære i skolen.

4.1.4 Transkribering

Etter at intervjuene var gjennomført, var det neste trinnet å transkribere de muntlige intervjusamtalene. For å sikre forsvarlig opptak og oppbevaring ble lydopptakene tatt opp ved hjelp av UiOs mobilapp *Nettskjema- diktafon*, hvor opptakene ble overført til et digitalt nettskjema og lagret på en forsvarlig måte. Dette var et hensiktsmessig valg, ettersom opptakene ikke kunne oppbevares på private enheter. Etter prosjektets avslutning ble opptakene slettet.

Kvale og Brinkmann (2021, s.208) påpeker at det ikke finnes en universell standard for transkribering, men at det er viktig å vurdere visse faktorer på forhånd. Det bør blant annet tas stilling til om intervjuene skal transkriberes ordrett, om pauser og følelsesuttrykk skal utbli eller om transkripsjonene skal omformes til en mer skriftlig stil (2021, s.208). Bakgrunnen for valgene vil være hva det empiriske materialet skal brukes til. I dette prosjektet ble transkripsjonene gjort i en skriftlig stil. Det er diskursene som er utgangspunkt for analysene, og en fonetisk ordrett transkribering var dermed ikke nødvendig (Kvale & Brinkmann, 2015, s.209).

4.2 Analysestrategi

Det er diskursanalyse som er den overordnede analytiske strategien for oppgaven. Diskursanalyse, og en diskursteoretisk analyse slik min vil være, kan gjøres på mange måter. En såpass åpen metode byr på både utfordringer og muligheter. Jeg kan kjenne meg igjen i Bratbergs formulering når han skriver at «mange er de masterstudenter som har lett etter en standardoppskrift på diskursanalyse uten hell» (2021, s.64).

Laclau og Mouffe bidrar med teori om diskurser, men lite om metode. Det var dermed ikke åpenbart hvilken form denne analysestrategien ville ta. Med bakgrunn i en abduktiv metode og det innhentede materialet, ble en analysestruktur bygget opp. Hensikten med å bygge opp en struktur var både for min egen del, men også for at leseren skal kunne følge de prosesser tekstene, og jeg, har vært igjennom.

Første steg i analyseprosessen var å lese gjennom transkripsjonene mange ganger, og deretter lete etter nodalpunkter i teksten. Neste steg var å undersøke hvordan argumentasjoner og momenter ble plassert i forhold til nodalpunktene. Her ble tekster fra NOU 2019:23 inkludert. Med bakgrunn i nodalpunktene og deres momenter, analyserte jeg meg fram til noen diskurser som tilpasset- og universell opplæring ble konstruert i. Fordi dette var en antagonistisk diskursanalyse, ble det sett etter motsetninger- eller diskursive kamper, i analysen. Analyseprosessen vil beskrives nærmere i kapittel 5, der hvert enkelt steg beskrives.

4.2.1 Hvorfor diskursanalyse i studier av lærerprofesjonen?

Mausethagen (2017, s.214) argumenterer for fordeler med bruk av diskursanalyser i studier av profesjonell praksis. Diskursanalysen er ikke opptatt av hvordan noe eller noen «er», men heller måter å snakke på eller spesielle fenomener og forhold. Ved å undersøke diskursene til profesjonsutøvere, kan det gis innsikt i deres responser på politiske forventninger, og dermed også hvorfor noen av forventningene kan være vanskelige å iverksette og omsette. En rekke forskningsprosjekter viser at tilpasset opplæring er en slik forventning det er knyttet utfordringer til. Det er et politisk konstruert begrep som skal gis innhold av profesjonsutøvere. Mausethagen (2017, s.204) kaller måten profesjonsutøvere lokalt forholder seg til politikk og styring «å utøve politikk», og «mikropolitikk». Kunnskap om hvordan lærere oppfatter politiske endringer er viktig, fordi det er de som skal sette politikken ut i praksis. I dette arbeidet orienterer profesjonsutøvere seg fra styringssignaler og reguleringer, sine verdier og profesjonskunnskap. Profesjonelt arbeid utføres dermed i et spenn mellom nye og gamle idealer. Tilpasset opplæring gir en god illustrasjon på hvordan begrepet og innholdet endres i takt med politikeres og samfunnets verdier og idealer, og som profesjonsutøveren dynamisk må justere.

4.3 Prosjektets kvalitet

Forskningens kvalitet knyttes hovedsakelig til hvordan kunnskapen er produsert, og ikke til resultatet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). Det er fordi resultater som oppfattes som sanne i dag, kan utfordres i fremtiden. Kunnskap er dynamisk og foranderlig, og dermed bør kvaliteten bedømmes etter kriterier knyttet til hvordan kunnskapen er *konstruert* (Postholm & Jacobsen, 2018, s.219). Postholm og Jacobsen (2018, s.220) forklarer at i tolkningen av funn som er gjort gjennom kvalitativ forskning er det to spørsmål forskeren må stille seg: *hvordan står mine funn*

i forhold til andre som forsket på det samme eller lignende problemstillinger, og hvordan kan jeg som forsker ha påvirket data og funn?

4.3.1 Validitet

Validitet og reliabilitet er et komplekst område, som innehar en rekke definisjoner og fokusområder. Thagaard (2019, s.189) knytter validitet til *resultatene* av forskningen og tolkning av data. Kvale og Brinkmann (2021, s.272) knytter validering opp mot kvaliteten på forskningsarbeidet gjennom *hele* intervjuundersøkelsen. De mener at validering ikke bør avgrenses til en bestemt fase, men derimot prege alle. I en kvalitativ undersøkelse handler det kort sagt om at en undersøker det en hadde til hensikt å undersøke (Krumsvik, 2015, s.151). I dette prosjektet har jeg intervjuet fire lærere, og gjort en diskursanalyse av intervjutranskripsjonene. Veum et.al (2011, s.19) forklarer at datamaterialet som studeres gjennom en diskursanalytisk tilnærming er konstruert. Fordi forskeren selv er en del av den sosiale verdenen, så kan ikke materialet beskrives objektivt. Analyseresultatene blir et resultat av mine fortolkningsprosesser. Validiteten vil ikke oppnås ved å unngå denne fortolkningen, men heller ved å gjøre analysene eksplisitt og forklare hvordan jeg har kommet fram til de fortolkningene som presenteres som funn (Veum et.al, 2011, s.20). For å sikre validitet i mitt prosjekt vil dermed analyse- og drøftingskapitlene inneholde detaljerte forklaringer på mine valg og refleksjoner. Det skal bidra til at andre forskere kan forstå og etterprøve mine fortolkninger som ligger til grunn for funnene i forskningen. Utfyllende sitater fra transkripsjonene vil også inkluderes. Det er viktig poeng for meg å ikke korte sitatene for mye ned, fordi sammenhengen kan forsvinne og dermed skape et større rom for tolkning.

Ved å anvende diskursanalyse av intervjuetekster som metode, vil jeg som forsker være en del av forskningen. Min påvirkning vil skje i alle ledd, fordi kunnskapen som kommer frem blir konstruert i møte mellom meg og informantene. Analysene vil påvirkes av meg, fordi all meningsskaping foregår innenfor diskurser i et poststrukturalistisk perspektiv (Jørgensen & Phillips, 1999). Når jeg analyserer, så gjør jeg det i kraft av den eller de diskursene jeg befinner meg innenfor på tidspunktet. Validiteten i denne formen for analyser kan dermed ikke ligge i en forventning om å gjøre samme funn ved å gjennom den samme undersøkelsen. Funn som gjøres gjennom diskursanalyse og andre abduktive metoder er ikke sikre i en positivistisk forstand, men bør heller betraktes som kvalifiserte antakelser om det undersøkte. (Veum et.al, 2011, s.19).

4.3.2 Reliabilitet

Postholm og Jacobsen (2015, s. 276) forklarer at reliabilitet er knyttet til forskningsresultatenes troverdighet. Er studien pålitelig, kan jeg stole på dette? Reliabiliteten kan, i likhet med validiteten, styrkes ved å gjøre forskningsprosessen gjennomsigtig. Dette har jeg forsøkt å gjøre ved å gi en detaljert beskrivelse av valg av informanter, utforming av intervjuguide, hvordan intervjuene ble gjennomført og hvordan transkribering og analysering ble gjennomført. Jeg har forsøkt å presentere arbeidet mitt på en slik måte at det er mulig for andre å forstå og vurdere de valgene jeg har tatt.

Datamaterialer som studeres gjennom diskursanalytiske tilnærminger er sosialt konstruerte. Fordi forskeren selv er i den sosiale verdenen, er det ikke mulig å gjøre objektive beskrivelser av dataen (Veum et al., 2011, s.19). Hvordan lærerne snakker om tilpasset opplæring i intervjuene kan dermed heller ikke generaliseres. Målet med disse studiene er heller å forstå enn å forklare, og analyseresultatene blir et resultat av forskerens fortolkningsprosesser (Veum et al., 2011, s.19). I kvalitative studier kan resultatene vanskelig etterprøves gjennom nye studier (test- retest). Studiens pålitelighet knyttes dermed heller til refleksjon over hvordan forskeren og undersøkelsen kan ha påvirket resultatet. I dette prosjektet må jeg derfor reflektere over min påvirkning, og gjøre forskningsprosessen min synlig slik at andre kan reflektere over den (Postholm & Jacobsen, 2018, s.224).

4.4 Etiske hensyn

For å sikre forskningens kvalitet ble det fulgt noen grunnleggende etiske retningslinjer (Postholm og Jacobsen, 2018, s.245). Ettersom prosjektet involverte behandling av personopplysninger, var det nødvendig å sende en søknad til Personverntjenester i Sikt (tidligere NSD), for å få prosjektet godkjent. Dette skyltes bruk av digitalt utstyr (telefon og PC) i behandlingen av personopplysninger. Lydopptakene ble som nevnt i kapittel 3 gjennomført med UiO sin mobilapp Nettskjema- diktafon, og oppbevart i et digitalt nettskjema. Opptakene ble slettet etter avslutning av prosjektet.

Postholm og Jacobsen (2018, s. 247) skisserer tre grunnleggende krav knyttet til forholdet mellom forskeren og dem det forskes på, som utgangspunkt for forskningsetikken i Norge. Det er 1) informert samtykke, 2) krav til privatliv og 3) krav på å bli korrekt gjengitt.

Et informert samtykke innebærer at informanten deltar frivillig basert på at den vet alt om farer og gevinster en slik deltakelse kan medføre. For å kunne gi et informert samtykke må du ha

samtykkekompetanse, samtykket må gis frivillig og full informasjon om undersøkelsens innhold og hensikt må gis. I den forbindelse utformet jeg et samtykkeskjema etter mal fra Sikt (vedlegg 1). Her ble det gjort rede for formålet med prosjektet, hva deltakelse innebar og hvordan opplysningene deres ville bli oppbevart og brukt. Samtykkeskjemaet ble sendt til informantene på forhånd, og gjennomgått med hver enkelt før oppstart av intervjuet.

Et spørsmål jeg har stilt meg selv og reflektert over i forbindelse med frivillighet, er graden av press informantene kan oppleve seg utsatt for. Et press i retning av å delta i en undersøkelse kan være godt skjult (Postholm & Jacobsen, 2018, s.248). I mitt tilfelle har jeg relasjoner til to av informantene mine fra før, gjennom praksis og jobb. At vi hadde en relasjon kunne føre til en ytterligere opplevelse av press i retning av å delta. For å gjøre opplevelsen av press så minimal som mulig, gjentok jeg for informantene at deltakelse var fullstendig frivillig og at de kunne trekke seg når som helst i prosessen. Press lar seg vanskelig forhindre fullstendig, men jeg har vært bevisst på dette i min kontakt med informantene for å minimere den.

Informantene har også rett til privatliv. Det innebærer blant annet at det ikke skal være mulig å identifisere dem. I forkant vurderte jeg hvor følsom informasjonen jeg skulle samle inn kunne være for de jeg skulle intervju, og hvor stor mulighet det var for identifisering av enkeltpersoner basert på dataene (Postholm & Jacobsen, 2018, s.250). I mitt prosjekt har jeg kun et lite utvalg informanter, og måtte derfor være spesielt bevisst på dette. Jeg transkriberte intervjuene med koder, og ingen identifiserbare opplysninger ble nedskrevet. Informantene ble informert både muntlig og gjennom samtykkeskjemaet om at datainnsamlingen og behandlingen av datamaterialet ble gjennomført i henhold til kravene i personopplysningsloven og de forskningsetiske prinsippene (Postholm & Jacobsen, 2018, s.250). Her står det blant annet at anonymiteten deres ville bli ivaretatt gjennom bruk av fiktive navn i både transkripsjonene og selve oppgaven. De signerte samtykkeskjemaene er innelåste og kun tilgjengelige for meg. I avhandlingen har informantene fått navnene Ada, Berit, Cecilie og Doris. Navnene er tilfeldig utvalgte, og alle informantene vil omtales som hunkjønn. Dette er gjort for å ytterligere sikre informantenes anonymitet.

Informantene har også rett på å bli gjengitt korrekt. Postholm og Jacobsen (2018, s.251) forklarer hvordan forskeren bør forsøke å gjengi resultatene så fullstendig og i riktig sammenheng som mulig. Jeg har etterstrebet å gjøre dette, fordi sitater som blir tatt ut av sin sammenheng kan feiltolkes og gis en annen mening enn det informanten egentlig mente. Det vil være uetisk av meg som forsker å bruke et sitat fra en av informantene mine for å argumentere

for noe den åpenbart ikke mener. Det vil vanskelig la seg gjøre å gjengi resultater i sin fulle sammenheng, men det er noe jeg har etterstrebet og reflektert rundt i mitt arbeid.

5.0 Analyse

I dette kapitlet vil analysene av det empiriske materialet bli fremlagt. Først vil det gis et overblikk over det transkriberte materialet, og deretter vil diskursanalysen med vekt på Laclau og Mouffes begreper; nodalpunkter, momenter, hegemoni og diskursive kamper bli fremlagt. For å styrke oppgavens validitet, vil analyseprosessen gjøres så eksplisitt og transparent som mulig. I kapittel 6 vil funnene fra analysen bli drøftet opp mot NOU 2019:23, og ses i sammenheng med spenningsfeltet mellom policy og praksis.

Å opprettholde bestemte representasjoner av noe, er hardt diskursivt arbeid (Neumann, 2001, s.143). For å oppnå hegemoni, må diskursene stadig gjenta bestemte representasjoner av ting, handlinger og identiteter. Det gjør de for å danne beskrivelser som antyder selvfølgelighet. For å unngå at andre representasjoner skal true denne selvfølgeligheten, må en diskurs gjenta beskrivelsene sine. Jørgensen og Phillips (1999, s.44) forklarer at diskursene kontinuerlig forsøker å strukturere språket, som om alle tegnene i det har en fast og entydig betydning i en total struktur. Det fortelles «sannheter». I min oppgave er det «selvfølgelighetene» og «sannhetene» omkring tilpasset opplæring og universell opplæring jeg ønsker å ta for meg. Det vil jeg gjøre ved å undersøke gjentakende temaer og representasjoner i tekstene. Gjennom analysene ble det erfart at informantene omtalte mange av de samme temaene i intervjuene, men med tidvis ulike representasjoner. Særlig ble temaet «relevantall» gjenstand for motsetninger. Der noen informanter la vekt på at et stort relevantall reduserte mulighetene for å tilpasse opplæringen, ble det sagt av andre at dette var uvesentlig. I analysen og drøftingen vil jeg gå dypere inn i dette eksempelet på hvordan to diskurser innenfor samme diskursorden konkurrerer om å fastlåse forskjellige virkelighetsoppfatninger, og dermed er i diskursiv kamp.

5.1 Presentasjon av informantene

Jeg velger innledningsvis å gi en kort presentasjon av informantene som deltok i studien. Dette bidrar til å tegne et litt tydeligere bilde av de stemmene som løftes frem i oppgaven. Som nevnt tidligere i oppgaven (s.31), så er subjektet også en del av diskursene. Den første informanten, heretter kalt Ada, har en master i økologi og naturforvaltning. Hun har tatt praktisk-pedagogisk

utdanning, og har jobbet 16 år i grunnskolen. For tiden jobber hun i Utdanningsforbundet på heltid. At Ada både har erfaring fra skolen og forbundet, gir henne en bred erfaring og et innblikk i de politiske prosessene i, og om norsk skole. Den andre informanten kalles heretter Berit. Hun er adjunkt med tilleggsutdanning, og har jobbet i grunnskolen i 14 år. For tiden jobber hun delvis i grunnskolen og delvis i Utdanningsforbundet. Berit sitter dermed også med en bred kompetanse. Den tredje informanten, heretter kalt Cecilie, har den lengste erfaringen i skoleverket blant informantene med sine 21,5 år. Hun er også adjunkt med tilleggsutdanning, og jobber som kontaktlærer. Den fjerde informanten kaller vi Doris. Hun er adjunkt med tilleggsutdanning, og jobber som kontaktlærer. Doris har 16 års erfaring fra grunnskolen, i både barne- og ungdomsskolen. Utvalget kan dermed karakteriseres som variert, og med gjennomgående lang erfaring som lærere i grunnskolen.

5.2 Steg 1- kategorisering

I den innledende fasen av analysearbeidet var det viktig å få en oversikt over tekstene mine. Etter fire intervjuer satt jeg igjen med omtrent 43 sider med transkribert materiale, og det var nødvendig å få en oversikt over de temaene som gjentok seg. For å få en helhetlig oversikt, leste jeg meg fram til de temaene som gjentok seg på tvers av tekstene, og satt dem inn i et skjema. Dette er også første steg i Brænder et.al (2014, s.116) sin fremgangsmåte for å finne nodalpunkter. Gjennom lesingen av materialet var det spesielt temaene *differensiering, relevantall, individuelt tilpasset opplæring* og *noe for alle- ikke for den enkelte* som gjentok seg. Alle temaene var knyttet opp mot samtaler om tilpasset opplæring og universell opplæring. Mausestaden (2017, s.208) omtaler begrepene som en informant introduserer og bruker som *førsteordensbegreper*. Begrepene som introduseres av forskeren betegnes som *andreordensbegreper*. I dette prosjektet ble begrepene tilpasset opplæring og universell opplæring introdusert av meg, altså forskeren. Fordi tilpasset- og universell opplæring er begrepene som utgjør selve rammen for oppgaven, vil ikke disse ses som temaer i seg selv. De vil heller bli sett i sammenheng med de begrepene informantene bringer fram, altså førsteordensbegrepene. Differensiering, relevantall, individuelt tilpasset opplæring og noe for alle- ikke for den enkelte utgjorde noen av de viktigste førsteordensbegrepene som var gjennomgående i samtlige intervjuer.

Steg to i Brænder et.al. (2014, s.116) sin modell for å finne nodalpunkter, er å lage en oversikt over stedene i tekstene der de utvalgte begrepene som ble valgt ut i forrige steg, opptrer. Disse «stedene» er momenter, som kan knyttes til det (potensielle) nodalpunktet. Jeg fylte dermed ut

tabellen som ble beskrevet i *steg 1* med momenter. I min tabell fungerte nodalpunktene som overskrifter, og momentene ble plassert under sitt nodalpunkt. Ved å strukturere nodalpunktene og deres momenter i en tabell, fikk jeg en bedre oversikt over materialet. I denne prosessen oppdaget jeg også hvordan flere nodalpunkter hang sammen og strukturerte hverandre. Sitatet nedenfor er et eksempel på hvordan flere nodalpunkter er tilknyttet hverandre. Berit snakket om hvordan hun organiserer undervisningen sin, og sa følgende:

Du kan jo ikke lage et opplegg til hver enkelt elev hvis du har en klasse med 22 elever. Kan ikke ha 22 forskjellige opplegg. Samtidig så er de jo ikke så ulike hverandre, noen er jo litt mer homogene. Så man har jo ofte endt opp med å lage ulike tilpasninger som treffer mer grupper.

I avsnittet overfor finner vi nodalpunktene *elevantall*, *individuell tilpasset opplæring* og *differensiering*. De brukes ikke direkte som begreper, men innholdet i momentene får mening gjennom sin tilknytning til nodalpunktene. I dette eksempelet sa informanten at en ikke kan lage et undervisningsopplegg til den enkelte elev dersom antall elever er 22. Det kan tenkes at tallet 22 ble brukt som et eksempel på et relativt høyt elevantall, hvilket stemmer i henhold til minstenorm for lærertetthet (Rognerød, 2021). Differensiering, i form av å lage tilpasninger for grupper, ble foreslått som et alternativ til en tilpasset opplæring for den enkelte. Dette avsnittet eksemplifiserer hvordan nodalpunktene kan opptre i tekst, og momentene som fletter de sammen og gir de en bestemt mening.

Nedenfor er det et utklipp av tabellen som ble brukt til å strukturere nodalpunkter og momenter. Her er nodalpunktene *elevantall* og *differensiering*, med sine momenter. Hvorfor noen sitater er markert i fet og kursiv blir forklart nedenfor tabellen.

Elevantall	Differensiering
«jo færre elever du har i gruppa, jo større sannsynlighet og handlingsrom har du for å følge opp og gi et godt tilpasset opplæringstilbud»	«man kan differensiere ved å dele inn i tre nivåer for eksempel»
«hvis man har færre elever i klassen, sånn at lærerne klarer å se alle elevene, da har du lagt grunnlaget for tilpasset opplæring»	«hvis man er to lærere, kan man differensiere inn i to grupper»
	«hvis man bruker en arbeidsplan, for eksempel med arbeidsoppgaver, så kan man

«igjen, hvis skolen hadde hatt bra med ressurser så tror jeg det hadde gått an. Fordi da, jeg har hatt klasser med 15, det er helt flott. Også har jeg hatt på 30, det er ikke flott. Og da kan du tenkte deg hvor mye lettere det er for meg å hjelpe alle på sitt nivå når jeg har 15 enn når jeg har 30». «du har 45 minutters timer, og de skal deles likt på antall elever» «størrelsen (red: på klassen) behøver ikke ha noe å si i det hele tatt.» «det handler ikke om klassestørrelsen (red: utfordringer med tilpasset opplæring) så den forskningen som viser at det faktisk ikke handler om det er helt riktig, for det handler om elevmangfoldet»	differensiere arbeidsmengde og vanskelighetsgrad» «Hvis man skal differensiere i grupper, så er det veldig viktig at de gruppene ikke er statiske. For det sier loven noe om» «Du kan jo ikke lage et opplegg til hver enkelt elev hvis du har en klasse med 22 elever. Kan ikke ha 22 forskjellige opplegg. Samtidig så er de jo ikke så ulike hverandre, noen er jo litt mer homogene. man har jo ofte endt opp med å lage ulike tilpasninger som treffer mer grupper»
--	---

Figur 1: tabell med nodalpunkter og momenter

I tabellen kan det observeres at selv om momentene ikke nødvendigvis benytter det konkrete begrepet for nodalpunktet, så får de likevel sin betydning i relasjon til det. En interessant oppdagelse i prosessen med å organisere momentene og nodalpunktene, var at informantene tok opp mange av de samme temaene, men tidvis med ulike perspektiver. Det kan ses i momentene til *elevantall*, der det gis ulike representasjoner. Ett moment sier at færre elever danner bedre grunnlag for tilpasset opplæring, mens et annet sier at elevantall ikke har noe å si. Her er det en motsetning, hvor begge diskursene gjentar sine representasjoner for å opprettholde sin versjon av «sannheten». Dette kan ses som et eksempel på en diskursiv kamp. Eksempelet vil hentes opp igjen senere i analysen.

Et annet funn som momentene i tabellen er et eksempel på, er to ulike *legitimeringsstrategier*. Diskursive legitimeringsstrategier er måter å anvende språket på, for å legitimere en bestemt påstand (Mausethagen, 2017, s.211). Sitatet markert i kursiv anvender strategien *autorisering*. Autorisering er henvisninger til myndigheter, lover og vitenskapelig kunnskap for å legitimere påstander (Mausethagen, 2017, s.211). I momentet knyttet til nodalpunktet *elevantall*, legitimerer informanten påstanden sin om at antall elever i klasserommet ikke har betydning for mulighetene for å tilpasse opplæringen. Det gjøres ved å vise til forskningsresultater som støtter påstanden. I momentet til nodalpunktet *differensiering*, legitimeres påstanden om at en

kun kan differensiere elevene i grupper i korte perioder, ved å vise til lovverket. Det kan antas at det vises til opplæringslovens §8-2, som sier at opplæringen til vanlig ikke skal skje etter faglig nivå (...), men i klasser eller basisgrupper som skal ivareta deres behov for sosial tilhørighet (1998). Autorisering er en form for ytre legitimering, ved at det vises til kilder med autoritet.

Den andre legitimeringsstrategien som kan identifiseres i momentene overfor, er det Mausestaden (2017, s.211) kaller *narrativisering*. Narrativisering viser til en strategi der du henviser til egne erfaringer som «bevis» for en påstand. Dette er erfaringsbasert kunnskap. I momentet markert i fet i tabellen, viser informanten til egne erfaringer med elevtall. Informanten presenterer erfaringene sine som et bevis for at å ha mange elever gir dårligere vilkår for å hjelpe den enkelte, enn å ha få. Narrativisering er en form for indre legitimering, ved at det vises til individets personlige kunnskap som er ervervet gjennom erfaringer. Det vil senere i analysen vises hvordan disse to legitimeringsstrategiene primært knytter seg til to ulike diskurser, innenfor den samme diskursordenen.

Det siste steget på veien for å identifisere nodalpunkter, vil være å beskrive hvilken betydning nodalpunktene og deres tilknyttede diskurs har for forståelsen av tekstene (Brænder et.al., 2014, s.118). Det er her selve diskursanalysen gjøres. I neste delkapittel vil nodalpunktene og momentene som ble identifisert i tekstene, bli presentert. Deretter vil de diskursene som nodalpunktene strukturerer, identifiseres og beskrives.

5.3 Steg 2- nodalpunkter (NP) og momenter

I dette delkapittelet vil de enkelte nodalpunktene og momentene som ble identifisert og vurdert som relevante for problemstillingen, bli presentert og gjennomgått. For å sette de sammenheng med oppgavens tema, vil det først gis et overblikk over hvordan begrepene tilpasset opplæring og universell opplæring ble konstruert i intervjuene. Deretter vil de settes i sammenheng med de identifiserte nodalpunktene og momentene. Intervjuene ble strukturert inn i tre temaer: tilpasset opplæring, universell opplæring og overgangen fra tilpasset- til universell opplæring. Det andre og tredje temaet flettet seg naturlig sammen i samtale, og vil derfor bli presentert som ett tema i dette kapittelet. Dermed blir nodalpunktene knyttet til tilpasset opplæring i ett kapittel, og universell opplæring i det andre.

5.4 Tilpasset opplæring

Det første temaet som ble løftet fram i intervjuene, var tilpasset opplæring. Spørsmålene rettet seg innledningsvis mot opplæringslovens §1-3, som sier at *opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven (...)* (1998). Her ble informantene bedt om å reflektere over lovteksten. Deretter ble fokuset flyttet over på hvordan informantene forstod selve begrepet, og hvilke verdier de mente kunne beskrive tilpasset opplæring. Det ble gjort klart av samtlige informanter at de var godt kjent med lovteksten. Samtidig problematiserte de nokså umiddelbart lovtekstens siste del, som sier at opplæringen skal tilpasses *den enkelte elev*. Dette var dermed et tema innenfor tilpasset opplæring som utkrystalliserte seg. Nodalpunktet *til den enkelte* vil det gjøres rede for i neste delkapittel.

Informantene anvendte en rekke begreper for å utdype forståelsene sine av tilpasset opplæring. Ada trakk fram at alle elevene hennes skal oppleve å få et *utbytte* av timen eller skoledagen. Forkortelsen *MAKVIS* ble trukket frem, og det ble forklart at det står for motivering, aktivisering, konkretisering, visualisering, individualisering og samarbeid. Doris trakk også frem *MAKVIS*, og la til en *E* på slutten, som står for evaluering. Berit vektla at alle skal oppleve seg som *inkludert i et fellesskap*, og at det som fungerer for en elev ikke nødvendigvis fungerer for en annen. Cecilie vektla «den gode dialogen med hver enkelt elev». Inkludering, fellesskap, mestring og likeverd ble presentert som kjerneverdier. Berit brukte en metafor da hun fortalte om hvilke verdier hun mente beskriver tilpasset opplæring.

Dette prinsippet om at likebehandling ikke er rettferdig. Altså, du kan ikke gi alle den samme oppgaven. Det er ikke rettferdig. Noen må ha det mer vanskelig og noen må ha det lettere. Dette kan illustreres med et bilde: det er en lærer som står og sier til en apekatt, en elefant og en fisk at de skal klatre opp i et tre. Alle tre må klatre opp i det samme treet, men de har jo ikke de samme forutsetningene for å gjøre oppgaven.

I intervjuene ble informantene bedt om å fortelle om hvordan de forstod *begrepene* tilpasset opplæring og universell opplæring. Informantene holdt seg i en «begrepsverden» da de fortalte hvilke verdier de mente at beskrev tilpasset opplæring. Utover det var det deres egen praksis som fikk mest fokus. I etterkant er det ikke vanskelig å forstå hvorfor erfaringsbasert kunnskap fikk mest fokus, ettersom tilpasset opplæring er noe de praktiserer daglig. Det var altså ikke like enkelt å skape refleksjoner rundt selve begrepet som først antatt, og mye tid gikk med til historier om mer og mindre «vellykkede» tilpasninger. Ada virket til å forstå at det var begrepsforståelsen deres jeg var ute etter da vi snakket om ulik forståelse av tilpasset opplæring

mellom skoler. Det forstod jeg da hun sa at «forståelsen er nok på en måte ikke så forskjellig. Det er heller praksisen, hvordan man gjør dette i praksis som er forskjellig». Jeg syns dette var en interessant formulering, fordi det ble skilt mellom tilpasset opplæring som *ett* begrep, og *flere* praksiser. Her ble kanskje noe av kjernen i tilpasset opplæring adressert; det er et stort begrep som kan, og blir realisert på ulike måter.

I de neste delkapitlene vil de relevante nodalpunktene som ble identifisert omkring tilpasset opplæring, bli presentert. Det er viktig å understreke at en annen forsker kanskje ville plukket ut andre nodalpunkter, selv med samme problemstilling. På samme måte kan en annen forsker finne andre diskurser i materialet. Som forsker er jeg en del av diskursene, og har dermed en innvirkning på både prosess og resultat. Dermed kunne ikke diskursene bli objektivt identifisert. Stegene som ble beskrevet ovenfor for å identifisere nodalpunktene, styrker likevel validiteten i utvalget ved å eksplisitt vise hvilke valg som er gjort. På den måten kan andre forskere gjøre en vurdering om de ville trukket de samme konklusjonene som meg.

5.4.1 NP: til den enkelte

Som nevnt innledningsvis i kapittelet, ble det tydelig gjennom analysene at alle informantene problematiserte hvordan opplæringslovens §1-3 sier at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev. Doris sa at «det er det mest utfordrende, dette individfokuset i begrepet». At loven sier at opplæringen skal tilpasses *den enkeltes* evner og forutsetninger, ble tatt opp av alle informantene i større og mindre grad. Gjennomgående viste det seg å være det temaet som i størst grad ble problematisert.

Informantene forklarte at slik ordinære klasserom er organisert i dag, med et elevantall på mellom 15 og 30 elever, så er det ikke mulig å tilpasse opplæringen til den enkelte elev. At §1-3 har det innholdet det har, ble trukket fram som både en urimelig forventning overfor læreren, og som et uheldig signal å sende ut til elever og foresatte. Ada sa at

(...) tilpasset opplæring er veldig fint det, men når man sier «til den enkelte» så blir det et problem. Får du fjerna det, så man ikke som elev eller foresatt tror at mitt barn eller jeg har *rett* til at du som lærer skal tilpasse til meg. Fordi om man tolker den lovteksten som en bruker, altså som elev eller foresatt, så har man fort en forståelse av at det er min *rettighet*.

I sitatet overfor kommer det til uttrykk at formuleringen «tilpasses til den enkelte elevs evner og forutsetninger» kan sende signaler om at tilpasset opplæring er en rettighet. UDIR (2022) forklarer at tilpasset opplæring er en plikt skolen har overfor elevene, men ikke en individuell rett for den enkelte elev. Berit trakk også frem (mis)forståelsen om at tilpasset opplæring er en rettighet, i følgende sitat. «Får du fjerna til den enkelte, så man ikke som elev eller foresatt tror at mitt barn eller jeg har rett til at du som lærer skal tilpasse til meg».

Berit satt videre innholdet i §1-3 *Tilpasset opplæring* i sammenheng med tendensene fra et individualisert samfunn, der selvrealisering står høyt.

I disse samfunnstider hvor individfokuset er *meg og mitt barn*, så spørres det om det går (red: å fjerne «til den enkelte»). Folk er individualister om dagen. Det er Maslows behovspyramide ikke sant, alle behovene er så godt oppfylt at det liksom bare er selvrealisering igjen.

Her setter Berit ordlyden i sammenheng med overordnede samfunnstendenser, og viser til Maslows behovspyramide. Den sier at behovet for vekst og selvrealisering står øverst, og kun kan dekkes når alle de andre behovene i pyramiden er dekket (Blystad, 2021). Det kan tolkes at den levestandarden som majoriteten har i Norge, fører til at de fleste behovene er dekket. Selvrealisering, som kan forklares som å bli den beste versjonen av seg selv, er det ene behovet som ikke er helt oppfylt ifølge Berit.

At opplæringslovens §1-3 sier at opplæringen skal tilpasses til den enkelte, utkrystalliserte seg slik vist som et hovedtema i alle intervjuene. Flere av samtalene bevarte dette temaet som en «rød tråd» gjennom hele intervjuet. *Til den enkelte* ble dermed identifisert som et nodalpunkt. Både elevantall, differensiering og universell opplæring viste seg å være temaer som knyttet seg til denne formuleringen.

5.4.2 NP: antall elever i klassen

I første del av intervjuet, som dreide seg om tilpasset opplæring, ble antall elever i klasserommet stadig løftet fram av informantene. Ada, Berit og Doris fremla relativt like representasjoner av forholdet mellom tilpasset opplæring og elevantallet. I intervjuene argumenterte de for at antall elever i klasserommet legger føringer for hvor godt opplæringen lar seg tilpasse. Dersom det er et stort antall elever så blir det vanskeligere, og har du et lavere antall blir det mer gjennomførbart. Det er viktig å nevne at det ble innført en minstenorm for lærertetthet under

skoleåret 2018/19. Den sier at antall elever per lærer i ordinær undervisning ikke skal overskride 15 elever på 1.-4.trinn, og 20 elever på 5.-10.trinn (Rogenrød, 2021). Til tross for dette viser en evalueringsrapport fra NIFU at det under skoleåret 2020/21 ble avdekket at 17% av grunnskolene i Norge ikke oppfylte minstenormen for lærertetthet (Rogenrød, 2021).

Ada sa at «jo færre elever du har i gruppa, jo større sannsynlighet og handlingsrom har du for å følge opp og gi et godt tilpasset opplæringstilbud». Berit la vekt på at undervisningstiden skal fordeles likt på elevene. Hun sa at hvis du har en liten gruppe på for eksempel 15 elever, lar det seg bedre gjøre enn om du har en stor gruppe på for eksempel 30. «Du har 45 minutters timer, og de 45 minuttene skal deles på 15 eller de skal deles på 30». Ada fremviste en tilsvarende forståelse, ved å si at «det er klin umulig å tilpasse opplæringen til den enkelte med mindre du har en klasse på 10 elever slik som i TV-programmet». TV-programmet det vises til her er Blanke ark, en serie der noen elever som ikke finner plassen sin i skolesystemet får hjelp til å komme seg tilbake, gjennom intensiv oppfølging og opplæring (Røeggen, 2009-2011).

Berit hadde erfaringer med både mindre og større klasser. Hun mente at få elever gjør det mer overkommelig å hjelpe alle, enn om klassen er stor.

Jeg har hatt klasser med 15, det er helt flott. Og jeg har hatt klasser på 30. Det er ikke flott. Og da kan du tenke deg hvor mye lettere det er for meg å hjelpe alle på sitt nivå når jeg har 15 enn når jeg har 30.

Cecilie sine momenter omkring nodalpunktet *elevantall* skilte seg ut fra de andre. Representasjonene indikerte en forståelse av at antall elever i seg selv ikke henger sammen med tilpasset opplæring. Hun sa at «størrelsen på klassen behøver ikke å ha noe å si i det hele tatt». Dette ble utdypet med at «det handler ikke om klassestørrelsen, så den forskningen som viser at det faktisk ikke handler om det er helt riktig. Det handler om elevmangfoldet». Utsagnet til Cecilie kan gi tanker om at det er spennet i elevgruppa som påvirker den tilpassede opplæringen, og ikke antallet i seg selv. Hun fortalte videre om noen klasser hun har hatt. Den ene klassen bestod av 29 elever, men hun opplevde den som å ha ti. En annen klasse bestående av 24 elever kunne av og til oppleves som en gruppe på 50. Fordi gruppa på 24 var sammensatt med flere elever som trengte mye oppfølging, opplevdes den som mer krevende enn den på 29, der det var få elever som «utfordret». Historien bidrar til å underbygge Cecilie sin presentasjon av elevantall som ikke-avgjørende.

Antall elever i klasserommet ble knyttet til tilpasset opplæring i alle intervjuene, men med ulike representasjoner. Av tre informanter ble sammenhengen mellom tilpasset opplæring og elevantall lagt frem som en selvfølgelighet ved å gjenta representasjonen. Av en informant ble forholdet forstått annerledes, der selve elevantallet ikke er styrende. Elevantall var et tema som ble gjentatt ofte og hadde bestemte representasjoner. Det ble dermed identifisert som et nodalpunkt, knyttet til diskurser om tilpasset opplæring. I det neste delkapittelet legges det identifiserte nodalpunktet *differensiering* frem, som viste seg å være det mange informanter løftet frem som *løsningen* på utfordringene med elevantall og «til den enkelte».

5.3.3 NP: differensiering

Differensiering ble et tema i samtalene om tilpasset opplæring. Dette var et tema som informantene selv introduserte i intervjuene. Momentene viste seg å være knyttet til *organisatorisk* og *pedagogisk* differensiering (Utdanningsdirektoratet, 2022). Informantene utdypet ikke hvilken form for differensiering de viste til, men undersøkelsene av momentene avdekket at de viste til begge former.

Da Berit fortalte om hvilke verdier hun knyttet til tilpasset opplæring, trakk hun frem begrepet *likeverd*. For å oppnå likeverd, er differensiering nødvendig. Hun eksemplifiserte forståelsen sin ved å si at

Det er også et bilde hvor tre barn står og skal se over et gjerde, og de tre barna har ulik høyde. Ett barn trenger ingen kasse å stå på for å se over, ett barn trenger en kasse å stå på og ett må ha to kasser for å se over. Hvis de får de kassene de trenger, så ser alle like godt over det gjerdet. Men hvis alle barna får en kasse hver, så ser fortsatt ikke han minste over, mens han høyeste ser jo langt over, han blir jo kjempehøy. Han trenger ikke den hjelpen. Så du kan ikke gjøre likt for at det skal bli likeverd.

I tekstene ble organisatorisk og pedagogisk differensiering trukket frem, både som en forklaring på hvordan informantene tilpasser opplæringen, og som et alternativ til å tilpasse til den enkelte. Ada trakk frem pedagogisk differensiering da hun sa at «hvis man bruker en arbeidsplan for eksempel med arbeidsoppgaver, så kan man differensiere arbeidsmengden og vanskelighetsgrad». Differensiering i form av nivådeling ble presentert som et «realistisk» alternativ til å tilpasse opplæringen til den enkelte elevs evner og forutsetninger. Ada forklarte at

I virkeligheten så kan du ikke tilpasse til den enkelte elev. Det får du ikke til. Du gjør det ved å differensiere på gruppenivå, enten i en undervisningssituasjon eller i gruppeoppgaver som elevene skal gjøre. Så prøver du å sørge for at hver enkelt elev finner det som passer best for seg, uten at man tilpasser til den enkelte elev.

Doris ga en lignende forklaring, ved å si at «man har ofte endt opp med å lage ulike tilpasninger som treffer mer grupper». Differensiering var et gjennomgående tema som knyttet seg til diskurser om tilpasset opplæring, og er dermed et nodalpunkt. Differensiering i form av nivådeling ble trukket frem som det realistiske alternativet til å tilpasse opplæringen til den enkelte elev.

5.5 Universell opplæring

Forutsetningene for samtalene om universell opplæring var annerledes enn for samtalene om tilpasset opplæring. Begrepet har foreløpig ikke blitt innført, og det lå dermed ingen forventning om at informantene hadde kjennskap til det. I intervjuguiden ble tre tekster fra NOU2019:23 inkludert; forslaget til ny lov om universell opplæring, et utdrag der det forklares hvorfor tilpasset opplæring ikke er en god og treffsikker betegnelse, og et der utvalget presenterer og argumenterer for begrepet universell opplæring. Tekstene ble lest opp for informantene, og de ble deretter bedt om å reflektere rundt dem. Målet med disse samtalene var å få innsikt i hvordan informantene både forstod og forhandlet med det NOU-en sier at tilpasset- og universell opplæring betyr. Selv om det ikke kunne forventes at informantene hadde en forforståelse av universell opplæring, kan det tenkes at noen hadde et forhold til begrepet *universell utforming*. Universell utforming knytter seg til tilrettelegginger i samfunnet slik at alle har tilgang til det og kan benytte seg av det, uten videre individuelle tilpasninger (Lid, 2021). Det er et begrep som ligger nært til universell opplæring, i både form og innhold. Ordet *universell* kan i seg selv gi tanker om noe altomfattende.

5.5.1 NP: universell opplæring

Å skille diskurser, momenter og nodalpunkter fra hverandre viste seg å være mer komplisert enn først antatt. Det er konstruerte begreper for å kunne få et felles språk om diskurser, og har dermed ikke faste og objektive grenser. Diskursene og begrepene fletter seg inn i hverandre, og danner slik Laclau og Mouffe beskriver, et fiskenet (Jørgensen & Phillips, 1999). Universell opplæring vil derfor både betegnes som et overordnet tema, og et nodalpunkt.

Samtalene om universell opplæring ble innledet ved at jeg leste opp opplæringsutvalgets forslag til lov om universell opplæring, som ifølge utvalget skal være en opplæring som er tilfredsstillende for de fleste, uten individuell tilrettelegging (NOU 2019:23, s.367). Ada, Berit og Doris virket enige i at hoved-endringen fra dagens paragraf om tilpasset opplæring og den som foreslås, var at opplæringen ikke lenger skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger. Ada sa at «i universell ligger det at det skal være noe for alle. Alle skal ha mulighet, men man har ikke bundet seg til at hver enkelt elev skal ha sitt tilpassede og tilrettelagte opplegg». Dette resonnererte med Berit, som sa at «jeg tenker at det er det som er intensjonen med endringa. Å vri individfokuset over på fellesskapet». Doris trakk også frem at fokuset flyttes i den nye teksten, ved å si at «du unngår dette med enkeltindividfokuset, med at opplæringa skal tilpasses hver enkelt, men den skal være vid nok og bred nok til å favne alle». Jeg tolker at de tre nevnte informantene så det som positivt at loven ikke lenger sier at opplæringen skal tilpasses den enkelte. Ada fortalte at «universell opplæring viser virkeligheten, og treffer virkeligheten bedre». Jeg tolker dette som et uttrykk for den virkeligheten hun opplever som lærer, der det å tilpasse opplæringen til den enkelte ikke er realistisk. Ada har tidligere sagt at «i virkeligheten så kan du ikke tilpasse til den enkelte elev, det får du ikke til». I Adas virkelighet kan dermed universell opplæring være en mer realistisk målsetting.

Gjennom analysene tolker jeg at Cecilie forstod universell opplæring som en standardisert undervisning med lite rom for tilpasninger. Denne forståelsen skilte seg fra de tre andre informantene.

Men i den forståelsen der da, så kan du jo tenke deg det at du skal dele tavla i tre da. Som en gausskurve: middels, sterkt og svakest, eller nasjonale prøver nivå 1, 2 og 3. Og det er jo en umulighet, det går ikke. Så hvordan skal du med en felles universell opplæringstanke klare å favne alle elevene under frontalundervisning, dag etter dag? Det er jo helt umulig, og du kan jo heller ikke gi samme oppgaver til alle elevene over lang tid, for da vil jo verken de som presterer høyt eller de som trenger ekstra oppfølging få det de trenger.

Cecilie trakk frem frontalundervisningen som et eksempel på universell opplæring, som tilpasses ved å ha tre parallelle nivåer på tavla. Hun utdypet refleksjonene sine rundt den nye lovens innhold, ved å si at

jeg har en utfordring med å forstå hvor de vil hen med det, fordi du kan jo ikke utvide frontalundervisningen til å bruke mye mer tid på at alle skal gjøre det samme. For da vil jo de svakeste bare skrive uten å forstå, og de sterkeste vil jo kjede seg.

Det tegnet seg et skille mellom informantenes beskrivelser av universell opplæring. Det var ikke nødvendigvis overraskende, fordi begrepet ikke er innført enda. Dette er tanker omkring et *mulig* skifte. At det tolkes så forskjellig kan likevel være interessant av flere grunner. For det første så er dette et godt eksempel på hvor ulikt disse store begrepene som skal fylles med mening av læreren kan tolkes, og dermed praktiseres. For det andre gir samtalen et innblikk i hvordan disse fire lærerne forespeiler at universell opplæring kan se ut i deres klasserom. Tekster som disse gir kunnskap om hvordan lærere forstår og forhandler med nye forventninger til arbeidet sitt. Det gis innblikk i hvordan et nytt begrep får liv gjennom læreres diskurser. I en annen oppgave kunne det vært interessant å gå enda dypere inn i disse første tankene om nye begreper og forventninger. Slik forslaget om universell opplæring gjør, så stilles det stadig nye krav til lærerens arbeid. På grunn av disse stadige endringene, er kunnskap om hvordan læreren håndterer skiftene nødvendig for å vite hvilke konsekvenser de får for praksis. I det neste delkapittelet utdyper informantene sine beskrivelser av universell opplæring.

5.5.2 NP: noe for alle- ikke for den enkelte

Gjennom lesingen av tekstene der informantene snakket om universell opplæring, viste noen representasjoner seg å være gjentakende. Spesielt utkrystalliserte nodalpunktet *noe for alle, ikke for den enkelte* seg. Ada sa at

i universell ligger det at det skal være noe for *alle*, alle skal ha mulighet. Men man har ikke bundet seg til at hver enkelt elev skal ha sitt tilrettelagte og tilpassede opplegg.

Videre sa hun at «jeg hører at det fremdeles skal være en tilpasning, men ordet *tilpasset* er byttet ut. Så ved å bruke ordet universell, så favner man alle, men man har unngått å bruke *til den enkelte elev*». Dette samsvarte med det Doris sa, «når jeg tenker på universell så tenker jeg på noe som skal gjelde alle». Ada trakk inn universell utforming da det ble snakket om universell opplæring.

Doris sammenlignet den nåværende og den foreslåtte loven ved å si at «jeg tenker at det er det som er intensjonen med endringa. Å vri individfokuset over på fellesskapet». Berit sine

refleksjoner samsvarte med denne sammenligningen. Hun sa at «tankegangen er litt vridd da, til at du kanskje blir litt tvunget til å tenke litt mer på at undervisninga skal favne alle. At du ikke skal drive og lage et eget opplegg til lille Per».

5.6 Steg 3- diskursene

Det tredje steget i Brænder et.al (2014, s.118) sin modell for å finne nodalpunkter, ledet frem til selve analysen av diskursene. Gjennom prosessen med å identifisere nodalpunktene fikk jeg god kjennskap til intervjuetekstene. Det ble klart for meg at det var flere diskurser i materialet, som både ble flettet i hverandre og stod i motsetninger. Jeg var innom flere tanker om hvilke diskurser jeg erfarte som mest fremtredende. Først hadde jeg tanker om at diskursene kunne omtales som en diskurs om tilpasset opplæring, og en diskurs om universell opplæring. Ved grundigere analyser erfarte jeg at tilpasset- og universell opplæring heller var temaer som ble strukturert gjennom noen større og mer altomfattende diskurser.

Analysene avdekket at diskursene konsentrerte seg om to *perspektiver* på tilpasset- og universell opplæring; gjennom en *politisk utdanningsdiskurs* og en *praksisrettet utdanningsdiskurs*. Det var gjennom disse diskursene tilpasset- og universell opplæring ble gitt mening. Gjennom den politiske utdanningsdiskursen legitimerte informantene utsagnene sine ved å vise til lovverk, vitenskap, litteratur og teorier. Gjennom den praksisrettede utdanningsdiskursen legitimerte de utsagnene sine ved å vise til erfaringsbasert kunnskap. Nodalpunktene jeg analyserte meg fram til fikk mening på ulike måter, avhengig av hvilken diskurs informanten benyttet. Ved å undersøke de nærmere så ble det oppdaget at informantene ikke holdt seg innenfor en enkelt diskurs hele tiden, men beveget seg mellom dem. Det ble også oppdaget at de to diskursene både utfylte hverandre og utfordret hverandre. I den praksisrettede utdanningsdiskursen ble det avdekket diskursive kamper omkring noen nodalpunkter. I de påfølgende delkapitlene vil diskursene presenteres hver for seg, og deretter ses i sammenheng.

5.6.1 En politisk utdanningsdiskurs

Den ene diskursen som kommer til syne i tekstene, er en politisk orientert utdanningsdiskurs. Denne diskursen setter tilpasset- og universell opplæring i en politisk og teoretisk kontekst, og legitimerer sine virkeligheter ved å vise til teori og lovverk. Diskursen stammer fra et politisk ståsted, og vokser frem på det Bunting (2017) kaller *formuleringsarenaen*. På formuleringsarenaen er det først og fremst politikere i form av beslutningstakere som befinner

seg. Her blir lover og bestemmelser formulert og vedtatt. Målsettingene på denne arenaen er økonomi og felles verdier, prinsipper og overordnede retningslinjer for norsk skole (Bunting, 2017, s. 24). Dette er den prinsipielle siden av tilpasset opplæring. Gjennom denne diskursen blir det mulig å snakke om tilpasset opplæring gjennom lovverk, utredninger, teori og litteratur. Tilpasset opplæring er et politisk konstruert begrep i denne diskursen, slik Jenssen og Lillejord (2009, s.1) også forklarer at det er. Som nevnt i litteraturgjennomgangen, har tilpasset opplæring endret sitt meningsinnhold i takt med regjeringsskifter og politiske ideologier (s.15). I denne diskursen vektlegges det deler av samfunnet *ønsker* at tilpasset opplæring skal være og skape.

Å kalle diskursen for en politisk utdanningsdiskurs kan sende signaler om en diskurs som kun anvendes av politikere. Det er ikke hensikten. I mitt materiale finnes flere eksempler på at informantene anvender denne diskursen. Når det vises til opplæringsloven og styringsdokumenter som omtaler tilpasset opplæring, så gjøres det i en politisk utdanningsdiskurs. Det er fordi det vises til kunnskap som er konstruert i en politisk kontekst utenfor profesjonsfeltet, og som brukes for å forklare fenomener innenfor feltet. Hensikten med å kalle det en politisk diskurs, er å understreke hvordan politiske mål ligger som fundamentet for diskursen, og gir ringvirkninger for slik tilpasset opplæring konstrueres innenfor diskursen. Den kunne fått andre navn, da navnet kun er gitt for å kategorisere og avgrense diskursen. Det ble vurdert å betegne den som en teoretisk diskurs, men da vil det politiske aspektet forsvinne i betegnelsen. Det var et viktig poeng for meg å løfte frem hvordan politikk ligger til grunn for diskursen. Dermed ble betegnelsen en politisk utdanningsdiskurs konstruert.

Jeg vil forsøke å tegne et bilde av hvordan denne diskursen konstrueres. Det er viktig å understreke at dette er en forenklet tankemodell. Hensikten er å illustrere hvordan diskursen har vokst frem. Begrepet tilpasset opplæring ble innført gjennom revidering av lov om grunnskolen i 1975 (Bunting, 2017, s.13). Deretter har det vært et sentralt begrep i både utdanningspolitikken og pedagogikken, og har som nevnt endret meningsinnhold i takt med regjeringsskifter og politiske ideologier (Jenssen & Lillejord, 2009; Bachmann & Haug, 2006). Begrepet blir sentralt i diskusjoner om målsettinger og verdier i norsk skole. Språket preges av epoken det befinner seg i, fra integrering, til inkludering, til individualisering, til læringsfelleskap og undervisningskvalitet (Jenssen og Lillejord, 2009). Begrepet kan dermed kalles for et politisk-pedagogisk begrep (Jenssen & Lillejord, 2009, s.13). Ved lærerutdanningene bringes kunnskapen om prinsippet videre, som studentene tar med seg videre inn i profesjonsfeltet. Her

oppstår det et møte mellom den politiske utdanningsdiskursen og de diskurser som vokser frem internt i profesjonsfeltet. En slik diskurs vil beskrives i neste delkapittel.

Jeg velger å se det norske begrepet tilpasset opplæring i sammenheng med det svenske *en skole for alla*. Assarson (2007) forklarer hvordan skolens personal forventes å utforme det politiske oppdraget (en skole for alle) på en arena der politikk og vitenskap møtes, konkurrerer og samarbeider. Oppdraget beskrives ulikt gjennom tiden med ulike politiske interesser og det vitenskapelige forskningsfeltet. I dette kraftfeltet utvikles en retorikk om en skole for alle (Assarson, 2007, s.16). Denne retorikken kan ses i sammenheng med den politiske utdanningsdiskursen, der tilpasset opplæring konstitueres og omformes i takt med skiftende politiske ideologier (Jenssen & Lillejord, 2009, s.1). Slik også Assarson forklarer, så skaper ulike interesser og politiske styringer en arena der en rekke diskurser samhandler. Den politiske utdanningsdiskursen endrer sine momenter i takt med endringer som ny opplæringslov, læreplaner og andre politiske revideringer- men retorikken med henvisninger til politiske tekster, er den samme. De hyppige endringene i diskursen på bakgrunn av nye politiske ideologier, skaper utfordringer for praksis (Bachmann & Haug, 2006).

I kapittel 5.1 ble det illustrert hvordan informantene anvendte ulike legitimeringsstrategier i sine diskurser om tilpasset opplæring. Den ene strategien, autorisering, legitimerer utsagn ved å vise til styringsdokumenter, myndigheter og lovverk (Mausethagen, 2017, s.211). Å anvende autorisering for å konstruere tilpasset- og universell opplæring, innebærer å fortelle «sannheter» om prinsippene med lovtekster som kilde. Flere informanter anvendte autorisering da de snakket om tilpasset opplæring. Ved å undersøke nodalpunktet *differensiering*, legitimerer den politiske utdanningsdiskursen representasjonen sin ved å vise til opplæringsloven i sitatet «hvis man skal differensiere i grupper, så er det veldig viktig at de gruppene ikke er statiske. For det sier loven noe om». Her fortalte Ada om hvordan hun driver organisatorisk differensiering for å tilpasse opplæringen. Hun beveget seg innenfor en diskurs der lovverket er med på å konstruere hennes muligheter for differensiering, og setter grenser for autonomien. Den politiske utdanningsdiskursen tas også i bruk i momenter knyttet til nodalpunktet *til den enkelte*, da Ada trakk inn kommuneøkonomien og minstenorm for lærertetthet. Hun forklarte at en begrenset kommuneøkonomi i Norge setter begrensninger for å ansette «nok» lærere, hvilket fører til store elevgrupper i klasserommene. Hun sa videre at hun er glad for at vi har en minstenorm for lærertetthet, fordi den sikrer et minimum av lærere per elev.

Berit var innenfor en politisk utdanningsdiskurs da hun snakket om *tidlig innsats*. Hun sa at en tidlig innsats der det bemannes godt i det tidlige løp, gir elevene bedre forutsetninger for å oppleve mestring. Tidlig innsats er et begrep som den rødgrønne regjeringen ga status som styrende for utdanningspolitikken i 2006, med Mld. St. 16 «...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring» (Alver, 2018). Det overordnede målet var sosial utjevning for å realisere et kunnskapssamfunn for alle. Begrepet tidlig innsats ble konstruert i denne meldingen, og stammer dermed fra en politisk utdanningsdiskurs.

5.6.2 En praksisrettet utdanningsdiskurs

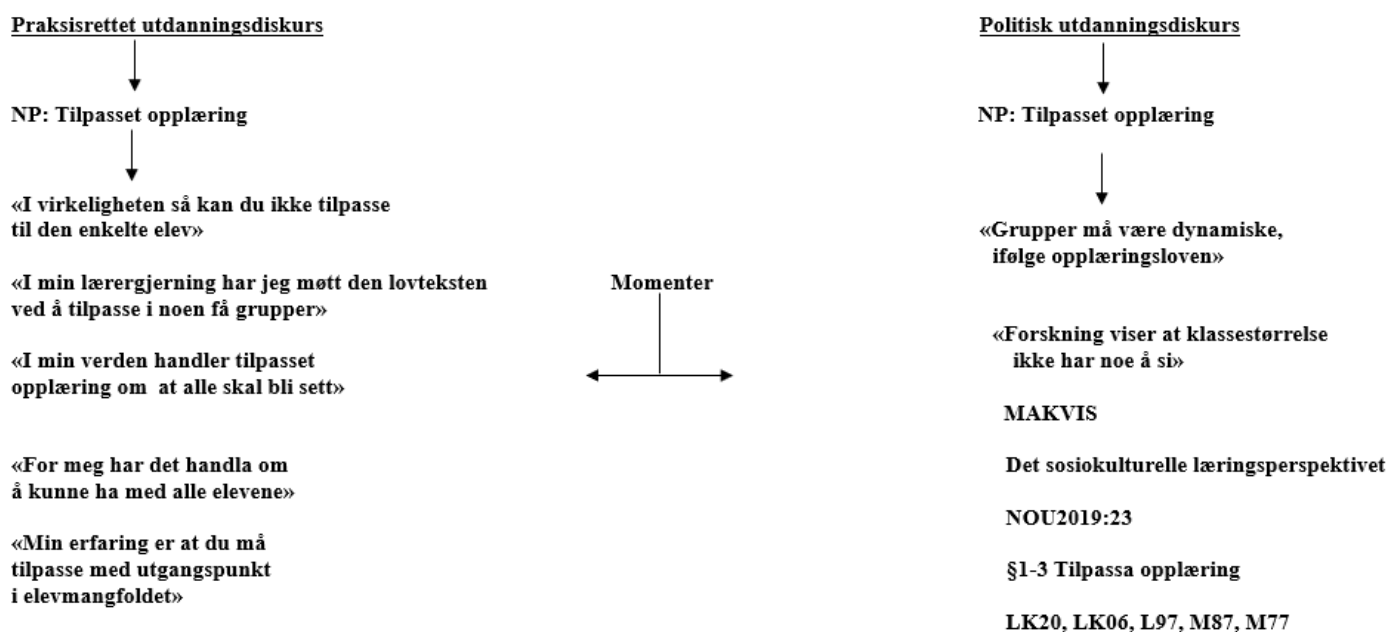
Internt i profesjonen vokser det frem en annen diskurs. Denne diskursen vektlegger den erfaringsbaserte kunnskapen om tilpasset opplæring, og gir begrepet mening gjennom disse erfaringene. Diskursen er ikke konstruert utenfra, slik den politiske diskursen kan sies å være. Den har vokst frem basert på lærernes egne erfaringer og refleksjoner omkring hvordan tilpasset opplæring blir realisert. Gjennom denne diskursen blir det mulig å snakke om tilpasset opplæring gjennom personlige og kollektive erfaringer. Denne diskursen kan kalles for den praksisrettede utdanningsdiskursen. Den kunne også blitt betegnet som en profesjonell eller profesjonsrettet diskurs, men da ville selve profesjonsbegrepet skapt utfordringer. Det er selve praksisen jeg ønsker å understreke at diskursen spiller på.

Den praksisrettede utdanningsdiskursen vokser frem på det Bunting (2017, s.24) kaller for *realiseringsarenaen*. I denne oppgaven er det skolen som er realiseringsarenaen. Diskursen er bygget på lange tradisjoner, og bringes videre gjennom kommunikasjon mellom lærere der erfaringer og refleksjoner deles. Slik både Berit og Doris sa, så «sitter skolekulturer i veggene». Det er profesjonens egne erfaringer gjennom flere generasjoner som kontinuerlig endrer og opprettholder diskursen. Assarson (2007, s.) setter ord på læreres praksis, ved å sammenligne de med «en hundreårig og uforandret organisme, som holder på å sprekke av nye innvirkninger og pålegg». Tilpasset opplæring er ikke fullt så gammelt, men siden 1975 har begrepet stått sentralt i skolepolitiske styringsdokumenter (Bunting, 2021, s.13). Prinsippet har i omtrent 50 år vært betegnet som tilpasset opplæring, men meningsinnholdet og intensjonene har vært i stadig endring (Jenssen & Lillejord, 2009, s.1). Forventningene som har blitt stilt overfor læreren har dermed også vært skiftende. Når tilpasset opplæring blir konstruert gjennom den praksisrettede utdanningsdiskursen, så konstrueres det gjennom profesjonens erfaringsbaserte språk om tilpasset opplæring. Det blir ikke konstruert gjennom lovtekster, læringsteorier eller litteratur, slik den politiske utdanningsdiskursen gjør.

I kapittel 5.2 ble den diskursive legitimeringsstrategien narrativisering nevnt. Mausestaden (2017, s.211) forklarer den som å vise til personlige erfaringer for å legitimere en påstand. Denne strategien harmonerer med den praksisrettede utdanningsdiskursen, som gjør nettopp dette. Tilpasset opplæring er noe som er erfart og praktisert. Det er ikke bare et ord som beskriver et fenomen, det er et *erfart* fenomen. Da informantene fortalte om hvordan de har arbeidet og erfart tilpasset opplæring, så var det innenfor en praksisrettet utdanningsdiskurs. Da Berit sa at «i min verden handler tilpasset opplæring om at alle skal bli sett», og Ada sa at «i virkeligheten så kan du ikke tilpasse til den enkelte elev», så satt de også ord på nettopp slik denne diskursen konstrueres. De snakket om verden og virkeligheten, slik de erfarer den gjennom sin praksis.

Jenssen (2011) forklarer hvordan åtte lærere skiller mellom tilpasset opplæring som prinsipp og praksis, i studien «*Jeg føler jeg har veldig lite ordinær undervisning i den klassen*». Tilpasset opplæring (som i denne sammenhengen kan kobles til den politiske utdanningsdiskursen) ble forklart relativt likt av alle informantene, og de la seg tett til opplæringslovens formuleringer (Jenssen, 2011, s.44). En av informantene i studien sier at «teorien er jo en ting, sant, men i praksis...». Dette sitatet ligger nært det Ada sa i min undersøkelse, da hun sa at «jeg tror nok de fleste lærere vet veldig godt hva loven sier, men samtidig vet de også at det ikke er mulig i praksis». Jenssen avdekker at informantene beskriver tilpasset opplæring ulikt. Når informantene i Jenssen sin studie beskriver personlige erfaringer med tilpasset opplæring, så er de innenfor det som i min studie betegnes som en praksisrettet utdanningsdiskurs. Jenssen finner at informantene har svært ulik oppfatning av segregering som en egnet måte å tilpasse opplæringen på. Dette kommer frem gjennom beskrivelser av hvordan informantene gjør tilpasset opplæring. Funnene til Jenssen kan ses i sammenheng med mitt funn av en praksisrettet utdanningsdiskurs, som konstruerer tilpasset opplæring gjennom beskrivelser av praksiser og erfaringer.

Modellen nedenfor illustrerer hvordan innholdet i de to diskursene struktureres. Her er nodalpunktet *tilpasset opplæring* valgt ut for å eksemplifisere. På venstre side er den praksisrettede utdanningsdiskursen, og på høyre side den politiske. Det er hentet ut noen momenter som tilhører nodalpunktet. Slik momentene viser, så er de med på å skille tilpasset opplæring inn i to diskurser, utfra måten de legitimerer begrepet.



Figur 2: en praksisrettet og en politisk utdanningsdiskurs, med tilhørende momenter

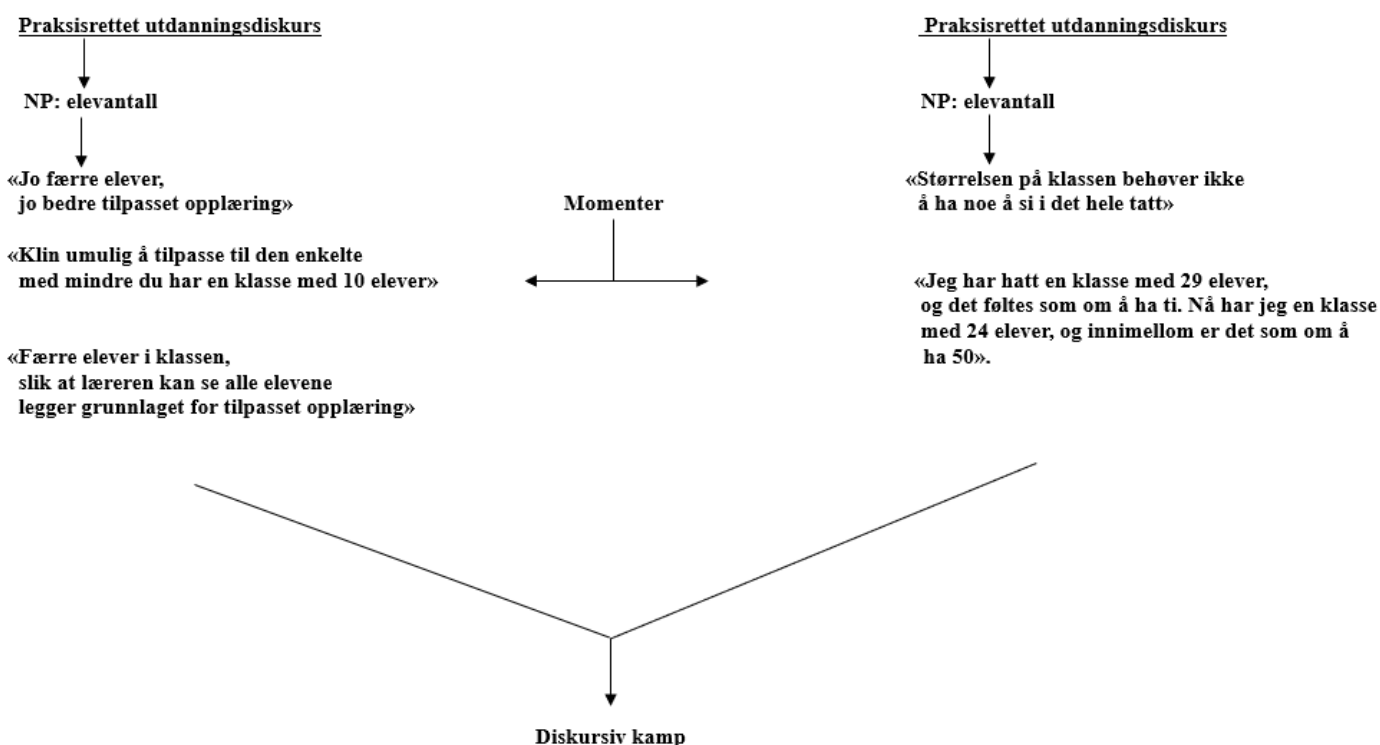
Modellen viser hvordan momentene om nodalpunktet *tilpasset opplæring* deler seg, og på den måten konstruerer to diskurser. Nodalpunktet er det samme, men hvordan det blir forklart, er ulikt. I den praksisrettede utdanningsdiskursen er det informantens opplevelse og erfaring med TPO som legitimerer utsagnet. I den politiske utdanningsdiskursen legitimeres påstandene ved å vise til opplæringsloven, læringsteorier og læreplaner.

5.7 Antagonisme og hegemoni

Som vist gjennom litteraturgjennomgangen, har tilpasset opplæring hatt ulik betydning til ulike tider. Dette medfører at begrepet kan oppfattes som uklart (Jenssen & Lillejord, 2009, s.1). I et poststrukturalistisk perspektiv konstrueres verden gjennom språket. Dermed blir også tilpasset- og universell opplæring konstruert gjennom informantenes diskurser. Ulike diskurser vil gi ulike representasjoner av tilpasset opplæring, der noen forståelser vil sammenfalle (være hegemoniske), og noen vil stå i motsetning til hverandre (være antagonistiske). Hele dette feltet med forskjellige representasjoner er innenfor den samme diskursordenen som tilpasset

opplæring utgjør. Fra de ulike perspektivene som tilpasset opplæring faller innenfor, og som kan leses som diskurser, så følger det med noen retningslinjer for praktiseringen av prinsippet. Informanten som ikke opplevde et stort elevantall som utfordrende for sin praktisering av tilpasset opplæring, vil trolig også praktisere det annerledes enn informantene som sa at mange elever gjør det vanskeligere.

De to diskursene som opptrer i intervjuene, kan sies å være sameksisterende diskurser. De har ulike representasjoner, men de står ikke alltid motsetning til hverandre. Mausestaden betegner slike diskurser for polyfone diskurser (2017, s.215). Den politiske diskursen bidrar med henvisninger til reguleringer, mål og felles verdier. Den praksisrettede diskursen bidrar med den erfaringsbaserte kunnskapen. Sammen danner de en diskursorden som informantene beveger seg i, i samtaler om tilpasset opplæring der det både vises til teori og praksis. Der de diskursive kampene ser ut til å oppstå, er internt i den praksisrettede utdanningsdiskursen. Det kan oppdages ved nodalpunktet *elevantall*, og når det snakkes om realisering av en universell opplæring. Modellen nedenfor er konstruert for å illustrere hvordan det internt i diskursen kjempes om «sannheten» om forholdet mellom tilpasset opplæring og elevantall.



Figur 3: en praksisrettet utdanningsdiskurs, i diskursiv kamp

I modellen ovenfor er det forsøkt å illustrere hvordan nodalpunktet *elevantall* gis ulike representasjoner internt i den praksisrettede utdanningsdiskursen. Momentene kjemper om sannheten om antall elever i klasserommet i en diskursiv kamp. Momentene på venstre side vektlegger at elevantallet i klasserommet har sammenheng med den tilpassede opplæringen. Disse momentene konstruerer en selvfølgelighet om at å ha mange elever i klasserommet skaper dårligere forutsetninger for å tilpasse opplæringen. Dersom det er færre elever i klassen, er mulighetene større. Momentene på høyre side sier derimot at antall elever ikke påvirker mulighetene til å tilpasse opplæringen. Det er heller elevmangfoldet som byr på muligheter og begrensninger.

Som nevnt i kapittel 5.4.1, så oppstår det også diskursive kamper ved nodalpunktet *universell opplæring*. Da informantene snakket om tekstutdragene om universell opplæring fra NOU2019:23, ble begrepet gitt ulikt meningsinnhold. Berit satt ord på sin forståelse da hun sa at «det blir som tilpasset opplæring, men uten det samme fokuset på hver enkelt elev». Ada støttet seg på denne forklaringen, og la til at ordendringen også gjør at hun ikke føler at hun bryter loven når hun ikke tilpasser til den enkelte elev. Doris beskrev universell opplæring på lignende måter. Cecilie beskrev derimot en annen forståelse, som bærer preg av standardisering. Hun forklarte at en universell opplæring vil innebære å dele tavla i tre deler for å kunne differensiere. Det kan tolkes at denne representasjonen sier noe om hvordan Cecilie forstår begrepet universell opplæring. Denne forståelsen skiller seg fra de andre forståelsene. Fordi disse representasjonene blir gjentatt, hvilket bidrar til å skape selvfølgelighet, blir de antagonistiske. Dette bidrar til å skape en diskursiv kamp.

Representasjonen av forholdet mellom *tilpasset opplæring* og *til den enkelte* som «umulig» virker til å være hegemonisk i den praksisrettede utdanningsdiskursen. At forholdet er hegemonisk, innebærer at det er noe de fleste er enige om (Jørgensen & Phillips, 1999, s.35). Da vil den gitte virkelighetsforståelsen være dominerende. Slik virker forståelsen av at å tilpasse opplæringen til den enkelte eleven ikke er et realistisk mål til å være i intervjuene. Gjennom analysen ble nodalpunktet *til den enkelte* identifisert, og som vist i kapittel 5.4.1 så trakk samtlige informanter fram at dette ikke er mulig i en ordinær klasse. Premisset for at dette ikke er «mulig» var for tre av informantene *antall elever*, og for en informant var det spennet i den gitte *elevgruppen*. Felles for premissene er at variasjon i antall elever og behov fører til at læreren ikke har forutsetninger for å kunne tilpasse opplæringen til den enkeltes evner og forutsetninger. Informantene trakk frem «til den enkelte» som både et uheldig signal å sende

til de foresatte, og en urimelig forventning overfor lærerne. Ved at momentene stadig gjentar den samme forståelsen av virkeligheten, skapes det en selvfølgelighet omkring nodalpunktet.

Det er i den praksisrettede utdanningsdiskursen at det å tilpasse opplæringen til den enkelte ikke er mulig, er hegemonisk. Retorikken preges av personlige erfaringer og historier for å illustrere at det ikke er gjennomførbart. Berit fortalte at hun ikke har kunnet tilpasse opplæringen til den enkelte elev, men heller har differensiert på gruppenivå.

(...) så tror jeg at i praksis, i hvertfall i min lærergjerning, men jeg tror det gjelder mange lærere, så har man prøvd å møte den lovteksten ved å tilpasse i noen få grupper. For eksempel tre nivåer, sånn at det skal være tilpasset for grupper, men ikke for den enkelte eleven.

Ada pekte på skillet mellom hva lovteksten sier, og hva hun opplever som mulig. Hun forklarte at «(...) de fleste lærere vet veldig godt hva loven sier om den tilpassede opplæringen, men samtidig vet også at det ikke er mulig i praksis». Hun sa videre at «i virkeligheten så kan du ikke tilpasse til den enkelte elev, du gjør det ved å differensiere på gruppenivå». Cecilie forklarte hvordan hun forholder seg til §1-3. Hun sa at hun ikke opplever ordlyden i paragrafen som utfordrende, fordi hun «fra dag én skjønnte at dette ikke ville være mulig, for da hadde en trengt 24 lærere på 24 elever».

Gjennom en diskursanalyse med vekt på Laclau og Mouffes antagonistiske diskursteori (Jørgensen & Phillips, 1999), ble det avdekket to utdanningsdiskurser. Gjennom disse diskursene får tilpasset- og universell opplæring ulikt meningsinnhold. Informantene beveger seg mellom disse to diskursene når de snakker, ved å legitimere utsagnene sine gjennom både autorisering og narrativisering (Mausethagen, 2017, s.153). I det neste kapittelet vil forskningsspørsmålene drøftes i lys av funnene som ble gjort gjennom analysen. Teori og litteratur fra kapittel to vil flettes inn.

6.0 Drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte diskursene som trer frem i intervjuene med fire lærere om tilpasset- og universell opplæring, i lys av litteraturgjennomgangen og de teoretiske perspektivene. Først vil jeg presentere hovedfunnene mine fra analysen. Funnene jeg tar med inn i drøftingen er de identifiserte diskursene, og de interne diskursive kampene. Gjennom drøftingen av problemstillingen vil diskursene først ses i sammenheng med hverandre. Deretter vil de settes inn i konteksten av spenningsfeltet mellom policytekster og profesjonell praksis. Avslutningsvis vil jeg reflektere rundt begrepsendringen fra tilpasset- til universell opplæring i NOU2019:23.

6.1 Diskursene

Denne oppgaven forsøker å besvare problemstillingen «hvilke diskurser trer frem i intervjuer med lærere om tilpasset- og universell opplæring?». For å finne ut av dette, ble det gjort en diskursanalyse med vekt på antagonistisk diskursteori. Med dette utgangspunktet kunne jeg finne variasjon og motsetning internt i, og mellom diskursene. Gjennom analysen ble det funnet to spesielt fremtredende diskurser: en praksisrettet utdanningsdiskurs og en politisk utdanningsdiskurs. Ved å gjøre en diskursanalyse av informantens språk om tilpasset- og universell opplæring, har jeg fått utforsket hvordan lærere gir mening til en forventning om å tilpasse opplæringen. Slik Mausestaden (2017, s.205) forklarer, så kan diskursanalysen brukes for å undersøke forholdet mellom profesjonsutøveres erfaringer, og de institusjonene som strukturerer og blir strukturert av erfaringene. I min oppgave er det læreren som er profesjonsutøveren, og policydokumenter som representerer myndighetene som strukturer. Ved å gjøre en diskursanalyse av intervjuer med lærere, fikk jeg både undersøkt hvordan språket deres er preget av forventninger til arbeidet slik de blir formulert av myndigheter, og hvordan det er preget av personlige oppfatninger og verdier (Mausestaden, 2017, s.205). Det tegner seg et skille mellom disse to områdene i mitt materiale, der den politiske utdanningsdiskursen preges av forventninger fra myndigheter, og den praksisrettede preges av personlige oppfatninger.

Slik jeg tolker diskursene, så er de to sameksisterende diskurser som har en utfyllende effekt overfor hverandre. De danner det Laclau og Mouffe kaller et fiskenet, der diskursene er en del av den samme diskursordenen (Jørgensen & Phillips, 1999, s.35). I den politiske diskursen er det opplæringsloven, læreplaner og teori som trekkes frem. Denne diskursen bygger på et

politisk grunnlag, og bærer preg av politiske orienteringer i sine representasjoner. Da Ada sa at organisatorisk differensiering ikke kan gjøres gjennom statiske grupper fordi opplæringsloven sier det, så er det et eksempel på den politiske utdanningsdiskursen. Den andre diskursen, den praksisrettede, konstrueres internt og mellom lærere i profesjonsfeltet. Her er det den erfaringsbaserte kunnskapen og verdiene som er styrende for diskursen. Da Berit fortalte om hva tilpasset opplæring «er for hennes lærergrüning», så er hun innenfor en praksisrettet utdanningsdiskurs. I analysene finner jeg at informantene beveger seg mellom disse to diskursene, og legitimerer utsagnene sine ved å både vise til teoretisk og erfaringsbasert kunnskap. De anvender det Mausehagen (2017, s.211) kaller autorisering og narrativisering for å legitimere sine forståelser av tilpasset- og universell opplæring.

Slik jeg forstår diskursene, så vokser de frem på to arenaer: definisjonsarenaen og realiseringsarenaen (Bunting, 2017, s.24). På definisjonsarenaen blir lover og bestemmelser for hvordan norsk skole skal se ut, vedtatt. Bestemmelsene tar form som policytekster, som regulerer profesjonsfeltet. Det er her jeg tolker at den politiske utdanningsdiskursen vokser fram. På realiseringsarenaen skal profesjonsutøvere realisere de lovene og bestemmelsene som vedtas på definisjonsarenaen. Her vokser det frem en praksisrettet utdanningsdiskurs, som bygger på de erfaringene lærerne har gjort seg i yrket. Denne diskursen bygger ikke på det opplæringsloven eller andre policytekster sier at skole skal være, men det læreren erfarer at det er. Ute i profesjonsfeltet, skolen, møtes diskursene. Når informantene snakker om tilpasset opplæring, så beskriver de både de erfaringene de har gjort seg i sin karriere og den kunnskapen de har om prinsippet fra en teoretisk og politisk sammenheng. De viser til opplæringsloven og læreplaner, som alle er tekster som stammer fra et politisk sted. De viser også til hva de erfarer at faktisk fungerer «i sin verden», og peker dermed på en spenning som oppstår mellom de politiske forventningene og de profesjonelle avveiningene. Ada satt ord på denne spenningen, da hun sa at «jeg tror nok de fleste lærere vet veldig godt hva loven sier om den tilpassede opplæringen, men samtidig vet de også at det her ikke er mulig i praksis». Hun kjenner til opplæringsloven og vet hva den bestemmer, men opplever at det er avstand mellom hva loven sier og hva som er mulig i sin virkelighet. Det er nettopp denne spenningen mellom regelverk og praksis som kan gjøre nødvendige skjønsmessige vurderinger, krevende (Herlofsen et.al, 2022).

6.2 Diskursive kamper

Gjennom den antagonistiske diskursanalysen trådte en diskursiv kamp i den praksisrettede utdanningsdiskursen frem. Da informantene snakket om tilpasset opplæring, trakk alle frem *elevantall*. Elevantall ble dermed et nodalpunkt i tekstene. Analysene kunne avdekke at informantene var uenige om hvilken relasjon elevantallet har til tilpasset opplæring. Der tre informanter mente at antall elever har sammenheng med tilpasset opplæring, mente en informant at det var uten betydning. Når representasjoner kjemper om sannheten slik det gjøres her, oppstår en diskursiv kamp. I Bachmann og Haug (2006, s.44) sin forskningsrapport vises det til studier som indikerer at lærere slutter seg til tilpasset opplæring, men samtidig har svært ulike oppfatninger av hva det er og går ut på. Ada satt ord på det forskningsrapporten konkluderer med, da hun sa at «det er nok ikke forståelsen av begrepet som er forskjellig, men heller praksisen». Jenssen og Lillejord (2009) sin artikkel konkluderer også med at tilpasset opplæring er et uklart begrep. Disse funnene støtter det mine analyser viser, som er at noen sider ved begrepet forstås ulikt. Forholdet mellom tilpasset opplæring og elevantall er et eksempel. Analysene mine viser at dette også skjer når informantene snakker om forståelsene sine av universell opplæring. Ada, Berit og Doris beskriver en forståelse av universell opplæring som en tilpasset opplæring, uten det samme fokuset på enkeltindividet. I denne forståelsen skal alle elever ha mulighet for læring og mestring. Cecilie beskriver en forståelse av universell opplæring som en standardisert, nivådelt frontalundervisning. Hun beskriver at denne undervisningen ikke vil egne seg for elever som ligger verken høyt eller lavt på «gauskurva», fordi den gir enten for store eller for små utfordringer.

Jeg velger å forstå variasjonene i forståelsen av universell opplæring som forventede, fordi begrepet ikke er politisk vedtatt og innført enda. Det var ikke forventet at informantene hadde et forhold til begrepet på tidspunktet intervjuene ble gjennomført. Likevel er det interessant å undersøke hvordan lærerne bearbeider begrepet basert på det NOU-en argumenterer for at det betyr, og deres egne erfaringer og refleksjoner i kraft av yrket sitt. At begrepet universell opplæring forstås ulikt, samsvarer også med det Hollingshead et.al (2022) finner i sin forskning om Universal Design for Learning (UDL). De finner store variasjoner i forståelsene av prinsippet hos personer som anses som eksperter på området. Edyburn (2021) finner også at det er lite enighet om hvordan UDL ser ut i klasserommet. UDL kan forstås som den nærmeste ekvivalenten til universell opplæring, og jeg velger dermed å se disse funnene i sammenheng.

6.3 Fra politiske papirer til pedagogisk praksis

I denne oppgaven er det tilpasset- og universell opplæring som er i fokus. NOU2019:23 presenterer forslaget om å erstatte tilpasset opplæring med universell opplæring. Forslaget sendes til Stortinget våren 2023, omtrent samtidig som innleveringen av denne oppgaven. I august 2024 trer en ny opplæringslov med forskrifter i kraft (Regjeringen, 2023). Et resultat av denne oppgaven blir synliggjøringen av forholdet mellom policytekster og pedagogisk praksis, altså hvordan politikk blir praksis. Dersom forslagene i NOU2019:23 blir vedtatt, vil nettopp dette skje. Med oppgaven ønsker jeg å belyse hvordan begrepene tilpasset- og universell opplæring, som er skapt i en politisk diskurs, beveger seg over i en praksisrettet diskurs og omgjøres til praksis i skolen. Begrepene konstrueres i en politisk kontekst, på definisjonsarenaen (Bunting, 2021). Universell opplæring er konstruert av Opplæringslovutvalget, og presentert i NOU2019:23. Tilpasset opplæring ble introdusert i revidert utgave av lov om grunnskolen i 1975 (Bunting, 202, s.13). Begrepene beveger seg fra politiske diskurser fra definisjonsarenaen, og over i pedagogiske diskurser på realiseringsarenaen (Bunting, 2021) der de omsettes til praksis. Her gis begrepene nytt meningsinnhold. Diskursene som trer frem i intervjuetekstene eksemplifiserer også forholdet mellom politikk og praksis. I dette forholdet kan det oppstå spenninger. Mål og prioriteringer vil nødvendigvis se ulikt ut for de som vedtar, og de som utfører. Det er likevel et tema som problematiseres av noen informanter i tekstene. Ada sa at det er problematisk at skole i Norge er så politisk som det er. Hun mente at det er utfordrende at det er den enkelte kommunes økonomi som styrer hvor store ressurser skolene har (sett bort fra vedtaksfestede rettigheter), fordi det fører til at noen skoler har større økonomiske ressurser enn andre. Ada konkluderte med at kommuneøkonomien også er med på å bestemme mulighetene som skolene har til å tilpasse opplæringen, fordi tilpasset opplæring krever «nok» lærere i klasserommet. Minstenorm for lærertetthet skal sikre at det er et minimum av lærere i klasserommet, men NIFU-rapporten fra 2021 viser at 17% av grunnskolene i Norge ikke oppfyllte normen i skoleåret 2020/2021 (Rogenrød, 2021).

Ada satt også ord på de motsetningene i mål og prioriteringer som kan oppstå mellom politikeren og profesjonsutøveren.

Det var en sånn ligning jeg fikk en gang, hvor det var en økonom som besøkte en grisebonde. Økonomen sier til grisebonden at «det fjøset du har her, her er det jo plass til mange flere griser. Hvorfor har du ikke flere griser i fjøset? Da vil du jo ha større avkastning». Så sier bonden at «hvis jeg putter flere griser inn her så spiser de hverandre

opp». Og det jo litt av den samme greia. Når økonomen kommer til klassen og spør «hvorfor du ikke har flere elever i dette klasserommet her? Du kunne hatt 30, du kunne hatt 40, det hadde vært mye billigere for økonomien». Ja, men da spiser elevene hverandre opp. De gjør jo ikke det, men da er det mange du mister på veien, og de du mister på veien de blir jo en kostnad ofte for samfunnet på sikt da.

I sitatet ovenfor setter Ada ord på noen av de utfordringene som kan oppstå i spenningen mellom politikk og praksis. Tronsmo (2012) sier at «det finnes et implementeringsgap mellom politikk og praksis». Ada sa i intervjuene at «jeg tror nok de fleste lærere vet veldig godt hva loven sier om den tilpassede opplæringen, men samtidig vet de også at det her ikke er mulig i praksis». Når hun sier at lærerne ikke har mulighet til å realisere opplæringslovens §1-3 om tilpasset opplæring, så peker hun også på det skillet mellom pedagogikk og politikk som jeg ønsker å problematisere. Mellom politiske føringer og lovverk, og den profesjonelle autonomien står læreren. Dette spenningsfeltet krever en kombinasjon av kjennskap til regelverket og evnen til å ta autonome avgjørelser, fordi lovverket ikke gir konkrete direktiver på *hvordan* det skal oppfylles. Slik Herlofsen et.al. (2022) finner, fører det manglende samsvaret mellom regelverket og pedagogisk praksis til usikkerhet om hvorvidt regelverket faktisk etterfølges. I mitt materiale finner jeg gjennom analysene at lærerne har god kjennskap til lovverket. Det vises til §1-3 *Tilpassa opplæring* og §8-2 *Organisering av elevane i klassar eller basisgrupper*. Samtidig sier samtlige eksplisitt at de ikke har mulighet til å innfri paragrafen om tilpasset opplæring. Ada sier at «så har jeg jo praktisert tilpassa opplæring så godt det har latt seg gjøre, men jeg vet jo at jeg ikke har fulgt opp lovteksten». Videre sier hun at «jeg tror de aller fleste lærere har gjort så godt de kan, men vet at de ikke innfrir lovteksten». Dette funnet samsvarer dermed med det Herlofsen et.al. (2022) sier om gapet mellom regelverk og praksis. De forklarer at det er manglende samsvar mellom regelverk og pedagogisk praksis, særlig er knyttet til tilpasset opplæring. De skjønnsmessige vurderingene som kreves for å følge opp lovbestemmelsen er krevende, og barrierer som ressurser, skolekultur og manglende kunnskap om regelverket setter begrensninger. I mine analyser finner jeg lignende utfordringer. Informantene trekker frem at de ønsker å tilpasse opplæringen og gi elevene et godt opplæringstilbud, men at begrensede kommuneøkonomiske ressurser, store elevgrupper og stort individ-fokus skaper utfordringer. Regelverket i form av §1-3 sier at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev, men i den pedagogiske praksisen løses dette på ulike måter. Jenssen (2011) finner i sin studie av læreres forståelse av tilpasset opplæring, at de er svært ulike. Halvparten av informantene forstår tilpasset opplæring som et

overordnet prinsipp som dekker både ordinær opplæring og spesialundervisning. Halvparten av informantene forstår de som ulike grader av tilpasning. Jeg finner ikke en slik forståelse i mine tekster, men jeg finner lignende uenigheter. Hvorvidt antall elever i klassen har konsekvenser tilpasset opplæring medfører diskursive kamper i den praksisrettede utdanningsdiskursen. Tre informanter forklarer at med færre elever i klassen så skapes et bedre utgangspunkt for tilpasset opplæring. En informant forklarer at antall elever er uvesentlig, fordi det er elevmangfoldet uavhengig av antall som er styrende. Slik Jenssen (2011) konkluderer med, tolker og håndterer lærerne begrepet ulikt.

6.4 Universell opplæring- en ny epoke?

Tilpasset opplæring er som vist i litteraturgjennomgangen, et begrep som har gjennomgått endringer gjentatte ganger i takt med regjeringsskifter og politiske ideologier. Siden dets innføring har det vært gjennom en integreringsepoke, en inkluderingsepoke, en individualiseringsepoke og en fellesskaps- og kvalitetsepoke (Jenssen & Lillejord, 2009). Ulike sider ved opplæringen har blitt trukket frem i epokene, og ulike idealer har rådet. Likevel har prinsippet alltid blitt betegnet som tilpasset opplæring. Nå foreslås det å endre både begrepet og lovteksten. Opplæringen skal ikke lenger tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger. Nå skal den heller gi et tilfredsstillende utbytte for flest mulig, uten individuelle tilpasninger (NOU 2019: 23, s.367). Det kan forstås som at utgangspunktet for undervisningen er snudd, fra et perspektiv der det tas utgangspunkt i den enkeltes evner og forutsetninger, over til et utgangspunkt i elevgruppa som en helhet. Kvist og Torgersen (2021) kommenterer også denne dreiningen, og konkluderer med at elevfellesskapet fremmes framfor individuelle rettigheter. Undervisningen skal ha et såpass bredt og universelt utgangspunkt, at ytterligere tilpasning ikke skal være nødvendig. Jeg velger å se forslaget om universell opplæring i sammenheng med de kontinuerlige skiftene som tilpasset opplæring har stått overfor. Med bakgrunn i de analysene jeg har gjort i denne oppgaven, velger jeg å bygge videre på Jenssen og Lillejord (2009) sin epoke-beskrivelse av hvordan meningsinnholdet til tilpasset opplæring har vært i endring siden 1975. Med dette utgangspunktet, vil jeg argumentere for at den nyeste epoken kan kalles for en *universell epoke*.

Kapittel 31.5.4.2 i NOU-en innledes med sitatet «god opplæring i et læringsfellesskap» (s.367). Videre utdypes det at gjennom betegnelsen universell opplæring så det det mangfoldige fellesskapet som er mottakere av opplæringen (s. 367). Det til begrepet universell utforming,

som innebærer å utforme samfunnet på slik måte at alle, uansett funksjonsevne kan delta aktivt. Det kommer tydelig frem i NOU-en at segregering og ordninger for enkeltelever er lite ønskelig. På side 369 står det at «det motsatte vil være en skole som fokuserer på tiltak overfor enkeltelever (...). Spesialløsninger for den enkelte skal følgelig unngås (...)». Det skrives videre at

skolen må kunne ta høyde for at elevene har forskjellige evner, forutsetninger og behov. Det innebærer blant annet at skolen må jobbe aktivt for å få med alle elevene i klassen, både sosialt og faglig, og ha strategier for å få alle elever med (s.369).

Foreløpig er det NOU2019:23 som kan sies å ha «monopol» på begrepet. Årsaken er at begrepet ikke er innført enda, og dermed heller ikke anvendes i andre politiske tekster. Det er derfor ikke mulig å argumentere for at den epoken vi er i ferd med å bevege oss inn i kan betegnes som en universell epoke ved å vise til andre politiske dokumenter. Argumentene for å betegne skiftet vi står overfor for en universell epoke, baserer seg på den radikale endringen begrepet universell opplæring bærer med seg. Fra 1975 og frem til dags dato, har tilpasset opplæring aldri stått overfor et totalt begrepsskifte. Innholdet i lovteksten gjør også en vending, ved å endre fokus på en opplæring som tilpasses til den enkelte, til en opplæring som skal være tilfredsstillende for flest mulig uten individuell tilrettelegging.

Saxhaug (2022) finner en ny diskursorden i sin kritiske diskursanalyse av Høringsnotatet *forslag til ny opplæringslov og endringer i friskoleloven*. Denne kaller hun for «universell pedagogikk». Hun argumenterer for betegnelsen ved å vise til den klare hoved-endringen i lovens innhold, med et fokusskifte mot fellesskapet framfor enkelteleven. Med bakgrunn i Opplæringsutvalgets forslag om universell opplæring, velger jeg å betegne den femte epoken i tilpasset opplæring for en *universell epoke*. I denne epoken er det deltakelse i et inkluderende læringsfellesskap som er beskrivende. Opplæringen og læringsmiljøet tilpasses elevene, elevene skal ikke måtte tilpasse seg utdanningssystemet (NOU2019:23, s.369). I denne epoken er idealet et læringsmiljø som er universelt utformet på en slik måte at individuelle tilrettelegginger i utgangspunktet ikke skal være nødvendig. Tilretteleggingene begrenser seg ikke til de fysiologiske behovene, men også de sosiale og kulturelle.

6.5 Hva med den smale forståelsen av tilpasset opplæring?

Jeg ønsker å trekke fram en beskrivelse av universell opplæring som kommer frem i NOU 2019:23. Opplæringslovutvalget sier at den *vide* forståelsen av tilpasset opplæring kan betegnes som universell opplæring. Bachmann og Haug (2006, s.7) forklarer at den vide forståelsen av tilpasset opplæring er å oppfatte som en ideologi eller pedagogisk plattform, som skal prege hele skolens virksomhet. Den vide forståelsen kan forklares som selve tankegangen bak tilpasset opplæring. Den smale forståelsen er knyttet til konkrete tiltak, metoder og måter å organisere opplæringen på. De kan iverksettes og registreres, og fokuset er på pragmatisk handling (Bachmann & Haug, 2006, s.7).

I NOU2019:23 nevnes ikke den smale forståelsen av tilpasset opplæring. At kun den vide forståelsen nevnes, kan gi tanker om at den smale ikke lenger er gyldig. Dersom det betyr at denne forståelsen ikke lenger vil være i tale, forsvinner også den pragmatiske forståelsen. Det som blir igjen er en pedagogisk plattform, som ikke inneholder konkrete direktiver. Dette er interessant, fordi et av argumentene for å erstatte tilpasset opplæring med universell opplæring, er at tilpasset opplæring er så vidt og lite spesifikt. Ved at universell opplæring kan betegnes som den vide forståelsen av tilpasset opplæring, kan det også oppfattes som et enda videre begrep enn tilpasset opplæring var.

I innledningen til NOU2019:23 argumenteres det for at språket i den gjeldende opplæringsloven er for juridisk. Videre forklares det at mange opplever tilpasset opplæring som et utfordrende begrep, med uklart meningsinnhold (s.367). Det kan stilles spørsmålstegn ved hvorvidt begrepet universell opplæring, med et enda mer åpent innhold, vil kunne løse problemet som skisseres som et argument for begrepsendringen. Norsk Lektorlag peker også på dette i sine innspill til Opplæringslovutvalget, ved å peke på paralleller til diskrimineringsretten gjennom begrepet «universell». Her flyttes begrepet fra diskrimineringsretten til utdanningsretten, hvilket Norsk Lektorlag advarer mot fordi prinsippet blir uklart og potensielt vanskelig å praktisere for ikke-jurister. At lektorlaget sier dette er interessant, fordi utvalget nettopp argumenterer for en ny opplæringslov ved å si at dagens lov har et for juridisk språk (NOU 2019:23, s.19). Jeg tolker dermed at Opplæringslovutvalget mener at den nye loven vil være mindre juridisk, men Norsk Lektorlag mener at betegnelsen *universell* nettopp vil være krevende for ikke-jurister. Slik jeg forstår Norsk Lektorlag sitt innspill, så mener de at universell opplæring ikke vil bøte på det juridiske språket, snarere tvert imot. Denne bemerkningen er ikke direkte knyttet til oppgavens problemstilling, men heller en refleksjon rundt begrepsendringen.

7.0 Avsluttende betraktninger

Denne masteroppgaven har tatt sikte på å besvare følgende problemstilling:

Hvilke diskurser kommer til syne i intervjuer med lærere om tilpasset- og universell opplæring?

Formålet med oppgaven har vært todelt: å frembringe ny kunnskap om tilpasset- og universell opplæring, og å problematisere spenningsforholdet mellom policytekster og pedagogisk praksis. Problemstillingen ble derfor konkretisert gjennom to forskningsspørsmål: 1) hvilke diskurser kommer til syne i intervjuer med lærere om tilpasset- og universell opplæring, og 2) hvilke utfordringer kan oppstå i forholdet mellom policydokumenter og pedagogisk praksis? Jeg ønsker å avslutte oppgaven med å oppsummere funnene knyttet til problemstillingen og det første forskningsspørsmålet, og drøftingen rundt det andre forskningsspørsmålet. Jeg ønsker også å dele noen erfaringer med diskursanalyse som metode i pedagogisk forskning, og forslag til videre forskning.

7.1 Oppsummering

For å besvare problemstillingen ble det gjort en diskursanalyse av fire transkriberte intervjuer, med vekt på Laclau og Mouffes antagonistiske diskursteori. Denne teorien sier at språkets betydninger aldri kan fastlåses, og at diskurser derfor ikke er statiske enheter (Jørgensen & Phillips, 1999, s14). De er i konstant møte med hverandre, og kjemper hele tiden om å fastlåse språkets betydning på nettopp sin måte (Jørgensen & Phillips, 1999, s.36). Resultatet av analysen var to polyfone diskurser: en politisk utdanningsdiskurs og en praksisrettet utdanningsdiskurs. Diskursene vektlegger ulike sider ved prinsippene om tilpasset- og universell opplæring, og danner sammen en diskursorden. I den praksisrettede utdanningsdiskursen blir tilpasset- og universell opplæring gitt mening ved å vise til profesjonens erfaringsbaserte kunnskap. Dette er en deskriptiv diskurs, som styres av individuelle og kollektive erfaringer. Informantene viste til hvordan de i praksis realiserer intensjonen i §1-3 om å tilpasse opplæringen. Det gjorde de gjennom narrativisering (Mausethagen, 2017, s.211), gjennom uttalelser som «i virkeligheten så kan du ikke tilpasse opplæringen til den enkelte elev, det får du ikke til (...)», og «man har jo ofte endt med å lage ulike tilpasninger som treffer mer grupper». I den praksisrettede utdanningsdiskursen ble det avdekket diskursive kamper omkring nodalpunktene *relevantall* og *universell opplæring*.

Informantene presenterte ulike og til dels motstridende representasjoner av nodalpunktene, som dermed skapte diskursive kamper.

Den politiske utdanningsdiskursen konstruerer tilpasset- og universell opplæring gjennom utdanningspolitiske tekster. Informantene anvendte denne diskursen ved å vise til lovtekster og læreplaner. Disse tekstene er konstruerte i en politisk sammenheng, og stammer fra definisjonsarenaen (Bunting, 2017, s.24). Denne politiske utdanningsdiskursen er preget av et normativt språk, styrt av politisk rådende verdier og målsettinger. Sammen konstruerer diskursene tilpasset- og universell opplæring som prinsipp og praksis, ved å både vise til politiske reguleringer og erfaringsbasert kunnskap. Å anvende en diskursanalytisk metode for å besvare problemstillingen, gjorde det mulig å også undersøke forholdet mellom læreren som profesjonsutøver, og de tekstene som er med på å styre den (Mausethagen, 2017, s.210).

Lærerens arbeid kan sies å utøves i et spenningsfelt mellom politiske føringer, og deres profesjonelle autonomi. Her skal læreren balansere de retningslinjene de får fra et politisk hold, og som ikke gir konkrete direktiver- og sitt profesjonelle handlingsrom. Dette kan være et krevende spenningsfelt. Et viktig poeng med oppgaven har vært å belyse dette feltet, fordi det kan være avstand mellom det som vedtas på definisjonsarenaen, og det som skjer på realiseringsarenaen. Politiske tekster setter stadig nye krav til lærerens profesjonsutøvelse. NOU2019:23 presenterer en helt ny opplæringslov, og setter nye forventninger til lærerprofesjonen. Opplæringslovutvalget i NOU-en foreslår å erstatte tilpasset opplæring med universell opplæring. Dersom universell opplæring blir inkludert i den nye opplæringsloven som kommer i august 2024, skal ikke opplæringen lenger tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger. Den skal da være tilfredsstillende for de fleste, uten individuell tilrettelegging (NOU2019:23, s.340). Dette er en markant endring, med et fokusskifte bort fra enkelteleven over på fellesskapet. Hvordan lærere forstår og forhandler med denne endringen er av stor betydning, nettopp fordi det er de som skal realisere det markante skiftet i tilpasset opplæring. Analysene mine viser at tre av fire lærere i studien forstår det nye begrepet nokså likt som tilpasset opplæring, men med en fokusendring over på elevfellesskapet. De beskrev en forståelse av universell opplæring som mer i tråd med slik de praktiserer tilpasset opplæring i dag. Den ble også beskrevet som en rimeligere forventning, fordi loven ikke lenger vil inneholde formuleringen «til den enkelte elev». Denne formuleringen problematiserte samtlige informanter, og ble betegnet som *umulig* og *urealistisk*. Oppsummert kan lærernes

forståelse av universell opplæring forklares som en opplæring som skal være for alle, ikke for den enkelte.

7.2 Avsluttende refleksjoner og veien videre

Da jeg bestemte meg for å skrive en masteroppgave om hvordan lærere språklig beskriver og samtaler om tilpasset opplæring, oppfattet jeg det på tidspunktet som et svevende begrep jeg ikke helt fikk tak på. Jeg erfarte det som et begrep som ble brukt i mange sammenhenger i skolen, men uten en felles forståelse av hva det *egentlig* betyr. Rapporten til Bachmann og Haug (2006) bekrefter denne opplevelsen, og artikkelen til Jenssen og Lillejord (2009) gir også en forklaring på noe av grunnen til at det oppleves så uklart: fordi det betyr, og har betydd både mange og ulike ting. De to nevnte forskningsarbeidene har på mange måter vært hoved-inspirasjonene for oppgaven min. Denne masteroppgaven gir ikke et endelig svar på hva tilpasset opplæring betyr, for slik Ada sa i intervjuene så «er nok forståelsene av begrepet ikke så forskjellige, det er nok heller praksisen som er ulik». Læreren har autonomi til å tilpasse opplæringen slik den vurderer som hensiktsmessig for sin gruppe. Cecilie forklarer at dette handlingsrommet er viktig. Samtidig vitner den stadige usikkerheten rundt prinsippet om at jobben med å fylle begrepet med meningsinnhold er krevende.

Å anvende diskursanalyse som metode har bidratt til å kunne vise hvordan lærere språklig gir tilpasset- og universell opplæring mening. Denne meningen legger grunn for handling, dersom vi følger det poststrukturalistiske poenget om at språk er med på å skape den sosiale verden (Jørgensen & Phillips, 1999). Hvordan lærere *snakker* om tilpasset- og universell opplæring er med på å *konstruere* tilpasset- og universell opplæring. I denne oppgaven har jeg fått belyst hvordan fire lærere gjør nettopp dette. Læreren som profesjonsutøver må forholde seg til politikk og styring fordi den ofte er en del av et statlig styringssystem (Mausethagen, 2017, s.204). De setter politikken ut i praksis, og kan med det sies å *utøve* politikk.

Diskursanalyse i pedagogisk forskning kan bidra til å undersøke hvordan læreren oppfatter og praktiserer ulike forventninger til arbeidet sitt. Etter å ha anvendt denne metoden har jeg blitt mer bevisst på hvordan jeg selv som kommende lærer, og lærere rundt meg snakker om skole og dermed diskursivt *konstruerer* skole. Jeg har blitt mer oppmerksom på hvordan lærere beskriver praksisene sine, og hvordan de snakker om tilpasset opplæring.

Min erfaring gjennom et langt studieløp er at fenomenologien har fått stor plass i pedagogisk forskning. Fenomenologien vektlegger først og fremst hvordan selve fenomenet forstås (Thaagard, 2018, s.36), mens diskursanalysen kan sies å undersøke hvordan fenomenet blir språklig konstruert. Diskursanalysen kan ses på som en kritikk mot de metoder som retter seg mot å avspeile «virkeligheten» ved å finne mønstre i datamaterialet (Herz & Johansson, 2013, s.18). Fokuset blir heller rettet mot hvordan tolkninger, synsvinkler og perspektiver er med på å forme sosiale virkeligheter. Gjennom diskursanalysen har jeg fått undersøkt hvordan tilpasset opplæring *konstrueres* og stadig *endres* gjennom språk. I dette ligger det en problematisering av denne konstruksjonen, og med et antagonistisk perspektiv har jeg kunnet fremvise hvordan diskursene kjemper om definisjonsmakt. Det har blitt tydelig for meg gjennom denne studien at sentrale begreper i utdanningsdiskurser som tilpasset opplæring trenger problematisering, fordi det hersker så mange forskjellige «sannheter» om hva de faktisk betyr. Dette var antagelsen jeg gikk inn i studien med, og som har blitt bekreftet gjennom analysen av diskursene. Noen forklarer for eksempel antall elever i klasserommet som avgjørende for muligheten til å tilpasse opplæringen, andre forklarer det som ubetydelig. Jeg håper at valget av diskursanalyse som metode har bidratt til å belyse viktigheten av å denne type studier innen pedagogisk forskning.

Denne masteroppgaven har bidratt til forskningsfeltet som tilpasset opplæring i norsk skole utgjør. Den har også gitt et bidrag til et foreløpig lite utforsket område, universell opplæring. En begrensning ved dette bidraget er at begrepet foreløpig ikke er innført. På tidspunktet studien ble gjennomført kunne det dermed ikke undersøkes hvordan lærere i *praksis* håndterer begrepsskiftet og de nye forventningene. Denne begrensningen skaper et behov for ytterligere undersøkelser. I mitt prosjekt har fire lærere forespeilet hvordan universell opplæring kan realiseres i skolen, med bakgrunn i hva NOU2019:23 sier om begrepet, og egne refleksjoner. Om begrepet blir innført neste år, vil det være svært interessant å få innsikt i hvilke implikasjoner endringen i realiteten får for profesjonsfeltet. Jeg foreslo i kapittel 6 å kalle den nyeste epoken i tilpasset opplæring som historisk begrep for en *universell epoke*. Kanskje vil ytterligere studier underbygge forslaget?

Litteraturliste

Alver, V. (2018). *Tidlig innsats: Hva er det?* Utdanningsforbundet.

<https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2018/tidlig-innsats-hva-er-det/>

Alvesson, M. & Skoldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg.). Studentlitteratur.

Andenæs, K. & Møller, J. (Red.). (2016). *Retten i skolen -mellom pedagogikk, juss og politikk*. Universitetsforlaget.

Anker, T. (2020). *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm akademisk.

Assarson, I. (2007). *Talet om en skola for alla- Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag*. [Doktorgradsavhandling, Malmö högskola, Sverige.].DiVA-portal.

[http://www.diva-](http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1404401/FULLTEXT01.pdf?_x_tr_sl=sv&_x_tr_tl=no&_x_tr_hl=no&_x_tr_pto=sc&_x_tr_sch=http)

[portal.org/smash/get/diva2:1404401/FULLTEXT01.pdf?_x_tr_sl=sv&_x_tr_tl=no&_x_tr_hl=no&_x_tr_pto=sc&_x_tr_sch=http](http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1404401/FULLTEXT01.pdf?_x_tr_sl=sv&_x_tr_tl=no&_x_tr_hl=no&_x_tr_pto=sc&_x_tr_sch=http)

Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. (Forskningsrapport nr. 62). Høgskolen i Volda. [Forskning om tilpasset opplæring \(udir.no\)](https://www.udir.no/forskning-om-tilpasset-opplaring)

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (u.å.). *Universell utforming og tilgjengelighet*.

Hentet 27. april 2023 fra <https://www.bufdir.no/likestilling/universell-utforming/>

Blystad, M., H. (2021). Abraham Maslow. I *Store norske leksikon*.

https://snl.no/Abraham_Maslow

Bratberg, Ø. (2021). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.

Brænder, M., Kølvrå, C. & Lausten, C., B. (2014). *Samfundsvidenskabelig tekstanalyse*.

Hans Reitzels Forlag.

Bunting, M. (Red.). (2021). *Tilpasset opplæring- i forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.

Cornell university (u.å.). *Universal Design for Learning*. Hentet 3. Mars 2023 fra

<https://teaching.cornell.edu/teaching-resources/designing-your-course/universal-design-learning>

Edyburn, D., L. (2021). Universal Usability and Universal Design for Learning. *Educational Policy*. 56(5). 310-315. <https://doi.org/10.1177/1053451220963082>

Foucault, M. (1999). *Overvåkning og straff*. Gyldendal.

Hansen, T. (2020, 2. juli.). Norges offentlige utredninger (NOU). I *Store norske leksikon*.

[https://snl.no/Norges_offentlige_utredninger_\(NOU\)](https://snl.no/Norges_offentlige_utredninger_(NOU))

- Haug, P., Bachmann, K., & Solbrekke, T. D. (2007). Tilpassa opplæring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(4), 263–264. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2007-04-01>
- Herlofsen, C. & Hartveit, J., L. (2022). Skoleansattes erfaringer og utfordringer i møte mellom regelverk og pedagogisk praksis. *Spesialpedagogikk* 2022(1).
<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-forskningsartikkel-lovverk/skoleansattes-erfaringer-og-utfordringer-i-mote-mellom-regelverk-og-pedagogisk-praksis/339750>
- Herz, M. & Johansson, T. (2013). *Poststrukturalism: metodologi, teori, kritik*. Liber.
- Hitching, T. R., Nilsen, A. B. & Veum, A. (Red.). (2011). *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse*. Høyskoleforlaget.
- Hollingshead, A., Lowrey, K., A. & Howery, K. (2022). Universal Design for Learning: When Policy Changes Before Evidence. *Educational Policy*. 36(5). 1135-1161.
<https://doi.org/10.1177/1053451220963082>
- Jenssen, E. S. (2011). *Et skolelederperspektiv på tilpasset opplæring*. Norsk pedagogisk tidsskrift.
- Jenssen, E. S. (2011). *Tilpasset opplæring i norsk skole: Politikeres, skolelederes og læreres handlingsvalg*. Universitetet i Bergen, Det psykologiske fakultet.
- Jenssen, E. S., & Lillejord, S. (2009). Tilpasset opplæring: Politisk dragkamp om pedagogisk praksis.
- Jenssen, E. S. (2011). «Jeg føler jeg har veldig lite ordinær undervisning i den klassen»: hva åtte lærere legger vekt på ved tilpasset opplæring. *Spesialpedagogikk* 07(11), 1-12.
- Jørgensen, M., W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse- som teori og metode*. Roskilde Universitetsforlag.
- Kunnskapsdepartementet (2023). *Kunnskapsministeren har lagt frem forslag til ny opplæringslov*. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/kunnskapsministeren-har-lagt-frem-forslag-til-ny-opplaringslov/id2968067/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (Red.). (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal.
- Kvist, M., M. & Torgersen, C. (2021). *Dokumentanalyse av to styringsdokumenter: med fokus på inkludering, tilpasset opplæring, universell opplæring og kompetanseheving*. [Masteroppgave, Universitetet i Sørøst-Norge]. USN Open Archive.
<https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2766303>
- Lock, A. & Strong, T. (2014). *Sosial konstruksjonisme. Teorier og tradisjoner*. Fagbokforlaget.

- Mausethagen, S. M. & Smeby, J.-C. (Red.). (2017). *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Universitetsforlaget.
- Møller, J. & Ottesen, E. (2016). Et godt psykososialt læringsmiljø- rettslig regulering og yrkesetiske normer. I: K. Andenæs & J. Møller (Red.). *Retten i skolen: mellom pedagogikk, juss og politikk*. Universitetsforlaget.
- Neumann, I., B. (2001). *Mening, Materialitet, Makt: En innføring i diskursanalyse*. Fagbokforlaget.
- Norsk Lektorlag. (2016). *Innspill til Opplæringslovutvalget fra Norsk Lektorlag om tilpasset opplæring og spesialundervisning*.
<https://cdn.innocode.digital/norsklektorlag.no/uploads/2020/06/Norsk-Lektorlag-om-tilpasset-oppl%C3%A6ring-og-spesialundervisning.pdf>
- NOU2019:23 (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3a08b44df1e347619e32db47d13ac0cd/nou/pdfs/nou201920190023000dddpdfs.pdf>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. LOV-1998-07-17-61. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm akademisk.
- Rogenrød, E., T. (2021). Lærernormen har ført til bedre lærertetthet.
- Røeggen, E (Produsent). (2009-2011). *Blanke Ark* [TV-serie]. TVNorge.
- Saxhaug, M.,H., B. (2022). *Universell pedagogikk- en ny diskursorden?: en kritisk diskursanalyse av Høringsnotat forslag til ny opplæringslov og endringer i friskoleloven*. [Masteroppgave, Nord universitetet]. Nord Open Research Archive.
<https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/handle/11250/3017794>
- Sikt. (u.å.). *Datahåndteringsplan (DMP)*. Hentet 23. april 2023 fra
<https://sikt.no/tjenester/datahandteringsplan-dmp>
- Thaagard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2023). *Hva er tilpasset opplæring?*
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/veileder--tilrettelegging-for-barn-og-elever-med-stort-laringspotensial/3.3-tilpasset-opplaring/>
- Aasen, P., Foros, P. B. & Kjøl, P. (Red.). (2004). *Pedagogikk og politikk*. Cappelen Damm akademisk forlag.

Figurer

Figur 1: tabell med nodalpunkter og momenter

Figur 2: en praksisrettet og en politisk utdanningsdiskurs, med tilhørende momenter

Figur 3: en praksisrettet utdanningsdiskurs, i diskursiv kamp

Vedlegg 1- Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet ” fra tilpasset- til universell opplæring ”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere beskriver forståelsen sin av tilpasset- og universell opplæring. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette forskningsprosjektet vil ende i en masteroppgave, som markerer avslutningen på et femårig utdanningsløp som grunnskolelærer 1-7.

Problemstillingen som skal undersøkes er

hvordan beskriver lærere sin forståelse av begrepene tilpasset- og universell opplæring?

-en diskursanalyse av kvalitative intervjuer og politiske dokument.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er Høgskolen i Østfold som er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Hovedkriterieriene for utvalget av informanter er at det er en variasjon av hvor mange år informantene har jobbet som lærer i skolen. Det ønskes å ha 2-3 informanter som har jobbet i skolen i noen få år, og 2-3 informanter som har en lenger erfaring i skolen. Det vil totalt være 4-6 informanter som deltar i forskningsprosjektet. Begrepet tilpasset opplæring har skiftet meningsinnhold flere ganger siden det ble innført som prinsipp i 1975, og hensikten med å ha informanter med kortere og lenger arbeidstid er å se deres refleksjoner opp mot endringene i meningsinnholdet i begrepet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden som vil bli brukt i dette forskningsprosjektet er diskursanalyse av kvalitative forskningsintervjuer. Intervjuet vil være semistrukturert. Dette innebærer at det har blitt utarbeidet en intervjuguide på forkant, men at innspill kan følges opp underveis i intervjuet. Under intervjuene vil det bli gjort lydopptak ved hjelp av appen Diktafon. Opptak og lagring vil skje i henhold til Høgskolen i Østfold sine retningslinjer, og prosjektet vil bli meldt til NSD.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun undertegnede, samt min veileder Bosse Bergstedt som vil ha tilgang til opplysningene som blir gitt. Kontaktopplysninger som navn, kommune og skole vil anonymiseres og erstattes med en kode som lagres på en egen liste, adskilt fra øvrige data.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven er levert og godkjent. Dette vil være i juni 2023.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Østfold, fakultet for lærerutdanninger og språk, har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskolen i Østfold ved Bosse Bergstedt (bosse.bergstedt@hiof.no)
- Høgskolen i Østfold ved Una Riiser (unar@hiof.no)
- Vårt personvernombud: Julie Dessen (personvern@hiof.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Bosse Bergstedt
(Forsker/veileder)

Una Riiser

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «fra tilpasset- til universell opplæring, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til å delta på intervjuet, samt til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2- Intervjuguide

Intervjuguide: hvordan lærer beskriver sine forståelser av tilpasset- og universell opplæring

Innledning:

- Takk! – Takke respondenten for at de stiller opp
- Anonymitet? – Intervjuene vil anonymiseres ved at verken navn, arbeidsplass eller kommune vil nevnes. Alle opplysninger som kan forringe anonymiteten til informantene vil slettes. Intervjuene vil bli lagret i et nettskjema som lagres på HiØ sin server, og dataene vil slettes når oppgaven er vurdert.
- Tid – Hvor lang tid kan respondenten regne med at intervjuet tar? Maks 1 time.

Innledende spørsmål:

- Hva slags utdanning har du?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?

Introduksjon

- Fortell at dette intervjuet handler om begrepsforståelse.

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan et utvalg lærere beskriver forståelsen sin av begrepet tilpasset opplæring og universell opplæring. Jeg skal gjøre en diskursanalyse, som er et forskningsområde som ser på sammenhengen mellom språket vi bruker og den sosiale verdenen vår. Det er altså hvordan dere snakker om temaene som er i fokus, hvordan dere beskriver forståelsen deres, og ikke selve kunnskapen dere besitter om temaet. Jeg kommer til å stille noen åpne spørsmål, og jeg kommer til å lese noen tekster som jeg ønsker å høre dine tanker om.

- Fortelle om lovforslaget om å endre TPO med UO. Fortelle om hvordan begrepet har endret seg siden 1975? Her vil det komme en liten introduksjon for å kontekstualisere intervjuet.

Forskningen skal altså handle om tilpasset opplæring, og overgangen fra tilpasset opplæring til universell opplæring. I 2009 kom det en artikkel som beskrev hvordan begrepet tilpasset opplæring har skiftet meningsinnhold i takt med regjeringsskifter mellom 1975 og til artikkelen ble skrevet. De identifiserte tre epoker, en integreringsepoke, en inkluderingsepoke, en individualiseringsepoke og en fellesskaps- og kvalitetsepoke. I hver epoke ble ulike sider ved tilpasset opplæring vektlagt gjennom stortingsmeldinger og andre politiske dokumenter. Det at begrepet har hatt så ulike meningsinnhold gjør at forfatterne hevder at begrepet er uklart, nettopp fordi det har betydd så ulike ting. Nå har det kommet et lovforslag for den nye opplæringsloven, som blant annet foreslår å erstatte lov om tilpasset opplæring, med lov om universell opplæring. Jeg ser dette i sammenheng med artikkelen jeg har fortalt om, og ønsker

å høre hva du som lærer tenker om å erstatte et slikt fundamentalt begrep i utdanningsdiskursen. Vi skal først snakke om begrepet tilpasset opplæring, så om denne overgangen fra tilpasset til universell opplæring, og så avslutningsvis om begrepet universell opplæring.

Tilpasset opplæring

- Les opp opplæringslovens §1-3

Opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte eleven, lærlingen, praksiskandidaten og lære kandidaten.

- Hvordan tolker du lovteksten ut ifra din bakgrunn som lærer?

-Begrepet

- Når du hører begrepet tilpasset opplæring, hva tenker du da?
- Hva vektlegger/legger du i begrepet?
- Hvilke verdier mener du beskriver tilpasset opplæring?
- Har forståelsen din av begrepet endret seg (siden du tok utdanningen din)?
- Opplever du begrepet som utfordrende?
- Fortell om eventuelle utfordringer du opplever knyttet til begrepet tilpasset opplæring

Universell opplæring

- Les opp lovforslaget om universell opplæring
Kommunen og fylkeskommunen skal sørge for universell opplæring, det vi si at opplæringen skal være tilfredsstillende for flest mulig uten individuell tilrettelegging.
- Hvordan tolker du lovteksten ut ifra din bakgrunn som lærer?
- Kan du fortelle om hva du tenker om forholdet mellom de to lovtekstene?
- Hva tenker du skiller de to lovtekstene? Hvilke endringer hører du?
- Hva tror du kan være grunnen til at det har skjedd en utvikling fra tilpasset til universell opplæring?

-Begrepet

- Når du hører ordet universell, hva tenker du da?
- Hvordan forstår du selve begrepet universell opplæring?
 - Dette er et nytt begrep, så her er det kun hva du ser for deg at begrepet kan bety

Opplesing av tekstdeler fra NOU-er og/etter stortingsmeldinger (utvalgt tekst). I disse tekstene står det om tilpasset opplæring og universell opplæring i en politisk kontekst. Her skal tekstene diskuteres, for å få et lærerperspektiv på tekstene. Fortell at jeg ønsker å høre deres refleksjoner rundt det jeg leser opp.

Tekst 1 (om tilpasset opplæring)

Tilpasset opplæring er et populært politisk virkemiddel når skolen skal reformeres og gjøres i stand til å møte endrede betingelser. Det er et begrep som hentes frem når politikerne skal nå mål som inkludering, sosial utjevning eller økt læringsutbytte. Evalueringer viser at skoler opplever tilpasset opplæring som et uklart og problematisk begrep. (fra Jenssen og Lillejord, 2009)

- Hva tenker du når jeg leser dette?
- Hvordan forstår du teksten?
- Hvordan sammenfaller denne forståelsen av begrepet tilpasset opplæring med din forståelse?

Tekst 2 (om hvorfor begrepet foreslås endret)

Opplæringslovutvalget mener at tilpasset opplæring ikke er en god og treffsikker betegnelse. Utvalget mener betegnelsen kan oppfattes som individuell tilrettelegging av opplæringen, mens den er ment å bety at opplæringen skal tilrettelegges innenfor fellesskapet på en slik måte at den så langt som mulig skaper et tilfredsstillende opplæringstilbud for alle. (fra NOU 2019:23)

- Hva tenker du når jeg leser dette?
- Hvordan forstår du teksten?
- Hvordan sammenfaller denne teksten med din forståelse av tilpasset opplæring?

Tekst 3 (om universell opplæring)

Tilpasset opplæring kan ha en smal og en vid tilnærming. (...). Den smale tilnærmingen innebærer ofte tiltak overfor enkelte elever, og den vide tilnærmingen krever en overordnet strategi for skolens virksomhet og retter seg dermed mot alle elever. (...). Tilpasset opplæring i vid forstand kan betegnes som universell utforming av opplæringen, og utvalget foreslår derfor å endre betegnelsen tilpasset opplæring til universell opplæring. At opplæringen skal være universell betyr at skolen skal gjennomføre opplæringen på en slik måte at den gir et tilfredsstillende opplæringstilbud for elevene, så langt det lar seg gjøre, uten behov for individuell tilrettelegging av opplæringen. (NOU 2019:23, s. 367).

- Hva tenker du når jeg leser dette?
- Hvordan forstår du teksten?
- Hvordan sammenfaller denne teksten med din forståelse av tilpasset opplæring?
-

Skiftet fra tilpasset opplæring til universell opplæring

- Hvilke tanker har du om å erstatte begrepet tilpasset opplæring med universell opplæring?
- Hva tror du et skifte kan innebære for deg som lærer?
- Hva tror du et skifte kan innebære for elevene dine?

Oppsummering

- Hvis du skulle trukket fram to ting som du mener er det viktigste vi har snakket om i dag, hva ville det vært?
- Er det noe du ønsker å tilføye?