

Siv Therese Måseidvåg Gamlem

# **Forsking på læraren sin praksis**

Korleis studere læraren sitt arbeid i  
tilrettelegging for ei tilpassa opplæring?

Ei hermeneutisk tilnærming



**HØGSKULEN I VOLDA**



**MØREFORSKING  
VOLDA**

<b>Forfattar</b>	Siv Therese Måseidvåg Gamlem
<b>Ansvarleg utgjevar</b>	Høgskulen i Volda
<b>ISSN</b>	0805-8075
<b>Sats</b>	Siv Therese Måseidvåg Gamlem
<b>Distribusjon</b>	<a href="http://www.hivolda.no/fou">http://www.hivolda.no/fou</a>

Vitskapsteoretisk essay hausten 2006. Vestnorsk Nettverk, Forskarutdanninga.

© Forfattar/Høgskulen i Volda

Føresegnene i åndsverklova gjeld for materialet i denne publikasjonen. Materialet er publisert for at du skal kunne lese det på skjermen eller framstille eksemplar til privat bruk. Utan særskild avtale med forfattar/Høgskulen i Volda er all anna eksemplarframstilling og tilgjengeleggjering berre tillate så langt det har heimel i lov eller avtale med Kopinor, interesseorgan for rettshavarar til åndsverk.

**Notatserien** er for ulike slag publikasjonar av mindre omfang, t.d. forprosjektnotat, foredrag, artikkelutkast o.a. Eit hovudføremål med serien er å stimulere til publisering og fagleg debatt i miljøet. Spreinga går i hovudsak til fagmiljøet i Volda, til eksterne fagmiljø og personar som forfattar(ar) ønskjer kommentarar frå. Kvar forfattar er ansvarleg for sitt arbeid.

# INNHALD

<b>INNLEIING .....</b>	<b>4</b>
OMGREPSAVKLARING.....	4
<b>TEMA OG PROBLEMSTILLING .....</b>	<b>4</b>
KVA ER VITSKAPSTEORI?.....	5
BAKGRUNN FOR VAL AV TEMA .....	6
<b>FORSKING PÅ LÆRARAR SIN PRAKSIS .....</b>	<b>6</b>
FORSTÅING – MEININGSFULLE FENOMEN .....	7
PARADIGME – KVA SER DU? .....	9
<i>Sjølvtolkande individ og forståingshorisont.....</i>	<i>11</i>
<i>Deltakar og tilskodar .....</i>	<i>13</i>
<b>METODAR I FORSKING .....</b>	<b>14</b>
KVALITATIV FORSKING – EIN NÆRSTUDIE .....	15
<b>OPPSUMMERING .....</b>	<b>17</b>
<b>REFERANSAR.....</b>	<b>18</b>

## FIGURLISTE

FIGUR 1. AND - KANIN .....	10
----------------------------	----

## **Innleiing**

Dette essayet er utarbeidd på grunnlag av deltaking i eit vitenskapsteoretisk kurs gjennom forskarutdanninga ved Vestnorsk Nettverk og Universitetet i Bergen, våren 2006.

Essayet tek for seg ei hermeneutisk tilnærming knytt til forskning på læraren sin praksis, som vert belyst ut i frå vitenskapsteori. Tematikken er utforma med utgangspunktet i ein vidare studie, der eg ynskjer å studere lærarar sitt arbeid i tilrettelegging for ei tilpassa opplæring. I dette essayet presenterer eg først tema og problemstilling, før eg kjem eg inn på hovudpunktet i essayet der eg belyser utfordringar i forskning på lærarar sitt arbeid med å legge tilrette for ei tilpassa opplæring. Her har eg valt å ta utgangspunkt i ei hermeneutisk tilnærming: lærarar (i praksisfeltet) blir sett på som det vitenskapsfilosofen Charles Taylor kallar "sjølvtolkande vesen". Til slutt vel eg å seie noko om metode i forskning, då problemstilling i eit forskingsprosjekt kan gi føringar på metode/ forskingsdesign.

## **Omgrepsavklaring**

I dette essayet nyttar eg omgrep som *lærarar/lærarane*, dvs. informantane vert omtala i fleirtal. Dette kan oppfattast som om lærarar skulle vere eintydige, noko vi veit dei ikkje er. Lærarar er personar som lever heile liv, kvardagsliv og som forstår verden ut i frå egne erfaringar og kunnskap. Lærarar er også i ulike fasar av livet. Ei tid som "fersking", "etablert", "senior" eller på veg mot pensjonisttilvære og "forhenværende" lærar. Lærarar som vert presentert i ein forskingsstudie vil vere representative ut i frå sin kvardag, sine handlingar, kunnskapar, erfaringar, evner og syn på menneske. Det vil såleis kunne vere mange ulike lærartypar, men dei alle representerer same profesjon og har som felles oppgåve å legge til rette for elevar (born) si læring.

## **Tema og problemstilling**

I dette essayet har eg valt eit tema og ei problemstilling som er sentral i dagens skule:

*Forsking på lærarar sin praksis: Korleis studere lærarar si tilrettelegging for ei tilpassa opplæring?*

Korleis ei tilpassa opplæring vert organisert og korleis forskning på lærarar sin praksis vert utført, vil vere avhengig av ulike faktorar. I dette essayet legg eg opp til eit hermeneutisk perspektiv, der forståing og meining er sentralt. Omgrepet *praksis* er eit komplekst og vidt omgrep som kan forståast på ulike måtar. I dette essayet tolkar eg omgrepet praksis som

lærarane si yrkesutøving; korleis lærarar framstår i sin profesjon. Kort kan eg seie at lærarar sitt arbeid gjerne spring ut av læraren si pedagogiske forståing, kunnskapar og erfaringar. Vidare kan ein stille spørsmål om i kva grad lærarar har fridom og autonomi til å sjølv avgjere kva som skal skje i undervisninga, og i kva grad det er ytre rammer som former arbeidet. Dette er ein debatt som ikkje vil verte diskutert her, men ut frå didaktisk teori kan det vere viktig å anerkjenne læraren som ein aktiv *aktør*, og ikkje som eit passivt objekt som vert styrt av kreftene utanfor seg sjølv.

Problemstillinga eg har utforma er utfordrande, då omgrepet *tilpassa opplæring* ser ut til å vere forstått og definert på ulike måtar. Kva tilpassa opplæring er, og korleis det kan gjennomførast, har vore mykje diskutert, og debatten går framleis. Bachmann og Haug konkluderar i ein baselinerapport, *Forskning om tilpasset opplæring*, gjennomført for Utdanningsdirektoratet, at tilpassa opplæring ikkje ser ut til å ha nokon felles referanserammer, og at omgrepet vert tolka ulikt (Bachmann and Haug 2006). Såleis ser det ut til at forskarar som studerer tilpassa opplæring, og lærarar som legg til rette for ei tilpassa opplæringa har ei ulik forståing av kva tilpassa opplæring er. Forskaren si forståing og teoretiske ståstad kan (her?) kome inn å bestemme forskingsfokuset i studiet av lærarar si tilrettelegging og gjennomføring av ei tilpassa opplæring. Korleis det empiriske fokuset vert plassert og korleis data vert innsamla kan vere relatert til det forskar opplever som sentralt for lærarar sitt arbeid og nettopp forskaren si forståing av omgrepet tilpassa opplæring. Som menneske er vi omgitt av ei verd, og måten vi ser ting på er påverka av kva vi veit og kva vi trur. Postholm viser til at det er ein nær samanhang mellom forskaren sin teoretiske ståstad, spørsmåla som vert stilte, metoden som vert vald, og dermed måten materialet vert samla inn, analysert og tolka på (Postholm 2004). Forskaren sine val av metodar gir såleis i sin tur retning for forskingsarbeidet, samstundes som forskarblikket vil vere påverka av forskaren sine egne erfaringar og opplevingar.

### ***Kva er vitenskapsteori?***

Vitenskap kan forståast som kunnskap om verda. Vitenskapsteori kan såleis forklarast som ein teoretisk eller empirisk studie av vitenskapleg kunnskap, vitenskapleg språk og vitenskapleg aktivitet i eit metaperspektiv. Vidare kan vi seie at i vitenskapsteori gjeld føresetnadane som vitenskapleg aktivitet og kunnskap bygg på, og refleksjonar over korleis forskaren går fram i forkinga for å skaffe seg denne kunnskapen om verda. Ein kan kanskje seie at vitenskapsteorien er normativ, da den stiller bestemte krav til kva kunnskap er, korleis resultat kan målast, og korleis ein skal

drive god forskning. Vitskapsteori kan også knytast til både epistemologiske spørsmål, det vil seie læra om korleis ein kan oppnå og begrunne kunnskap, og ontologiske spørsmål som omhandlar læra om det som er.

### ***Bakgrunn for val av tema***

Tilrettelegging for læring er kanskje den mest basale arbeidsoppgåva for læraren i skulen. I det nye læreplanverket *Kunnskapsløftet* for grunn- og vidaregåande skule, står omgrepet *tilpassa opplæring* som eit prinsipp for elevane si opplæring og læraren sitt arbeid (Kunnskapsdepartementet 2006). I den generelle delen (som er vidareført frå L-97) kan vi blant anna lese: ”Skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blikk for den enkelte. Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse” (Kunnskapsdepartementet 2006:10). Korleis lærarar i skulen arbeidar for å legge til rette for den tilpassa opplæringa for elevmangfaldet, er eit forskingsområde som vil vere interessant å studere, og det kan vere mange måtar å studere dette på. I dette vitskapsteoretiske essayet har eg eit ynskje om å belyse kva som kan vere sentralt for ein forskar å vere bevisst når han skal studere lærarane sitt arbeid med å legge til rette for ei tilpassa opplæring. Lærarar i skulen har si forståing av det ein som lærar har fått mandat til å gjere og vidare har den enkelte ei oppfatning om korleis ein kan legge til rette opplæringa for at elevane skal få best mulig utbytte. Både lærarane og elevane i skulen høyrer til i sosiale einingar som er tungt rutiniserte (Giddens 1984) og difor stabile over tid. Menneske er stabilitets- og tryggleikssøkande, såleis kan det vere meining i empirisk forskning.

### **Forsking på lærarar sin praksis**

Forsking på lærarar sin praksis kan omhandle både faglege, organisatoriske og relasjonelle perspektiv. Lærarar er gjerne ein del av ein skulekultur, og denne kulturen vil kunne legge føringar for den enkelte lærar sin praksis. Korleis forskaren vel å definere ”lærarar sin praksis i tilrettelegging av ei tilpassa opplæring” kan såleis komme til å påverke kva forskingsresultat ein slik studie vil gi. Forskaren sin førehandsteori er sentral for korleis forskaren går fram i forskinga og er eit sentralt inntak til refleksjonar over korleis forskaren går fram i forskingsarbeidet.

Ei av skulen si viktigaste oppgåve er å formidle kunnskap, og måten dette vert gjort på kan vere styrt av ulike oppfatningar av kva skulen sitt innhald skal vere. Lærarar sitt arbeid med å

formidle kunnskap, om det er lærarar sin metode i matematikk, elevane sine arbeidsformer i engelsk eller det faglege innhaldet i eit undervisningsprosjekt kan ikkje betraktast som ei tilfeldig hending nett der og da. Det meste av det som skjer, eller som skulle skje, er grundig planlagt, og er eit resultat av avvegingar og avgjersler på mange plan.

Bak lærarar sine handlingar ligg det ein del føringar som skriv seg frå ulike slags ideologiar skapt til ulike tider og ei rekkje praktiske omsyn som set grenser for kva som er mulig å gjennomføre. Slike historiske og praktiske føresetnader skal eg nedanfor analysere ut frå ein hermeneutisk synsvinkel.

### ***Forståing – meningsfulle fenomen***

Hermeneutikk består både av forsøk på å lage ei metodelære for fortolking av meningsfulle fenomen, og ei klargjering for kva forståing er og vilkår for å oppnå forståing (Gadamer 1998). Såleis står ein ovanfor både eit metodisk og eit filosofisk spørsmål. Det metodiske er: *Korleis går vi fram for å oppnå forståing av meningsfulle fenomen?* Det filosofiske er: *Kva er egentleg forståing?* Hermeneutikk er gjerne relevant for mellom anna pedagogikk, da det er slik at dei fenomen som berørast på desse felta, vert kalla meningsfulle fenomen.

Innanfor pedagogikkfaget berører ein gjerne det som kan kallast meningsfulle fenomen gjennom studiar der lærarar og/eller elevar vert fortolka ut i frå deira handlingar og oppfatningar. Forståingsprosessen med det vi som menneske skal gjere vil vere basert på vår førforståing (ibid.). Hermeneutikken bygg på prinsippet om at meining berre kan forståast i lys av den samanhengen det vi studerar, er ein del av. Forbildet for denne typen forståing er ikkje det naturvitskapleg eksperiment, men den innsiktsfulle lesinga av ein tekst, tolking av kulturfenomen og handling.

Eit grunnleggande prinsipp innan hermeneutikken er den såkalla *hermeneutiske sirkelen*.

Gadamer utviklar prinsippet om den hermeneutiske sirkelen til ein modell for korleis vi er i stadig dialog med fortida. Ei kritisk vurdering av ein vitskapleg tekst, eit verk eller ei setning men også eit forsøk på å forstå den, kan vi i hermeneutikken karakterisere som ei sirkelrørsle: den såkalla *hermeneutiske sirkelen* (ibid.). Den hermeneutiske sirkelen beskriv korleis ei forståing av noko er ein stadig bevegelse, eller ei slags gjensidig tilpassing mellom heilskap og del, mellom det vi skal fortolke, og vår eiga førforståing, eller mellom det vi skal fortolke og samanhengen det skal fortolkast i. Prinsippet seier at i ein meningsfull heilskap må ikkje

berre heilskapen forståast ut frå delane; delane må også forståast ut frå heilskapen, i ein stadig vekselverknad.

Gadamer knytter den hermeneutiske sirkelen til omgrepet *forståingshorisont*. ”The horizon is the range of vision that includes everything that can be seen from a particular vantage point. (...) we must place ourselves in the other situation in order to understand it “(Gadamer 1998: 302-303). Ein forskar vil vere berar av si forståing, og Gadamer seier at ein tek med seg noko frå noko anna og gir dette mening gjennom nye perspektiv, eller horisontar. Det er dette Gadamer kallar *horisontsamansmelting* (Maliks 1999). Vi kan berre forstå innanfor ramma av det vi allereie har forstått. Når vi støyter på noko nytt, kan det virke tilbake på vår generelle forståing og nyansere, utvide eller forandre den.

Ei hermeneutisk tilnærming legg vekt på at det kan finnast ulike fortolkingsperspektiv og at fenomen kan tolkast på fleire nivå. Ei slik tolking på fleire nivå kan forklarast ved eit enkelt døme: Fortolking på det første nivået kan vere at forskar fortolkar kva som skjer i lærarane sin praksis med å legge til rette for ei tilpassa opplæring. På dette nivået er forskaren sine tolkingar knytt til kommunikasjon med informantane. På det neste nivået vil forskaren prøve å avdekke intensjonar – den symbolske betydinga med handlingane. Her fortolkar ein informantane sine egne fortolkingar. Forskaren sine tolkingar av den symbolske tydinga i ei handling inneber ein dobbelt hermeneutikk, då forskaren fortolkar ei verkelegheit som allereie er fortolka av dei som deltek i den same verkelegheita (Giddens 1976: Thagaard 2002). Fortolking på det tredje nivået vil vere knytt til forskaren sine tolkingar av handlingar ut frå teoriar som framhevar skjulte eller underliggande betydingar. Formålet med ei slik tolking er å avdekke ein eventuell ”kollektiv horisont” som kan ligge til grunn for lærarane sin praksis. Her vert det å prøve å nå tak i noko av den tause kunnskapen som lærarar er berar av (Polanyi 1967). Ei hermeneutisk tilnærming gir såleis grunnlag for tolking på fleire plan. Det dreier seg altså om ein sirkel- eller snarare ein spiralbevegelse, sidan ein ikkje vert ståande på same staden, men stadig ser nye perspektiv, horisontar.

Gadamer viser til at det vil vere viktig at ein som forskar ”veit at ein ikkje veit” det ein skal søkje etter i ein forskingsstudie (Gadamer 1998). Dette vil kunne vere viktig for å kunne sjå saka frå nye perspektiv. Som menneske søker vi etter svar/antakingar utifrå vår forståing. Førforståinga gjer at vi alltid har implisitte kognitive og praktiske utgangspunkt i vår forståing av eit anna menneske. Når målet med forskinga er auka innsikt og forståing for det som vert



forska på, er det viktig at den innsamla informasjonen tolkast og analyserast ved hjelp av ulike tilnærmingar der forskaren sjølv forsøker å sjå fenomenet utanfrå. Mest interessant er det om vi ikkje får svar, seier Gadamer, for då må vi revurdere forståinga vår, noko som kan gi ny kunnskap.

Det å rekonstruere informantane sine fortolkingar ved bruk av teoretiske omgrep vil vere ei utfordring for forskaren. Som forskar kan ein ved å forstå språket til den/dei ein forskar på ha kognitiv tilgang også til deira *verd*, eller referert som *livsverden*. Heilheita som vi forstår noko i lys av er vår livsverden, den dannar det Gadamer kallar meiningshorisont. Livsverda til aktørane kan ikkje beskrivast og forklarast uavhengig av språket til aktørane sjølve. For Gadamer var førforståing og tolking ikkje berre ei metodisk tilnærming, men også eit grunntrekk ved mennesket sin måte å vere i verda på. Mennesket oppfattar tilværet gjennom sine for-dommar<sup>1</sup>, uttrykte Gadamer. Slike for-dommar set både grenser for og gjer forståing mogleg. For-dommar er grunnlaget for å kunne erfare, så førforståing vert såleis ein føresetnad for forståing av eit fenomen. Dette må ein som forskar vere medviten på og erkjenne som både ein styrke, ei utfordring og kanskje eit problem i eit forskingsarbeid.

Forståing er for Gadamer ein grunnstruktur i all menneskeleg aktivitet. All teoretisk forståing har difor utspring i den livsverden menneske lever i. Gadamer vender seg primært til historiske tekstar, medan Paul Ricoeur viser til at menneske bl.a. kan fortolkast som ”tekstet”. Ricoeur er oppteken av korleis ein kan forstå og fortolke ein tekst og eit menneske, og han vert gjerne kalla metode-hermeneutiker (Bondevik and Bostad 2003).

### ***Paradigme – kva ser du?***

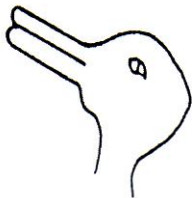
Det finnast visse føresetnadar som er nødvendige betingelsar for å forstå noko. Det mest kjende omgrepet er førforståing som knyttast til Gadamer. Eit anna samanfallande omgrep som på visse punkt kan samanliknast med dei hermeneutiske omgrepa førforståing og forståingshorisont er paradigme omgrepet til den amerikanske vitskapshistorikaren og vitskapsfilosofen Thomas Kuhn. Kuhn peika på at ulike paradigme gir oss ulike bilete av kva vi skal sjå etter (Kuhn 1970). Vi kan seie at eit paradigme er den verkelegheitsoppfattinga, ei gruppe forskarar og deira forskningstradisjon har, og at eit paradigme er dei gjeldande

---

<sup>1</sup> I hermeneutikken skriv ein gjerne ordet *for-dommar* med bindestrek for å unngå negative assosiasjonar til omgrepet fordom.

rammene som vitenskapen skal halde seg innom for å kunne kalle seg vitenskap. Ulike paradigme gir gjerne vitenskapsmennene ulike einingar å gå etter og desse einingane dannar kartet som vitenskapen skal styre etter for å finne sanninga for det aktuelle paradigmet (Kuhn 1970/2002). Tanken om dette var basert på naturvitenskapens historie, men kan ein stille spørsmål om ein finn parallellar også innanfor dei andre vitenskapstradisjonane?

Sjølv om begrepet paradigme brukte Kuhn på litt ulike måtar, noko han har vorte kritisert for (Kuhn 1998). Dei to viktigaste betydingane hans var paradigme som mønstereksempel for korleis vitenskap skal drivast, der ein viser til eksemplariske forskarprestasjonar og mønstergyldige løysingar på eit problem, og den andre var paradigme som rammeverk, som ei fagleg matrise som bestod av idear, verdiar, teknikkar, metafysiske antakingar om kva verda er. Dette kan vi aktualisere hermeneutisk: som menneske har vi gjerne ei generell forståing, bygd på vår førforståing av kva noko er, og vi ser gjerne det vi er budde på å sjå. Ei førforståing er den første vage oppfatninga vi har av noko, den vi har før vi har studert nærare eit bestemt fenomen. Jamfør figur 1 av and – kanin: ”Vi ser det vi trur vi ser”: Overført på for-dommar betyr dette at vi feller ein dom før alle fakta er tilgjengelege. Er det ei and eller er det ei kanin? For-dommane våre bekreftast eller avvisast gjennom erfaring (eller vidare lesing av ein tekst som Gadamer gjerne refererte til).



**Figur 1.** And - kanin

Fordommane og førforståinga til eit menneske vert bygd opp gjennom tidenes løp av ulike element, som til dømes: erfaringar gjennom familie, utdanning, jobb, møte med kollegium, litteratur etc. Kva vi erfarer, og korleis vi tenker i og om desse hendingane, bidrar til vår førforståing. Likeeins vil det å lære ein bestemt *språkbruk* kunne strukturere vår forståing og vår førforståing.

I kva grad eit paradigme styrer forskaren sitt blikk på læraren sin praksis kan problematiserast. Det sentrale vil vere å vite at vi som menneske har med oss ei førforståing for korleis noko er. Det er i dag til dømes betydeleg usemje om korleis læring er å forstå, og det synest å vere klare skiljeliner mellom dei ulike standpunkta i fagdebatten. Gilje og Grimen refererer til dette som den fleir-paradigmatiske situasjonen innanfor samfunnsvitskapen. Det er ikkje rom i dette essayet for å gi noko utdjupande utgreiing mellom dei ulike retningane i denne debatten, eller i forskning, men kort referert nemner eg tre hyppig siterte perspektiv i denne diskusjonen: eit behavioristisk, eit konstruktivistisk og eit sosiokulturelt perspektiv (Greeno, Collins et al. 1996; Bråten 2002). Kva læringsperspektiv den enkelte læraren tek utgangspunkt i når han legg til rette for ei tilpassa opplæring vil legge føringar for læraren si forståing av korleis arbeidet bør gjerast og kva som skal vektleggast, (og den retninga som forskaren høyrer til vil muligens kunne styre kva forskaren ser etter). Læringsteoriar kan fungere som retningar eller vegar vi kan velje for å nå ulike mål (Postholm 2006). Teoriane vert eit nødvendig verktøy, både i planlegging og gjennomføring og ikkje minst i vurdering av undervisning for læraren. Den eine eller den andre teorien treng ikkje vere meir riktig enn den andre, men hovudsaka vert å sjå teoriene i samanhang med innhaldet og måla i undervisninga (ibid.). Gjennom forskning på lærarar sin praksis kan ein belyse korleis ulike læringsteoriar innverkar på den didaktiske praksisen. Gjennom Lyngsnes si dr. polit. avhandling som er basert på ein kasusstudie av tre lærarar og deira praksis, får vi eit bilete av korleis ulike teoretiske modellar kan gi ulike læringssituasjonar (Lyngsnes 2003). Lyngsnes studerte blant anna korleis lærarar sin praksis med å legge til rette for *ansvar for eiga læring*<sup>2</sup> gav ulike didaktiske handlingar og mogleg læringsutbytte for elevane.

### **Sjølvtolkande individ og forståingshorisont**

Når ein forskar på lærarar sin praksis med å legge til rette for ei tilpassa opplæring kan det vere interessant å forstå kva som foregår i relasjonen mellom den som lærer bort og den som blir lært. Dette vil kunne vere eit sentralt og interessant utgangspunkt for forskaren som skal studere tilrettelegging for ei tilpassa opplæring. I forskning på lærarar sin praksis med å legge til rette for ei tilpassa opplæring bør ein såleis som forskar vurdere elevane sin posisjon og stemme i forskinga. Skal ein forske på lærarar sitt arbeid med å legge til rette for ei tilpassa opplæring kan ein stille seg spørsmål om ein kan sjå dette berre frå ståstaden til den eine parten av relasjonen? I forskning på læraren sin praksis kan det såleis vere interessant å forstå

---

<sup>2</sup> Ivar Bjørgen har forsøkt å lage ei teoretisk retning ut av omgrepet *ansvar for eiga læring* (AFEL) (Bjørgen 1994). AFEL er eit norsk fenomen, men beslekta og tilsvarende retningar finn vi i varierende utbreiing under andre navn i andre land.

kva som føregår i relasjonen mellom den som lærer bort og den som blir lært. Dette er noko av det forskaren som skal studere tilrettelegging for ei tilpassa opplæring, bør streve etter å få tak i. Gode relasjonar mellom elev og lærar handlar nemleg ikkje berre om å kunne ha det fint og trygt saman. Det kan vere viktig med gode relasjonar i eit læringsperspektiv, då opplæringa sin faglege dimensjon (korleis elevane oppfattar undervisninga) heng saman med personlege dimensjonar (korleis eleven opplever læraren sin) (Nordahl 2002). Det å skulle legge til rette for ei tilpassa opplæring føreset gjerne at ein forstår og ser eleven sine behov (Hundeide 2003). Eg har her nemnt elev (barn) primært som relasjonspartnar, noko som ser ut til å vere den vanlegaste oppfatninga av barn. Her tek ein gjerne utgangspunkt i barn sine rettar og plikter. Andre utgangspunkt for elevar sin posisjon og stemme i forskinga kan vere å ta utgangspunkt i barn som befolkning (minoritet) som foreldre/føresette og vaksne kan bestemme over (Tiller 1994; Lewis and Lindsey 2000). Skulen og ideologien om tilpassa opplæring er gjerne ei sak for dei vaksne aktørane, og born/elevar må innordne seg dette systemet. Skulen er til for barn si læring, men kan fort bli primært ein arbeidsstad for vaksne.

Utfordringa for forskaren vert når ein skal tolke praksisen/handlingar til *sjølvtolkande individ*. Det som mellom anna gjer ein slik forskingssituasjon kompleks, er at aktørane som vert tolka grunnleggande i eigen praksis/handling, er sjølvtolkande individ. Det vil seie at den meininga eller koherens som vert etablert i tolkinga, vil måtte korrelerast med aktørane sine egne tolkingar av seg sjølve utifrå situasjonen. Det er eit grunnleggande menneskeleg vilkår at vi alle kontinuerleg tolkar oss sjølve, og må tolke oss sjølve utifrå våre ytringar, handlingar og interaksjonar med andre aktørar (Taylor 1998). Taylor viser til at når ein som forskar tolkar sjølvtolkande individ, hentar ein omgrepslege ressursar frå same ordforråd som dei sjølvtolkande individa sjølve (ibid.). Når ein som forskar skal gjere tolkingar av informantane sine egne tolkingar, må ein såleis tolke ut frå informanten si livsverd, det vil seie i dette tilfelle den situasjonen/det perspektivet som læraren/eleven ser og forstår saka frå.

I ein tolkingsprosess strever gjerne forskaren etter å forstå funksjons-, menings- og intensjonssamanhangar i menneskelege handlingar og ytringar. Tolkingsprosessen ber i seg problematiske utfordringar då forskaren må forholde seg til ei verd som allereie er fortolka av dei sosiale aktørane sjølv (Gilje and Grimen 1993). Som forskar må ein såleis ha med i sine fortolkingar at informantane har ei forforståing og ei fortolking av seg sjølve og andre. Gadamer talar om kommunikasjon og samtale som det hermeneutisk sett mest grunnleggande fenomen (Gadamer 1998). Poenget er at humanistisk vitenskap er knytt til menneske som aktør

og (med)skapar av meining og aktør i *livsverda*, og denne er konstruert av normer og omgrep. ”Kultur”, ”felleskap” og ”identitet” kan vere moglege nivå innanfor livsverda (Skirbekk 1992). Livsverda utgjer den meiningshorisonten som gjer samhandling og samtale mogleg (Hellesnes 1994).

## **Deltakar og tilskodar**

Problematikken om rettferdiggingering av forskingsresultat vil kunne diskuterast på bakgrunn av hermeneutikken; kva med *intersubjektivitet* og *objektivitet*, og finst det berre *ei sanning*? (Taylor 1998). Taylor uttrykker at det er eit grunnleggande menneskeleg vilkår at vi alle kontinuerlig tolkar oss sjølve og må tolke oss sjølve utifrå våre ytringar, handlingar og interaksjonar med andre aktørar (ibid.). Taylor seier også: ”Meanings can not be identified except in relation to others, and in this way resemble words” (ibid.:116). For at dette skal vere mulig må forskar dele avgjerande tolkingsrammer og tolkingsressursar med informanten, dvs at forskar må ta utgangspunkt i det meiningsberande mediumet som ligg i *språket* informanten brukar og vidare knytte det til dei institusjonar informanten lever innanfor. Eit mogleg eksempel kan vere: den pedagogiske forskaren kan dele med læraren/informanten den tolkingsramma som ligg i ein bestemt læringsteori og den didaktiske aktualiseringa av denne.

Gadamer talar om kommunikasjon og samtale som det hermeneutisk sett mest grunnleggande fenomen (Gadamer 1998). Som forskar på menneske kan ein ikkje fullt ut forstå meininga med det den andre gjer utan å vere i interaksjon, særleg verbal interaksjon, med den andre. Skjervheim uttrykkjer at ein ikkje skal forske på menneske utan å snakke med dei (Skjervheim 1976; Skjervheim 2002). I essayet *Deltakar og tilskodar* poengterer Skjervheim problemet med objektivisering innan vitenskapane om mennesket. Menneska har ulike perspektiv på ting, men for å kunne forstå den andre, må vi ta den andre sine påstandar på alvor. Eit subjekt må forhalde seg til eit anna subjekt, uttrykte Skjervheim.

Eit subjekt-subjekt-forhold vil vere vesentleg i kommunikasjon og samspel mellom menneska, om ikkje vil den eine forbli deltakar og den andre tilskodar. Å ta den andre alvorleg er det same som å vere villeg til å ta den andre sine meiningar opp til ettertanke og eventuelt diskusjon, seier Skjervheim. Dersom vi objektiviserar det den andre gjer, er det ikkje så lett på same tid å ta han og det han seier alvorleg (ibid.). Dette kan vi også relatere til samspelet/barn sin posisjon i skulen. Relasjonen mellom lærar og elev er gjerne asymmetrisk, og som vaksne har vi store vanskar med å ta barn sin posisjon. Eleven vert gjerne den

svakaste parten i relasjonen og vekta på lærarståstaden kan gi skeiv empiri. Lærarståstaden vil kunne vere den sentrale i forskinga på lærarar sin praksis, men som forskar må ein også stille seg spørsmål som kva med eleven (barnet) sin ståstad, kva med barnet som subjekt i datainnsamling og tolkingsarbeid, og vil elevane kunne vere sentrale som primærfortolkar?

Det kan vere vanskeleg å snakke om absolutte og sikre fortolkingar. *Tolkingsrammene* som kan leggst til grunn for tolking av aktørar i ein forskingsstudie vil kunne variere frå periode til periode, frå kultur til kultur og frå person til person. Vi har alle ulike forståingshorisontar og vil nødvendigvis fortolke noko ulikt. Fortolkingane kan aldri vere heilt sikre, og det kan til dømes gi lita mening å snakke om den absolutt rette fortolkinga av ei tilpassa opplæring for ungdomsskuleelevar.

Som forskar bør ein vere bevisst at erfaringar, kultur og forståing kan medføre til at det vitskaplege idealet om objektivitet kan vere umulig å oppnå (Gadamer 1998). Det å beskrive noko er gjerne ei forståing ut frå den verda menneske kjenner og forstår. Gadamer seier at det går ikkje an å erfare noko utan på førehand å ha noko forståing av kva det er vi erfarer. Vi vert berre merksame på det vi nærer ei forventning til. Difor er einkvar erkjenning også litt gjenkjenning. Det er alltid noko gammalt og kjent i det nye – elles hadde vi ikkje fått auge på det. I boka *Wahrheit und Methode* (1960), den norske tittelen er *Sannhet og Metode*, argumenterer Gadamer for at erfaring, kultur og forståing medfører til at det vitskaplege idealet om objektivitet er umulig å oppnå.

Den engelske sosiologen Anthony Giddens skisserte den ”dobbelte hermeneutikk”, der samfunnsforskaren delvis må forhalde seg til ei verd som alt er fortolka, og kan difor ikkje sjå vekk frå dei sosiale aktørane sine skildringar. Som forskar må ein også delvis kunne gå utover aktørane sine sjølvopfatningar og omgrepsbruk for å oppnå kunnskap som er av interesse for samfunnsforskaren. Dette finn vi også belyst hjå Taylor (Taylor 1998).

## **Metodar i forskning**

Gadamer problematiserer vitskapen sin opptatthet av metodar i verket *Sannhet og Metode* (1960). Gadamer uttrykker at det er berre ein liten del av våre livserfaringar som kan kontrollerast på ein metodisk måte. Heile livsuniverset består av samspel med andre, kjærleik, sympatiar, antipatiar, affekter – område som ikkje er gjenstand for kontroll. Men, det betyr

ikkje at vi ikkje kan seie noko om dei, sannsynleg gjere dei, lære av dei, skrive om dei. Vi kan nemleg finne ei ”sanning” i det vi erfarer, kommuniserer og deler med andre.

### ***Kvalitativ forskning – ein nærstudie***

Skal ein studere læraren sin praksis med å legge til rette for ei tilpassa opplæring, kan det vere nyttig å ta utgangspunkt i ein nærstudie; ein kvalitativ forskingsmetode. Å forske kvalitativt inneber å forstå deltakaren sitt perspektiv. Kva som vert vektlagt og korleis den kvalitative forskinga skrid fram vil vere bestemt av fleire faktorar. Forsking ut frå ein kvalitativ metode rettar gjerne fokuset mot kvardagshandlingar. Den kvalitative metoden gjer at ein kjem nær inn på menneska si daglege verd, og ein kan få fram detaljar om kva som skjer; kvifor og korleis (Kvale 2001; Thagaard 2002). Innsamling av data kan verte gjennomført etter ulike metodar – alt etter forskaren sine intensjonar og mål for forskinga. Denscombe understrekar at noko av det som utgjer dei sterke sidene ved kvalitative feltstudium, er at metoden oppmuntrar forskaren til å bruke ulike metodar i innsamlinga av datamaterialet (Denscombe 2000). Ei kvalitativ forskning tek ofte utgangspunkt i observasjonar og intervju (samtaler) med informantane, og i tillegg kan ein supplere med andre metodar som til dømes dokumentanalyse. Thagaard uttrykker at systematikk og innleving er sentralt i kvalitative metodar (Thagaard 2002: 14). Ei viktig målsetjing med kvalitative studiar er å oppnå ei forståing av sosiale fenomen, såleis har fortolking stor betydning i kvalitativ forskning (Thagaard 2002). Kvalitativ forskning har mellom anna ei målsetjing om å forstå røyndommen slik han vert oppfatta av personane ein studerer. Vidare baserer kvalitative studiar seg gjerne på små utval, utvikle forståing av fenomen og ha nærleik til informantane (Kvale 2001; Thagaard 2002). ”Karakteristisk for kvalitativ forskning er å søke en forståelse av virkeligheten som er basert på hvordan de som studeres forstår sin livssituasjon” (Thagaard 2002: 16).

Som forskar vil det vere viktig å stille spørsmålet: Korleis når ein tak i informanten si forståing? Brukar ein den *narrative* sjangeren, eller *beretning* som Thagaard kallar den, tek ein utgangspunkt i den historia som vert fortald. Skal ein skape eit truverdig bilete av lærarane sin praksis i tilrettelegging for ei tilpassa opplæring, bør ein som forskar ta med deltakarane (lærarane/elevane) sitt perspektiv. I narrativane er det nettopp deltakarane sine stemmer som kjem tydeleg fram. Analyser av narrativ/beretningar inneber at forskaren studerer korleis informantane formidlar mening gjennom måten ein uttrykkjer seg på. Erfaringar som informantane fortel gjennom beretningar, kan vere klargjerande ved at forskar stiller spørsmål

som ”Fortel meg kva som førte til at du...”. Det er altså å få innsikt i sjølve plottet som representerer det avgjerande aspektet ved beretningsanalyse (Thagaard 2002). Det at deltakarane si stemme kjem fram i forskning på læraren sin praksis kan ha ein uvurderlig verdi. I den offentlege skuledebatten er det kanskje ikkje nødvendigvis aktørane i skulen som får uttale seg, men kanskje heller politikarar, foreldre og dei som arbeider med pedagogikk på universitet og høgskular. I narrativane får lærarar (og elevar) sjølve kome på bana med sine tankar, haldningar, handlingar og opplevingar, noko som kan gjere at saka endrar perspektiv og at ein kjem opp med ny informasjon og kunnskap om eit tema. Desse ulike forteljingane, *beretningane*, kan vise variasjon i skulen, og dei vil vere sanne sett utifrå det handlande individet.

Spørsmål om gyldigheit er sentralt i forskning, og det at funna skal vere mulig å etterprøve vil kunne vere ei utfordring i kvalitative metodar, då empiri er basert på menneskelege handling sett i lys av ein kontekst, relasjonelle faktorar etc. I ein kvalitativ forskingsmetode snakkar ein om *truverd*, *bekreftbarheit* og *overførbarheit* (Thagaard 2002:169). Funna ein som forskar kjem opp med, vil vere basert på informantens si livsverd og vidare sett i lys av lokale kontekstar. Taylor problematiserer dette gjennom hermeneutikken, der ein prøver å forstå individ sine handlingar gjennom ytringar og handlingar som har meining for aktøren, informanten (Taylor 1998). Det kan vere vanskeleg å snakke om absolutte og sikre fortolkingar. *Tolkingsrammene* som kan leggest til grunn for tolking av aktørar sine handlingar vil variere. Vi har alle ulike forståingshorisontar og vil nødvendigvis fortolke noko ulikt. Fortolkingane kan såleis aldri vere heilt sikre.

Jürgen Habermas, som vert rekna som ein av dei sentrale innanfor den kritiske hermeneutikken, meiner at det må finnast kriterium for å skilje mellom gode og dårlige fortolkingar (Bondevik and Bostad 2003). Den kritiske hermeneutikken fokuserer på sider ved kulturen og samfunnet vårt som nedfeller seg i forståingshorisonten, og som indirekte eller umedvete påverkar den einskilde av oss. Delar av forståingshorisonten vår har vi ikkje tilgang til, og difor kan vi heller ikkje justere mange av dei oppfatningane og førestillingane vi har. Problemet er at ei rekkje av desse førestillingane og oppfatningane framstår som om dei var uavhengige og upåverka av kulturen og samfunnet, seier talsmenn for den kritiske hermeneutikken (Habermas 1969: Bondevik and Bostad 2003). Det avgjerande i forskinga vil vere korleis forskaren belegg, grunngjev og argumenterer for fortolkinga. Vi kan såleis



snakke om meir eller mindre godt grunnjevne fortolkingar, og om intersubjektive, sannsynlege og truverdige fortolkingar.

Til slutt ynskjer eg også å framheve at ein med utgangspunkt i den kritiske posisjonen til hermeneutikken, vil kunne stille seg spørjande til om det er noko ein ikkje får tak på gjennom å nytte eit hermeneutisk perspektiv. Her er det kanskje viktig at forskaren er bevisst korleis han går fram for å studere læraren si tilrettelegging for ei tilpassa opplæring. Finn ein som forskar det ein er ute etter å belyse gjennom informantane sine meiningar og forklaringar, og kva er det ein eventuelt ikkje klarer å nå gjennom eit slikt utgangspunkt?

## **Oppsummering**

I dette vitenskapsteoretiske essayet har eg ynskja å belyse korleis ein kan forske på lærarar sin praksis sett ut frå eit hermeneutisk perspektiv. Skal ein få tak i korleis lærarar arbeider i forhold til å legge til rette for ei tilpassa opplæring, bør ein som forskar få tak i ”meininga” til informanten med det han gjer. Dette kan ein som forskar streve etter å forstå ved å ta informantane sine perspektiv, og sjå saka ut i frå deira ståstad – livsverden. Eg har gjennom essayet prøvd å argumentere for at det vil kunne vere vesentleg å høyre læraren si historie når ein studerer læraren sin praksis, og at ein heller ikkje bør sjå vekk frå eleven (barnet) si stemme i forkinga. Som forskar er det også viktig at ein er medviten om at si eiga førforståing, sine for-dommar og tradisjon er med på å prege kva ein ser, og korleis ein vinklar forskingsstudien.

## Referansar

- Bachmann, K. and P. Haug (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Høgskulen i Volda - Møreforskning Volda.
- Bondevik, H. and I. Bostad (2003). *Tenkepauser. Filosofi og vitenskapsteori*. Oslo: Akribe.
- Bråten, I. (2002). *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken - f r sm skalige forskningsprosjekt inom samh llsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Gadamer, H.-G. (1998). The hermeneutic significance of temporal distance, The principle of history of effect (Wirkungsgeschichte), og (utdrag fr ) The concept of experience (Erfahrung) and the essence of the hermeneutic experience. I: H.-G. Gadamer. *Truth and Method*. New York: Continuum.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Gilje, N. and H. Grimen (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Greeno, J. G., A. M. Collins, et al. (1996). Cognition and Learning. I: D. C. Berliner and R. C. Calfee. *Handbook of Educational Psychology*. New York: MacMillan Library Reference USA.
- Hellesnes, J. (1994). Instrumentell fornuft, systemtvang og kulturell utarming. I: J. Hellesnes. *På grensa. Om modernitet og ekstreme tilstandar*. Oslo: Det norske samlaget.
- Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden: Sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Kuhn, T. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kuhn, T. (1998). The Natural and the Human Sciences. I: E. D. Klemke, R. Holliger and D. W. Rudge. *Introductory Readings in the Philosophy of Science*. Amherst, New York, NY: Prometheus Books. s. 128-134.
- Kuhn, T. S. (1970/2002). Vitenskaplige revolusjoners vesen og nødvendighet. I: L. Holm-Hansen. *Vitenskapelige revolusjoners struktur*. Oslo: Spartacus. s. 92-108.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Midlertidig utgave juni 2006.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lewis and Lindsey (2000). *Resarching Children's Perspectives*. London: Open University Press.

Lyngsnes, K. M. (2003). *Ansvar for egen læring: prinsipp og praksis. En kvalitativ studie av tre klasser i videregående skole*. Dr.polit. avhandling, NTNU, Pedagogisk institutt.

Maliks, R. K. (1999). Det levende ordet. Reidar Kiljan Maliks i samtale med Hans-Georg Gadamer, *Samtiden. Tidsskrift for politikk, litteratur og samfunnsspørsmål*.  
[http://www.samtiden.no/99\\_2-3/art4.html](http://www.samtiden.no/99_2-3/art4.html).

Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Polanyi, M. (1967). Tacit knowing. I: M. Polanyi. *The Tacit Dimension*. London: Routledge & Kegan Paul. side 3-25.

Postholm, M. B. (2004). Kvalitativ forskning på praksis. Fra opprinnelse til forskerfokus. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. nr. 01:2004, side 3-18

Postholm, M. B. (2006). Læringsteorier, lærere og Kunnskapsløftet. *Bedre Skole*. nr. 2:2006: side 13-17.

Skirbekk, G. (1992). Krise i humaniora? I: G. Skirbekk. *Kulturell modernitet, vitenskapleg rasjonalitet*. Bergen: Ariadne forlag.

Skjervheim, H. (1976). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.

Skjervheim, H. (2002). *Mennesket*. Oslo: Universitetsforlaget.

Taylor, J. (1998). Interpretation and the Sciences of Man. Del I og IV. I: E. D. Klemke, R. Holliger and D. W. Rudge. *Introductory Readings in the Philosophy of Science*. Prometheus Books.

Thagaard, T. (2002). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Tiller, P. O. (1994). *Hverandre. En bok om barneforskning*. Oslo: Gyldendal.