

Kari Bachmann og Peder Haug

Forskning om tilpasset opplæring

Forskningsrapport nr. 62

Høgskulen i Volda Møreforskning Volda

2006

Prosjekt:	Baseline om tilpasset opplæring
Finansiering:	Utdanningsdirektoratet
Prosjektleder:	Peder Haug
Forfattere:	Kari Bachmann og Peder Haug
Ansvarlig utgiver:	Høgskulen i Volda ISBN 82-7661-246-6 ISSN 0805-8083
Sats:	Forfatterne, B. Lien
Illustrasjon forside:	Astri Eidseth Rygh
Trykk:	Egset Trykk
Opplag:	150
Distribusjon:	Gnist Møre, pb. 278, 6101 Volda Tlf.: 70 07 53 85 Faks: 70 07 53 86 e-post: sfsbok@hivolda.no

Om forskingsrapportserien:

Forskningsrapportane er publisering av gjennomarbeidde, vitenskaplege manuskript, monografar, artikkelsamlingar og vitenskaplege artiklar, som både forfattare og institusjon er fagleg ansvarlege for. Forskningsrapporten presenterer gjerne empiri som er sett i samanheng med etablert kunnskap på området og med relevant teori, men kan også vere eit reint teoretisk arbeid. Rapportane bør ha meritterande verdi, vere utforma i samsvar med krav til tidsskriftartiklar eller doktorarbeid og eventuelt kunne gå inn som delarbeid i avhandlingar.

Innhold

INNHold	3
FORORD	5
1. OPPDRAGET	7
INNLEDNING	7
UTFORDRINGEN.....	8
LITTERATUREN.....	9
KUNNSKAPSLØFTET.....	10
Bare tilpasset opplæring?	12
L97 OG L06	13
Fra fellesskap til individ.....	14
Prosess og resultat	15
Drøfting.....	17
2. FORSKNINGSMESSIG TILNÆRMING TIL TILPASSET OPPLÆRING 19	
TILPASSET OPPLÆRING SOM ULIKE POLITISKE IDEOLOGIER	19
Tilpasset opplæring og andre læreplanformulerte krav	20
FORSKNINGENS DEFINISJONER AV TILPASSET OPPLÆRING	22
Tilpasset opplæring i relasjon til differensiert opplæring	22
Tilpasset opplæring og inkludering	25
Tilpasset opplæring og progressiv pedagogikk	26
Forskningens distinksjoner.....	28
TILPASSET OPPLÆRING SOM DANNELSESORIENTERT OPPLÆRING	29
Generasjonskontrakten – spenningen mellom barnet og fellesskapet.....	29
Materiell og formel dannelse.....	31
Tilpasset opplæring som en orientering mot kategorial dannelse.....	33
Tilpasset opplæring som instrumentell handling	35
EN FORSKNINGSMESSIG DIFFERENSIERT TILNÆRMING TIL BEGREPET TILPASSET OPPLÆRING.....	36
ET PERSPEKTIV PÅ UTDANNELSESREFORMERS STYRINGSEVNE.....	38
Tilpasset opplæring sett i relasjon til andre reformtiltak	39
Tilpasset opplæring som skolepraktisk begrep.....	40
FORSKNINGSMETODISKE TILNÆRMINGER TIL STUDIER AV TILPASSET OPPLÆRING	41
FORSKNINGSTUDIENES BESKRIVELSE AV TILPASSET OPPLÆRING I SKOLEN	43
Lærernes holdninger til tilpasset opplæring	43
LÆRERNES TILNÆRMING TIL TILPASSET OPPLÆRING I SKOLEPRAKSIS	44
Fellesskapsundervisning.....	45
Individuelle arbeidsformer	46
Fellesskap og/eller individualisering?	47
Uro, ettergivenhet og manglende struktur	49
Faglig trykk	50
Tilpasset opplæring og evalueringsarbeid	51
Tilpasset opplæring som kollektiv skolekultur.....	53
Elev- og lærerperspektiv på undervisning	54
Tilpasset opplæring og foreldresamarbeid.....	55
FORHOLDET MELLOM TILPASSET OPPLÆRING OG ELEVENES LÆRINGSRESULTAT .	55
DRØFTING	58

3. TILPASSET OPPLÆRING OG SPESIELLE BEHOV	63
TILPASSET OPPLÆRING OG SPESIALUNDERVISNING.....	63
Kunnskapsløftet og spesialundervisningen	65
Omfanget av spesialundervisning	67
Hva som forklarer variasjonen mellom kommuner.....	68
Organisering av spesialundervisning	71
Kvalitet på spesialundervisningen og resultater.....	75
Kollektive kulturer og lærende organisasjoner	79
<i>Tilpasset opplæring og atferdsproblemer</i>	80
PALS	82
TILPASSET OPPLÆRING FOR SPRÅKLIGE MINORITETER	83
DRØFTING.....	85
4. TILPASSET OPPLÆRING OG EN INKLUDERENDE SKOLE.....	87
INNLEDNING	87
BEGREPET INKLUDERING DEFINERT	87
Bruk og forståelse.....	89
<i>Makroperspektiv på inkludering</i>	90
Et strukturelt perspektiv	90
En inkluderende skole i makroperspektivet?	92
<i>Mikrostudier av inkludering</i>	94
Inkludering som undervisning	94
Hva de inkluderende lærerne gjør.....	95
Kriterium for inkludering.....	97
DRØFTING.....	98
5. AVSLUTTENDE OPPSUMMERING.....	101
EN VID TILNÆRMING TIL TILPASSET OPPLÆRING.....	101
TILPASSET OPPLÆRING SOM POLITISK STRATEGI.....	101
Fra fellesskap til individ, fra nasjonalt til lokalt.....	101
Læreplanen som refleksivt grunnlag for lokal tilrettelegging	102
TILPASSET OPPLÆRING SOM LOKAL LÆREPLANUTFORMING OG VURDERING	104
Omfanget av tilpasset opplæring	104
Reformorienterte iverksettningstiltak	105
LITTERATUR.....	109

Forord

Tilpasset opplæring har blitt et av de mest sentrale begrepene i Kunnskapsløftet, den omfattende utdanningsreformen i grunnsopplæringen som skal starte i 2006. I denne rapporten presenterer vi mye av den norske forskningen med relevans for begrepet og fenomenet. Det er gjort etter et oppdrag av Utdanningsdirektoratet, som ønsker å benytte den som et grunnlag i forbindelse med planleggingen av evalueringen av Kunnskapsløftet. Arbeidet med gjennomgangen av forskningen startet i begynnelsen av oktober 2005, og ble avsluttet den 15. desember samme år.

Som forfattere har vi skrevet utkast til hver våre kapitler. Deretter har vi gått inn i tekstene til hverandre, både individuelt og sammen. Slik har vi endret og utviklet dem videre. Det resultatet som foreligger her, er derfor i stor grad et felles produkt som vi står bak begge to, og på like fot.

Vi retter en stor takk til disse kollegaene ved Høgskulen i Volda, Avdeling for lærerutdanning som har kommentert arbeidet: Roy Andreassen, Irene Bele, Lidveig Bøe, Grete Dalhaug Berg, Randi Myklebust og Leif Bjørn Skorpen. En særlig takk til Thomas Nordahl, Høgskolen i Hedmark og Sidsel Werner, Sørlandet kompetansesenter, Kristiansand for deres kommentarer. Mange takk til Kjell-Arild Madssen for språkvask. Også en takk til Utdanningsdirektoratet som viste oss tillit med dette interessante og viktige oppdraget.

Volda 16. januar 2006

Kari E. Bachmann

Peder Haug

1. Oppdraget

Innledning

Som et grunnlag for å vurdere utviklingen i Kunnskapsløftet ønsker Utdanningsdirektoratet en grunnlinje eller basislinje (baseline) om tilpasset opplæring. Oppdraget er å lage en rapport som viser status for norske forskningsbaserte studier av tilpasset opplæring, hvilke temaer denne forskningen har gått inn på og hva den forteller om forholdene i praksisfeltet. Denne fremstillingen vil også gi informasjon om relevante områder der det ikke er gjort forskning.

Begrepet grunnlinje kan tolkes som en tallfesting av en tilstand, som viser det kvantitative omfanget av og utbredelsen av tilpasset opplæring. Av grunner vi kommer tilbake til har vi ikke lagt en slik definisjon til grunn. I stedet har vi definert basislinje som et uttrykk for den samlede forskningsbaserte innsikt vi har om tilpasset opplæring.

Faglitteraturen skiller noen steder mellom en smal og en vid forståelse av tilpasset opplæring. Den smale forståelsen er gjerne knyttet til en forestilling om at tilpasning er ulike former for konkrete tiltak, metoder og bestemte måter å organisere opplæringen på. De kan iverksettes direkte, og de kan registreres. Vekten er mer på pragmatisk handling enn på de grunnleggende forutsetningene opplæringen hviler på, og omtales derfor i ulike sammenhenger som en instrumentell forståelse og orientering (Engen, 2004). En slik tilnærming fører ofte til at det settes i gang tiltak overfor enkelte elever, med sikte på å gi dem en god opplæring (Nordahl, 2004). Den vide forståelsen av tilpasset opplæring er mer å oppfatte som en ideologi eller som en pedagogisk plattform som skal prege hele skolen og all virksomhet der (Haug, 2004a). Da er måten undervisningen blir organisert og gjennomført på alene ikke et tilstrekkelig eller sikkert nok kriterium for om opplæring er tilpasset eller ikke. Det kreves en mer omfattende og overordnet strategi for skolen og virksomheten som helhet, med det som utgangspunkt at alle elever skal få en så god opplæring som mulig. Formuleringene om tilpasset opplæring for alle i M87 tyder på at det ligger en vid forståelse til grunn.¹ I denne rapporten går vi inn på og drøfter begge disse tilnærmingene.

¹ Referansen til M87 er vesentlig, fordi dette er første gang begrepet er formulert i en læreplan. I planen heter det at tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp for all undervisning i skolen, og at det har klare konsekvenser for valg og tilrettelegging av lærestoff, organisering av arbeidet, tilrettelegging av læringsmiljøet og arbeids- og samværsformer i skolen (Kyrkje- og undervisningsdepartementet 1987: 26).

Utfordringen

De offentlige styringsdokumentene og reformdokumentene synes å formidle nokså klart hva tilpasset opplæring er. Det handler om å gi en opplæring som passer for den enkelte eleven. Om dette prinsippet vil det være nokså stor enighet. Det utfordrende spørsmålet er hvordan dette kan eller bør gjøres, for å gi mest mulig utbytte for flest mulig. Oppdraget som ligger til grunn for denne rapporten tar sitt utgangspunkt der. Vi presenterer hva forskningen forteller om dette. Det er viktig for oss innledningsvis å understreke at det ikke lar seg gjøre "bare" å presentere forskningens resultater. Disse resultatene må analyseres og forstås, og for å gjøre det må forskningen settes inn i en sammenheng. Gjennom hele rapporten har vi hatt den utdanningspolitiske utviklingen fra Reform 94 og Reform 97 til Kunnskapsløftet som sentrale referansepunkt for analysene. På den måten får vi plassert tilpasset opplæring inn i den politiske sammenhengen det er en del av, og vi får frem mange av spenningene i begrepet.

Tilpasset opplæring er, som mange andre begreper innenfor utdanningen, først brukt i politiske sammenhenger. Slike begreper er en stor utfordring både for forskningen og for den pedagogiske praksis. Følgende, som er sagt om tilstøtende begreper, understreker utfordringen:

One of the major difficulties in studies of governance and inclusion/exclusion is the unreflective incorporation of categories produced in political arenas into social research. (Popkewitz & Lindblad, 2000: 8)

Vanskene kommer dels av at begrepene er uklart definerte. Det er også tilfelle innenfor Kunnskapsløftet. De tekstene som der omhandler tilpasset opplæring, gir få holdepunkter for hvordan det tenkes at tilpasset opplæring skal foregå i praksis. De blir dernest brukt innenfor en politisk diskurs som gjør at betydningen av dem varierer ut i fra strategiske politiske hensyn, samtidig som begrepet også har ulike ideologiske budskap.² Like viktig er det at temaet tilpasning har en lang historie i norsk skole, selv om begrepet tilpasset opplæring er av nyere dato.³ Innholdet i begrepet endres over tid. Ved hver læreplanrevisjon og ved de større endringene i grunnlaget for skolen siden 1939 har fenomenet som vi nå kjenner som tilpasset opplæring, fått et utvidet innhold (Haug, 2004a).

Normalplanen fra 1939 er preget av et ønske om å innføre reformpedagogikk, med økt vekt på individualisering. Planen fraråder å drive med vanlig klasseorientert undervisning, og det blir som vi skal se et svært viktig

² Dette kommer vi tilbake til senere i rapporten.

³ Ordet som vi kjenner det nå, kom først i bruk på siste del av 1970-tallet.

premiss for hvordan tilpasning blir forstått senere. I løpet av 1970-årene innførte man sammenholdte klasser til topps på ungdomstrinnet. Alle elever skulle gå i samme klasse, og med det kom kravet om å øke den pedagogiske differensieringen som en individualiseringsform. Mønsterplanen fra 1974 innfører det lokalt forankrede lærestoffet som en ny form for tilpasning. I 1975 fikk vi en samordnet lov for opplæring i grunnskolen, som innførte retten til opplæring for alle. Det fikk konsekvenser for hvordan spesialundervisningen ble organisert og gjennomført, tilpasning ble igjen en viktig forutsetning for at intensjonene kunne nås. M87 formulerer krav til undervisningen av språklige minoriteter, og tilpasset opplæring blir nok en gang en sak.⁴ L97 fører videre alle disse elementene som en del av forståelsen av tilpasset opplæring. Dette er tatt med for å fremheve at tilpasset opplæring ikke er en statisk størrelse, eller noe enkelt begrep.

Litteraturen

Utdanningsdirektoratet la frem en liste over litteratur de ønsket at vi skulle gå gjennom. Denne listen har vi siden supplert, dels ut fra eget kjennskap til feltet, dels ut fra litteratursøk i BIBSYS på emnet tilpasset opplæring, og dels ut fra konsultasjoner med kollegaer. Listen vi mottok fra direktoratet inneholdt litteratur publisert etter tusenårsskiftet. Ut fra behovet for å få en oppdatert empirisk status om tilpasset opplæring er det forståelig. Om behovet også handler om å få en omfattende innsikt i og forståelse av fenomenet tilpasset opplæring, har det være relevant også å trekke inn noe annen forskning og tidligere forskning⁵.

Hovedmengden litteratur om tilpasset opplæring gjelder virksomheten i grunnskolen. I videregående skole har begrepet en kortere historie. Dale og Wærnes (2003) peker på et brudd i læreplantenkningen i den videregående skolen fra 1960-årene av, og som fikk som konsekvens at det vi nå forstår som tilpasset opplæring ikke lenger var sentralt, som det hadde vært en periode. Først i forbindelse med Reform 94 kommer slike perspektiver på nytt inn i læreplanplanverket.

Vi skiller i utgangspunktet mellom to hovedtyper litteratur om tilpasset opplæring. En stor gruppe tekster (kanskje den største) er ikke forskningslitteratur. Det er i stedet fremstillinger om hva tilpasset opplæring er, hvorfor det er bra og hvordan den kan praktiseres. Noe av denne litteraturen er både normativ og sterkt ideologisk. Referansene er oftest de offentlige styrings-

⁴ Området er også nevnt i M74, men da under tittelen ”Elevar i språkblandingsdistrikt”, og som primært handler om elever med samisk og finsk som morsmål.

⁵ Det er laget en egen baseline om fagopplæringen. Vi har derfor ikke gått inn på dette området.

dokumentene, Læreplanen (L97), opplæringsloven, stortingsmeldinger og lignende. Graden av forskningstilknytning i disse tekstene varierer nokså mye. Litteraturen er lærebokpreget, det gjelder for eksempel Arneberg, 2001; Arneberg & Overland, 2001; Askerøy, 2000; Ekeberg & Holmberg, 2001; Grue, 2002; Håstein & Werner, 2003; OECD, 1994; Schultz, Hauge, & Støre, 2004; Skogen & Buli, 2002; Strandklev & Lindbäck, 2005. Det betyr ikke at bøkernes verdi underkjennes, men at de ikke passer inn som en del av det oppdraget som her skal løses. Vi vil gå inn i denne litteraturen i den grad tilnærmingen til og diskusjonene av begrepene er oppklarende.

Den andre gruppen tekster er forskningsarbeidene. Særlig sentralt for oppdraget er de arbeidene som har en kvalitativ eller kvantitativ empirisk tilnærming. Samtidig har det vært viktig også å trekke inn de relativt få overordnede forskningsmessige analysene som er gjort av begrepet og fenomenet. En gruppe empiriske studier handler om sentrale tilstøtende begreper. Det gjelder særlig begrepene spesialundervisning og inkludering. I flere sammenhenger tolkes tilpasset opplæring som forutsetning for inkludering, noen ganger er begrepene sett på som nærmest synonyme. Spesialundervisning er en særegen form for tilpasset opplæring. Derfor har vi valgt å presentere noe av forskningen om spesialundervisning og inkludering i egne kapitler.

Svært lite av forskningen er publisert internasjonalt. Rapportene, bøkene og artiklene oppfyller ikke de strengeste kravene til kvalitetssikring stilt av utdanningsdepartementet overfor høyskoler og universiteter. Det forteller også at den forskningsmessige kvaliteten varierer nokså mye. Konklusjonen er at den kunnskapen vi har om tilpasset opplæring, er relativt begrenset. Mange av kildene vi bruker studerer undervisning. Det er et vanskelig område å studere og kartlegge, det empiriske materialet har ofte lav reliabilitet og en usikker begrepsvaliditet (Nordahl, 2000), noe som må tas hensyn til i tolkningen av resultatene.

Den arbeidsmåten vi har valgt, er å lage korte referater av alle de relevante kildene. Disse referatene er så videre gjenstand for fremstilling, analyse og drøfting i denne rapporten.

Kunnskapsløftet

Kunnskapsløftet har som et av sine overordnede mål å sørge for at omfanget av tilpasset opplæring øker ut fra et klart ønske om at flere elever skal prestere faglig bedre enn de gjør i dag. I presentasjonen av Kunnskapsløftet heter det blant annet:

Skolen møter et stadig større mangfold av elever og foresatte. Alle elever og læringer har krav på tilpasset og differensiert opplæring ut fra deres

egne forutsetninger og behov. En skole basert på likeverd forutsetter at alle elever og læringer får de samme muligheter til å utvikle seg.

For å gi elevene og læringene bedre tilpasset opplæring vil det blant annet bli satt i verk omfattende kompetanseutviklingstiltak for skoleledere, lærere og instruktører. (Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement, 2004: 3)

Bakgrunnen for denne satsingen på tilpasset opplæring, er i første omgang å finne i Stortingsmeldingen "Kultur for læring". Den forklarer de store forskjellene i læringsutbytte mellom elever og de systematiske forskjellene i elevprestasjoner ut fra kjønn, og sosial og etnisk bakgrunn med mangelen på tilpasset opplæring. De peker på at skolene der disse forskjellene er små, har lykkes bedre med denne tilpasningen (St.meld. nr. 30 (2003-2004)).

Denne analysen samsvarer med tilrådingene fra Kvalitetsutvalget. Utvalget foreslo å forsterke retten til tilpasset opplæring, og å ta bort retten til spesialundervisning (NOU 2003: 16). Forslaget om spesialundervisningen ble ikke ført videre, mens den sterke vekten på tilpasset opplæring ble en del av Kunnskapsløftet. Kvalitetsutvalget bygger sine vurderinger på en mengde forskningsarbeider, både norsk og internasjonal. Blant disse er evalueringen av Reform 97 og PISA sentrale. Et utgangspunkt kan være en av konklusjonene fra evalueringen av Reform 97. Der heter det blant annet at

Grunnskolen gir ikke slik målet er ei likeverdig opplæring til alle elever uavhengig av kjønn, foreldreøkonomi, bustad, evner, føresetnader og kulturell og språkleg bakgrunn. Fleire grupper elever står overfor ein skule som ikkje tek tilstrekkeleg omsyn til deira utgangspunkt og bakgrunn. (Haug, 2003a: 103)

I denne sammenhengen er det tilstrekkelig å referere at i oppsummeringen av evalueringen av Reform 97 blir det pekt på at idealene om involvering og tilpassing har stor tilslutning, men at det er langt igjen før de er nådd (Haug, 2003a). PISA 2000 peker på at spredningen mellom norske elever er ganske stor på flere områder når det gjelder lesekompetanse, matematikkunnskaper og naturfag.⁶ Det kan tolkes som et uttrykk for manglende tilpassing i undervisningen (Lie, Kjærnsli, Roe & Turmo, 2001).⁷

⁶ I flere av resultatene (lesing og matematikk) er forskjellen mellom de norske elevene større enn i de fleste andre land i undersøkelsen det er "naturlig" å sammenlignes med.

⁷ PISA 2003 (Kjærnsli *et al.*, 2004) viser tilsvarende resultater, men vi går ikke inn på det ytterligere her.

Bare tilpasset opplæring?

Det er mulig med utgangspunkt i blant annet nyere klasseromsforskning (Klette, 2003), i resultatene fra Differensieringsprosjektet (Dale & Wærness, 2003; Dale, Wærness & Lindvig, 2005), i resultatene fra PISA 2003 (Kjærnsli, Lie, Olsen, Roe & Turmo, 2004) og i sammenstillingen av resultatene fra evalueringen av Reform 97 (Haug, 2003a) å problematisere disse konklusjonene noe. Det som kalles læringstrykket, er svakt mange steder i skolen. Med det menes at prioriteringen av faglig læring i arbeidet i skolen er lav. Noen skoler lykkes bedre enn andre. De får elevene til å utnytte tiden på skolen bedre og til å drive med skolearbeid også utenom skoletiden. Et viktig skille mellom klasserommene og skolene er dermed i hvilken grad det er viktig å lære der. Det ser vi gjennom den mengden med tid som blir brukt til læring, ved de standarder for læring som eksisterer, ved systematikken i læringsarbeidet og ved de tilbakemeldinger på læringsarbeidet som læreren gir til elevene. I oppsummeringen av evalueringen av Reform 97 pekes det på at en hovedutfordring er å gi elevene generelt sett bedre vilkår for læring (Haug, 2003a). Andre har omtalt dette i form av en etterlysning av læringstrykket i skolen (Dale *et al.*, 2005). Vi ser det slik at det hjelper verken med tilpasset opplæring eller med spesialundervisning, dersom det ikke er viktig å lære. Et for ensidig og raskt fokus på tilpasset opplæring vil kunne skygge for dette, noe vi også kommer tilbake til.

At tilpasset opplæring er blitt lagt såpass stor vekt på både i de politiske dokumentene og i Kunnskapsløftet, kan også forklares ut fra en utdanningspolitisk og ideologisk prioritering og dreining. Kunnskapsløftet er resultatet av en politikk utformet i en borgerlig regjering med en statsråd fra Høyre⁸, og med et klart ønske om å endre kursen i liberal retning. Den kraftige satsningen på det individuelle og på den enkelte er et klart uttrykk for dette. Samtidig er denne prioriteringen også preget av mer globale tendenser i

⁸ Det er gjerne Clemet som fremstår som frontfigur for den utformingen av Kunnskapsløftet og det som kan betegnes som en mer liberal retning innenfor utdanningspolitikken utover begynnelsen av 2000-tallet. Det kan imidlertid presiseres at en ny retning innen utdanningspolitikken, som startet i kjølevannet av iverksettingen av Reform 97, først ble introdusert gjennom Jon Lilletun (KrF), som overtok som kirke- og undervisningsminister høsten 1997 i Bondevik-I-regjeringen. Fra og med høsten 1998 innledet han et oppgjør med den relativt sterke sentrale styringen som Hernes hadde stått for (Telhaug, 2005). Han vektla et fortsatt behov for sentralt gitte rammer, men ønsket å åpne for en prosess i retning av større frisetting og økt lokalt selvstyre (*ibid.*). Det må også presiseres at Kunnskapsløftet og L06 sannsynligvis vil gjennomgå endringer i forbindelse med regjeringsskifte i 2005 med kunnskapsminister Øystein Djupedal fra SV.

utdanningspolitikken. Individualisering er et av særtrekkene ved utdanning i det som kalles det senmoderne. Det kommer til syne i den pedagogiske terminologien som for eksempel er opptatt av å sette eleven i sentrum, deltagerstyring, ansvar for egen læring, individuelt differensiert undervisning, individuelt tilrettelagt og tilpasset undervisning osv (Krejsler, 2004).

Senere i rapporten argumenterer vi for at det med Kunnskapsløftet har skjedd noen fundamentale brudd i forhold til den tidligere retningen i utdanningspolitikken. Et område hvor vi finner en slik endring, er bevegelsen fra å bygge virksomheten i skolen rundt fellesskapet mellom alle elevene, til å være mest opptatt av det individuelle. Et annet område er at styringen av skolen flytter fokus fra å være opptatt av den pedagogiske prosessen, til en langt større interesse for resultatene av disse prosessene. Ut fra denne forståelsen ser vi det som vesentlig at når man skal studere begrepet tilpasset opplæring og dets praksis, er ikke utfordringen "bare" at det skal bli mer tilpasset opplæring. De materielle og pedagogiske forholdene i skolene i landet kan variere nokså mye. Dette sammen med de mange og ulike signalene om hva begrepet tilpasset opplæring handler om kan også ha vært med på å skape nokså forskjellige betingelser for tilpasset opplæring. En minst like grunnleggende utfordring er at begrunnelsene for endringene er til dels andre enn før, og at de sammenhengene begrepet inngår i til dels er nye. En endret praksis forutsetter innsikt i og tilslutning til dette grunnlaget.

Det er forholdsvis lett å få lærere til å undervise i nytt stoff, å utvikle nye lærebøker eller gi skolen nye funksjoner som f.eks. spesialundervisning og yrkesorientering. Det er vanskelig å utvikle en kvalitativt bedre undervisning, antakelig fordi dette krever en ny forståelse av skolen og dens plass i samfunnet. (St.meld. nr. 79 (1983-84): 4)

Dette er begrunnelsen vår for å gå noe mer inn på hvilke forandringer som kan spores med relevans for tilpasset opplæring i Kunnskapsløftet sammenlignet med R 94 og R 97.

L97 og L06

Både i Reform 94 og i Reform 97 sto hensynet til fellesskapet sterkt. Første kapittel i Læreplanverket 1997 (L97) inneholder det felles grunnlaget som skal gjelde for både virksomheten i grunnskolen og den videregående skolen. Derfor gjelder referansene til L97 i nokså stor grad begge skoleslag i vår videre presentasjon og drøfting.

L97 artikulere de samme utfordringer som den offentlige skole har hatt innenfor fremveksten av det moderne (Sivesind, Bachmann & Afsar, 2003). Det som først og fremst trekkes frem som nytt i det senmoderne samfunnet, er erkjennelsen av styringsproblemer innenfor den segmenterte staten, og at

samfunnet i stor grad er globalisert. Det er derfor et behov for økt politisk styring, samt integrasjon av et kulturelt mangfold innenfor en nasjonal enhetsdannelse. Utfordringene kan likevel stort sett beskrives som de samme:

Sosialisering av individer til forventningene om selvstendige og kritisk reflekterende borgere som kan kommunisere i et samfunn med stor grad av valgmuligheter, hvor den enkelte selv må skape sin fremtid og evne til å opprettholde sitt livs grunnlag ved yrkesfunksjon. Altså integrasjon og disiplinering i spenningsfeltet mellom danning og utdanning – som det integrerte mennesket. (ibid.: 46)

Fra fellesskap til individ

I L97 presiseres spenningen mellom danning og utdanning, mellom integrasjon og disiplinering, i videreføringen av enhetsskolen.⁹ Den er basert på prinsippet om en likeverdig opplæring gjennom felles referanserammer: *Einsskapsskolen skal femne elevgrupper med eit mangfald av føresetnader og føre dei til vidare vekst og virke på tvers av ulikskapar. (KUF, 1996: 56).* Likeverd blir et sentralt mål som skal gi rom for mangfoldet. Hovedmålet blir imidlertid å skape felles referansemuligheter og like muligheter. Det sentrale virkemidlet blir derfor en fellesskaps- og likhetsideologi:

Grunnskolen byggjer på prinsippet om einsskapsskolen – om likeverdig og tilpassa opplæring for alle i eit samordna skulesystem bygd på det same læreplanverket. Grunnskolen har den same oppbygginga og strukturen alle stader i landet. Det vil seie at alle elevar i utgangspunktet følgjer det same skuleforløpet og møter dei same faga. Einsskapsskolen skal femne alle grupper. Skolen er ein felles arbeids- og møteplass. Der kjem elevane saman, lærer av og lever med ulikskap – uavhengig av kvar ein bur, sosial bakgrunn, kjønn, religion, etnisk tilhøyrse eller funksjonsevne. Einsskapsskolen skal gjere sitt til at elevane utviklar evna til å lære, vere og verke saman. Det gjer at skolen er med på å jamne ut sosial ulikskap og skape samkjensle mellom grupper. (ibid.: 56)

Begrepet om tilpasning er motbegrepet til denne fellesskaps- og likhetsideologien, og skal hindre at den enkelte lærer og elev mister motivasjon, tilhørighet og forståelse. I den sammenheng kan tilpasset opplæring forstås som et virkemiddel for å danne likeverd, det vil si rom for mangfoldighet innenfor en inkluderende enhetsskole (Sivesind *et al.*, 2003). Slik kan felles

⁹ Vi kommer i neste kapittel tilbake til begrepet enhetsskole, som etter R 94 og R 97 etter vår vurdering er utvidet til å omfatte både grunnskolen og den videregående skolen. Dette forsterkes i L06.

referanserammer og likhet forstås som et overordnet mål og et prinsipp som står i en relasjon til tilpasset opplæring som et nødvendig virkemiddel for å inkludere mangfoldet og i neste omgang kunne realisere ideen om likeverd:

Individuell tilpassing er nødvendig for at alle elever skal få eit likeverdige tilbud. Det krev at alle sidene ved opplæringa – lærestoff, arbeidsmåtar, organisering og læremiddel – blir lagde til rette med tanke på dei ulike føresetnadane elevane har. (KUF, 1996: 58)

Den lokale tilpasningen skal på samme vis gi mulighet for å skape en bro, et dannende møte, mellom det sentralt fastlagte lærestoffet og elevenes læringsmiljø og forankringsgrunnlag. Målet med opplæringen blir slik å danne et inkluderende fellesskap der alle elever, også de med spesielle opplæringsbehov, skal delta i det sosiale, faglige og kulturelle fellesskapet på en likeverdig måte (Sivesind *et al.*, 2003). Enhetsskolen, slik den søkes videreført i R 94 og R 97 med L97, skaper med dette ikke rom for en ensidig utstrakt individualisering og organisatorisk differensiering. Individualiseringstiltak må hovedsakelig skje innenfor fellesskapets grenser på en slik måte at det ikke går på bekostning av deltakelsen i fellesskapet.

I forarbeidene til opplæringsloven er tilpasset opplæring omtalt som et generelt prinsipp som skal ligge til grunn for all opplæring, med sterk vektlegging av at det skal skje innenfor en fellesskapsramme: *Innenfor rammen av klasseundervisningen bør den enkelte lærer – i den utstrekning det er mulig – søke å tilpasse undervisningen til den enkelte elev.* (NOU 1995:18: 103). Dette tolker vi som et uttrykk for at fellesskapet er overordnet hensynet til den enkelte.¹⁰

Prosess og resultat

Kombinert med målet om likeverd og den tilhørende fellesskapstenkningen var Reform 94 og Reform 97 fokuserte på skolens prosesser, og på styring gjennom tiltak som kunne gripe inn i disse prosessene. Mens staten har definert strukturer og ressurser, skoleeier (kommuner/fylkeskommuner) har fordelt oppgaver og ressurser innenfor gitte rammer, så har utforming av skolens praksis stort sett blitt overlatt til profesjonen, det vil si til skoleledere og lærere. Resultatene har ikke blitt systematisk kontrollert, annet enn av profesjonens egne vurderinger, som del av skoleutviklingstiltak (Hopmann, 2003).

¹⁰ Tilpasset opplæring som spesialundervisning er i en annen situasjon. Der vil skolen ut fra en sakkyndig vurdering kunne fatte enkeltvedtak som tar mer hensyn til den enkelte eleven enn det fellesskapet som ramme gir muligheter for.

Slike skoleutviklingstiltak tar sikte på å kvalitetssikre skolens prosesser, enten det er personalsamarbeid, ledelsesstrategier, kompetanseutviklingsprogram for lærerne, planleggingsprosesser eller undervisningsprosesser. Kvalitetsvurdering i form av kollegavurdering og veiledning har vært utbredte tiltak i Reform 97 (Bachmann, 2005).

Skolebaserte vurderingsformer, som profesjonell kollegavurdering og veiledning, har imidlertid en historie og en utbredelse som går lengre tilbake i tid, og ble satt i gang allerede på 1980-tallet (Haug, 2002). Oppfatningen har i denne sammenheng vært at kvaliteten på løsningen av pedagogiske problemstillinger best kan utredes av områdets profesjonelle (Hopmann, 2003). Prosesskvalitet, kombinert med fokus på tilpasset opplæring innenfor fellesskapets rammer med likeverd som mål, kan slik beskrives som viktige momenter ved Reform 97.

Kunnskapsløftet representerer en forskyvning bort fra dette og over mot økende individualisering og fokus på resultatkvalitet. I utredningen *Førsteklasses fra første klasse* (NOU 2002:10) beskrives opplæringens samlede kvalitet som egenskapene ved de tre kvalitetsområdene struktur, prosess og resultat. Strukturkvalitet beskrives som virksomhetens ytre forutsetninger, tilsvarende organisasjon og ressurser forstått i bred forstand. Prosesskvalitet omhandler virksomhetens indre aktiviteter, selve arbeidet med opplæringen. Resultatkvalitet defineres som det en ønsker å oppnå med det pedagogiske arbeidet, det vil si hva elevene/lærlingene har lært og hvilken kompetanse de enkelte individer har oppnådd (NOU 2002:10, kapittel 3). Utvalget konkluderer imidlertid med at det er resultatkvaliteten som vil bli det mest sentrale kvalitetskriteriet: *Kvalitetsområdene stadfester et kvalitetshierarki der resultatkvaliteten er det overordnede kriterium i og med at skolens viktigste formål er at elevene lærer* (NOU 2002:10).

I Kunnskapsløftet er den sterke vekten på tilpasset opplæring som individualisering fremstilt som et alternativ til den sosialdemokratiske enhetsskolen, som har større vekt på enhet og fellesskap. Kvalitetsutvalget foreslår:

...innholdsmessige, organisatoriske og administrative grep som samlet sett har til hensikt å øke kvaliteten på læringsutbytte og gi mer helhet, bedre flyt og smidigere overganger både ved inngangen til grunnopplæringen, gjennom grunnopplæringen og over i arbeidsliv, tertiærutdanning eller høyere utdanning. (NOU 2003: 16-17)

Sammen med fokus på basiskompetanser foreslås: *Forsterket tilpasset opplæring for alle gjennom organisatorisk tilrettelegging, differensiering og kvalitetssikringssystemer* (ibid.: 17). Det enkelte individs basiskompetanse foreslås slik å erstatte L97s vekt på en mer helhetlig allmenndannelse med fokus på fellesskapets referanserammer. I Kvalitetsutvalgets siste innstilling,

og senere i L06, ser vi en vektlegging av basiskompetanser. Det er en forskyvning over til fokus på de enkeltes individers læring, mer uavhengig av fellesskapets rammer og dermed også ideen om likeverd slik den presenteres i L97:

Utvalget foreslår å bruke basiskompetanse som et organiserende element i grunnopplæringen. Med basiskompetanse mener utvalget den grunnleggende kompetansen som skal sette individet i stand til å styre sitt eget liv og sin egen læring. (ibid.: 18)

Kompetansemål blir en sentral del av læreplanene for fag, og erstatter innholdsangivelsene i L97. Slik overlates det til den enkelte skole og lærer å konkretisere hva det skal arbeides med og når, med den hensikt å legge til rette for tilpassede lokale og individuelle læreplaner. Tilpasset opplæring får på denne måten en helt sentral plass som strategi i et forløp som i langt større grad enn ved Reform 97 skal overlates til skoleeier, skoleleder, lærere, elever og foreldre. Dette innebærer også et annet nytt forhold som har oppstått i forbindelse med Kunnskapsløftet, og det er den påfølgende ansvarliggjøringen av disse gruppene i forhold til de læringsresultater skolen produserer.

Drøfting

I Kunnskapsløftet registrerer vi en dreining bort fra fellesskapet og over mot større prosessfrihet med tilpasset opplæring som det overordnede hensyn med tanke på å tilrettelegge ut i fra de enkelte elevers forutsetninger og læringsmål og læringsresultat. Det er en forskyvning bort fra de kollektive undervisningsprosesser og allmenndannelsens felles bærende referanserammer og over til den enkelte elevs rett til tilrettelegging ut i fra egne interesser og evner. Samtidig ser vi en politisk åpning for nye organisatoriske løsninger og differensieringsformer.

Gjennom L97s prinsippdel ble det ikke gitt rom for en tilsvarende utstrakt individualisering og differensiering, der individualisering som sagt ikke skal gå på bekostning av deltakelse i fellesskapet. Tilpasset opplæring ble ikke presentert som et mål i seg selv, men som et nødvendig virkemiddel for å skape en likeverdig utdanning, og knytter seg derfor først og fremst til allmenndannelsens kanontenkning. Med fokus på det enkelte individs læring, på kompetansemål, på lokale læreplaner utformet på grunnlag av målformulerte læreplaner, på resultatevalueringer, den påfølgende ansvarliggjøringen av den enkelte skoleeier, skoleleder, lærer, elev og foreldre, kombinert med åpning for nye fleksible organisatoriske differensieringsformer, har den politiske anvendelsen av begrepet tilpasset opplæring et annet innhold og betydning i Kunnskapsløftet enn i Reform 94 og Reform

97, og dermed andre betingelser og andre muligheter for praktiske utforminger.

I læringsplakaten, som i L06 erstatter "Broen" i L97, ser vi tydelige eksempler på denne dreiningen over til å legge større vekt på hensynet til den enkelte. Fellesskapet er omtalt i et av de elleve punktene, de individuelle hensynene finnes i fem. Læringsplakaten understreker nokså sterkt elevenes eget ansvar for læring og utvikling. Det skjer ved formuleringer som at de skal få muligheter, de skal stimuleres til, det skal legges til rette for dem. Underforstått, det er opp til elevenes egen innsats å dra nytte av de forholdene som er tilstede. Verken undervisningsprosesser eller fellesskapet har noen stor plass, slik vi tolker formuleringene. Lærere og elever skal kunne gjøre egne valg ut i fra personlige interesser. Den kollektive identiteten er tonet ned til fordel for den individuelle identiteten, og kollektive prosesser tones ned til fordel for de individuelle resultater. Interessen for individuell tilpassing har med dette blitt en del av ei ny ideologisk orientering i norsk utdanningspolitikk. Den er mer enn "bare" praktiske tiltak som skal løse utfordringer.

2. Forskningsmessig tilnærming til tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring som ulike politiske ideologier

Tilpasset opplæring er som beskrevet innledningsvis et politisk skapt begrep som utfordrer både forskning og pedagogisk praksis i tilnærming og operasjonalisering. Vanskene kommer dels av at begrepet er uklart definert, og dels av at begrepets politiske innhold og betydning endrer seg over tid. Det har bred politisk oppslutning, men samtidig blir det brukt innenfor en diskurs der anvendelsen varierer ut i fra strategiske politiske hensyn. Det viser seg ved at begrepet har vært fremhevet som sentralt i ulike regjeringer med ulikt ideologisk grunnlag.¹¹ Konsekvensen er at begrepet kan ha ulikt ideologisk innhold og formål. Vi kan her vise til forskyvningen fra vekt på fellesskapet og over til det individuelle. Fellesskapsideologien viderefører enhetsskolen med et ganske annet ideologisk innhold i tilpasset opplæring, enn den mer liberale og individsentrettede orienteringen i Kunnskapsløftet.

Også forskningslitteraturen knytter sterke ideologiske betydninger til begrepet. Ikke uventet, med tanke på begrepets politiske opprinnelse, er forskningens beskrivelser først og fremst preget av politiske fremstillinger og intensjoner med begrepet. Det interessante er at forskningen er svært lojal mot de politiske tilnærmingene til tilpasset opplæring, uten å knytte forståelse og definisjoner av begrepet til uavhengige kritiske analyser av det politiske innholdet og formålet med begrepet.¹²

En viktig innvending til orienteringen mot politiske dokument som utgangspunkt for forståelsen av begrepet, er at disse stort sett omtaler tilpasset opplæring i generelle formuleringer, uten å gå inn på praktiske operasjonaliseringer av begrepet. Fra politisk hold gis det dermed ikke noen bindende eller klare forslag til hvordan tilpasset opplæring kan fremmes eller identifiseres i skolens praksis. Selv om L97 legger vekt på for eksempel prosjektarbeid som en av flere arbeidsformer, så sidestiller ikke L97 tilpasset opplæring med bestemte måter å arbeide på i skolen. Det samme gjelder for begrepet inkludering. Selv om både inkludering og prosjektarbeid er sentrale temaer i L97, så synliggjøres det ingen koblinger mellom begrepene (Fylling, 2004). I L97s prinsipp og retningslinjer understrekes det i stedet at

¹¹ Dette omtales kort i kapittel 1.

¹² Vi kan imidlertid registrere en økende kritikk av og skepsis til den vekt som blir lagt på det individuelle innen utdanning mer generelt, noe vi også omtaler flere steder i rapporten.

utfordringen i tilpasning er elevenes ulikheter, og at disse må møtes med et mangfold i tilnærmingene til opplæringen:

Mangfald i bakgrunn, interesser og føresetnader må møtast med eit mangfald av utfordringar. Tilpasning er derfor ein sentral og nødvendig del av opplæringa. (KUF, 1996: 57-58)

Om individuell tilpasning står det:

Det krev at alle sidene ved opplæringa – lærestoff, arbeidsmåtar, organisering og læremiddel – blir lagde til rette med tanke på dei ulike føresetnadene elevane har. (KUF, 1996: 58)

Politiske dokumenter gir, som vi også har omtalt i kapittel 1, med andre ord først og fremst en prinsipiell erklæring om at opplæringen må tilpasses. I tråd med norsk læreplantradisjon skal beslutningene om hva dette mer konkret kan innebære, overlates til praksisfeltet å vurdere.

Den forskningen som er utført, har en hovedreferanse i den forståelsen av tilpasset opplæring som er beskrevet i L97. I det følgende skal vi drøfte hvorvidt forskningslitteraturen likevel overser den politiske vektleggingen av at tilpasning må vurderes ut i fra den bestemte situasjonen det skal tilpasses i forhold til. Det gjelder alle sider ved opplæringen, både når det gjelder form og innhold. Mye av forskningslitteraturen fortolker, operasjonaliserer og knytter tilpasset opplæring til bestemte og mer konkrete formale hensyn ved begrepet, slik som elevaktive og frie arbeidsformer. Fylling kritiserer for eksempel L97 for at den ikke kobler temaorganisert faginnhold og prosjektarbeid som arbeidsform med inkludering, og for at planen i liten grad tilbyr redskaper til lærerne i deres konkrete inkluderingsarbeid i skolen (Fylling, 2004). Denne forskningen definerer med andre ord tilpasset opplæring, eventuelt inkludering, i en snever betydning, forstått i sammenheng med bestemte organiseringsformer, arbeidsformer eller metoder.

I neste omgang undersøkes det hvorvidt skolene arbeider i henhold til denne snevre betydningen, som til sist bestemmer hvorvidt en kan konkludere med utbredelse av tilpasset opplæring i skolen. Spørsmålet om utbredelse og holdninger til tilpasset opplæring er derfor helt avhengig av forskningens definisjon av begrepet. Hvordan praksis reflekterer og tilnærmer seg begrepet, er derimot ikke i samme grad anvendt som utgangspunkt for forskningen på tilpasset opplæring.

Tilpasset opplæring og andre læreplanformulerte krav

Tilpasset opplæring er ikke det eneste kravet læreplanen formulerer om virksomheten i skolen. Den setter frem en rekke andre idealer som skal gjelde for opplæringen, og som skolen skal ta hensyn til i tillegg til tilpasset opplæring. Til sammen er alle disse med på å bestemme handlingsrommet

for lærerne i skolen. Summen av imperativene definerer det statlige oppdraget og er det formelle grunnlaget for skolens praksis, og vil dermed ha betydning for hvordan tilpasset opplæring kan forstås og gjennomføres. Begrepet tilpasset opplæring blir dermed presisert også gjennom de sammenhengene det står i med andre prioriterte områder, og som også er avgjørende for at utdanningen skal bli god. Det er her vi opplever at utfordringene blir store, fordi det ikke nødvendigvis er slik at de ulike kravene og forventningene henger sammen eller støtter hverandre. Boken *Både – og* (Telhaug & Aasen, 1999) analyserer norsk utdanningspolitikk på 1990-tallet. Bokens tittel antyder at helheten er preget av mange ønsker om mye forskjellig, og da trer gjerne motsetningene frem. Samtidig er ivaretagelse av et spenningsfelt gjerne nødvendig for å nå bestemte mål. For eksempel er spenningen mellom likhet og tilpasning skissert som en sentral spenning for å oppnå målet om likeverd i utdanningen. Det illustrerer kompleksiteten i begrepet.

Noen av begrepene som er like sentrale i læreplanene og i læreplanenes forarbeider som begrepet tilpasset opplæring i seg selv, er for eksempel lærestoff, fellesskap, demokrati og medbestemmelse. Vi kommer tilbake til spørsmålet om tilpasset opplæring i relasjon til andre læreplanrelaterte begreper og tiltak senere i kapittelet. Her gir vi noen korte eksempler på hva forholdet handler om.¹³

Læreplanen (L 97) legger vekt på lokalt lærestoff og på organisering og gjennomføring av læring ut fra elevenes ståsted og erfaringer. Samtidig er det i læreplanen fastsatt det som lærerne i evalueringen av Reform 97 opplevde som en nokså rigorøs og detaljert liste over lærestoff og over progresjonen i lærestoffet. Kravet synes å være at alle elevene skal følge det samme mønsteret. Flere forskere mente at det var en motsetning mellom hensynet til tilpasset opplæring på den ene siden, og den sterke reguleringen i planen når det gjelder hva slags fagkunnskap som skulle læres og omfanget av denne kunnskapen (Imsen, 2003). Her kan det presiseres at L97 ikke nødvendigvis beskriver hva elevene ”skal kunne”, men at det ofte er formulert som at elevene ”skal erfare”, ”skal gjøres kjent med”, og liknende.

En annen kritikk er at innholdet og arbeidsmåtene i plandokumentet reflekterer noen gruppers interesser, verdier og tradisjoner mer enn andres, til tross for at planen skal gjelde for alle elevene i skolen (Øzerk, 2003). Dette rører ved en debatt som har vært ført lenge i forbindelse med skolens innhold og arbeidsmåter, og som forklarer manglende resultatoppnåelse som

¹³ I kapittelet fire (om inkludering) kommer kort vi tilbake til tilsvarende utfordringer knyttet til inkludering.

en konsekvens av strukturelle forhold i idealene for skolens innhold og arbeidsmåter (Hernes, 1974; Haavelsrud, 1979; Hoëm, 1972).

Det er en klar spenning mellom de to mest sentrale aspektene i begrepet tilpasning, forholdet mellom individet og fellesskapet. Den ene eller den andre av disse kan lett komme til å dominere. Utfordringen så langt har vært å balansere de to opp mot hverandre (Nilsen, 2005). Ensidig vekt på fellesskapets interesser skaper fare for at den enkeltes behov ikke blir tatt tilstrekkelig vare på. Fellesskap uten tilpasning kan føre til at individene blir oversett. Ensidig vekt på de individuelle behovene kan lede til spesialiserte løsninger som skiller ut elever, og som er til hinder for et levende fellesskap. Nilsen understreker at tilpasning uten fellesskap lett kan skape segregering og stigmatisering (ibid.).

Det er karakteristisk for forskningen om tilpasset opplæring at den i liten grad har studert tilpasset opplæring ut fra det komplekse bildet, skapt av spenningene i begrepet. De fleste undersøkelsene har et nokså ensidig fokus på tilpasning og det individuelle, isolert fra alle de andre hensynene undervisningen også skal forholde seg til.

Forskningens definisjoner av tilpasset opplæring

Hva vi i dag vet om tilpasset opplæring, vil dermed nødvendigvis bero på forskningens tilnærming til og definisjon av begrepet. Hvordan forskningen definerer og operasjonaliserer tilpasset opplæring, er avgjørende for hva studiene gir svar på og finner. I det følgende presenteres de generelle forståelser og operasjonaliseringer av begrepet tilpasset opplæring som ligger til grunn for det forskningsmaterialet vi har gått gjennom. Mer spesifikke definisjoner, knyttet til for eksempel spesialundervisning, presenteres i senere kapittel.

Tilpasset opplæring i relasjon til differensiert opplæring

Det meste av forskningen plasserer som sagt sin tilnærming til begrepet i en politisk og ideologisk forståelse. Erling Lars Dale og Jan Inge Wærness knytter sin definisjon av tilpasset opplæring til opplæringsloven:

Den overordnede rammen for prinsippet om å innrette opplæringen etter den enkeltes læreforutsetninger og evner består av tre momenter: krav og forventninger om (1) oppnåelse av kompetanse gjennom (2) elevens eget læringsarbeid i et arbeidsfellesskap innenfor (3) forordninger knyttet til enhetsskolen. (Dale & Wærness, 2003: 31)

Dale og Wærness innfører et viktig skille i sin begrepsbruk, mellom *differensiert tilpasning* og *differensiert opplæring*. Dale og Wærness sitt forskningsarbeid om differensiering er knyttet til den videregående

opplæringen. Innenfor videregående opplæring har begrepet differensiering tradisjonelt større plass enn i grunnskolen. Dale og Wærness knytter tilpasset opplæring som komplementært, men samtidig som noe underordnet til begrepet differensiert opplæring. De mener at differensiert tilpasning er et begrep som representerer den etablerte forståelsen av differensiering i videregående opplæring, det vil si tilpasning som tilrettelegging av opplæringen ut fra elevenes ulike forutsetninger og evner. Konsekvensen av vektlegging av en slik tankegang, mener de er at ulike elever får ulik opplæring. I et større perspektiv peker de på at en annen og mer problematisk konsekvens kan være at historiske, kulturelle og sosialt skapte stereotypier forsterkes. Det gjelder for eksempel mellom kjønnene. Opplæringen vil kunne legge til rette for at jenter blir overrepresentert blant dem som får studiekompetanse, guttene blant dem som får yrkeskompetanse.

Forfatterne argumenterer derfor for behovet for å forskyve fokus over på en ny forståelse av differensiering. Denne nye forståelsen knytter de til begrepet differensiert opplæring. Det begrepet knytter de blant annet til Niklas Luhmanns differensieringsbegrep. Samfunnet er utdifferensiert i ulike funksjonssystemer. I følge Luhmanns teorier iakttar hvert system sin omverden på bakgrunn av en systeminternt trukket differanse. Denne differansen kan beskrives som en bestemt funksjonell kode som virker strukturerende på systemets iakttagelser og kommunikasjon. Hvert system skiller seg dermed fra omverdenen og iakttar seg selv og sin omverden ut fra sin bestemte kode. Hvert funksjonssystem representerer dermed ikke ulike områder i samfunnet, men en spesifikk kommunikasjonslogikk.

Nettopp dette perspektivet kan relateres til at også hver enkelt undervisningssituasjon kan anses som et utdifferensiert subsystem innenfor skoleorganisasjonen. Skoleorganisasjonen, som er strukturelt koblet til utdannelsessystemet som funksjonssystem, utdifferensierer seg i en rekke ulike subsystemer, som trekker sine distinksjoner til omverdenen ut i fra hver deres bestemte beslutningshorisont. Selv om temaene derfor kan være de samme innenfor de ulike subsystemene, for eksempel i de ulike skoler og klasserom, så vil temaene aktualiseres på grunnlag av hvert enkelt subsystems beslutningshorisont. Vi kan på denne bakgrunn si at hver skole og hver klasse aktualiserer de samme temaer og problemstillinger ved å henvise blant annet til læreplaner og lærebøker som sentrale beslutningspremisser. Hvordan temaet belyses og fremstilles, avhenger imidlertid av den bestemte klassens forutsetninger og erfaringer (beslutningshistorie) og de påfølgende forventninger til hva som kan være av betydning og relevans for denne gruppen (Bachmann, 2005).

Begrepet differensiert opplæring, som Dale og Wærness (2003) innfører, refererer derfor slik vi forstår det til en fellesskapstenkning. Begrepet innebærer på samme vis at alle skal møte det samme innholdet, de samme

temaer, men at disse temaene må belyses og aktualiseres ulikt ut i fra gruppens eller de enkelte elevers beslutningshorisont. Hver elev skal møte alle aspekter ved opplæringen med en differensiert tilnærming. Dale og Wærness vektlegger slik en opplæring som sørger for at alle elever møter differensierte aspekter ved opplæringen, slik at alle lærer å mestre ulike læringsstrategier og arbeidsmåter.

Dale og Wærness knytter tilpasset opplæring først og fremst til begrepet om differensiert tilpassing. Slik vi tolker det, refererer dette til en mer individorientering, det vil si mot en opplæring ut i fra forskjellige elevforutsetninger og behov. Selv om differensiert opplæring og tilpasset opplæring bør utfylle hverandre gjensidig, mener Dale og Wærness at differensiert opplæring er et overordnet fenomen for å kvalitetsforbedre opplæringen. Det kan sidestilles med omtalen av tilpasset opplæring som et komplementært forhold til fellesskap og likhet, altså i spenningsfeltet mellom inkludering og disiplinering. Dale og Wærness behandler verken differensiering eller tilpasset opplæring som overordnede verdier i seg selv for opplæringen, men som virkemiddel for elevenes dannelse, utviklet i en opplæring tilpasset deres ulike forutsetninger og evner.

Vi vil her påpeke betydningen av at forfatterens forståelse av begrepet tilpasset opplæring plasseres som komplementært til det de beskriver som en differensiert opplæring, spesielt sett i sammenheng med den politiske betoningen av begrepet tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring omtales som et eget punkt i Læringsplakaten i L06. Det er dermed et av de få omtalte områder som omhandler undervisningens prosesser fremfor undervisningens resultater. Da kan det være sentralt å knytte en vid forståelse til begrepet, som ikke reduserer det til å orientere seg mot opplæring ut i fra forskjellige elevforutsetninger og behov, men som også omfatter det Dale og Wærness omtaler som en differensiert opplæring. Med det menes en opplæring som med tilpassede, eksemplariske undervisningsopplegg strekker seg etter å innføre alle i en felles, men differensiert opplæring, som gir alle mulighet for å oppnå lik allmenn utdanning. Vi understreker derfor betydningen av å se tilpasset opplæring i sammenheng med, og ikke som separat fra det Dale og Wærness betegner som en differensiert opplæring, og som vi tidligere har omtalt som den komplementære spenningen mellom likhet og likeverd.

Tilpasset opplæring og inkludering

Vi går nærmere inn på inkludering andre steder i denne rapporten, men vil aktualisere temaet også her.¹⁴ Marit Strømstad, Kari Nes og Kjell Skogen (2004a) knytter begrepet tilpasset opplæring til prinsippet om inkludering. De plasserer tilpasset opplæring som et kjernebegrep i forbindelse med en inkluderende skole tilrettelagt for mangfoldet. De beskriver den inkluderende enhetsskolen som en skole som skal favne alle grupper og gi et tilbud som er tilpasset det naturlige mangfoldet i elevgruppen (Strømstad, 2004).

Halvor Bjørnsrud oppfatter på samme måte som Strømstad, Nes og Skogen begrepet tilpasset opplæring som et viktig prinsipp innenfor en inkluderende skole (Bjørnsrud, 2004). Han peker på balansen mellom nasjonalt fellesstoff og individuell tilpasning som et dilemma. I denne ligger det muligheter for at tilpasset opplæring kan bli nedtonet for elevene i grunnskolen, dersom utformingen av et felles nasjonalt lærestoff blir for omfattende og detaljert. Om et likeverdig tilbud skal bestå, mener han derfor at det må skapes en balansegang mellom elevenes egne erfaringer og det lærestoff som skal være felles for alle, og at denne balansegangen må ivaretas av lærernes tilrettelegging og vurdering:

Inkludering i balansen mellom læreplanens prinsipp om tilpasset opplæring og hovedmomentene med nasjonalt lærestoff dreier seg om kompetanse hos den enkelte og i lærersamarbeidet for å bruke handlingsrommet kontinuerlig. (ibid.: 82)

Bjørnsrud anser slik tilpasning og tilrettelegging av undervisningens innhold ut i fra elevenes personlige erfaringer, som et viktig element i tilpasset opplæring, og påpeker betydningen av at det nasjonalt felles lærestoffet kan tilpasses elevenes erfaringer. Han vektlegger at den enkelte lærer trenger kompetanse i å anvende det handlingsrommet som ligger i muligheten for å omdanne og tilpasse læreplanens nasjonale innholdsanvisninger til de enkelte elever.

Tilpasset opplæring kan i denne sammenheng knyttes prinsipielt til en dannelsesorientert tenkning, hvor læreplanen som politisk dokument skal ivareta fellesskapets premisser ved å si noe om dannelsens mål og mening, mens skolen og lærerne på den andre siden skal bearbeide og tilrettelegge læreplanens utvalg ut i fra lokale og individuelle forhold.

¹⁴ Inkludering blir omtalt i forbindelse med spesialundervisning, og som et eget kapittel.

Tilpasset opplæring og progressiv pedagogikk

Gunn Imsen undersøker sammenhengen mellom læringsmiljø og elevenes læringsutbytte i sine studier av Reform 97 (Imsen, 2003). Imsen operasjonaliserer ulike dimensjoner ved læringsmiljøet. Fremgangsmåten er konstruksjon av ulike kategorier som skal fange undervisningens reformpedagogiske profil. Undersøkelsen studerer på denne måten i hvilken grad denne profilen kan settes i sammenheng med elevenes læringsresultat. Tilpasset opplæring blir en av flere dimensjoner innenfor profilen. På denne måten knyttes definisjonen av tilpasset opplæring til en progressiv forståelsesramme, der tilpasning inngår som et av flere kriterier for en progressiv pedagogikk:

En progressiv pedagogikk krever frigjøring fra lærebøkene, kreativitet fra lærerens side, tilpasning til elevenes interesser og behov og tilrettelegging av elevaktive arbeidsformer. (Imsen, 2003: 65)

Imsen gir således ikke en generell beskrivelse av tilpasset opplæring, men plasserer begrepet som en dimensjon innenfor en undervisning som skal kunne karakteriseres som reformpedagogisk orientert. Og innenfor denne forståelsen operasjonaliserer hun tilpasset opplæring som nærvær av bestemte elevsentrerte aktiviteter og undervisningsmetoder, og fravær av lærerstyring og lærerdominans.

Solstad, Rønning og Karlsen (2003) forstår tilpasset opplæring som et viktig prinsipp for å ivareta enhetsskolen, nærmere bestemt for å skape en likeverdig skole som imøtekommer forskjelligheten innenfor fellesskapet. Tilpasset opplæring anses med andre ord som et virkemiddel for å nå idealet om en likeverdig skole. En likeverdig skole skal nås ved å skape læring og utvikling som er tilpasset den enkelte elev og elevgruppe og det enkelte lokalsamfunn. De beskriver derfor en likeverdig skole mer ut i fra kriterier om mangfold enn ut i fra kriterier om likhet (Solstad, Rønning, & Karlsen, 2003).

Forskerne drøfter på denne måten tilpasset opplæring i prinsipielle termer. De definerer og operasjonaliserer begrepet i en mer avgrenset tilnærming, som knyttes opp i mot reformpedagogikk og bestemte læringspsykologiske teorier. Dewey (ibid.: 68-71) og Vygotsky, Piaget og Donaldson (ibid.: 71-73) nevnes spesielt. På bakgrunn av disse teoriene bygger Solstad, Rønning og Karlsen sin evaluering av Reform 97 på oppfatningen at tilpasset opplæring kan knyttes til, og fremmes best, gjennom elevaktive eller frie arbeidsmåter og lokalt lærestoff. Dette viser seg blant annet gjennom deres konklusjon, hvor de skisserer følgende råd for at:

... skolen i tida fremover bedre enn i dag skal møte ideal om likeverdig og tilpassa opplæring **gjennom bruk av friere arbeidsmåter og lokalt lærestoff**:

- Mer målrettet innsats for å bygge opp **kompetanse** i læreplan-analyse, planlegging, arbeidsmåter og evaluering med sikte på tema-/prosjektarbeid og bruk av lokalt lærestoff.
- Rette større oppmerksomhet mot **elevenes ferdigheter** når det gjelder bruk av friere arbeidsmåter og utradisjonelt lærestoff.
- Legge til rette for et mer **varierte tilfang av læremidler**, inklusive lokalt lærestoff, slik at lærernes og elevenes avhengighet til fag- og klassetrinnsspesifikke nasjonale lærebøker blir redusert.
- Sørge for at det blir **frigjort tid og rom** for kritisk refleksjon om læring og undervisning. (ibid.: 11, våre uthevninger.)

Cecilie Høy Anvik (2004) setter på samme måte som Solstad, Rønning og Karlsen tilpasset opplæring i forbindelse med temaorganiserte struktureringsformer og elevaktive arbeidsformer. Hun viser til at L97 vektlegger både tilpasset opplæring, temaorganisering av fagstoffet og prosjektarbeid som en sentral arbeidsform. Anvik trekker samtidig frem lærerens veilederrolle som et sentralt prinsipp i L97, og knytter også dette til tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring forstås som elevaktive arbeidsformer, hvor elevene tar ansvar for egen læring. Klasserom som preges av såkalte tradisjonelle undervisningsformer, fortolker hun som lav grad av orientering mot tilpasset opplæring (Anvik, 2004).

Anne-Lise Arnesen og Unn Solli (2003) knytter i likhet med mange andre tilpasset opplæring til en generell elevsentrering, og som kan oppfattes som en progressiv tilnærming:

Tilpasset opplæring bygger på en planmessig strategi basert på generelle prinsipp for en elevsentrert undervisning; helhet og sammenheng, kontinuitet, relevans, variasjon og fleksibilitet.(Arnesen & Solli, 2003: 38).

Det som inngår i en planmessig strategi for tilpasset opplæring beskriver de mer inngående som kriterier som bør kjennetegne en undervisning dersom den skal kunne tilfredsstillende generelle krav til tilpasset opplæring.

I en evaluering av fleksibel skolestart i Oslo er tilpasset opplæring et tema. Rapporten kommenterer at elevene helt fra 6-årsalderen kan være med på å tilpasse opplæringen ved selv å delta i utformingen av egne mål, få mulighet til å vise initiativ og være med på å vurdere egen innsats. Tilpasset opplæring innebærer her å oppgradere det arbeidet som foregår elevene i

mellom, oppmuntre dem til å spørre andre medelever og selv gi råd til andre elever (Germeten & Gaarder, 2004).

Forskningens distinksjoner

De ulike forskningsmessige tilnærmingene viser at det eksisterer en teoretisk enighet om tilpasset opplæring som en prinsipiell kvalitet ved utdannelsen. Skolen gis ansvar for å tilrettelegge en sentralt styrt opplæring etter de enkelte elevers erfaringer, forutsetninger og behov. Forskningens overordnede forståelse knytter seg stort sett til en ideologisk balanse mellom fellesskapets premisser og de individuelle premisser. Den forskningsmessige tilnærmingen, i form av definisjoner og metodiske operasjonaliseringer, innebærer imidlertid en innsnevring i forståelsen av begrepet, nært knyttet til pedagogisk progressivisme. Dette utgangspunktet får gjerne store konsekvenser for forskningens resultater.

Den samfunnsvitenskapelige forskning kan bare skape resultater som er produsert ut fra forskningens egne definisjoner og tilnærminger. Problemet med mye av den gjennomgåtte forskningslitteraturen er at konsekvensene av de distinksjonene som er gjort ikke drøftes. En bestemt snever tilnærming til tilpasset opplæring behøver med andre ord ikke være problematisk så lenge den bestemte distinksjonen tydeliggjøres og diskuteres, slik for eksempel Imsen (2003) gjør i sin tilnærming til tilpasset opplæring som en av flere indikatorer på en progressiv pedagogikk. Formålet blir dermed ikke å kartlegge tilpasset opplæring som generell utbredelse, men å kartlegge utbredelsen av progressiv pedagogikk, definert gjennom en bestemt kategorisering. Mange av prosjektene tydeliggjør ikke på tilsvarende vis at deres konklusjoner om tilpasset opplæring er basert på enkelte sentrale distinksjoner som gir konsekvenser. Det problematiseres og drøftes i liten grad hvorvidt disse distinksjonene er funksjonelle for å beskrive tilpasset opplæring. Viktigst av alt, det drøftes i liten grad hvorvidt en med disse distinksjonene overser det som kan være andre sentrale elementer ved tilpasset opplæring.¹⁵

Vi ønsker å gå nærmere inn i problematiseringen av distinksjonene som er trukket på formalorienterte grunnlag, ved å henvise til noen dannelsesorienterte problemstillinger. Disse påpeker betydningen av å tilrettelegge for dannelse ut i fra et vidt perspektiv som ikke avgrenser seg til formale prinsipper. Samtidig viser vi med denne tilnærmingen at det er nære relasjoner mellom blant annet tilpasset opplæring og de helt basale pedagogiske grunnlagsspørsmål. Dette anser vi som et så viktig

¹⁵ Senere i kapitlet vil vi konkretisere nærmere hva disse distinksjonene er, og hva konsekvensene av dem kan være.

utgangspunkt for å kunne drive fruktbar forskning på begrepet og fenomenet, at vi prioriterer å gjøre en relativt inngående drøfting av perspektivene.

Tilpasset opplæring som dannelsesorientert opplæring

En måte å knytte tilpasset opplæring til pedagogiske grunnlagsspørsmål, er å drøfte begrepet i relasjon til en dannelsesorientering. Tilpasset opplæring vil da være forstått som tilsvarende en dannelsesorientert opplæring med elevenes dannelse som mål. I likhet med begrepet tilpasset opplæring, vil også dannelse som begrep kunne bli forstått ulikt både når det gjelder mål og hvordan målene kan nås.

Generasjonskontrakten – spenningen mellom barnet og fellesskapet

I den tyske didaktikeren Wolfgang Klafkis perspektiv vil dannelsens formål aldri kunne avgrenses verken til enkle formalorienterte kriterier eller til bestemte materielle forutsetninger, som mer dannende enn andre (Klafki, 2001). Klafki henter inspirasjon fra religionsfilosofen Friedrich Schleiermacher (1768-1834), som blant annet er kjent for sin formulering av generasjonskontrakten.

Videreføringen fra generasjon til generasjon skjer i et spenningsforhold mellom utviklingen av barnets personlighet og innføringen av barnet i et fellesskap (Schleiermacher, 1959). Schleiermachers problem er hvordan den eldre generasjon kan tilrettelegge oppdragelsen på en slik måte at den yngre generasjon kan bli en del av fellesskapet på en selvstendig måte. Slik vi tolker det, er det et spenningsforhold mellom utviklingen av barnets personlighet, evner og interesser og innføringen av barnet i et fellesskap. Dette er fortsatt den sentrale problemstillingen knyttet til tilpasset opplæring innenfor fellesskapets rammer og til videreføringen av enhetsskolen. Schleiermacher påpeker at dette er et spenningsforhold som aldri kan besvares en gang for alle. Det er et forhold som må behandles i en dialektisk vekselvirkning som stadig aktualiseres på nytt, som en åpen dialog mellom generasjonene (von Oettingen, 2001).

Klafki påpeker, i tråd med Schleiermacher, at dette spenningsforholdet ikke kan reduseres til den ene eller den andre siden, enten det er til fellesskapets objektive rammer eller barnets subjektive forutsetninger. Det Klafki betegner som dannelsens subjektive karakter, innebærer å ta hensyn til hver elevs særegenhet, og tilsvarer det Schleiermacher betegner som utfoldelse av ens indre krefter gjennom optimal utfoldelse av ens potensiale. Det kan igjen relateres til det Dale og Wærness (2003) betegner som differensiert tilpasning. I følge Klafki skal resultatet av en slik vektlegging være selvbestemmelse, frihet, emansipasjon, autonomi, myndighet, fornuft og selvaktivering. Disse aspektene anses som et grunnleggende mål for et ånds-

vitenskapelig dannelsesideal (Klafki, 2001). Målet med en tilpasset opplæring vil i en slik sammenheng være evne til fornuftig selvbestemmelse. I følge Klafki forutsetter det at en kan frigjøre seg fra det fremmedbestemte, det vil si evne til fri selvstendig tenkning.

Dette åndsvitenskapelige dannelsesidealet kan sammenliknes med de mål som skisseres for tilpasset opplæring, dersom en først og fremst forstår tilpasset opplæring som en likeverdig opplæring med rom for mangfoldet. Tilpasset opplæring omhandler ikke en ensidig individualisering. Som tidligere beskrevet kan ikke ideen om likeverd og mangfold behandles uavhengig av fellesskapets hensyn og muligheten for å relatere seg til samfunnets felles referanserammer på en måte som gir like utdannelsesmuligheter. På samme måte kan heller ikke et åndsvitenskapelig dannelsesideal ses uavhengig av en mer objektiv orientering. Klafki påpeker at fornuft, evne til selvbestemmelse og menneskets handlefrihet bare kan oppnås gjennom en tilegnelsesprosess og et oppgjør med et innhold som i første rekke ikke stammer fra eleven selv, men fra et møte med den fortidige og pågående menneskelige kulturaktivitet.

Selvbestemmelse, frihet, autonomi, myndighet, fornuft og selvaktivering kan med andre ord bare oppnås i et dialektisk spenningsforhold med humanitet, menneskehet og menneskelighet, verden, objektivitet og allmennhet (Klafki, 2001). Overfører en dette til tilpasset opplæring som et dannelsesorientert forløp, blir konsekvensen at heller ikke tilpasset opplæring kan plasseres uavhengig av fellesskapets referanserammer. En enhetlig opplæring blir slik nødvendig for at hvert enkelt individ skal ha mulighet for en lik, men samtidig likeverdig utdanning, som ikke begrenser individets senere utviklingsmuligheter og muligheter for aktiv deltakelse i arbeids- og samfunnsliv. På tilnærmet vis som at Dale og Wærness (2003) anser tilpasset opplæring som komplementært til en differensiert opplæring, kan en tilpasset opplæring, forstått som et likeverdig opplæringsforløp, således ikke oppnå likeverd så lenge fellesskapets rammer og enhet ikke ligger til grunn.

Et slikt komplementært forhold mellom individets subjektive erfaringer og forutsetninger og fellesskapets rammer og bestemmelser, ser vi også i utviklingen av enhetsskolen. Der har alles rett til et likt opplæringsforløp, kvalifikasjoner og like muligheter for deltakelse i yrkes- og samfunnsliv vært et sentralt mål. I denne fellesskaps- og likhetstenkningen har det samtidig vært en forutsetning å ivareta de individuelle behov gjennom en tilpasning av opplæringen, dersom utdannelsen skal være likeverdig. På denne måten ser vi hvordan sentrale prinsipper i tilnærmingen til tilpasset opplæring som et dannelsesorientert prinsipp kan drøftes med henvisning til dannelsesteoretiske problemstillinger.

Viktige konsekvenser av et åndsvitenskapelig dannelsesperspektiv på tilpasset opplæring, er for det første at individuelle hensyn ikke kan ses uavhengig av fellesskapets rammer. For det andre er konsekvensen at spørsmålet om dannelse eller tilpasning ikke kan reduseres til et spørsmål enten om formale eller om materielle hensyn alene. Vi har tidligere pekt på hvordan store deler av forskningen på tilpasset opplæring plasserer seg nettopp i et bestemt formalt perspektiv.

Materiell og formal dannelse¹⁶

Ulike dannelseteorier kan grovt skissert plasseres i to motpoler, de materielle og de formale. Undervisningen skal i følge de teorier som er orientert mot materielle aspekter planlegges og gjennomføres med utgangspunkt i innholdets logikk (Klafki, 1983). Klafki skiller det materielle aspektet i disse dannelseteorier i to betydningsfulle grunnformer, en dannelsesorientert objektivisme og de klassiske teorier. Førstnevnte ser dannelse som en prosess hvor kulturens objektive innhold finner inngang til en menneskelig bevissthet, uavhengig av bevissthetens egen subjektivitet. Klassiske teorier er orientert mot visse sider av kulturen som anses som mer dannende enn andre. Det er kun det som regnes som det klassiske, og bestemmes som kulturens kanon, som innehar de menneskelige kvaliteter som kan overføre forbilder for et høyere åndelig liv. Det klassiske vurderes slik å være av eksemplarisk verdi. Videreføringen av felles referanserammer ut i fra en materielt bestemt innholdskanon plasserer seg i slike perspektiver. I Reform 97 ble skolen som viderefører av kultur- og identitetsbærende rammer vektlagt ved at L97 gav inngående beskrivelser av utdannelsens innhold.

De formale dannelseteorier utgjør en subjektiv motreaksjon på de materielle teoriene. Klafki beskriver hvordan disse teoriene søker å rette blikket bort fra innholdet og over på eleven, dersom en skal makte å komme frem til gyldige utsagn om dannelsens "vesen" (Klafki, 1983). Nettopp det er et gjennomgående tilfelle i perspektivene på tilpasset opplæring, hvor de formale hensyn i forhold til eleven settes i høyetet.

Klafki deler også de formale teoriene i to grunnformer. De funksjonelle dannelseteorier går inn under programerklæringer som "dannelse av barnets evner" med Wilhelm von Humboldt som en av frontfigurene. Dannelse oppfattes ikke først og fremst som tilegnelse av et dannende innhold, det er *arbeidet* med innholdet som skal utvikle og forme elevens fysiske, sjelelige

¹⁶ Thomas Nordahl (2000) har anvendt Klafkis teori om kategorial dannelse, samt inndelingen i materielle og formale dannelseteorier som fortolkningsredskap i forhold til problematferd og mistilpasning.

og åndelige krefter. I neste omgang skal kreftene, som innebærer en dannelse av menneskets iboende evner, kunne overføres til andre innhold og situasjoner (Lüth, 2000).

På tilsvarende vis ser vi hvordan en rekke perspektiver på tilpasset opplæring anser elevenes selvvirksomhet som et sentralt mål i seg selv, uavhengig av andre omkringliggende hensyn. Idealet blir så å si den selvregulerende og selvmotiverende eleven, som gjennom individuelle arbeidsplaner tar styring over egen lærings situasjon og læringsmål. På dette viset skal elevene få rom til å dyrke sine evner og interesser. Kunnskapsløftets kompetansemål, som er erstatning av L97s innholdskanon, kan beskrives som en overgang fra et materielt dannelsesfokus, og over på et fokus på elevenes formaldannelse. Elevenes kompetanse er ikke lengre knyttet til en innholdskanon og utviklingen av en fellesskapsidentitet, men til utvikling av elevenes individuelle selvregulerte krefter. Det sentrale er i L06 ikke på samme måte som ved L97 *hva* en arbeider med, men at en jobber med noe som kan utvikle evne til virksomhet, motivasjon og fornybarhet.

Metodiske dannelseteorier utgjør den andre grunnformen av formale dannelseteorier, og kan blant annet knyttes til Georg Kerschensteiners og Hugo Gaudigs arbeidsskolepedagogikk i Tyskland, og John Deweys pragmatisme i USA (Bachmann, 2005). I likhet med den andre formen for formale teorier problematiserer også disse teoriene muligheten for å bestemme dannelsens vesen ut i fra innholdet, så lenge den innholdsmengde som kan spille en rolle i elevenes liv ser ut til å være uendelig (Klafki, 1983). Løsningen er å karakterisere dannelse som beherskelse av metoder som gjør eleven i stand til å tilegne seg det innhold som han eller hun møter i senere livssituasjoner. Dette kan sammenliknes med det som i dag gis betegnelsen ”å lære å lære” (Bachmann, 2005). Dette er kanskje de teoriene som sterkest har fått gjenklang i tilnærmingen til tilpasset opplæring, og vi ser det spesielt i sammenheng med at tilpasset opplæring defineres som elevaktive og frie arbeidsformer, der den utforskende eleven selv skal tilegne seg kunnskap med læreren som veileder.

De metodiske formalperspektivene på dannelse ser altså ut til å tilsvare det rådende perspektivet på tilpasset opplæring i den gjennomgåtte forskningslitteraturen. Klafki beskriver hvordan de metodiske dannelseteoriers pedagogiske tiltrekningskraft kan knyttes til deres dyptgående realisering av prinsippet om elevens selvvirksomhet. Denne tiltrekningskraft til de metodiske problemstillinger ser også ut til å ha rammet forskningens tilnærming til tilpasset opplæring. Spørsmålet er hvilke konsekvenser en slik formalfokusering har så lenge det nedprioriterer betydningen av utdannelsens innhold, og ikke minst betydningen av utdannelsens fellesskapsideologi.

Klafki følger blant annet i den åndsvitenskapelige didaktiker Erich Wenigers fotspor når han påpeker betydningen av å se metoder i forhold til innhold og omvendt (Weniger, 2000). Weniger påpeker at metoden alltid skal beskrives og innlæres på bakgrunn av dens didaktiske forutsetninger, det vil si de relaterte mål- og innholdsbeslutninger. Metoden må med andre ord alltid bestemmes med utgangspunkt i de spesifikke didaktiske forutsetningene:

Method is always a secondary, a relative aspect, valid only under quite specific conditions. It is also susceptible to change over time. Method, therefore, can be described and taught only with reference to the pre-conditions of Didaktik. (Weniger, 2000: 113)

Metode må med andre ord ses i relasjon til den didaktiske situasjonen, til elevene og til innholdet. En slik argumentasjon avskriver muligheten for å utvikle en didaktikk som fremhever en spesifikk undervisningsmetodikk som allmenngyldig, uavhengig av den spesifikke undervisningskonteksten (Bachmann, 2005). På samme vis som Weniger, argumenterer Klafki (1983) for at individet ikke kan gis åndelige krefter uavhengig av et tilpasset innhold, og for at en metode ikke kan bestemmes som bedre forut for det innholdet den skal brukes i forhold til. Metoden må alltid ses i forhold til innholdets struktur og ikke minst i forhold til elevenes forutsetninger for å arbeide med dette innholdet og metoden i seg selv.

Tilpasset opplæring som en orientering mot kategorial dannelse

Klafki presenterer teorien om den kategoriale dannelse med utgangspunkt i en avstandtaken fra både de materielle og de formale teorier. Essensen er at et innhold eller et metodisk perspektiv ikke er kategorialt dannende i seg selv. Både fremstilling av innhold og valg av metoder må forstås og bestemmes ut i fra situasjonen og de elevene som innholdet skal fremstilles for. Tilpasset opplæring kan med andre ord ikke ses uavhengig av en differensiert opplæring, slik Dale og Wærness beskriver det, med referanse til Luhmanns teori om utdifferensierte funksjonssystemer. Hver enkelt undervisningssituasjon kan i et slikt systemteoretisk perspektiv iakttas som et differensiert subsystem innenfor skoleorganisasjonen (Bachmann, 2005). En tilpasset og differensiert opplæring forstås da som å aktualisere de samme temaer, det samme innholdet, men ut i fra differensierte henvisningshorisonter. Den bestemte undervisningssituasjonen opparbeider seg en henvisningsstruktur gjennom den beslutningshistorie den har å vise til. Undervisningens progresjon, og forventninger om fremtidig progresjon på bakgrunn av denne progresjonen, elevenes erfaringer, interesser og forutsetninger, kan derfor beskrives som en bestemt undervisnings henvisningshorisont. Det sentrale blir at nye aktualiseringer knytter an til hvordan tidligere temaer har blitt aktualisert i denne differensierte undervisningssituasjonen. Med andre ord vektlegges betydningen av en tydelig rød tråd i

undervisningens progresjon. Dette kan sammenliknes (men ikke sidestilles) med hvordan det kategorialt dannende kan fremstilles gjennom en eksemplarisk undervisningsprosess. Det innebærer at elevene med utgangspunkt i det spesielle, representert gjennom eksempler som knytter seg til elevenes forutsetninger, skal bevege seg mot en innsikt i hvordan disse spesielle eksempler henger sammen med andre mer generelle dimensjoner i de aktualiserte temaer og innhold (Klafki 2001).

Med dette utgangspunktet poengterer Klafki (1983) betydningen av *ikke* å fremheve enkelte former for innhold eller metoder som mer dannende enn andre. I stedet setter han enkelte betingelser som må utelukkes dersom noe skal kunne opptre som kategorialt dannende. Disse betingelsene anser vi som overførbare i forhold til begrepet om tilpasset opplæring. Vi mener slik å kunne knytte tilpasset opplæring til det kategorialt dannende, der tilpasset opplæring og det kategorialt dannende får tilsvarende dannelsesorienterte formål.

Klafki fremhever at det kategorialt dannende må kunne fremtre som representativt for grunnleggende saksforhold og problemer, og ikke kun som isolert viten. Det må ikke bare ha en betydning i forhold til elevenes fremtid, uten at elevene allerede i nåtiden kan være i stand til å erfare det som sin fremtid. På tilsvarende vis må det ikke bare fremstå som en overlevert fortid uten at det for elevene blir satt i sammenheng med hans eller hennes fortid. Videre må det kunne knyttes til elevenes forståelseshorisont, som et utgangspunkt for levende spørsmål og løsning av problemer knyttet til elevenes livsverden (Klafki, 1983).

Denne beskrivelsen av det kategorialt dannende kan like gjerne anses som en beskrivelse av tilpasset opplæring, som på en eller annen måte gir eleven mulighet til å møte det fundamentale med utgangspunkt i hans eller hennes erfarings- og forståelseshorisont. Dette møtet krever at læreren gjennom didaktiske analyser finner frem til hvordan utdannelsens innhold kan fremstilles på en slik måte at det åpenbarer det kategoriale for eleven (ibid.). Klafki (2001) beskriver denne analysen som syv problemfelt som lærere kan forholde seg til, som en del av undervisningsplanleggingens perspektiver. Vi skal ikke gå inn på disse her, men nevner det for å understreke betydningen av lærerens didaktiske analyser med de spesifikke klasser, elever og kontekster som spesifikke utgangspunkt. Disse er å anse som helt sentrale både i tilnærmingen til en kategorial dannelse og til en tilpasset opplæring.

Tilpasset opplæring som instrumentell handling

Vi har i det første kapittelet omtalt det smale perspektivet på tilpasset opplæring som instrumentelt. Det kan utdypes videre med utgangspunkt i noen av Hans Skjervheims synspunkter. Skjervheim innleder den kjente artikkelen om det instrumentalistiske mistaket med påstanden:

... innan den etablerte pedagogikken misforstår ein pedagogisk praksis som teknikk, det vil seia pedagogiske handlingar vert tolka etter modell av tekniske handlingar. (Skjervheim, 1992: 172)

Han advarer mot et syn på pedagogikk som lover å gi sikre svar på hvordan ting bør gjøres. Skjervheim påpeker betydningen av pedagogisk forskning: *Virkelig sikre fremskritt kan også i skolen bare skje ad empirisk vei, først og fremst ved forsøk av forskjellig slag* (ibid.: 173). Problemet oppstår dersom en anser pedagogikk som en instrumentell vitenskap. Skjervheim henviser til at pedagogisk forskning må utrettes og fortolkes på en annen måte enn den empirisk-analytiske naturvitenskapen. At en på bakgrunn av kausalitetsorienterte lineære forskningsdesign skal kunne komme frem til allmenngyldige fremgangsmåter og innhold for pedagogisk praksis, vil ut i fra Skjervheims beskrivelse så å si være å sammenlikne opplæring og undervisning med en pølsefabrikk.

Skjervheim understreker at lærernes handlinger ikke kan reduseres til tekniske handlinger (som han også betegner som pragmatiske). Slike tekniske handlinger er basert på en mål-middel-rasjonalitet, der eksperimentell kunnskap skal fungere som en kalkyle som gir retningslinjer for å nå de oppsatte mål. Målet med kunnskapen er da at den skal gjøre det mulig å foregripe eller kontrollere handlinger og garantere deres utfall. Tekniske handlinger vil derfor være vellykket dersom en har oppnådd det målet en har satt seg med de foreskrevne midler.

Praktiske handlinger er derimot handlinger som retter seg etter allmenngyldige normer. Grunnlaget for å vurdere disse handlingene er moral og regler for mellommenneskelige forhold på en slik måte at en handler ut i fra universaliserbare prinsipper.

Skjervheims skille mellom tekniske og praktiske handlinger er et analytisk skille. Den instrumentelle fornuft har også sin plass i pedagogisk forskning og praksis. En instrumentell grenseoverskridelse er derfor først og fremst et intellektuelt mistak, og omhandler at en absolutterer en bestemt form for teori. Selv om teorien kan ha sin legitime rett innenfor visse betingelser, vil ikke det innebære at teorien har universell overførbarhet. På samme måte kan mye av den forskningsmessige tilnærmingen til tilpasset opplæring, det vi beskriver som en snever forståelse av begrepet, plasseres innenfor et instrumentelt perspektiv. Enkelte undervisningsmetoders fortreffelighet

fremheves nærmest med universell gyldighet, uavhengig av den differensierte situasjon. Med bakgrunn i Skjervheims praktiske handlingsbegrep vil en tilpasset opplæring kunne plasseres innenfor det vi har kalt en vid tilnærming. Den vil være avhengig av relasjonene mellom individene der handlingen skjer. Siden elever og lærere er handlende og tenkende personer, vil deres opplevelser og handlinger ikke kunne bestemmes på forhånd. Derfor vil det være problematisk å avgjøre hva som er tilpasset opplæring uavhengig av deres røst. Nå kan det påpekes at også Skjervheim går i retning av å søke generelle løsninger i sitt syn på den praktiske handlingens universaliserbarhet, men det temaet lar vi ligge her. Hovedessensen er at teori og empiri ikke kan danne et instrumentelt, men et utgangspunkt for refleksjon om den pedagogiske praksis. Lærernes teoretiske og praktiske refleksjon skal fremme planlegging og tilrettelegging i henhold til bestemte forutsetninger og forventninger, og slik skape utdifferensierte undervisningsforløp som knytter seg til bestemte overordnede mål og innhold.

En forskningsmessig differensiert tilnærming til begrepet tilpasset opplæring

Først og fremst kan en med utgangspunkt i et slikt perspektiv på dannelse spørre om det er hensiktsmessig å knytte tilpasset opplæring til en bestemt eller noen bestemte metoder. Dersom noe skal være tilpasset, må innholdet og formen avgjøres i den enkelte situasjonen. Hva som er tilpasset form og innhold aktualiseres slik ut i fra den bestemte undervisningens beslutningshorisont, det vil si i relasjon til en bestemt progresjon som samtidig knytter seg til de bestemte elevenes forutsetninger. Både metodiske tilnærminger og fremstillingen av innholdet vil dermed best kunne avgjøres ut i fra disse spesifikke didaktiske elementene. Vil elevaktive arbeidsformer og mindre lærerstyrt undervisning da nødvendigvis være bedre? Vil ikke en lærerstyrt situasjon med tydelig struktur og progresjon like gjerne kunne være tilpasset de enkelte elever, alt avhengig av situasjon og kontekst?

Modellprosjektet i regi av Utdanningsdirektoratet har som hensikt å redusere omfanget av spesialundervisning gjennom å øke den tilpassede opplæringen. Prosjektet ser ut til å være konstruert ut fra en overbevisning om at man gjennom form og metoder kan legge forutsetninger for tilpasning. Når vi går inn på hva modellforsøkene består av, åpner det seg et vell av ulike tiltak (Rønning & Fylling, 2005). På den ene siden kan det stilles spørsmål ved om det i det hele er mulig og formålstjenelig å utvikle modeller for tilpasset opplæring. Som omtalt tidligere i denne rapporten, kan det lett assosieres til en snever instrumentell eller formal måte å forstå begrepet på. På den andre siden kan det se ut som om skolenes løsninger i prosjektet ikke er modeller, men langt mer enkeltstående, usammenhengende, kanskje også tilfeldige tiltak som gir inntrykk av lite helhetlige løsninger. Dermed kan det så langt i

prosjektet være vanskelig å vite hvordan tilpasset opplæring er forstått, og hva som i praksis er tilpasset opplæring. Det nærmeste man kommer er sannsynligvis at dette varierer mye fra skole til skole.

Modellprosjektets idé samsvarer med mye av forskningen som bruker formale, generelle og faste kriterium for hva som er forstått som tilpasset opplæring og hva som ikke er det. Problemet med et slikt utgangspunkt er om de formale kriteriene er relevante. Kirsti Klette påpeker i sine klasseromsstudier at kateterundervisning kan ha mange kvaliteter, som også rommer tilpasset opplæring, alt avhengig av situasjon og kontekst (Klette, 2003). Haug og hans kollegaer kommer frem til liknende konklusjoner. De finner kateterundervisning som engasjerer alle elevene, og de registrerer individuelt arbeid som ikke gjør det (Haug, 2006). Ut i fra disse resultatene kan det konkluderes med at verken kateterundervisning eller andre metoder kan tilskrives eller avskrives som tilpasset i seg selv. Metodene kan være tilpasset i enkelte situasjoner, og ikke tilpasset i andre, alt avhengig av situasjonen og konteksten sett i en større sammenheng, og avhengig av de kvaliteter som blir lagt inn i arbeidet.

Forskningen kan dermed gi begrenset informasjon om tilstanden av tilpasset opplæring i skolen, dersom tilpasset opplæring avgrenses til bestemte formale eller materielle kriterier. I henhold til Klafkis analyse av den kategoriale dannelse må både bestemmelsen av formale og materielle kriterier ses i forhold til hverandre og ikke minst i forhold til elevene og deres forutsetninger. Vi mener ikke å si at mye av den forskningsmessige tilnærmingen til tilpasset opplæringen er feil. Vi ønsker å påpeke at forskningen har studert enkelte sider (særlig de formale) ved begrepet nokså inngående, mens andre sider ved begrepet har fått lite oppmerksomhet. Det kan med andre ord settes spørsmålsteget ved forskningsstudienes validitet, dersom det videre formålet med definisjonene og operasjonaliseringene skal være å analysere omfanget av og tilnærmingen til tilpasset opplæring i skolen.

Vi vil derfor spørre om en mulig og interessant tilnærming til begrepet i høyere grad overlater *til praksis* å foreta de mer konkrete definisjoner og operasjonaliseringer av begrepet. Mer kunnskap om tilpasset opplæring i skolepraksis er avhengig av at dette tilnærmes uten en forutinntatt klar ideologisk forståelse av begrepet. I skolepraksis må det være opp til læreren, i hans eller hennes planlegging av de konkrete undervisningssituasjoner, å avgjøre hva som kan være et hensiktsmessig undervisningsopplegg for å skape en tilpasset opplæring. Forskningens oppgave blir da å beskrive det skolepraktiske feltets egne vurderinger av hva tilpasset opplæring kan innebære både av formale og materielle art, der disse vurderingene diskuteres og tas opp til ny vurdering i lys av teoretiske perspektiver og i lys av reformers satsninger. Om dette er mulig for eksempel i Modellprosjektet, er

ennå for tidlig å si. Skolene gjør gjerne sine definisjoner og operasjonaliseringer av hva som kan ligge i begrepet. For å kunne gripe tak i dette er det nødvendig å møte skolene med størst mulig bredde i hva som kan falle inn under tilpasset opplæring, enten dette begrepet ved skolene er knyttet til læringsstrategier, undervisningsmetoder, organiseringsformer, innholdsvalg, det fysiske skolemiljø, sosialpedagogiske programmer eller andre forhold.

En slik tilnærming til feltet kan være viktig også sett i sammenheng med en reformsatsning som nå tilstreber å tilby skolen, lærerne og elevene økt frihet og færre læreplanbestemte anvisninger, både i henhold til formale og materielle kriterier. I Kunnskapsløftet fremheves den lokale valgfriheten, nettopp for å gjøre det mulig å tilpasse undervisningen ut i fra det som er hver enkelt elevs interesser og behov. Det åpnes opp for muligheten av nye organisatoriske former i sterkere grad enn tidligere. Dette aktualiserer betydningen av å studere *ulike* praktisk-pedagogiske løsninger og operasjonaliseringer knyttet til tilpasning av opplæringen.

Et perspektiv på utdannelsesreformers styringsevne

Med dette aktualiseres et annet fokus som kan anses som mangelvare i det meste av litteraturen om tilpasset opplæring. Vi etterlyser perspektiver som relaterer forståelsen av tilpasset opplæring til et overordnet reformperspektiv og læreplanorientering. Innledningsvis ble det beskrevet et skifte i den utdanningspolitiske orienteringen. Mens Gudmund Hernes med L97 slo et slag for enhetsskolen og felleskapstenkningen, gikk Kristin Clemet i en ganske annen retning hvor valgfrihet og individualisering ble rådende ideologier¹⁷. Lars Løvlie beskriver det politiske skiftet slik: *Læreplan 2006 – fra enhetsskole til ensrettingsskole?* Løvli mener at solidaritetstenkningen viker for individualismens ideologi og prestasjonstekning (Løvlie, 2004).

Gudmund Hernes forfekter gjennom L97 enhetsskolen som et viktig virkemiddel for å opprettholde samfunnets kontinuitetsbærende referanserammer. En nasjonal enhetlig styrende læreplan gir høyeste prioritet til fellesskapet og alles rett til lik utdanning. Tilpasning, lokalt lærestoff og elevaktive arbeidsformer skal være innslag som ivaretar de individuelle interesser, forutsetninger og behov, og således likeverd innenfor fellesskapets rammer. Gjennom omforming og tilpasning innenfor fellesskapets rammer skal

¹⁷ Vi viser her til fotnote nr. 8 som en kommentar til den politisk-ideologiske utviklingen som har funnet sted på utdanningsfeltet i perioden etter Gudmund Hernes.

elevene unngå å bli fremmedgjort i det nasjonalt enhetlige. En god del av litteraturen påpeker, som vi tidligere har vært inne på, det vanskelige spenningsfeltet mellom det nasjonalt enhetlige og det tilpassede, mellom likhet og likeverd.

Kristin Clemet går til den motsatte ytterlighet ved å fremheve individualitet som den grunnleggende ideologien bak Kunnskapsløftet. Færre nasjonale innholdsanvisninger og lokalt utformede læreplaner skal gi individuelle interesser, behov og forutsetninger rom for å blomstre. Men også i Kunnskapsløftet finner vi et spenningsfelt som vil skape utfordringer for lærerne. På den ene siden lokal frihet og på den andre siden kompetansekrav og kunnskapstesting. På samme måte som Reform 94 og Reform 97 balanserer mellom fellesskap og tilpasning for å opprettholde en likeverdig mulighet for lik utdanning, balanserer også Kunnskapsløftet mellom ivaretagelsen av den enkeltes individualitet på den ene siden og behovet for et felles, samlet kunnskapsløft gjennom basiskompetanser og vurderingskriterier. Forskjellen er at mens den tyngste vektarmen i Reform 94 og Reform 97 blir fellesskap og likhet, der en likeverdig utdanning skal skapes innenfor disse rammene ved hjelp av tilpasset opplæring, så plasserer Kunnskapsløftet de tyngste vektene og tiltakene på tilpasning og likeverd for ivaretagelse av mangfoldet.

Alfred Telhaug skriver at Clemet i Stortinget la frem at departementet nettopp ønsket å sette mangfold fremfor enhet og likeverd fremfor likhet (Telhaug, 2005). Dette ville blant annet innebære at elevene skulle få større frihet til å fordype seg og til å velge utdannelsesveier og tempo som passet dem. Sett i et slikt perspektiv, med en utdanningspolitikk som åpner for så stor grad av individuell frihet og ansvar lagt på den enkelte lærer og elev, vil den nasjonale læreplanens oppsatte kompetansekrav og ikke minst vurderingskriterier være avgjørende for å opprettholde de enkelte elevers mulighet for en lik utdanning. Med dette mener vi at nasjonale kompetansekrav og vurderingskriterier vil være helt sentrale og nødvendige som virkemiddel for å sikre og holde tilsyn med at alle elever får en likeverdig utdanning i form av kvalifikasjoner for deltakelse i videre utdannelses-, yrkes- og samfunnsliv.

Tilpasset opplæring sett i relasjon til andre reformtiltak

Denne korte analysen av reformene skal illustrere hvordan spørsmål tilknyttet tilpasset opplæring ikke kan ses isolert fra andre sentrale reformperspektiver og mulige konsekvenser av disse perspektivene. Tilpasset opplæring kan vanskelig ses som *isolert* fra, eller som en *motsetning* til en nasjonal likhetstenkning i form av lik rett til en likeverdig utdanning, vurderingskriterier og felles kompetansekrav. Tilpasset opplæring kan både ved Reform 94, Reform 97 og Kunnskapsløftet

analyseres som et nødvendig innslag i spenningsfeltet mellom individets interesser, forutsetninger og behov, og behovet for nasjonalt enhetlige krav og fellesskapsrammer for å ivareta de enkelte elevers mulighet for en lik utdanning. I tråd med Klafkis tankegang kan det slik påpekes at tilpasset opplæring ikke kan reduseres verken til den ene eller den andre siden i dette spenningsfeltet. Analyser som skal unngå en slik reduksjon av begrepet, tatt ut av en bestemt reformsammenheng, kan derfor ta utgangspunkt i reformens perspektiver på ivaretagelsen av dette spenningsfeltet. Som eksempel kan det trekkes frem hvordan kunnskapsløftet vil kunne resultere i en kunnskapskløft, dersom tilpasset opplæring utelukkende relateres til individualisering, isolert fra målsettinger om felles nasjonale kompetansekrav.

Et interessant perspektiv for den videre forskningen på tilpasset opplæring er den politiske aktualiseringen av begrepet. Nærmere bestemt å studere hva slags betydning som legges i begrepet fra politisk hold, med hvilke grunngivninger begrepet har fått slik status i utdannelsens program, og hvilke intensjoner og formål som knytter seg til en slik prioritering.

Tilpasset opplæring som skolepraktisk begrep

En annen konsekvens av et reformorientert perspektiv på tilpasset opplæring, er den forskningsbaserte kunnskapen om reformers manglende endringskraft på skolens praksis. Dette er et sentralt tema i svært mye av den internasjonale litteraturen om reformer (se for eksempel Cuban, 1986; Cuban, 1993, 2001; Eisner, 1992; Lindensjö & Lundgren, 2000; Tyack & Cuban, 1995), det går igjen i den norske reformforskningen (Haug, 1992; Monsen & Haug, 2004) og er et sentralt resultat i evalueringen av Reform 97 (se for eksempel Alseth, 2004; Bachmann, Sivesind, Afsar og Hopmann 2004; Bachmann, 2002, 2005; Bjørnsrud, 2004; Hauge, 1999; Klette, 2003; Stenmo, 1999). Det betyr ikke at reformer ikke har betydning, men at reformens betydning i skolepraksis skiller seg fra reformens politiske intensjoner og betydninger. Dersom forskningen bruker de politiske intensjonene, de politiske forståelsene eller de politiske betydningene som et ensidig kriterium for tilpasset opplæring, vil den vanskelig kunne fange opp begrepets betydning i skolepraksis. Det kan ikke tas for gitt at landets skoler og klasserom iverksetter og endrer sin praksis i tråd med reformens mål og motiver. Vi konstaterer at mye av den forskningen vi har gått gjennom gjør nettopp dette.

Uten å gå inn på mulige årsaker til reformenes styringsproblem og beskrivelser av skolens kontinuitetsbærende beslutningsprosesser, vil vi med dette påpeke betydningen av å studere *den skolepraktiske tilnærmingen* til begrepet tilpasset opplæring, vel å merke i relasjon til andre sentrale reformperspektiver og læreplanbaserte begreper. Dersom en ønsker å studere begrepets betydning og utbredelse i skolepraksis, vil perspektivet måtte være

å studere hvordan begrepet defineres og tilnærmes i skolen, og ikke hvorvidt begrepet forstås og tilnærmes tilsvarende den politiske forståelsen, som er en helt annen sak.

Forskningsmetodiske tilnærminger til studier av tilpasset opplæring

Den forskningsmessige tilnærmingen til begrepet tilpasset opplæring avhenger ikke bare av begrepets definisjoner og forståelse, men også hvilken type empiri som er produsert omkring begrepet. Vi skal kort presentere forskningslitteraturens metodiske tilnærming til begrepet.

Bjørnsrud (2004) tilnærmer seg blant annet begrepet tilpasset opplæring gjennom aksjonsforskning ved en case-skole. Han har her blant annet opptrådt som prosessveileder i skolens plangruppe og for skolens personale.

Arnesen og Sollie (2003) anvender ulike typer kvalitative intervju hvor norsklærere, skoledirektører, skolesjefer, rektorer og ledere for pedagogiske senter er informanter. Videre har de foretatt skole- og klasseromsobservasjon ved to byskoler i Oslo, hvor de i tillegg har intervjuet norsklærere, rektorer, undervisningsinspektører og lærere med spesielle funksjoner. De har dessuten deltatt i lærerrådsmøter, samrådsmøter og elevrådsmøter.¹⁸

Dale og Wærness (2003) bygger sitt oppfølgingsarbeid av differensieringsprosjektet på et enormt datamateriale. Det omfattes av to spørreundersøkelser blant elever, lærere og ledelse ved alle videregående skoler i 5 fylker. I hver av undersøkelsene deltok mellom 11000-12000 elever, 3000-3600 pedagogisk personale og mellom 500-600 i skoleledelse. I tillegg inngår dybdeintervju på to skoler i hvert av de fem fylkene samt ved to samisk videregående skoler.

Grovens undersøkelse bygger på en spørreskjemaundersøkelse til et utvalg skoleledere og klassestyrere i ett fylke (Groven, 2003).

Grøgaard, Hatlevik og Markussen (2004) bygger på en spørreskjemaundersøkelse blant elever som får spesialundervisning etter enkeltvedtak. Her er svarprosenten imidlertid nokså lav, det vil si på ca. 25. Forfatterne påpeker at det likevel ikke er forhold som tilsier at det skulle være betydningsfulle forskjeller mellom de som har svart og de som ikke har svart (Grøgaard, Hatlevik, & Markussen, 2004).

Imsen (2003) bygger sitt evalueringsprosjekt av Reform 97, Læringsmiljøets betydning for elevenes utbytte av skolen, på et omfattende datamateriale som

¹⁸ Studien ble gjort på tidlig på 1980-tallet og som en del av OMI-prosjektet. Det ble første gang publisert i 1983, hvilket betyr at empirien burde være relativt uaktuell til vårt formål, noe som det viser seg ikke er helt tilfelle.

omfatter spørreskjema til lærere, elever og foreldre ved 49 skoler, samt observasjon i klasserom ved de samme skolene. Alt i alt dreier det seg om 175 klasser (Imsen, 2003).

Solstad, Rønning og Karlsen (2003) kan også vise til et stort empirisk materiale i sitt evalueringsprosjekt av Reform 97, Likeverdig skole i praksis. Prosjektet omfattes av spørreskjema til rektorer og klassestyrere ved 448 skoler. Det er foretatt observasjon i klasserom og fellesareal ved 22 av skolene, samt løst strukturerte intervju med elev- (24 stk) og foreldre-representanter (19 stk.), lærere (58 stk.) og rektorer (20 stk.). Foruten dette er til sammen 12 pedagogisk ansvarlige på skolekontoret i de aktuelle kommunene intervjuet.

Nordahl (2005) baserer empirien i den aktuelle rapporten på et følgestudium av et skoleutviklingsprosjekt, LP-modellen. Foruten en stor kontrollgruppe med en rekke deltakende skoler, omfatter det deltakende utvalget 14 skoler, og omtrent 300 lærere. På disse skolene har elever, lærere og foreldre besvart et spørreskjema både i forkant og i etterkant av prosjektet. I tillegg omfatter materialet enkelte prosessvariabler (Nordahl, 2005).

Lie m.fl. (2003) baserer sin evalueringsrapport av et kompetanseutviklingsprogram for PP-tjenesten og skoleledere, Samtak, på et vidt empirisk materiale. Dette omfatter to spørreskjemaundersøkelser til rektorer i grunn- og videregående, PP-tjenester, skolefaglig ansvarlige i kommune og fylkeskommune, SU-kontorer og spesialpedagogiske team/rådgivere i grunn- og videregående skole. Det er også foretatt noe intervju, samtaler, observasjon og dokumentanalyse (Lie, Tharaldsen, Nesvåg, Olsen, & Befring, 2003).

Klette (2004) har i sitt evalueringsprosjekt av Reform 97, Klasserommets praksisformer etter Reform 97, observert undervisnings- og arbeidsformer i 30 ulike klasser fordelt på 1., 3., 6. og 9. trinn, spredt rundt i landet.

Nes, Strømstad og Skogen (2004ab) tilnærmer seg spørsmålet om utbredelsen og tilnærmingen til inkludering grunnskolen i forbindelse med Reform 97 gjennom empiri knyttet til en større innlandskommune. De har analysert planer på skole- og kommunenivå, foretatt case-studier på enkeltskoler og intervjuet alle rektorer i kommunen. Foruten dette har de gjennomført en spørreundersøkelse blant alle elever i 4., 6. og 9. klasse og deres foresatte foruten samtlige tilsatte ved skolene, noe som tilsvarer 2500 informanter.

Gjennomgangen viser at forskningen om tilpasset opplæring er nokså omfattende og variert. Arbeidene gir både oversikt og innsikt. Den metodiske dekningsen er representert av ulike fremgangsmåter både av kvalitativ og kvantitativ art, og av en rekke metodiske tilnærminger som

intervju, spørreskjema, observasjon, dokumentanalyser. En rekke ulike utvalgsgupper er også representert i det ulike datamaterialet.

Den forskningsmetodiske tilnærmingen er likevel underordnet det langt mer grunnleggende spørsmålet om hvordan tilpasset opplæring er operasjonalisert. Den samlede forskningsmessige tilnærmingen til begrepet begrenser derfor i stor utstrekning hva vi vet om den skolepraktiske tilnærmingen til tilpasset opplæring. Et annet problem er at forskningen ikke er longitudinell, med enkelte unntak. Den foretar stort sett bare utsnitt, og som oftest bare ett. Dermed får vi ikke innsikt i hvordan arbeidet over tid fungerer for elevene. En viktig del av tilpasset opplæring kan være de langsiktige og gjensidige tilpasningene som elever og lærere skaper sammen gjennom flere år. Innsikt i de aspektene oppnåes bare gjennom studier som går over lengre tid.

Forskningsstudienes beskrivelse av tilpasset opplæring i skolen

Lærernes holdninger til tilpasset opplæring

Gunn Imsens forskning på Reform 97 viser at de aller fleste lærerne anså tilpasset opplæring som et viktig prinsipp både i M87 og i L97 (Imsen, 2003; 2004). Lærerne ble stilt overfor ti utsagn om L97, som de skulle si seg uenig eller enig i på en skala fra 1-6, der 6 var helt enig. Utsagnet om at *tilpasset opplæring var et sentralt prinsipp i M87, og det er viktig at dette føres videre i L97* (Imsen, 2003: 49), var det utsagnet et høyest gjennomsnitt av lærerne sa seg enig i. Det nest høyeste gjennomsnittet sa seg samtidig enig i utsagnet *Læreplanen for fag i L97 er for omfattende til at vi kan rekke gjennom alt på den tiden vi har til rådighet* (ibid.). Et annet interessant funn er at gjennomsnittet av lærerne samtidig sier seg enig i utsagnet ... *den store vekten på fellesstoff i L97 er et skritt i riktig retning*, samt i utsagnet om at *det er viktig at alle barn i landet har et mest mulig felles kunnskapsgrunnlag* (ibid.). Selv om lærerne anså det som krevende med den omfattende stoffmengden i L97, er lærerne samtidig fellesskapsorienterte og positive til en læreplan med nasjonalt fellesstoff.

Imsen (2003) viser til at disse resultatene stemmer overens med en medlemsundersøkelse Opinion AS gjennomførte for Norsk Lærerlag i 1998. Her mente 58 % av lærerne at de detaljerte læreplanene var en forbedring. Mens 60 % mente at dette ikke var noe hinder for å tilpasse undervisningen til den enkelte elev, mente 28 % at læreplanen var et hinder for tilpasset opplæring. Rapporten fra Bachmann, Sivesind, Afsar & Hopmann (2004) viser at lærerne ønsker en omfattende og detaljert læreplan både når det gjelder mål og innholdsanvisninger, men også når det gjelder begrunnelser, praktiske ideer om hvordan læreplanen kan realiseres, vurderingskriterier og litteraturanvisninger. Det sentrale her er at de aller fleste lærerne ønsker at læreplanen skal gi anvisninger om dette, ikke på en måte som forplikter

lærerne, men på en måte som gir lærerne valgalternativer som de kan legge til grunn for sine beslutninger (ibid.). Sett i sammenheng med lærebokens sentrale funksjon i skolens praksis (Bachmann, 2004; Imsen, 2003), er det tydelig at kriteriet for tilpasset opplæring ikke nødvendigvis ligger i å overlate alle beslutninger og planleggingsarbeid til den enkelte skole og lærer. Lærerne har behov for et rammedannende grunnlag som de kan ta sine valg ut i fra, og som tilbyr rike valgmuligheter og alternativer.

Imsen kan videre vise til at lærerne er sterkt orientert mot tilpasset opplæring, og at de mener at de driver med mye tilpasset opplæring (Imsen 2003). I kombinasjon med dette står prosessorientert vurdering sterkt blant lærerne. Resultatene bekreftes av Bjørnsrud (2004) i form av at lærerne i hans undersøkelser stiller seg positive til tilpasset opplæring.

I en undersøkelse gjort i forhold til M87 finner forskerne at lærerne slutter seg til tilpasset opplæring (Skaalvik & Fossen, 1995). Samtidig registrerer de at de samme lærerne har svært ulike oppfatninger av hvor stort behovet for tilpasning er, om det er ønskelig, hva det går ut på, hva formålet er osv. Begrepet blir med andre ord forstått nokså ulikt, og det påvirker også lærernes praktisering av tilpasset opplæring, som blir nokså ulik. Mange av dem differensierer¹⁹ mindre enn de selv mener det er behov for. Differensieringen er ofte spontan og ikke planlagt, og gjelder først og fremst elever som har spesielle behov, eller de svært flinke elevene. Tilpasningen er kvantitativ ut fra en felles instruksjon eller introduksjon, der elevene løser ulike mengder med oppgaver og oppgaver av ulik vanskegrad.

Forholdet rundt lærernes holdninger til tilpasset opplæring ligner nokså mye på det vi finner i tilknytning til begrepet inkludering (jf kapittel 4). På et generelt plan er det stor enighet om begrepet. Når det kommer til praktiseringen av det, øker usikkerheten og forståelsen varierer mye.

Lærernes tilnærming til tilpasset opplæring i skolepraksis

Litteraturen gir samlet sett verken bredde eller dybde i tilnærmingen til dette spørsmålet, nettopp fordi tilpasset opplæring gjerne knyttes opp i mot spesifikke arbeidsformer eller metoder. Hvorvidt lærerne tilnærmer seg tilpasset opplæring på annet vis enn via elevaktive og individualiserte arbeidsformer, er et spørsmål det er forsket lite på.

De fleste studiene som omhandler generell tilpasset opplæring, knytter sine studier til grunnskolen, mens Dale og Wærness (2003) sin studie omhandler

¹⁹ Begrepet differensiering må her forstås ut fra den tradisjonelle definisjonen omtalt tidligere (differensiert tilpasning jamfør Dale og Wærness) – nærmest som et synonym for tilpasset opplæring.

tilpasset opplæring i den videregående opplæringen. Resultatene fra grunn- og videregående opplæring fremstår imidlertid som nokså sammenfallende med tanke på de beskrivelser studiene gir av lærernes tilnærminger til tilpasset opplæring og relaterte problemstillinger.

Fellesskapsundervisning

Et sammenfallende resultat i mange av undersøkelsene om arbeidsformer i skolen viser at fellesskapsundervisning eller såkalt kateterundervisning, kombinert med individuelt elevarbeid, fortsatt er mest utbredt. Imsen (2003) kan vise til både lærer- og elevdata som gir slike beskrivelser av undervisningen.

Også Klette (2003) og hennes medarbeidere finner at fellesskapsundervisning dominerer i de fleste klasserom. Spørsmål og svarekvenser, instruksjon og arbeid med oppgaver er det de finner som de tre hyppigst registrerte arbeidsformer i samtlige klasserom. Det samme gjør Haug (2006). Samtidig registreres det svært store variasjoner lærere i mellom, så store at det stilles spørsmål om det i det hele er interessant å ta utgangspunkt i de gjennomsnittlige tallene. Forskningen har i liten grad vært opptatt av denne variasjonen lærere i mellom, hva som kan forklare den og hva konsekvensene er av den.

Generelt er det et høyt aktivitetsnivå i klasserommet. Spesielt er barnetrinnet preget av variert bruk av arbeids-, organiserings- og dokumentasjonsformer, og med klare og støttende instruksjoner. Klette (2003) stiller imidlertid spørsmål ved hvorvidt variasjon og hyppige skifter mellom aktiviteter og tema hindrer fordypning og konsentrasjon og fremmer overflatelæring og formorientering. Småskoletrinnet har dessuten mye temaorganisert undervisning, men det påpekes at graden av systematisk opplæring i konkrete basisferdigheter synes å innta en relativt liten andel av de totale undervisningsaktivitetene på småskoletrinnet. På ungdomstrinnet registrerte forskerne mindre varierte arbeids- og dokumentasjonsmønstre og langt mer tradisjonelle strukturer knyttet til fag- og tidsbruk samt dokumentasjonsformer.

Klette konkluderer med at det på alle trinn brukes lite tid til avrundning og oppsummering av de ulike aktiviteter. Denne bidrar til at de ulike aktivitetenes intensjoner blir uklare for elevene og det etableres en svak relasjon mellom *å gjøre noe og lære noe* (ibid.: 73). Hyppige skifter mellom og på tvers av fag og aktiviteter forsterker dette ytterligere. Kvalitetsmessig etterlyses det med andre ord ikke først og fremst frie og elevaktive arbeidsformer. Det etterspørres i stedet et fokus på en aktiv lærerrolle som arbeider målrettet for å skape innholdsmessig struktur og klar progresjon gjennom faglig fordypning med langvarige sekvenser hvor arbeidet stadig opp-

summeres ved at læreren trekker opp røde tråder i undervisningens gang. Med andre ord en tydeliggjøring av hvor vi er, hva vi gjør, og hvor vi skal, der vekten ligger på det faglige innholdet, og ikke på formen.

Dale og Wærness finner at de samme undervisningsformer er rådende i den videregående skolen, som i følge Imsen og Klette er gjeldende i grunnskolen. Fellesskapsundervisning er mest utbredt, mens den vanligste formen for tilpasset opplæring i følge lærerne selv er å gi individuell hjelp til elevene og ved å la elevene jobbe i grupper eller i par (Dale og Wærness, 2003). Når elevene grupperes, er den vanligste strategien å gruppere dem etter pedagogiske prinsipper. De fleste lærerne er oppmerksomme på å variere gruppesammensetningen og blander sterke og svake elever i samme gruppe. En del lærere grupperer uten å styre, det vil si tilfeldig sammensetning, eller de lar elevene styre sammensetningen selv. De konkluderer imidlertid med at arbeidsformene har endret seg lite med Reform 94. Dale og Wærness mener at den rådende skolekultur, hvor elevmedvirkning nedprioriteres, kan forstås i sammenheng med den læreplantenkningen som etablerte seg på 1960-tallet, det vil si et syn på selvvirksomhet som mer krevende enn den metoden som raskest tar sikte på å innprente kunnskapene i form av ferdige resultater.

Orienteringen mot fellesskapsundervisning og mer lærerorienterte undervisningsformer kan ha sammenheng med lærernes fellesskapsorientering (jf. Klette, 2003). Som Imsen (2004) påpeker, er lærerne varme tilhengere av en progressiv pedagogikk, samtidig som de er tilhengere av et klart definert fellesstoff, en spenning det kan være vanskelig å kombinere. Imsen forklarer at lærernes bekymringer overfor L97s fellesstoff hovedsakelig ikke knytter seg til nasjonalt fellesstoff i seg selv, men til vansken med å komme gjennom stoffet i løpet av skoleåret. Lærerne føler med andre ord en stor forpliktelse overfor de nasjonale, enhetlige fellesrammene.

At norske lærere foretrekker å legge hovedvekten av undervisningsaktiviteten til fellesskapsundervisning, hvor de selv tar styring og kontroll på undervisningens progresjon, bekreftes også av Solstad, Rønning og Karlsens (2003) resultater. Lærerne i deres undersøkelse stiller spørsmål til læringsutbyttet av tema- og prosjektarbeid, og uttrykker at læring sikres best gjennom tradisjonell undervisning, hvor de kan ta grepet om progresjon og utvikling i faget (ibid.: 8). Forskerne velger å tolke dette i retning av at det likevel bør satses mer på tema- og prosjektarbeid for å realisere en likeverdig og tilpasset opplæring.

Individuelle arbeidsformer

Differensiering og individualisering varierer, men både Imsen (2004) og Klette (2003) konkluderer med at utstrakt bruk av individualisering forekom relativt sjelden. I stedet finner Klette en spenning mellom en opplærings-

situasjon konstruert rundt masselæring på den ene siden og elevenes og lærernes individorientering på den andre siden. Det registreres imidlertid en høyere grad av differensiering og individualisering på småskoletrinnet enn på de høyere klassetrinn (ibid.).

Studiene av det som skjer når elevene arbeider individuelt, og når de får individuell rettledning av lærer er ikke kommet langt, så det er alt for tidlig å konkludere. Det foreligger likevel indikasjoner på at både individuelt arbeid mer generelt og arbeid etter arbeidsplaner fungerer svært ulikt for ulike elever. For noen elever ser dette ut til å fungere positivt, for andre ikke. Noen elever arbeider for eksempel svært lite når de må løse individuelle arbeidsoppgaver. Noen steder er individuell rettledning at læreren gir den samme instruksjonen til elevene en og en, andre steder tar læreren utgangspunkt i elevens situasjon og forståelse og differensierer forklaringene (Klette, 2003; Haug, 2006).

Når det gjelder klasserommets sosiale tone, det vil si de sosiale og emosjonelle rammer for læringssituasjonen, synes samtlige av de observerte klasserom å være preget av en tolerant og inkluderende voksen-barn-samhandling. Klette konkluderer med dette at:

Å bestrebe seg på å møte hver især som en person med egen historie og med individuelle særtrekk synes å ha blitt en del av norske grunnskolelæreres profesjonelle kompetanse. (Klette, 2003: 73).

Fellesskap og/eller individualisering?

Resultatene gir ikke entydige svar på hvorvidt norske lærere er orientert mot individuelle ideologier eller mot fellesskapsideologier, mot elevaktivitet og individuelle arbeidsformer eller mot fellesskapsundervisning. Det dreier seg selvsagt ikke om hvorvidt lærerne kan plasseres på den ene eller den andre siden, men om hvordan de balanserer disse to hensynene i forhold til hverandre. Et interessant perspektiv er dermed hvordan lærerne balanserer på linjen mellom tilpasning innenfor fellesskapets rammer og tilpasning som individualisering. Et slikt perspektiv krever studier av både fellesundervisning og individualiseringstiltak sett i forhold til hverandre, der tilpasset opplæring ikke kan ses isolert fra fellesskapet og den enkeltes mulighet for et likt, men samtidig likeverdig, utdannelsesstilbud.

Imsen (2004) påpeker nettopp en manglende kunnskap om fellesundervisningen i norske klasserom. Hun spør om hvorvidt også norske lærere, som de svenske lærerne, endrer undervisningen i retning av administrative organiseringsinstrukser, og om det eventuelt går ut over de felles moralske dialogene og følelsen av kollektiv opplevelse i læringssituasjonen (ibid.). Imsen påpeker noe svært sentralt ved å spørre om

det kollektive elementet i progressivismen er glemt et sted på veien. Det er kanskje til og med blitt offer for det hun beskriver som

... en primitiv avvisning av fellesskapslæring som forkastelig "formidlingspedagogikk" som ingenting har å gjøre med vår tids skole. I stedet er det elevaktive klasserommet i ferd med å havne i en ensidig individualisme, hvor nettopp flerfoldigheten blir hyllet. (Imsen, 2004: 70)

En viktig side ved en ensidig individualisering kan, som Imsen avslutter med, være jungelens lov.

Imsen viser til at både forskningen, politikken og skolepraksisen har tilsidesatt det kollektive element. Det er blant annet gjort gjennom et ensidig fokus på tilpasset opplæring forstått som individualisering og elevaktive arbeidsformer. Gjennomgangen av eksisterende forskning kan tyde på at lærerne fortsatt er fellesskapsorienterte, men at det som Imsen påpeker, kan være endringer på gang. Denne utviklingen med mer individuelt arbeid bekreftes av Klette (2003). Det ser imidlertid ut til at det først og fremst har vært forskningen som har avvist undervisningen som en forståelsesorientert kommunikasjon mellom læreren og hans eller hennes elever i samlet gruppe, som en forkastelig "formidlingspedagogikk", eller som "tradisjonell pedagogikk". Karl Jan Solstad fortolker for eksempel tilpasset opplæring i Reform 97 i "et likeverd gjennom mangfold" perspektiv, mer enn i et "likeverd gjennom likhet" perspektiv (Solstad, 2004). Mens Reform 97, spesielt sammenlignet med Kunnskapsløftet, slår et slag for felles referanserammer, en felles nasjonal kunnskapskanon og fellesskapsverdier, ser vi derimot andre ideologier som fremherskende i Kunnskapsløftet og L06.

Det kan derfor spørres om også forskningen litt ensidig har etterspurt tilpasset opplæring som individualisering i form av individuelt arbeid, individuell veiledning og elevens valg, og med fravær av såkalt kateter- eller fellesskapsundervisning. Vi vil her spørre om et slikt perspektiv som forskerne skisserer på hva som skal til for å skape en tilpasset opplæring, nødvendigvis behøver å være det beste for alle lærere og alle elever. Klettes (2003) resultater tyder tvert i mot på at undervisningen er preget av mye fokus på form, og langt mindre på faglig struktur, dybde og tydelig progresjon. Solstad, Rønning og Karlsens (2003) resultater viser dessuten at lærerne knytter mange problemstillinger til bruken av tema- og prosjektarbeid som undervisningsform. Blant annet anser de det som vanskelig å motivere elevene til å se betydningen av frie arbeidsmåter. En del elever ønsker rask tilgang til det rette svaret, og er lite motivert for kompliserte læringsprosesser (ibid.). Lærerne beskriver sin rolle ved tema- og prosjektarbeid som mer tilbaketrukket, og føler usikkerhet i forhold til dette. Lærerne mister kontrollen over elevenes faglige utbytte og progresjon (Rønning,

2004). Lærerne viser også til at ikke alle elever har den nødvendige kompetansen til frie arbeidsmåter, det vil si kompetanse til å definere problemstilling, velge metode og læremidler, hente ut og bearbeide informasjon og så videre (Solstad, Rønning og Karlsen, 2003). Forskerne foreslår at nye læremidler som sammenliknet med dagens lærebøker er bedre tverrfaglig tilpasset, kan være en god løsning for noe av dette problemet. Forskerne foreslår videre at det må finnes tid og rom på skolen til kritisk refleksjon om læring og undervisning, der frie arbeidsformer tas opp til kritisk drøfting og erfaringsutveksling.

Vi etterlyser derfor, som tidligere påpekt, forskning som kan kaste lys også på fellesskapsundervisningen, på den felles inkluderende kommunikasjonen i klasserommet, og hva lærerne selv anser som fordelene med fellesskapsundervisningen. Vi etterlyser med andre ord forskning som utforsker hvordan undervisningen, som en felles inkluderende kommunikasjonsarena, kan ivareta mangfoldet og tilpasses de enkelte elevs behov, uten at individualisering nødvendigvis blir dominerende. Det er da sentralt at kateterundervisning ikke anses som uforenlig med tilpasset opplæring, men at også en slik undervisningsform kan være tilpasset, alt avhengig av innhold, elever, situasjon og kontekst, og hvorvidt den kombineres med andre arbeidsformer.

Uro, ettergivenhet og manglende struktur

Det er flere forhold som bidrar til å problematisere forskningens orientering mot og fremheving av elevaktive og frie arbeidsformer. Uro og avbrudd i læringsarbeidet blir beskrevet som en av flere konsekvenser av elevaktive arbeidsformer (Klette, 2003). Et av de resultatene fra PISA-undersøkelsene som har vekt oppsikt, er påstanden om uro i norsk skole. Den er større enn i de fleste andre land, og er med på å skape et dårlig arbeidsmiljø for elevene (Kjærnsli *et al.*, 2004).

Lærernes holdinger til elevene, kan trekkes inn som et annet aspekt, som ikke avhenger av kollektive eller individuelle arbeidsformer. Uavhengig av arbeidsform viser Klettes resultater at lærerne viser stor vilje til å møte den enkelte elev med respekt, toleranse og forhandlingsvilje. Spesielt på barnetrinnet finner Klette at elevenes livsverden trekkes aktivt inn i undervisningen, kombinert med hyppig bruk av kollektiv og individuell ros, uten at dette nødvendigvis avgrenser seg til enten kateter- eller til elevaktive arbeidsformer.

På ungdomstrinnet finner de imidlertid mindre bruk av ros, men da spesielt mindre kollektiv ros. Det er interessant at det på begge skoleslag registreres hyppig bruk av allmenn ros, men at dette er kombinert med fravær av eksplisitte og klare faglige standarder for elevenes klasseromsarbeid. Det

påpekes da at forskerne ikke vet hva læreren måtte hviske av faglig tilbakemelding til eleven ”over skulderen”. Klette spør om lærerens individorientering og redsel for å krenke enkeltindividet har som en av flere konsekvenser en tilbaketrukket og passiv lærerrolle i arbeidet som elevenes faglige veileder. Konsekvensen av Klettes materiale er at undervisningens kollektive arbeidsformer kan være tilpassede, men at det er andre forhold knyttet til hvordan og når dette gjøres, som spiller inn for hvorvidt de åpner for tilpasning eller ei. Dette kan for eksempel være, slik Klette påpeker, lærerens redsel for å sette eksplisitte faglige krav til grunn for undervisningen. Undervisningens progresjon og faglige trykk går ut over enkle formale kriterier, og viser hvordan tilpasset opplæring kan knytte seg til en rekke sentrale problemstillinger som ikke belyses i ensidige formalt orienterte perspektiver.

Faglig trykk

En rekke studier peker i likhet med Klette (2003) på muligheten for at det faglige trykket i den norske skolen er for lavt både når det gjelder sammenheng, kontinuitet, dybde og krav til elevene (Dale & Wærness, 2003, 2005; Nordahl, 2005). Resultater fra PISA-undersøkelsene både fra 2000 og 2003 bekrefter en opplæring som ikke setter høye nok faglige krav, som mangler tydelig progresjon og faglig fordypning, kombinert med uro og sløsing med tid (Kjærnsli *et al.*, 2004; Lie *et al.*, 2001). Lavt faglig trykk kan ha uheldige utslag for en rekke ulike elevgrupper. Lavt faglig trykk, kombinert med sterk individualisering, kan gjøre det vanskeligere å trekke med de lite motiverte elevene, som kanskje også har lav kulturell kapital. Lave forventninger og et utydelig fellesskap kan dermed øke forskjeller i stedet for å utjevne forskjeller.

Dette aktualiserer behovet for et perspektiv på tilpasset opplæring som iakttar nettopp systematikken i det faglige arbeidet. Undervisningens relevans for elevene knytter seg i denne sammenheng ikke først og fremst til elevenes livsverden i form av lokale referanserammer og hverdagserfaringer. Undervisningens relevans er like mye et spørsmål om undervisningens progresjon, og at denne hele veien knytter seg til tidligere undervisningserfaringer og til forventede undervisningserfaringer.

Dale og Wærness (2003) finner en tilsvarende ettergivenhet i sitt data-materiale, som vel å merke omhandler videregående opplæring. Også de viser til at lærerne i utstrakt grad går inn i forhandlinger med elevene. Konsekvensen er at kravene til aktiv deltakelse i læreprosessen blir redusert. Lærerne vil slik bidra til å senke kvalitetsstandarder i opplæringen gjennom ettergivenheten som undervisningsstrategi kombinert med en kulturell aksept for manglende kvalitetssikring i utdannelsessystemet. Dale og Wærness tolker dette til at lærerne tilpasser undervisningen ved å opprette en

sikkerhetssone. Ved at *elevene* blir holdt ansvarlige for at de ikke forstår eller ikke deltar aktivt, unngår lærerne å konfronteres med sine nederlag i forhold til elevenes læring.

Hovedsakelig finner Dale og Wærness lave kvalitetsstandarder i den videregående opplæringen. De forklarer dette som et resultat av lærerens strategier for å gjennomføre timene med minst mulig bryderi, likevel med mulighet for å gradere elevene gjennom kvantifiserbare tester. Forskerne oppsummerer i denne sammenheng PISA-resultater med at norske elever blir stilt overfor lave krav, og at deres innsats derfor er lav. Dale og Wærness henviser til resultater som viser liten utholdenhet og interessebasert motivasjon blant elevene, samtidig som de har relativt høy kontroll- og mestringsforventning. Forskerne spør nettopp om dette kan forstås som en konsekvens av den norske skoletradisjonen for tilpasset opplæring og elevvurdering.

Tilpasset opplæring og evalueringsarbeid

Dale og Wærnes (2003) har en interessant forklaring på hvorfor de stiller dette spørsmålet. På 1960-tallet var den etablerte tenkemåten at minstekravet til alle elever gjorde det nærmest umulig å tilpasse skolearbeidet til den enkelte elevs forutsetninger. Normalplanutvalget i 1970 peker på at det er inkonsistent å fastsette minstekrav i en skole som skal være for alle, og som forutsettes å tilpasse sin undervisning i størst mulig utstrekning til den enkelte elevs evner og interesser. Individuell tilpasning anses slik uforenlig med fastsatte minstekrav. M74 ble derfor en retningsgivende rammeplan. Forskerne mener at en slik tenkemåte på en latent måte innebærer at tilpasning fører til ettergivenhet, og at målene blir ubestemte. Konsekvensen er at en begynner å skille mellom individrelatert vurdering på den ene siden og målvurdering på den andre. De henviser til at i M87 er vurdering ut fra elevenes forutsetninger omtalt som individrelatert vurdering. Det settes i motsetning til målrelatert vurdering, som ses i forhold til oppsatte mål eller krav. Målrettet vurdering skal da gjøres på grunnlag av felles normer og krav, mens den individrelaterte vurderingen skal rette blikket mot individets forutsetninger og evner. Slik konstrueres i følge Dale og Wærnes en sammenheng hvor tilpasset opplæring går sammen med en individrelatert uformell vurdering.

I rettleidingen til L97 finner forskerne den samme holdningen til disse to vurderingsformene. Her uttrykkes en reservasjon overfor målrelatert vurdering for elever som kommer til kort i forhold til felles mål og kriterier. Her nærmer vi oss forskernes hovedpoeng, at det

... oppstår et system for elevvurdering der kravene og forutsetningene til elevene blir diffuse og ubestemte og vurderingen av elevenes fremgang baseres på lærernes subjektive skjønn av elevenes individuelle forut-

setninger og evner. Den målrelaterte vurderingen knyttes ikke klart nok til elevenes læring, til individets forandring, og den individrelaterte vurderingen rettes ikke mot oppnådd kompetanse. (ibid.: 76-77)

I følge forskerne har det slik utviklet seg en sammenheng mellom uformell individrelatert vurdering og tilpasset opplæring som kan føre til det forskerne beskriver nettopp som ettergivenhet som undervisningsstrategi. Dale og Wærness argumenterer slik for at tilpasset opplæring har bidratt til å utvikle et evalueringssystem som spriker i hver sin retning og som ikke fanger opp elevenes læringsarbeid, forstått som elevenes utvikling. Dette må omfatte både det faglige ståsted som utgangspunkt, faglig ståsted underveis og faglig ståsted til slutt i læringsforløpet, enten det gjelder arbeidet knyttet til et enkelt tema, et emne eller en lengre undervisningsperiode.

Dale og Wærness peker her på evalueringsarbeid som en sentral problemstilling knyttet til tilpasset opplæring. Fottland og Matre (2005) etterlyser også behovet for å studere tilpasset opplæring i relasjon til vurderingsformer. De stiller resultatvurderinger i et kritisk lys, ettersom slike evalueringer ikke gir informasjon om opplæringen i seg selv. De etterspør fokus på prosessevalueringer som omhandler de relasjonelle samarbeids-situasjonene på undervisningskommunikasjonen. Spesielt etterspør de et slikt prosessfokus i sammenheng med den politiske vektleggingen på tilpasset opplæring. I forlengelse av dette kan det etterspørres forskning som studerer innføringen av nye vurderingsformer i skolen, som for eksempel mappevurdering og nasjonale prøver, og deres betydning for tilpasset opplæring.

I forskrift til opplæringsloven, § 3-1 om vurdering i grunnskolen, heter det blant annet: *Det skal leggjast vekt på å gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane med sikte på å fremje læring og utvikling. Det skal også leggjast til rette for at elevane kan gjere god eigenvurdering.* I innstillingen ”I første rekke” fremheves betydningen av vurderingsarbeid på en rekke områder, både som informerende og motiverende for elevenes læringsprosess for å bidra med informasjon til læreren for å kunne fremme tilpasset opplæring, og for å kunne ansvarliggjøre alle partene i opplæringen, først og fremst skoleeier. Det presiseres at det er skoleeier som sitter med ansvaret for at elevene får den opplæringen de har krav på. I den forbindelse vektlegges det at skoleeier henter informasjon om de ulike lærestedenes totale situasjon og læringsresultat for å kunne iverksette tiltak og prioritere målsettinger og satsningsområder (NOU 2003:16: 223).

Dette aktualiserer behovet for å studere hvordan ulike vurderingsformer med ulike målsettinger vil ha betydning for opplæringens kvalitet generelt, deriblant også tilpasningen av opplæring. Det gjelder både vurdering gjort for å informere og motivere elevene, for å informere læreren om elevenes

ståsted og læringsprosess eller for å informere skoleeier for å kunne igangsette hensiktsmessige tiltak. Nasjonale testsystemer kan gi viktig informasjon både for den enkelte elev, foreldre, lærer, skoleleder og skoleeier. Som tidligere påpekt vil en styrking av de individuelle valgmuligheter kunne skape store forskjeller i opplæringen dersom vi ikke samtidig samler inn informasjon om prosess- og resultat kvalitet.

På den andre siden kan det reises problemstillinger knyttet til hvorvidt vi med et slikt ansvarlighetssystem vil kunne oppleve noen av de samme slagsidene som amerikansk forskningslitteratur kan vise til. Studier av amerikanske accountability-systemer konkluderer i utstrakt grad med det som anses som negative konsekvenser for opplæringens kvalitet (se for eksempel Amrein & Berliner, 2000; Whitford & Jones, 1998; Linn, 2001, 2003; Scafer & Moody, 2004). Først og fremst viser dette seg i at kreditering og vektlegging av målbare og standardiserbare prestasjoner går på bekostning av oppmerksomheten på elevenes komplekse kunnskaper og kompetanser, både i form og innhold. Dette vil nettopp være deler av komplekse prosesser som ikke kan måles ut i fra målrasjonelle kriterier (se for eksempel Carnoy, Elmore, & Siskin, 2003; Flinders, 2005). Whitford og Jones (1998: 1173) beskriver det slik: *It literally becomes "what counts" in determining whether or not a school is performing as the state thinks it should.*

Tilpasset opplæring som kollektiv skolekultur

Forskningen gir indikasjoner på at tilpasset opplæring også relaterer seg til en rekke andre forhold ved skolens arbeid. Noen av disse forholdene kan være av stor interesse. Nordahls (2005) og Bjørnsruds (2004) forskning tyder på at skoler som har utviklet den indre kollektive kulturen for å kunne drøfte konkrete spørsmål i undervisningen, lykkes bedre enn andre. Andre studier beskriver på tilsvarende vis hvordan skolenære kompetanse- og evaluerings-tiltak kan bidra til å introdusere og aktualisere sentrale reformorienterte perspektiver. I tilknytning til skolens spesifikke kontekst gis de betydning i skolepraksis ut i fra de vilkår og de behov som knytter seg til denne bestemte praksis (Bachmann, 2005).

Disse resultatene kan relateres videre til en mer generell forskning om lærende organisasjoner og skaping av kollektive kulturer i skolene (Dahl, Klewe, & Skov, 2004). Denne forskningen tyder på at sterk og opplyst faglig ledelse danner gode kollektive kulturer mellom tilsatte, elever og foreldre ved de enkelte skolene, som et alternativ til de individuelt orienterte skolene (Skalde & Skaret, 2005). Der samarbeider lærerne om undervisning og kompetanseutvikling. Det er skoler preget av en samarbeidsånd, der ledelse og lærere har en felles oppfatning av hvilken retning utviklingen bør gå. Skoler med positive kollektive kulturer holder bedre oppe et faglig nivå, og

skaper et faglig miljø. Dette gir såkalt høy pedagogisk bevissthet og fører til tett oppfølging fra lærernes side. Det viser seg at skoler med kollektiv samarbeidsånd utvikler seg raskere og mer positivt enn andre. De lever bedre opp til kravet om tilpasset opplæring, de har det beste samarbeidsklimaet, de mest tilfredse lederne, lærerne og elevene. Her har også intensjonene om å stimulere elevene faglig, personlig og sosialt slått mest gjennom. Disse skolene er også bedre til å mestre forandring, og til å nytte ut de vilkårene som finnes for utvikling. Og det har noen steder lagt grunnlaget for store pedagogiske fremskritt der elever som tidligere ikke brydde seg med skolen, har endret syn og atferd. Disse skolene har ofte brukt lang tid på å skape og vedlikeholde det indre samholdet. Det er også noen indikasjoner på at i disse skolene lærer elevene mer (NOU 1995:18).

Elev- og lærerperspektiv på undervisning

Elevinspektørene er opprettet som et nasjonalt verktøy der elevene vurderer sin opplærings situasjon. Resultatene presenteres årlig på blant annet nettsiden skoleporten. Ellers finnes det ulike forskningsarbeider som har studert undervisningen i et elevperspektiv. Elevene har blitt spurt ut om sine erfaringer, opplevelser og vurderinger, og disse er i noen arbeider vurdert i forhold til både foreldres og læreres oppfatninger og forståelser av de samme situasjonene. Et sentralt resultat i mye av denne forskningen er at elever og lærere ofte har ulike oppfatninger av både hva som foregår, hva som bør foregå og av kvalitetene det har. Imsen (2003) viser for eksempel at lærerne mener de driver med en relativt omfattende tilpasset opplæring, mens elevene mener at det ikke er slik.

Nordahl (2000) beskriver skolen både som en sosial og en undervisnings- og læringsarena. Han finner at lærere og elever opplever disse arenaene på ulikt vis. Elevene må mestre begge, lærernes oppgave er å mestre og å kontrollere undervisningen og læringen. Det viser seg også at mange elever kjeder seg på skolen (Nordahl, 2000). Undervisningen fenger ikke, den er forutsigbar og lite variert. Den er preget av lærerstyring, kontroll og mye bruk av læreboken. Denne tendensen øker jo høyere opp i skolen man kommer. Elevene kan protestere mot dette gjennom både aktiv og passiv motstand. Dette kan oppfattes som bråk, og i enkelte tilfeller også som atferdsproblemer. Nordahl peker på at lærerne ofte ikke har tilstrekkelig innsikt i elevenes perspektiver på skole og læring, og at de i stedet legger skolens implisitte og nedarvede tradisjon til grunn både for hvordan undervisning foregår, og for vurdering av elevene. Det er de tilpassningsdyktige elevene som blir verdsatt. Nordahl mener videre at lærerne velger den undervisningsformen som gir dem fortsatt kontroll og innflytelse, og som er med på å opprettholde deres hegemoniske dominans. De beskytter og ivaretar sine egne interesser i

klasserommet og på skolen, og det både som fagperson og ut fra lærernes eventuelle personlige behov.

Disse resultatene kan tyde på at dersom undervisningen skal endres, krever det strategier som ikke bare forandrer lærernes arbeidsformer. Det kreves også at en nyorientering inneholder strategier som støtter og hjelper lærerne til å opprettholde legitimitet og autoritet, men innenfor de nye og endrede rammene og idealene. Vår tolkning er at det blant annet er disse skoler med godt utviklede kollektive kulturer klarer bedre enn andre (jf. ovenfor).

Tilpasset opplæring og foreldresamarbeid

Et annet forhold som aktualiseres er foreldrenes rolle i skolen (Nordahl, 2003). I evalueringen av Reform 97 finner Nordahl en positiv sammenheng mellom foreldreengasjement i skolen og elevenes utbytte av skolen. Mens Imsen (2003) finner at lærere og foreldre opplever foreldremedvirkningen som bra, mener Nordahl (2003) at hans resultater tyder på at det er store avstander mellom læreplanens intensjoner om skole-hjem-samarbeidet og hvordan dette faktisk arter seg. Nordahl peker på at samarbeidet er preget av at skolen vektlegger å informere foreldrene, mens drøftinger og reelt engasjement fra foreldrene foregår i langt mindre grad.

Med tanke på den politiske orienteringen over mot individuelle ideologier kan vi spørre om foreldresamarbeidet vil være viktigere enn noen gang. Dersom resultatet av økt individualisering blir mer ulikhet i organiseringen av opplæringen og det tilbudet elevene møter i skolen, med mer rom for mangfold, men mindre fokus på likhet og mindre tydelig felles innhold og progresjon, vil betydningen av foreldrene som støttespillere være helt sentral. De må involveres og informeres om hvilke tilbud, muligheter og valg elevene, og dermed også foreldrene, står overfor. Om dette skjer i praksis er en helt annen sak. Tradisjonene tilknyttet foreldredeltakelse og motstanden fra lærere er så sterk at foreldreinvolvering ikke nødvendigvis endres (jf. Nordahl 2003). For foreldre ser valgene først og fremst ut til å dreie seg om muligheten for å velge skole, og mindre om utformingen av innholdet i barnas skolegang og undervisning (ibid.). Et individualiseringsperspektiv kan dessuten ved siden av en klarere ansvarsfordeling mellom hjem og skole bidra til at fellesansvaret reduseres.

Forholdet mellom tilpasset opplæring og elevenes læringsresultat

Imsen (2003) studerer skolemiljøets og læringsmiljøets betydning for elevenes utbytte av skolen. Bildet blir imidlertid komplekst og vanskelig å avgjøre, og Imsen konkluderer med at forklaring av elevprestasjoner ikke utelukkende kan støtte seg til variabler som gjelder skole og klasserom. Mange av de variablene som forklarer prestasjonene best, ser tvert i mot ut

til å være de som skolen ikke kan påvirke, som for eksempel foreldrenes sosioøkonomiske status og evner.

Nordahl (2005) er den som kanskje går lengst i å driste seg i å forklare sammenhenger mellom undervisning og læringsresultater. I Nordahls doktoravhandling kom han frem til at elevenes atferd i stor grad kan forklares ut i fra den enkelte skoles læringsmiljø, og hvordan undervisningen der fungerer (Nordahl, 2000). Disse funnene førte til et arbeid med modeller og strategier for hvordan den enkelte lærer og skole kunne settes i stand til å møte utfordringene i skolen på en hensiktsmessig måte. Gjennom et pilot-prosjekt ved en skole i Oslo ble en modell for pedagogisk analyse og tiltaksutvikling utprøvd med relativt gode tilbakemeldinger fra lærerne. Denne modellen ble videreutviklet med bakgrunn i dette og utprøvd videre i et forskningsbasert utviklingsprosjekt. I denne utprøvingen har modellen fått navnet Læringsmiljø og pedagogisk analyse (LP-modellen).²⁰

Hovedmålet med dette utviklingsprosjektet er å bidra til at skolene og lærerne utvikler kunnskaper og ferdigheter knyttet til å forebygge og redusere problematferd. Mer presist skulle lærerne utvikle kompetanse i kartlegging og analyse av elevers atferd, og se sammenhenger mellom elevenes atferd og betingelser i læringsmiljø og undervisning ved skolen. På dette grunnlaget skulle de opparbeide seg kompetanse til å analysere seg frem til strategier for å redusere og forebygge ulike former for problematisk atferd og legge til rette for gode læringsprosesser gjennom å etablere hensiktsmessige læringsmiljøer (Nordahl, 2005). I forlengelse av dette skulle skolene etablere en kollektiv kultur kjennetegnet av godt samarbeid mellom lærerne og felles målsettinger og retningslinjer for arbeidet (ibid.).

Fokus for de strategiene og tiltakene som iverksettes i LP-modellen, er (Nordahl, 2005: 56):

- *relasjoner mellom voksne og barn/unge*
- *relasjoner mellom jevnaldrende barn og unge*
- *regler og håndhevelse av regler*
- *voksnes evne til å lede for eksempel fritidsaktiviteter og opplæring*
- *opplæringens innhold og arbeidsmåter, samt differensiering av undervisning*
- *samarbeid med foreldre*

²⁰ Dette prosjektet er også relevant under overskriften ”Tilpasset opplæring og atferdsproblemer”, men beskrives i sin helhet her av praktiske grunner.

- *virkelighetsoppfatninger og verdier hos voksne*
- *motivasjon, mestring, utfordringer og krav til barn og unge*
- *bruk av ulike former for oppmuntring av prososial atferd*

Grunnleggende strategier for implementering av LP-modellen er: (ibid.)

- *utvikling av skolens kultur*
- *opplæring av ansatte*
- *forpliktelse og integritet*
- *tilpasning til lokal kontekst*
- *resultater*

Prosjektet ble evaluert i form av kartlegginger både før utviklingsarbeidet startet og 21 måneder etter. Ved begge kartleggingene ble tilsvarende kartlegginger gjennomført ved omtrent like mange kontrollskoler. Lærerne opplever ikke store endringer i undervisningen i løpet av prosjektperioden bortsett fra ved ett forhold. Det viser seg å være en signifikant endring av strukturen på undervisningen, der lærerne ved prosjektskolene mener de har fått mer struktur i form av ro, orden og punktlighet i denne perioden (Nordahl, 2000). Dette følges ikke opp av mindre lærebokbruk eller mer variasjon i undervisningen.

Når det gjelder elevenes skolefaglige kompetanse, viser resultatene en gjennomgående og signifikant positiv utvikling ved prosjektskolene i fagene norsk, matematikk, engelsk og natur og miljøfag. Elevene har ut i fra standpunkt karakterer fått bedret sin skolefaglige kompetanse. Denne utviklingen i elevenes skolefaglige prestasjoner registreres ikke i kontrollskolene. Når skolefaglige prestasjoner vanligvis påvirkes av relativt stabile forhold som skolen ikke har særlig stor innflytelse på, argumenterer Nordahl (2005) for at små endringer i gjennomsnittskarakterer kan karakteriseres som en tydelig endring.

Dette kan innebære at lærernes arbeid med å utvikle sin egen ledelse av klasser, få mer struktur på undervisningen, etablere gode relasjoner til elevene, vektlegge ros og oppmuntring og samarbeide bedre med foreldre har bidratt til bedre skolefaglige prestasjoner. Elevene og lærere uttrykker at det er mindre bråk i undervisningen, at elever og lærere er mer presise til timene, at lærere i større grad støtter og hjelper elevene. Elevenes opplevelse av deltakelse og struktur i undervisningen er en av to variabler som i følge Nordahl forklarer mye av variasjonen i problematferd i hans analyser. Nordahl mener dette gir gode grunner til å tro at undervisningssituasjoner preget av tydelig ledelse, ro og trygghet skaper gode forutsetninger for

læring. På denne måten kan det se ut til at det har blitt mer tid til undervisning og læring.²¹

Nordahl påpeker at dette er i samsvar med konklusjonene i PISA-rapporten, hvor det uttrykkes at de noe svake resultatene i norsk skole kan knyttes til at lærerne i for stor grad har blitt veiledere og i for liten grad fremstår som ledere, at aktivitetene i undervisningen har vært viktigere enn struktur og faglige krav knyttet til læring, og at det er for mye bråk og uro.

Nordahl konkluderer med at de oppnådde resultat kan tyde på at det finnes noen allmenne pedagogiske tilnærminger som gir gode resultater på et relativt vidt spekter av områder i skolen. Han henviser dessuten til PISA-rapporten, som peker på at det er iverksatt en rekke og ofte irreversible endringstiltak i skoler uten at dette er prøvd ut og dokumentert empirisk. I tillegg til at disse endringstiltakene ikke er evaluert, kan de bidra til at pedagogikk fremstår som noe instrumentelt. Pedagogikk dreier seg om interaksjon og kommunikasjon, der det er i forholdet mellom elev, lærer og innhold at læring skjer. Dermed blir *relasjonene* i skolen helt sentral, og lærernes evne til å lede og strukturere undervisningen av avgjørende betydning. Resultatene i Nordahls evaluering viser at det eksisterer slike sammenhenger, og ikke minst at lærere gjennom refleksjon og endring av egen praksis kan lære og videreutvikle disse grunnleggende og allmenne pedagogiske ferdighetene.

Nordahl henviser til at kompetanseberetningen fra UFD i 2005 har resultater som til en viss grad støtter opp under resultatene fra LP-prosjektet. Kompetanseberetningen viser til at elever i lærende skoler trives bedre og har noe bedre resultater enn andre elever. Lærende skoler forutsetter følgende kriterier: at de har en kultur der folk ikke gjør som de vil, at det er et høyt ambisjonsnivå og at lærerne samarbeider mye om planlegging og vurdering av undervisning.

Drøfting

Læreplanen omtaler tilpasset opplæring som prinsipp i generelle formuleringer uten å gå inn på mulige operasjonaliseringer, på ulike differensierte opplæringsforløp. Likevel skjer det nå, i overgangen fra Reform 94/Reform 97 og L97, til Kunnskapsløftet og L06, et skifte i det ideologiske innholdet og i det vi antar er de politiske strategier med tilpasset opplæring. Fra å være underordnet hensynet til fellesskapet, og i forlengelse av dette en strategi i videreføringen av enhetsskolen, skal planleggingen og

²¹ Dette resultatet kan også relateres til Skaalviks konklusjoner om forholdet mellom den vanlige undervisningen og spesialundervisningen som bestemt av den vanlige undervisningens kvalitet.

utformingen av skolens og undervisningens prosesser i langt større grad overlates til skolepraksis. Formålet er å gi rom for tilpasning etter lokale og individuelle forutsetninger og behov. Sluttmålet er at opplæringen skal ansvarliggjøre den enkelte for de læringsresultater skolen presterer ved å tilby skolene økt handlingsrom og planleggingssansvar. Det forutsettes med andre ord at svake prestasjoner skal kunne relateres til lite tilpasning og dårlig undervisningskvalitet.

Et sentralt forskningsspørsmål knyttet til Kunnskapsløftets formål med tilpasset opplæring er dermed hvordan, på hvilke måter og med hva *skolepraksis velger å fylle det økte handlingsrommet*. For eksempel hvordan organiseres timer, fag og elevgrupper? Hva blir innholdet i lokale og individuelle læreplaner? Det er viktig å presisere at dette vil gjelde tiltak som retter seg både mot skolens helhetlige kultur og skoleutviklingstiltak, og mot planlegging og gjennomføring av undervisning. Det dreier seg om hvordan skolepraksis tilnærmer seg og forstår tilpasset opplæring og hvordan denne søkes å fremmes nettopp gjennom disse organiserings- og planleggingstiltak. Tilpasset opplæring skal med andre ord fremmes gjennom økt handlingsrom og påfølgende ansvarliggjøring av skolen. Lærere, elever og foreldre, ”aktørene på markedet” blir stilt overfor et større ansvar for læringsresultatene. Dette gjør det sentralt å studere tilpasset opplæring i relasjon til skolens tilnærming til ulike evalueringsformer, og den betydning som legges på disse. Dette vil kunne dreie seg om hvilke fremgangsmåter skolene bruker for å skaffe seg informasjon om konsekvensene av den lokale utformingen, både gjennom skolebaserte vurderingstiltak og eksterne evalueringstiltak, og hvordan de anvender og nyttiggjør seg denne informasjonen i den videre utformingen. Selv om læringsresultat ikke er noen direkte konsekvens av undervisning, så er det, slik det understrekes av Westbury, Hansén, Kansanen og Björkvist (2005), sentralt at resultatene av undervisning og læring evalueres i relasjon til den nasjonale læreplanens mål og kriterier, og den lokale læreplanens operasjonaliseringer av disse målene. På denne måten kan skolen og lærerne utvikle kompetanse i å utforme tilpassede mål og innhold, for så å vurdere fremgangs- og fremstillingsmåter i relasjon til resultatene. Valg av en eller flere undervisningsmetoder eller fremstillingsformer vil da bygge på en avveining av styrker og svakheter i relasjon til de bestemte elever og de bestemte læringsmål.

I denne sammenheng vil lærerutdanning og kompetanseutvikling av lærere kunne bidra til læreres muligheter til, på bakgrunn av forskning og teori, å utvikle og begrunne argumenter for de valg de står overfor i beslutninger om undervisningsprosessen (jf. Westbury *et al.*, 2005). Med lokal læreplanutforming og ansvarliggjøring som desentraliseringsstrategi vil denne form for planlegging, målsettings- og vurderingsarbeid være av stor betydning for å utvikle kompetanse til å kunne foreta profesjonelt vurderte og begrunnede

beslutninger om mål og fremgangsmåter ut i fra lokale forutsetninger og behov. Forskningsresultater viser at denne kompetansen med fordel kan knytte seg til mer enn den enkelte lærers kompetanse (Nordahl, 2005; 2000; Westbury *et al.* 2005; Bjørnsrud 2004; Markussen, Brandt og Hatlevik, 2003). Skoler med en kollektiv kultur for samarbeid om planlegging, utvikling og vurdering av skolens virksomhet har for eksempel fått betegnelsen ”lærende skoler” (Skalde & Skaret, 2005; Nordahl, 2005). Skolens kollektive refleksjon, for eksempel i form av diskurser som henviser til og som kan begrunne sine argumenter og vurderinger ut i fra en teoretisk og empirisk orientert pedagogisk vitenskap, operasjonalisert ut i fra lærerens egen forståelse og praktiske erfaringer, påpekes gjerne som minst like viktig.

Gjennom en grunnleggende diskusjon av begrepet tilpasset opplæring, forstått som en dannelsesorientert opplæring, kommer vi frem til enkelte aspekter og prinsipper som kan anses som generelle forutsetninger for tilpasset opplæring uavhengige av politiske ideologier eller strategier tilknyttet begrepet. En slik grunnleggende diskusjon tilbyr med andre ord en teoretisk pedagogisk forankring av begrepet, vel å merke uten at det tilknyttes generelle praktiske operasjonaliseringer. Det som i stedet ligger til grunn for denne forankring, er at tilpasning må ses i relasjon til den enkelte situasjon og kontekst som det skal tilpasses i forhold til. Et annet viktig aspekt ved denne forankring er at tilpasning alltid må skje i forhold til noe, det må være noe som skal tilpasses. Utdanning kan med andre ord ikke være av utelukkende innholdsløs formel art. Det formale må ses i forhold til det materiale, som begge må ses i forhold til elevene som skal møte og arbeide med dette innholdet. Vi vil her knytte an til inn Dale og Wærness sitt begrep om differensiert opplæring som en opplæring orientert mot fellesskapets rammer. Vi tolker denne som en innholdsmessig ramme, som med et helhetlig perspektiv og en helhetlig struktur knytter utdanningens forløp sammen i en gjennomgående progresjon som fletter fragmenter sammen og skaper dybde og struktur i opplæringens innhold. Ikke først og fremst på grunn av at dette bestemte innholdet skal virke mer dannende enn andre mulige innholdsrammer i seg selv, men fordi dette innholdet er valgt ut og knyttet sammen i et forløp som danner sammenheng og kontinuitet over tid. En slik helhetlig, gjennomgående struktur krever dermed et felles innhold. En differensiert opplæring innebærer imidlertid at dette innholdet vil utdifferensiere seg i form og innhold i den enkelte opplæringssituasjon. Hvordan innholdet fremstilles og gjennom hvilke former det fremstilles, kan tilpasses ut i fra de enkeltes forutsetninger og de enkelte utdifferensierte progresjonsforløp. Det sentrale er at hvert av disse utdifferensierte progresjonsforløp knytter seg til de felles referanserammer. Tilpasningen vil da tilsvare de utdifferensierte opplæringsforløp, det vil si hvordan disse forløpene differensierer seg ut i fra tilpasningen til de enkelte elevers

erfaringsgrunnlag. På denne måten kan tilpasning som individuell strategi vanskelig ses uavhengig av en felles helhetlig strategi.

Dette aktualiserer behovet for forskning på undervisningen som fellesskapsarena, der tilpasning ikke bare knytter seg til individualisering, men også ses i forhold til et perspektiv på fellesskapsundervisning som et utdifferensiert progresjonsforløp. Slike forløp vil innbefatte tilpasning som individualiseringstiltak. Spørsmålet er imidlertid hvordan individuelle tiltak, på samme tid som de utdifferensierer seg fra, også knytter seg til et felles helhetlig progresjonsforløp. Et slikt forløp er sentralt for å danne helhet og enhet i opplæringen, og for å tilrettelegge for en kollektiv samarbeidskultur i skolen. Den virkelige utfordringen vil være å se dette i sammenheng med skolens utviklingstiltak og andre reformorienterte tiltak.

3. Tilpasset opplæring og spesielle behov

I dette kapittelet presenterer og drøfter vi studier av tilpasset opplæring sett i relasjon til elevgrupper med særlige behov for hjelp og støtte. For det første gjelder dette spesialundervisningen generelt, og deretter med et spesielt fokus på tilpasset opplæring for elever med atferdsvansker. Til slutt er tilpasset opplæring i relasjon til språklige minoriteter tema.

Tilpasset opplæring og spesialundervisning

I forarbeidene til opplæringsloven blir spesialundervisning sett på som en måte å sikre tilpasset opplæring på, for elever som ikke får tilstrekkelig utbytte av undervisningen (NOU 1995:18). Med andre ord kan all spesialundervisning forstås som tilpasset opplæring for de elevene det gjelder, noe svært mange forfattere peker på (Håstein & Werner, 2004a; Nilsen, 1993; Nordahl & Overland, 1998).²² Dermed kan også all forskning om spesialundervisning være relevant for forståelsen av tilpasset opplæring.

Derfor er det både litt overraskende og interessant å finne forskere som mener at spesialundervisningen ikke nødvendigvis er tilpasset individet den er for (Nordahl & Overland, 1998). Det er en kritikk av spesialundervisning som kan føres langt tilbake i tid, og som ble reist overfor spesialskolene. Forklaringen var at spesialskolene hadde sine måter å arbeide på, sine rutiner, sine forståelser av utfordringene osv. De passet ikke for alle elevene, som så måtte tilpasse seg spesialundervisningen slik den ble drevet (Haug, 1999). Kritikken kan fremdeles være aktuell. En masteroppgave i spesialpedagogikk omhandler spesialundervisningen til tre elever. Studiet omfatter også deres foreldre. En av konklusjonene er at spesialundervisningen ikke er lagt særskilt til rette for elevene. Verken elevene eller deres foreldre hadde vært med på å utforme tilbudet (Alme, 2005).

Det foreligger en omfattende forskning både om spesialpedagogikk og om spesialundervisning. I de senere årene er det laget flere større gjennomganger av forskningen om spesialundervisning. Forskningsprogrammet "Spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling" i Norges forskningsråd tok initiativet til å utarbeide en forskningsoversikt (Haug, Tøssebro, & Dalen, 1999). Den tar opp forskningen fra 1970-årene og frem til 1998. Læringssenteret tok initiativet til å lage en ny kunnskapsstatus for perioden 1999–2003. Den har så blitt revidert og utvidet, og er publisert av Utdanningsdirektoratet (Solli, 2005). Institutt for spesialpedagogikk ved

²² Av dette følger også at ikke all tilpasset opplæring er spesialundervisning.

Universitetet i Oslo presenterer sin egen forskning i en egen og svært omfattende bok (Befring & Tangen, 2004). Det finnes også noen analyser av de langsiktige tendensene i utviklingen av forskningen om spesialpedagogikk og spesialundervisning (Dalen, 2002; Haug, 2003c). Det bør også nevnes at NIFU STEP har gjort en egen brukerundersøkelse av spesialundervisningen (Grøgaard *et al.*, 2004).

Det er et poeng å skille mellom forskningen om spesialpedagogikk og forskningen om spesialundervisning. Den siste er videre enn den første. I mange tilfeller kan dette være én og samme sak, men det trenger ikke å være det. Spesialundervisning er bare en av flere praksiser og institusjonelle ordninger som den spesialpedagogiske forskningen kan studere. Derfor vil deler av den spesialpedagogiske forskningen ikke være relevant for det som er tema i denne fremstillingen.

Forskningen med relevans for spesialundervisning har økt mye de aller siste årene. Både den omfattende satsingen gjennom forskningsrådet på 1990-tallet, evalueringene av reformene i grunnopplæringen og de mange forsøks- og utviklingsarbeidene har bidratt til dette sammen med den forskerstyrte aktiviteten finansiert av universitetene og høgskolene. Vi ser det ikke som hensiktsmessig å gi et videre sammendrag av denne forskningen her, da dette allerede er gjort (Solli, 2005). I stedet trekker vi frem noen forhold fra forskningen som vi anser som spesielt relevante ut fra de prioriteringene som er gjort i Kunnskapsløftet.

Den helt generelle konklusjonen hos Solli (2005) er at det ikke er gjort funn som er vesentlig motstridende til de resultater som ble sammenfattet i 1999 (Haug *et al.*, 1999). Den fremhevet at det er stor avstand mellom ideal og realitet i norsk spesialundervisning. Realiseringen av en inkluderende skole har støtt på hindringer og motkrefter både i fagmiljøene og skolens institusjonaliserte systemer. Han finner også at det er få som studerer opplæringstilbudet, forskningen konsentreres om overordnede perspektiv som inkludering, og utfordringer særlig knyttet til lesing og problematferd.²³ Slik vi forstår Sollis konklusjon, er den helt i samsvar med det som tidligere er pekt på, at vi har svært få studier av det som skjer i spesialundervisningen, dens innhold, metoder osv. På den andre siden viser han også til at det foregår mange interessante og relevante satsinger på å utvikle feltet både i fylkeskommuner, kommuner og skoler.

²³ Dette er en nokså bevisst prioritering, som er klart formulert i St.meld. nr. 23 (1997-98), og som blant annet ligger til grunn for tiltakene i SAMTAK (Lie & al 2003).

Kunnskapsløftet og spesialundervisningen

Kvalitetsutvalget fikk ikke støtte for sitt forslag om å styrke retten til individuell opplæring, og å ta bort den juridiske retten til spesialundervisning. Utvalget fikk derimot støtte i sitt syn på at omfanget av spesialundervisning i enkelte kommuner er høyere enn det burde være, og på at den tilpassede opplæringen bør styrkes (NOU 2003: 16).

Bakgrunnen for forslaget er at det er meget store forskjeller mellom idé og praksis i mange skoler, og svært stor ulikhet i hvordan skolen er organisert og hvordan det blir arbeidet. Utvalget tolker det som et uttrykk for at i noen skoler er ikke undervisningen tilstrekkelig tilpasset elevene. De peker på at det skjer en nyetablering av spesialklasser, alternative skoler og forsterkede skoler parallelt med nedbyggingen av de statlige spesialskolene, men har problemer med å finne pålitelige data om omfanget.²⁴ Utvalget stiller også spørsmål ved kvaliteten på spesialundervisningen, og ved utbyttet av spesialundervisningen. Det blir spurt om den i det hele har særlig effekt.²⁵ Utvalget peker også på at spesialundervisning handler om en rekke andre forhold som ikke direkte har med elevene å gjøre, som for eksempel å sikre spesialpedagoger arbeid. Spesialundervisning kan være ren avlastning, dårlig fungerende lærere får hjelp ved å gi dem ansvaret for noe få elever, eller krevende elever blir tatt ut av lærernes varetekt og ansvarsområde. Til dette kommer at mye av det som blir kalt spesialundervisning, er utført av assistenter uten noen form for formell utdanning. Utvalget mener at en elevs rett til ekstra ressurser til spesialundervisning basert på en sakkyndig utredning er en barriere i forhold til inkludering. Forklaringen deres er at det gjør det mindre nødvendig for skolen å tilpasse undervisningen til den enkelte, og til hele elevpopulasjonen. Så lenge problemer kan overføres og overlates til andre, er det en sjanse for at skolen unnlater å løse dem. Samtidig vises det til undersøkelser som tyder på at det er mulig å gi alle grupper av elever godt utbytte av undervisningen innenfor en forståelse av

²⁴ Denne erkjennelsen burde være tilstrekkelig til å vurdere behovet for studier av omfanget av segregert opplæring i skolen, noe vi kommer tilbake til.

²⁵ Hans Jørgen Gjessing formulerte noen perspektiver om kvaliteten ved spesialundervisningen, som har blitt stående som aksepterte karakteristikk i fagmiljøene (Gjessing, 1974): Noen elever profitterer på spesialundervisningen, noen elever påvirkes ikke av spesialundervisningen og noen elever tar direkte skade av spesialundervisningen. I Bergensundersøkelsen (Gjessing, Nygaard, & Solheim, 1988) blir denne hypotesen bekreftet som hovedeffekter på gruppenivå, men uten at forskerne var i stand til å relatere effektresultatene til spesialundervisningen. Gjessing etterlyser interaksjonsforskning på individnivå.

inkluderende skole (NOU 2003: 16).²⁶ Som vi skal se nedenfor, har utvalget nokså god forskningsmessig støtte for sine karakteristikk av spesialundervisningen.

Utvalgets forslag om å ta bort retten til spesialundervisning skapte motstand. Etter at høringsfristen var over, gav utdanningsdepartementet Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo i oppdrag å gjøre en nokså omfattende analyse av ulike sider ved spesialundervisningen, blant annet effekten av spesialundervisningen.²⁷ Notatet er referert til i St.meld. nr. 30 (2003-2004). Det konkluderes med at spesialundervisningen har effekt for flere grupper elever med for eksempel matematikkvansker, lesevansker osv. Effekten av spesialundervisning er avhengig av betingelsene den foregår under, både materielt og faglig. Konklusjonen presiserer videre behovet for samordning av den ordinære opplæringen og spesialundervisningen, og for et bedre samarbeid mellom allmenne og spesialpedagogiske oppgaver.

Stortingsmeldingen ser dermed ut til å ha akseptert flere av begrunnelsene for forslaget om å ta bort retten til spesialundervisningen, uten å gå inn for selve forslaget. Den presenterer følgende klare konklusjoner (St.meld. nr. 30 (2003-2004): 87f):

- spesialundervisning skal være nødvendig for en lavere andel elever enn hva tilfellet er i dag
- det er et behov for å bedre kvaliteten på den spesialundervisningen som gis
- skoleeier må vurdere modellene for tildeling av ressurser til skolene i lys av målet om bedre tilpasset opplæring

Ut fra dette drøfter vi forskning som kan gi informasjon med relevans for de hovedutfordringene Kunnskapsløftet stiller når det gjelder spesialundervisningen. Vår forståelse av utfordringene for skolene under Kunnskapsløftet er at hele virksomheten må endres for at flere elever kan få

²⁶ OECD trekker en lignende konklusjon: *...it would be fair to conclude that from an educational point of view there is no limit to the degree of inclusion possible. Examples are given [...] which show that all children however heavily disabled, can be included in regular schools with no detriment to themselves or other pupils providing the conditions are right.* (OECD, 1999: 49).

²⁷ Det har vakt en viss oppmerksomhet at dette oppdraget ble gitt til en av høringsinstansene, som hadde levert en omfattende kommentar til forslagene fra Kvalitetsutvalget, og som klart har en egen interesse i saken (Nes & Strømstad, 2005). Det forteller en historie om den hegemoniske definisjonsmakten i feltet.

utbytte av vanlig undervisning.²⁸ Dersom ikke virksomheten i skolen endres, vil konsekvensene være at elever som tidligere fikk spesialundervisning, fremdeles får undervisning på samme måte, men uten at det blir kalt spesialundervisning. Endringen skal ikke bare være av begrepsmessig art.

Omfanget av spesialundervisning

Det foreligger ingen tilgjengelig oversikt over elever med spesialundervisning i videregående skole, men det antas at omtrent 10 % får enkeltvedtak (Kvalsund, 2002). Mellom 10-15 % får en form for ekstraundervisning mens de går i vanlig klasse, i tillegg går rundt 5 % i egne klasser med tilrettelagt undervisning (Grøgaard, 2002, se også Solli, 2005). I 2003-2004 fikk 5,5 % av elevene i grunnskolen spesialundervisning etter enkeltvedtak. Det er mye sett i forhold til noen av landene i Europa, lite i forhold til andre (Vislie, 2003).

Det kan se ut som om omfanget av spesialundervisning øker fra grunnskolen til den videregående skolen, men dette er uklart i forskningen fordi kriteriene for å definere gruppen elever som får spesialundervisning i undersøkelsene varierer. Det kan for eksempel handle om at ulikheten elevene i mellom øker med økende alder. Det kan være indikasjoner på at den videregående skolen har mindre toleranse overfor variasjoner elevene i mellom, enn den grunnskolen har. Og det kan handle om at kravene til elevatferd og elevprestasjoner er langt større i den videregående skolen.

Det blir gitt mest spesialundervisning i fag (norsk, matematikk og engelsk). Dette er gjeldende for de aller fleste elevgrupper som får spesialundervisning. Om lag 70 % av de som får spesialundervisning er gutter, om lag 30 % er jenter. Denne fordelingen har vært stabil over lang tid. Det gies ikke gode entydige forklaringer på hva som ligger bak denne ulikheten kjønnene i mellom (Fylling, 2000). En forklaring kan være at guttene opplever en mindre tilpasset skole enn jentene.

Det er stor variasjon mellom kommuner når det gjelder omfanget av spesialundervisningen i grunnskolen. I den kommunen som hadde minst, fikk ingen elev i grunnskolen spesialundervisning i 2002, mens den kommunen der det var mest spesialundervisning gav dette til 19,3 % av elevene (Solli, 2005: 73). Forskningen gir noen svar på hva som kan forklare disse forskjellene, men saken er ikke studert grundig nok til at vi kan konkludere.

²⁸ Det er her en nær sammenheng med de forventningene som knyttes til begrepet inkludering og endring i skolene (jf. kapittel 4).

Hva som forklarer variasjonen mellom kommuner

En forklaring på forskjellene mellom kommuner er at tallene reflekterer realitetene i kommunene og skolene, at det virkelig er så store forskjeller. Forskingen vurderer en slik tolkning som nokså usannsynlig (Skårbrevik, 2001).

En forklaring er at forskjellene i omfang ikke reflekterer realitetene i skolenes pedagogiske praksis i kommunene. Noen skoler satser utelukkende på tiltak knyttet til enkeltvedtak, mens andre skoler i større grad setter inn tiltak som fleksibel bruk av delingstimer (Fylling, 1999). Omfanget av disse varierer også mye (Solli, 2005). I disse sistnevnte skolene vil da elevene i langt mindre grad få enkeltvedtak. Om innholdet og arbeidsmåtene i spesialundervisningen er forskjellig fra det som skjer når det brukes delingstimer er et interessant spørsmål. Ingrid Fylling fant ulik organisering i skolene i noen kommuner, men i praksis var undervisningen nokså lik. Det er med andre ord et interessant forskningstema å studere hva reduksjonen i omfanget av spesialundervisningen faktisk fører til av endret aktivitet ved skolene. Blir konsekvensen det vi kan kalle ”skjult spesialundervisning” for en liten gruppe, eller blir hele virksomheten lagt totalt om for alle? En studie av en skole der de la om virksomheten fra spesialundervisning til tilpasset opplæring viser at verken elevene eller deres foreldre kunne registrere noen endring. Skolen var som før, slik de opplevde det (Alme, 2005).

Forskjellene kan forklares ut fra det som blir kalt komplementaritetsteorien. Den handler om at kvaliteten på den vanlige opplæringen står i et bestemt forhold til behovet for spesialundervisning. Når kvaliteten på opplæringen er god, fører det til langt mindre behov for spesielle tiltak, enn når kvaliteten på den vanlige opplæringen er dårlig (Skaalvik, 1999).²⁹ Langfeldt (2005) formulerer det samme funnet på en annen måte – at undervisningen framstår som et medium for produksjon av forskjeller i prestasjoner. Derfor mener han, må studier av slike forhold knyttes både til hva som undervises og hvordan det undervises. Det springende punktet i denne sammenhengen er selvsagt hva som menes med god og dårlig, det kommer vi tilbake til. Einar Skaalvik konkluderer sin representative undersøkelse gjort i et fylke slik:

- Ut fra skolenes vurderinger har mellom hver fjerde og hver femte elev behov for særskilt tilrettelagt undervisning

²⁹ Nordahl (2000) bekrefter langt på veg dette poenget.

- Under 50 % av variasjonen i vurderingene av elevenes behov for særskilt tilrettelagt undervisning kan forklares gjennom elevenes faglige nivå³⁰
- Omkring hver tredje elev som etter skolens vurdering har behov for særskilt tilrettelagt undervisning får ingen tilbud om slik undervisning.

I sin videre analyse av disse resultatene peker Skaalvik på at det er urimelig at hver fjerde eller hver femte elev skulle ha behov for særskilte støttetiltak dersom den vanlige undervisningen var differensiert. Han ser resultatene som en konsekvens av manglende tilpasning, av ikke differensiert klasseundervisning, og av at de fleste elevene stilles over for de samme faglige kravene og arbeidsoppgavene og vurderes ut fra de samme kriteriene. Han mener at skolen fremprovoserer et behov for spesialundervisning for et stort antall elever, og at dette skjer uavhengig av elevenes objektive evne- og prestasjonsnivå. Han mener dette kan tyde på at klassens relative nivå bestemmer omfanget av følt behov, en konklusjon vi kan finne også hos andre forskere (Nordahl & Overland, 1998; Persson, 2001).³¹ Skaalvik mener det er liten grunn til å tro at antallet elever i klassen vil ha betydning for elevenes utbytte av undervisningen så lenge fellesundervisning dominerer (jf. også Solli, 2005). Dersom det derimot legges større vekt på elevaktivitet og differensiering vil elevtallet være mer vesentlig. Skaalvik hevder at skolens manglende evne til å ta i vare den naturlige variasjonen elever imellom skaper et spesialpedagogisk behov, men spesialundervisningen kan ikke løse dette problemet. Tilstanden er en konsekvens av skolens allmennpedagogiske kvaliteter, og det er de som må endres skal man komme videre.

Et spesialtilfelle av dette forholdet finnes i de resultatene som viser at det er en omvendt proporsjonalitet mellom tallet på elever i en skole, og omfanget av spesialundervisning. Det vil si at ved små skoler og i klasser med få elever er det forholdsvis mer spesialundervisning enn ved store. Forskerne avviser at forklaringen kan være et større objektive behov der forutsetningene er best for å møte den enkelte (Skaalvik, 2000; Skårbrevik,

³⁰ I sitt doktorgradsarbeid finner Gjert Langfeldt (2005) en lignende tendens. 38 % av elevene som fikk spesialundervisning presterte høyere enn gjennomsnittet for de øvrige elevene i hans materiale på en matematikktest. 3 % av elevene fikk ikke hjelp, men presterte dårligere enn noen av dem som fikk hjelp.

³¹ I evalueringen av spesialundervisningen i Oslo går det for eksempel frem at enkelte elever i ordinær opplæring uten spesialundervisning har klart dårligere skolefaglige prestasjoner, enn gjennomsnittet i både spesialskolene og spesialklassene (Nordahl & Overland, 1998). Forskerne reiser spørsmål ved likeverdigheten i dette.

2001). En forklaring kan som nevnt være at det er klassens relative nivå som påvirker det hele. En annen forklaring kan finnes i selve prosessene som fører frem til vedtak. Disse er ikke studert i særlig grad (Skårbrevik, 2001), men en hovedfagsoppgave har gått gjennom denne prosessen for tre elever (Vagle, 2002). Konklusjonen er at den viktigste faktoren for å bestemme resultatet er hensynet til den kommunale økonomien. Det fremstår derfor som en sentral forskningsoppgave å trenge mer inn i bakgrunnen for den store ulikheten i tildelingen av ressurser til spesialundervisning.

Det går også frem av forskningen at spesialundervisningen er brukt til å løse andre utfordringer enn bare de som direkte handler om elevene og elevenes behov for tilpasset opplæring. I Oslo-undersøkelsen nevnes at spesialundervisningen har en avlastingsfunksjon i forhold til virksomheten i ordinær opplæring. Det foregår ved bruk av spesialklasser og ved bruk av assistenter (Nordahl & Overland, 1998). I evalueringen av Reform 94 pekes det tilsvarende på at differensieringsstrategiene langt på veg er tilpasset de ordinære elevene og deres behov for ro og orden (Kvalsund & Myklebust, 1999). Det er dette forholdet Bengt Persson (2001) omtaler som spesialundervisningens doble funksjon: Den er til hjelp for elevene som har behov for støtte, og den sørger for mer homogene og problemfrie grupper ved at noen elever blir tatt ut. I den svenske undersøkelsen går det også frem at en del spesialundervisning blir gitt fordi noen lærere ikke er dyktige nok (Persson, 2001).³² Langfeldt (2005) konkluderer på denne måten: En del elever som skolen blinker ut til spesialundervisning har spesielle behov, *men for en del elever synes det å være lærernes behov som påvirker utvelgelsen* (ibid.: 192).

Det finnes ikke norsk forskning som går inn i og studerer i hvilken grad omfanget av spesialundervisningen henger sammen med lærernes dyktighet. I fra praksisfeltet er vi derimot kjent med at spesialundervisning er en oppgave som blir gitt til lærere som har problemer med å fungere i vanlig klasse og gruppe. Vi har ikke systematisk kunnskap om hvor stort dette problemet er, eller om hvordan det fungerer.

PP-tjenesten kan være en viktig delforklaring på disse ulikhetene, fordi det er denne instansen som gir den sakkyndige tilrådingen som danner grunnlaget for et eventuelt enkeltvedtak. Det er store variasjoner i hvordan

³² Dette er for så vidt en konsekvens også i den norske lovgivningen. Kravet for å få spesialundervisning er at eleven ikke får tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet (§ 5-1 i opplæringsloven). Det vil i sin ytterste konsekvens bety at dersom det ordinære tilbudet kvalitativt sett er dårlig på grunn av læreren, er en løsning å gi elevene enkeltvedtak etter sakkyndig utredning. Et alternativ kunne ha vært å gjøre noe med læreren.

kontaktene mellom skolene og PP-tjenesten er lagt opp og fungerer (Solli, 2005). Noen steder er det et nært samarbeid, der PP-tjensten også har en rolle i forhold til den vanlige undervisningen. Noen steder er PP-tjenesten bare en sakkyndig instans som legger grunnlaget for enkeltvedtakene uten å følge dem opp i etterkant. Det varierer også i hvor stor grad tjenesten bidrar med kartlegginger og enkeltvedtak. Sollis vurdering av situasjonen er at kvaliteten på samarbeidet mellom skole og PPT har direkte virkning for prioriteringene ved den enkelte skolen. Skoler med dårlig kontakt med sitt PP-kontor binder for eksempel en større del av ressursene til enkelte elever. Dette er også en konsekvens som finnes i evalueringen av Samtak (Lie *et al.*, 2003). Samtidig blir det understreket at PP-tjenesten lett kommer i klemme mellom skole og skoleadministrasjon. Disse har ofte ulike interesser og motiver. Motsetningene handler blant annet om ønske om hjelp og avlastning for noen, og om å redusere pengebruken for andre. Flere kommuner legger for eksempel press på PP-tjenesten for å redusere omfanget av enkeltvedtak. Hva som da skjer med de elevene som kunne ha fått spesialundervisning under andre omstendigheter, er det lite kunnskap om (Solli, 2005).

Organisering av spesialundervisning

Norge har underskrevet UNESCOs deklarasjon om inkludering i opplæringen fra 1994 (OECD, 1999). Det er en viktig bakgrunn for at inkludering har blitt et formulert ideal for virksomheten i skolen. Inkludering erstatter også integrering som begrep, og med et annet innhold, noe også OECD viser (UNESCO, 1994). Begrepet er lite brukt i praksisfeltet og forståelsen av begrepet varierer mye (Nes, Strømstad, & Skogen, 2004a). Noe som går igjen er at inkludering ofte oppfattes som et spesialpedagogisk begrep, og er et uttrykk for måter å organisere spesialundervisning på. Det er for så vidt korrekt at begrepet har et utgangspunkt i spesialpedagogikken, men det rekker mye videre enn det som gjelder spesialundervisningen. Det kan være mulig å omtale inkludering brukt i en spesialpedagogisk sammenheng som en smal bruk av ordet, som et uttrykk for hvordan spesialundervisningen er organisert ved den enkelte skole. Da blir inkludering en motsetning til segregering og marginalisering (Håstein & Werner, 2004b). Inkludering slik det er definert i den vide betydningen (og som er mest brukt), handler om å gi skolen en organisering og et innhold som gjør den best mulig for alle (Strømstad, Nes, & Skogen, 2004a). Derfor er også inkludering et begrep som ligger nært opp til tilpasset opplæring både i innhold og tilnærming.³³

³³ Den vide bruken av begrepet omtales tidligere i rapporten.

Også Solli (2005) er preget av denne dobbeltheten i forståelsen av inkludering. På den ene siden omtales organiseringen av og kvalitetene ved spesialundervisning. På den andre siden presenterer han nokså omfattende forskning om skolens generelle kvaliteter i samsvar med inkluderingsbegrepets vide mening.

Begrepsparet segregerende og inkluderende integrering har også vært brukt for å forklare de posisjoner vi finner i praksisfeltet (Haug, 1999). Med segregerende integrering menes det at spesialundervisningen blir organisert innenfor skolens rammer, men ikke nødvendigvis i en klasse sammen med andre. Spesialundervisningen kan foregå i mindre grupper eller enkeltvis utenfor klasser og faste grupper hele eller deler av tiden ut fra en vurdering av hva som tjener den enkelte elev best til enhver tid. Inkluderende integrering er at eleven er i vanlig klasse, og får all sin undervisning der, også spesialundervisningen. Vurderingen er at det vil tjene eleven best totalt sett.

Poenget med skillet er å få frem at i all hovedsak er målet integrering for alle, men at det som er vurdert som den beste veien dit er forskjellig. Noen oppfatter imidlertid integrering (og senere inkludering) både som mål og middel, og stiller nesten ubetinget krav om å være i vanlig klasse hele tiden. Bakgrunnen for denne meningsforskjellen ligger i vedtakene gjort i forbindelse med lovrevisjonen i grunnskoleloven i 1975. Da ble loven oppfattet som integreringsnøytral, det vil si at skolen skulle gi undervisningen slik at den fungerte best mulig for eleven.

Disse to posisjonene representerer ikke bare ulik praksis. Bak ligger også ulike prinsipielle standpunkt til hva som er god spesialundervisning, ulik forståelse av hva som forklarer behovet for spesialundervisning og ulik forståelse av hvordan en kan løse de spesialpedagogiske utfordringene i skolen. Måten spesialundervisningen er organisert på kan derfor ikke bare sees på som et uttrykk for hva som er praktisk, det representerer også en forståelse av og holdning til selve saken, det gir et paradigmatisk svar. Modellene for dette er utviklet i flere forskningsarbeider, og er en gjenganger i den internasjonale forskningslitteraturen. Her legger vi til grunn et skille gjort mellom en kategoriell og en relasjonell forståelse (Emanuelsson, Persson, & Rosenquist, 2001).

Det kategoriske perspektivet refererer til en individpatologisk begrunnelse for spesielle behov. Den legger organisatorisk differensiering (segregasjon) til grunn som tiltak ut fra gruppering av elevene i ulike avvikskategorier og løser utfordringen gjennom spesielle tiltak gitt av personell med spesialpedagogisk kompetanse. Tiltakene måtte bygge på grundige diagnostiseringer, og være individrettet. Det forklarer langt på veg behovet for at tilbudet må foregå utenfor klasse eller gruppe.

Det relasjonelle perspektivet ser spesielle behov som konsekvensen av ulike sosiale konstruksjoner, av at skole og utdanning er lagt opp som den er. Utfordringene møtes ved pedagogisk differensiering innenfor fellesskapet i klasse og/eller gruppe, og løses ved hjelp av støtte til de som arbeider med klasser og grupper. Elevenes problemer oppfattes som en konsekvens av individets i samspill med omgivelsene. Endring og tiltak foregår ved at institusjonen endres slik at den passer bedre for dem det gjelder, slik den overordnede forståelsen av tilpasset opplæring også går ut på. Fokus blir da flyttet fra kompensierende tiltak i forhold til individet og over til å stille spørsmål ved hvordan skolen kan endres slik at den passer bedre for den enkelte. Eller som OECD på denne måten formulerer muligheten for å forstå utfordringene:

... changes to the school system itself, involving perceptions of children's being, some rethinking of the purposes of education and a reforming of the system generally, ... (OECD, 1999: 22)

Det betyr derimot ikke at man av selve organiseringen av spesialundervisningen automatisk kan lese hvilke paradigmatisk perspektiver som ligger til grunn. Det er fullt mulig å være i vanlig klasse og få spesialundervisning etter en individpatologisk forståelse av behovet for spesialundervisning. Og det er mulig å få spesialundervisning i segregerte former utenfor gruppe og klasse, men innenfor en relasjonell forståelse. Bestemmelsen av det paradigmatisk grunnlaget kan bare gjøres ut fra grundigere studier av argumentene for en bestemt opplæring, av kvalitetene i opplæringen, og av konsekvensene av den. Derfor er organiseringen av spesialundervisningen et sentralt tema både å diskutere og å studere videre.

Disse paradigmatisk forståelsene viser med all klar tydelighet at både spesialundervisning og tilpasning kan forstås både ideelt og praktisk på to helt forskjellige måter, og at disse to synsmåtene har eksistert side om side både som forståelse og som praksis i undervisning og spesialundervisning, og i svært lang tid. Likevel blir det blant annet i L97 argumentert svært sterkt ideologisk for at den inkluderende integreringen skal være rettesnor for skolens virksomhet. Det er viktig for alle å være en del av et større og vanlig fellesskap. Konsekvensen av dette er at vi kan ane en motsetning mellom hvordan man ideelt forstår forholdet til fellesskapet i spesialundervisningen på den ene side og i undervisningen på den andre. Henvielsen til fellesskapet som ramme synes å være langt svakere innen spesialundervisningen enn i den vanlige opplæringen.

Spesialundervisningen er organisert på ulik måte i skoler og kommuner. Mønsteret som går igjen i grunnskolen er at om lag halvparten eller mer av spesialundervisningen er gitt utenfor klasserommet, resten innenfor klassen og på forskjellig vis.

I en del kommuner eksisterer det fortsatt ulike former for segregert organisert spesialpedagogisk virksomhet, og for ulike grupper elever. I noen kommuner er det for eksempel mange barn, unge og voksne med psykisk utviklingshemming som får opplæring i spesielle grupper og skoler (Tøssebro, 1997). Vi kjenner ikke til omfanget av slik organisering. Det som kalle smågruppebaserte opplæringstiltak er opprettet for å gi tilbud til elever som viser problematferd og/eller har liten motivasjon for skolearbeidet. Det kan være definert som spesialundervisning, men trenger ikke å være det. Dette kan være interne tiltak i skoler eller eksterne tiltak atskilt fra skolen. De kan ha ulik varighet, fra noen timer i uken og til full tid. Omfanget av denne måten å legge opp opplæringen på er heller ikke kjent, men det arbeides med det. Lillegården kompetansesenter har fått i oppdrag av Utdanningsdirektoratet å kartlegge forekomsten av slike tilbud, men resultatet foreligger ennå ikke.³⁴

Det er også interessant å legge merke til at det er stor variasjon mellom skoler og kommuner når det gjelder hvordan spesialundervisningen er organisert, og det er variasjoner i tallene avhengig av hvem som er informanter. Variasjonene er også store mellom fag, NIFU STEP's brukerundersøkelse fant for eksempel at det var mest segregert spesialundervisning i norsk (Grøgaard *et al.*, 2004). I den videregående skolen er det også stor variasjon, og noe ulike tall fra forskningsprosjekt til forskningsprosjekt (Solli, 2005). I et forskningsarbeid som omfatter seks fylker, går rundt 60 % av elevene som får spesialundervisning i vanlig klasse, rundt 20 % går i åttergruppe, 10 % får enetimer og 8 % er i firergruppe (Kvalsund, Myklebust, Båtevik, & Steinsvik, 1998). Det er uklart hva som forklarer ulikhetene mellom kommuner og det er uklart hva som forklarer ulikhetene i den videregående skolen i måten spesialundervisningen er organisert på.

Det tradisjonelle spesialpedagogiske paradigmet med tilhørende praksis ser i stor grad ut til å bli reproduert i skolens virksomhet. Med det menes at majoriteten av elevene får spesialundervisningen gitt utenfor den klassen der eleven hører til (Grøgaard *et al.*, 2004). På den andre side er det en minst like stor utfordring at tradisjonene fra den vanlige skolen også blir reproduert. Med det menes at den individuelt tilpassede opplæringen er mangelfull, og at undervisningen er rettet inn mot hele klasser og grupper. De to "sporene" (normalsporet og sporsporet) er med andre ord gjensidig avhengige av hverandre. Sett i sammenheng tolkes dette som at de to sporene fortsatt

³⁴ Lillegården kompetansesenter har frist til 1. mars 2006 med å rapportere resultatene. I personlig kommunikasjon med en av prosjektlederne, rådgiver Hanne Jahnsen, har vi fått informasjon som tyder på at omfanget av slike tilbud har økt i det siste.

eksisterer, men nå innenfor den vanlige og obligatoriske grunnskolen (Haug, 2004b).

Kvalitet på spesialundervisningen og resultater

Det fremsettes en påstand fra den spesialpedagogiske forskningen om at det har vært en tendens i skolen til å legge vekt på kvantitativ tenkning og ressursdiskusjoner, og til ikke å legge vekt på spesialundervisningens kvalitet og elevenes læringsutbytte. Det pekes på at skolen må bli romsligere (Solli, 2005).

Forskningen om spesialundervisningens effekter er høgst problematisk. Det er lite norsk forskning som kan gi en omfattende innsikt i saken. I den internasjonale litteraturen blir spørsmålet diskutert ganske inngående, og med nokså forskjellige konklusjoner, som generelt går i retning av det bildet som Gjessing er sitert på tidligere i denne rapporten (Gjessing, 1974). Det er dokumentert at spesialundervisningen hjelper. Samtidig er det stilt store spørsmålstegn ved dens kvaliteter og ved det utbyttet elevene får (Gjessing *et al.*, 1988). Et hovedproblem for forskningen synes å være at den i for stor grad studerer spesialundervisning med vekt på hovedeffekter. Den slår sammen ulike grupper elever og ulike spesialpedagogiske tiltak til større felles kategorier, og baserer analysene på gjennomsnittsverdier. Det kan være med på å skjule effekter. Det er også en gjenganger at forskningen studerer hva slags organisering som er best for de elevene som får spesialundervisning. Det mest kjente norske arbeidet er Stangvik (1979).

En side ved forskningen og som det er viktig å løfte frem her, er hvordan tolke de empiriske resultatene som foreligger. Som også Solli (2005) er inne på, er de kompliserte å forstå og å forholde seg til. Flere studier som tar for seg og summerer opp forskning om utbytte konkluderer for eksempel med at det er vanskelig å finne tydelige generelle effekter (Haug, 2004c; Tøssebro, 1999). Det forklares ved at både integrering, inkludering og spesialundervisning er så mangeartet at en ikke bør overraskes av motstridende resultater eller manglende klare konklusjoner. Det kan se ut til at slike konklusjoner står i motsetning til resultatene av studier gjort både i grunnskolen og i den videregående skolen. Disse studiene kommer frem til at måten spesialundervisningen er organisert på har konsekvenser for hvilket utbytte elevene har av den. Det generelle resultatet fra disse studiene er at den segregerende organiseringen av spesialundervisningen ikke har hatt den planlagte og ønskete effekten.

Med basis i flere studier fra den videregående skolen³⁵ konkluderer Solli (2005) med at den til dels virker mot sin hensikt: Å få særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser sammenlignet med i ordinære klasser reduserer sjansen for å oppnå studie- og yrkeskompetanse. I en egen studie vises det at dette gjelder spesielt jentene i den videregående skolen (Myklebust & Båtevik, 2005).

Det er også et uavklart validitetsspørsmål hvilken betydning det har for resultatet at man studerer effektene *ex post facto*³⁶, slik tilfellet er i alle de nyere norske undersøkelsene, gjort blant annet i den videregående skolen. En annen av utfordringene i forskningen som studerer organiseringen av spesialundervisningen er at den i liten grad empirisk har gått inn på hva som kan forklare forskjellene i utbytte av ulike måter å organisere på. Nesten all forskning som studerer virkningen av organisering av spesialundervisning konkluderer med at noen av elevene har best utbytte av å være utenfor vanlig klasse og gruppe, og få sin undervisning i mindre grupper eller som enetimer. Det er også en utfordring at denne delen av resultatene ikke er kommenterte eller drøftet særlig inngående av forskerne (med noen unntak vi kommer tilbake til). Det som drøftes er hovedtendensene. Dermed har de som har utbytte av å være i spesielle grupper fått svært liten oppmerksomhet, ut over å registrere at gruppen finnes.³⁷

En forklaring på den positive effekten av å være i vanlig klasse, er at det samlede klassemiljøet har en stor betydning (Grøgaard *et al*, 2004). Det er den totale konstellasjonen av prestasjoner i en klasse som er viktig for de ordinære elevene, ikke om klassen åpnes for noen som trenger hjelp og støtte. Elever taper generelt mye på å gå i prestasjonssvake klasser. Hvis en skoleklasse åpnes for noen få elever med behov for tilrettelegging, blir utviklingen positiv for alle. Det mangfoldet dette er med på å skape representerer en berikelse for alle i klassen, og indikerer at fellesskapet og

³⁵ Det foreligger en rekke arbeider i regi av NIFU STEP og Høgskulen i Volda og Møreforskning Volda. Forskerne som har utført arbeidet ved NIFU STEP er spesielt Jens B. Grøgaard og Eifred Markussen. I Volda er det Rune Kvalsund og Jon Olav Myklebust.

³⁶ *Ex post facto* betyr at forskningen studerer effekter av grupper som er etablerte uten at forskerne har kontroll med hvordan gruppene dannes.

³⁷ Det kunne være interessant å diskutere hvorfor denne gruppen elever ikke har fått større oppmerksomhet, den er relativt stor i flere av studiene. Det ligger imidlertid utenfor det oppdraget vi her rapporterer.

fellesskapets kvaliteter er av stor betydning for elevenes samlede resultater av oppholdet i skolen.³⁸

Langfeldt (2005) er opptatt av hvordan elevenes resultater utvikler seg gjennom ungdomsskolen, og om disse resultatene utvikler seg annerledes for de elevene som får spesialundervisning. Han finner at i faget matematikk utvikler elevene som får spesialundervisningen seg mer positivt enn de øvrige elevene. Når det gjelder sosiale ferdigheter er spesialelevene langt på veg lik sine klassekamerater. Han kan derimot ikke gi noen klar dokumentasjon på at spesialundervisningen har et signifikant positivt bidrag til dette resultatet. Men som han uttrykker det, en har heller fått det motsatte, at den ikke har gitt et slikt bidrag. Han sammenligner sin studie med Hanushek, Kain og Rivkin (1998), som finner at spesialundervisningen øker prestasjonene med omtrent 20 % av et standardavvik. Dette mener Langfeldt er et resultat som langt på veg samsvarer med hans egne funn. Samtidig peker han i sin drøfting på at ulike elever vil representere ulike utfordringer, et bestemt tiltak vil ikke hjelpe alle.

En annen tilnærming til den samme spørsmålsstillingen finnes i et arbeid der forskerne går inn og studerer selve den (spesial)pedagogiske virksomheten eller, om man vil, undervisningsprosessene. Det er interessant at det er gjort så få studier av hvordan spesialundervisningen foregår i praksis. Vi vet lite om dette. En studie er imidlertid gjort av Markussen med flere (2003). Her presenteres informasjon om prosessen, både virksomheten i spesialgrupper og i vanlige klasser (Markussen *et al.*, 2003). Forskerne sier at de hadde en mistanke om at det bak de omfattende kvantitative analysene av forholdet mellom organisering og utbytte skjulte seg en virkelighet som de ikke kunne fange opp. De ville prøve å nyansere det bildet de kvantitative undersøkelserne hadde kommet frem med. Prosjektet fulgte 48 elever ved seks videregående skoler, og samlet inn en omfattende mengde data om deres bakgrunn og skolegang. De finner at elevenes faglige og sosiale prestasjoner ikke nødvendigvis er avhengig av spesialundervisningens organisering, selv om de registrerer at de skolene som fulgte en inkluderende strategi har størst sjanse for å lykkes. Undervisning ekskludert fra det store fellesskapet kan på bestemte vilkår gi gode resultater både faglig og sosialt. Felles for begge måtene å arbeide på er at undervisningen er sosialinteraktiv,³⁹ i motsetning til de klasserommene som var preget av det forskerne kaller presenterende

³⁸ Dette er en parallell til funnene som tyder på at elevene taper på at det er for mange elever fra språklige minoritetsmiljø i en klasse.

³⁹ Det vil si at læreren deler kontrollen på læringsarenaen med elevene, læreren går i dialog med elevene, stiller åpne spørsmål, bygger stillas og opererer innenfor elevenes nære utviklingszone (Markussen *et al.*, 2003: 177).

undervisning.⁴⁰ Det handler videre om lærere som går tett inn på sine elever, og følger dem nøye opp. Ved de skolene som gav elevene det beste resultatet, fant forskerne det de kaller en høy pedagogisk bevissthet. Med det mener de at skolene har valgt en pedagogisk grunnidé som de bruker som utgangspunkt for all undervisning, og den følges systematisk opp av alle.⁴¹ Det settes opp i mot skoler med mer tilfeldig tilrettelegging av spesialundervisningen, og uten en felles basis som ligger til grunn for virksomheten. Med andre ord sette forskerne fokus både på de allmenne pedagogiske kvalitetene ved opplæringen, på kvalitetene ved spesialundervisningen og på skolekulturen som en viktig forklaringsfaktor. Og når denne kvaliteten er god, fungerer både det å være i vanlig klasse godt, og i spesielle tilfeller også det å være i spesiell segregert gruppe. Disse resultatene samsvarer nokså nært med det som også kommer frem i forskningen om betydning av kollektive kulturer og skolen som lærende organisasjon, som har vært omtalt tidligere og som vi kommer tilbake til nedenfor.

En måte å organisere spesialundervisning på, og samtidig styrke den vanlige undervisningen er å bruke mer enn en lærer i klasser og grupper samtidig. Ut fra Solli (2005) sin gjennomgang er det utbredt, men det finnes så vidt vi har kunnet registrere ingen omfattende nyere forskning på hvordan bruken av ekstralærer fungerer. Monica Dalens arbeid fra 1980-tallet gjør systematiske analyser av dette. Konklusjonene fra hennes studie er at ekstralærer kan fungere, når den arbeidsformen mestres. Hun registrerte at svært mange lærere ikke fikk denne arbeidsformen til å fungere, først etter en opplæringsperiode fikk de den til å virke (Dalen, 1984). Andre har kommet frem til parallelle konklusjoner, at tolærerundervisning gjennomført på grunnlag av god planlegging og med likestilte lærere på læringsarenaen er et godt virkemiddel for å gi elevene en god spesialundervisning (Nordahl & Overland, 1998). Resultater fra annen forskning i klasserom kan tyde på at ekstralærer noen steder relativt ofte er uten arbeidsoppgaver, og er bare passivt til stede i undervisningen. Det er slik begrepet radiatorlærer er kommet i bruk. Det kan være grunn til å etterlyse grundigere studier av hvordan systemet med ekstralærer fungerer, både generelt og som spesialundervisning.

⁴⁰ Det er undervisning hvor læreren formidler fakta, stiller lukkede spørsmål, styrer undervisningen og har hele kontrollen over undervisningen, (Markussen *et al.*, 2003: 177).

⁴¹ Forskerne mener at det er ikke avgjørende hva slags pedagogisk grunntanke som velges, men at den som velges er gjennomtenkt, at den følges opp og blir en del av skolens virksomhet.

Den formelle faglige kompetansen til de som har ansvaret for spesialundervisningen, kan være en indikasjon på hvilken kvalitet tilbudet har. Tallene varierer nokså mye fra undersøkelse til undersøkelse, og også avhengig av hvem som er informanter. Bruken av assistenter er omfattende og forekommer ofte. I Oslo-undersøkelsen utgjorde læretimetallet til spesialundervisning 52 % og assistenttimetallet 48 % av det samlede timetallet (Nordahl & Overland 1998: 46f). Andre undersøkelser har kommet frem til noe lavere tall (Solli 2005). Spesialundervisningen blir konkret gitt av personer med nokså ulike kvalifikasjoner. Tallene varierer også her, men forskningen tyder på at spesialpedagogene har ansvaret bare for en del av aktiviteten, og når de har ansvaret, tar de i størst grad med elevene ut av klassen (Solli, 2005). I klassen er det mest klassestyreren og eventuelle assistenter som har oppgaven. Det blir reist spørsmål ved den omfattende assistentbruken. Spørsmålene gjelder både om de er i stand til å yte på det kvalitative nivået som forventes, hva slags funksjon assistentene har i klasserommet, og hva som er forklaringen på den omfattende og økende bruken av assistenter. Ingen av disse spørsmålene er det gitt svar på forskningsmessig (Solli, 2005).

En måte å kartlegge kvalitet på er å spørre brukerne om deres vurderinger. Trivselen er god, men elevene som får spesialundervisning trives noe dårligere enn andre elever. Elevene med sosiale vansker trives dårligst. Majoriteten av elevene er fornøyde med den undervisningen de får, men rundt 20–30 % trives ikke godt med undervisningstilbudet. Så viser brukerundersøkelsen at elevene som får spesialundervisning i grupper eller som enetimer trives bedre enn de som får undervisningen i vanlig klasse.⁴² Utslagene var størst i de eldre aldersgruppene. Brukerundersøkelsen slår fast at de sosiale relasjonene i skolen fremstår som viktigere enn de faglige. For en del av elevene mener forskerne, er det ikke tilstrekkelig å få økt oppmerksomhet fra læreren, betydningen av kontakt med og positive relasjoner til medelever er stor (Grøgaard *et al.*, 2004).

Kollektive kulturer og lærende organisasjoner

Sollis (2005) sammenfatning av nyere norsk spesialpedagogisk forskning presenterer en rekke prosjekter som har vist, eller refererer til positive resultater for de gruppene av elever som får spesialundervisning. I flere av disse prosjektene er det noen elementer som går igjen. Det første er hvor viktig det er med en helhetlig tilnærming, at hele skolefelleskapet står

⁴² Dette resultatet er interessant sammenlignet med konklusjonene fra studiene i videregående skole som sier noe av det motsatte, at det å være i vanlig klasse fungerer best. Her er det åpenbart en forskningsoppgave.

sammen om de tiltak som settes i verk. Det andre er at mange av tiltakene gjelder hele skolens virksomhet og alle skolens deltakere. Ved å sette inn tiltak som bedrer forholdene for alle elevene, tjener også de elevene som har spesielle behov på det. Det han viser, er det samme som Skaalvik (1999) gjør, og som vi har pekt på tidligere i dette kapittelet. Ved å øke kvaliteten på den vanlige undervisningen, bedres forholdene for alle.

Liknende konklusjoner kan trekkes av et nærstudium av fem skoler knyttet til praktiseringen av inkludering (Nes, Strømstad & Skogen, 2004b). Her går det for det første frem at det er svært stor forskjell mellom skoler i hvordan det arbeides. Dernest finner studien en nær sammenheng mellom det faglige og det sosiale, som var kriteriegrunnlaget for vurdering av omfanget av inkludering. Nivået på den ene variabelen, deltaging i det faglige fellesskapet var høyt korrelert med nivået på den andre variabelen deltaging i det sosiale og kulturelle fellesskapet. Spørsmålet om årsak og virkning sier forskerne ikke noe om. I sine analyser av resultatene konkluderer forskerne med at en hovedforklaring på forskjellene mellom skolene, er den interne kommunikasjonen mellom skolens personale. Det kan tolkes som at noen skoler har lyktes i å utvikle sine kollektive kulturer mer i inkluderende retning enn andre gjennom lokalt basert skoleutvikling (Strømstad, Nes, & Skogen, 2004b).

Målsettingen med prosjektet Samtak var å komme nærmere målet om en inkluderende skole. Av evalueringen går det frem at de mest utviklingsorienterte skolene har fått mest ut av programmet, som gikk ut på å utvikle det systemorienterte arbeidet i relasjonen mellom skolene og PPT (Lie *et al.*, 2003). Dette er resultater som samsvarer godt med forskningen om lærende organisasjoner og om betydningen av kollektive kulturer i skolene, og som er omtalt tidligere.

Tilpasset opplæring og atferdsproblemer

Atferdsproblemer eller problematferd i skolen er et tema med en omfattende forskningslitteratur, og med svært ulike tilnærminger. Det finnes etter hvert klar dokumentasjon på at norske klasserom er mer preget av bråk, uro, mangel på disiplin og sløsing med tid enn i mange andre land. Det er imidlertid ikke all forskning som konkluderer slik (Imsen, 2003).

I forbindelse med evalueringen av Reform 97 (Klette, 2003), i PISA-undersøkelsene både fra 2000 og 2003, (Kjærnsli *et al.*, 2004; S. Lie *et al.*, 2001) og i TIMSS (Grønmo, Bergem, Kjærnsli, Lie, & Turmo, 2004) finnes dokumentasjon på disiplinproblemer i skolen. Disse kan i stor grad sees på som et arbeidsmiljøproblem mer enn som et atferdsproblem. Dette går også frem av mange av analysene som forklarer problemene, og av de rådene om tiltak som følger med. Noen av analysene går ut på at atferden til elevene er

en konsekvens av ettergivenhet, overdrevet elevsentring og manglende voksenstyring. Andre legger større vekt på at den voksne ledelsen må ta langt større hensyn til elevenes egen rasjonalitet og forståelse av situasjonen. Tiltakene er nokså like, de handler i stor grad om klasseromsledelse, om at læreren må gjeninnta sin rolle som autoritet, sette klarere grenser, stille tydeligere krav, være mer variert og fleksibel i undervisningen osv. Samtidig som det pekes på at behovet er stort for at læreren samtidig er orientert om å utvikle hensynet til elevens aktive deltakelse og medbestemmelse i undervisningen for å gjøre den motiverende og aktuell nok. (Dale *et al.*, 2005; Kjærnsli *et al.*, 2004; Nordahl, 2000).

Spørsmålet er om enkelte skolers og læreres praksis i seg selv er med på å utvikle, opprettholde og forsterke atferdsproblemer, og at de faktorene i skolen som dette har sammenheng med kan defineres innenfor en mer kollektivt orientert forståelse av tilpasset opplæring. Dersom dette er tilfellet, kan vi si at den problematferd som skolen så å si selv bidrar til å produsere i kraft av manglende tilpasset opplæring, paradoksalt nok blir forsøkt redusert gjennom iverksetting av en individorientert forståelse av tilpasset opplæring i form av for eksempel spesialundervisning.

Bare et lite fåtall elever viser alvorlige atferdsmønstre som vold, mobbing, skadeverk og kriminalitet. De aller fleste barn og unge som viser noe problematferd er ikke oppfattet som til bekymring, og vil ikke kreve spesielle tiltak. Den gruppen som forskningen i svært stor grad har konsentrert seg om, er de som har en atferd som er til stor bekymring.

Det første budskapet i litteraturen om slike atferdsproblemer i skolen er at de fleste tiltakene som skolen og hjelpeapparatet setter i verk overfor barn og unge, har liten eller ingen effekt (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005). Det andre budskapet er at det finnes enkelte tilnærminger som ut fra forskningsmessige kriterium og studier gir effekt. Dette gjelder både familie- og nærmiljøbaserte tiltak og det gjelder skolebaserte tiltak. Felles for disse er at de enten er omfattende, og/eller at de forutsetter relativt store og også fundamentale endringer av hvordan institusjonene arbeider (Nordahl *et al.*, 2005). Disse funnene aktualiserer forskning som studerer vilkårene for å gjøre omfattende interne endringer i grunnopplæringen, og reflekterer noen av de samme perspektivene som er knyttet til fremstillingen av kollektive skolekulturer.

Et par nokså omfattende tiltak har vist seg å være lovende. Det ene er omtalt tidligere i denne rapporten (LP-modellen). Den andre modellen blir kalt PALS

PALS

PALS-programmet (Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen) startet i 2002 (Arnesen, Sørli, & Ogden, 2003). Det er utprøvd gjennom tre år ved fire barneskoler. Programmet er skoleomfattende, og skal nyttes for å fremme positiv atferd, sosiale ferdigheter og et støttende læringsmiljø. Programmet beskrives som et tiltakssystem med strategier i og utenfor undervisningsrommet og overfor elevers problematferd. Programmet involverer alle elever og ansatte i skolene, og er delt inn i tre tiltaksnivåer i en innsatspyramide: (1) Universelle og skoleomfattende forebyggende tiltak. Det legges vekt på å etablere noen få felles positivt formulerte regler og normer, undervisning i forventet atferd og sosiale ferdigheter som engasjerer elevene, oppmuntring og håndfast belønning av atferd og konsekvente og forutsigbare reaksjoner på regelbrudd og problematferd. (2) Tiltak for elever i moderat og høyrisikogruppen for utvikling av negativ atferd. Denne gruppen elever identifiseres gjennom et skoleomfattende informasjons- og kartleggingssystem. Tiltak etableres som mer tilpasset oppfølging (for elever i risikozonen), eller som målrettet og intensiv oppfølging for elever med de mest sammensatte og alvorlige problemene. (3) Tiltak for elever med alvorlig problematferd, som er intensiv og individuelt tilpasset. Den er utført som en koordinert innsats fra hjem og skole. Foreldre til høyrisikoelever tilbys PMTO (Parent Management Training) og lærerne får spesifikk opplæring og trening i effektiv mestring av problematferd i skolen. Implementeringen av PALS i den enkelte skole ledes av et skoleinternt representativt team. Teamet får opplæring og veiledning fra en ekstern PALS-konsulent.

PALS er bygd opp av fire hoveddeler: en systemdel, en praksisdell, en datadel og en resultatdel. Systemdelen handler om å skape en positiv sosial kultur og et trygt læringsmiljø i skolens komplementære systemer (foresatte, PPT, administrasjon osv.). Praksisdelen er tiltak for å fremme et positiv læringsmiljø for alle i skolen. Datadelen går ut på systematisk innsamling av informasjon om negative hendelser og kartlegging av problematferd i skolen. Resultatdelen er de målbare resultater man kan registrere.

Evalueringsresultatene vil foreligge i løpet av våren 2006 (Sørli og Ogden, under publisering). Analysene så langt tyder på at programmet fungerer godt etter forutsetningene (Utdanningsdirektoratet, 2005), kapittel 4). Den viser en generell nedgang i omfanget av problematferd fra 2002–2004, og betydelig større i pilotskolene enn i sammenligningsskolene. Nedgangen omfattet både problematferd observert av lærere i skolemiljøet og i undervisningsrommene. I pilotskolene var også en klar nedgang i antall elever som viste omfattende eksternalisert problematferd (det vil si atferd som hemmer undervisning og læring, og som er utagerende), mens antallet

økte i sammenligningsskolene. PALS syntes for øvrig å ha en overraskende stor positiv effekt på fremmedspråkslevers sosiale kompetanse. De positive endringene var størst i de skolene som hadde mest problematferd ved oppstart. Hvor store endringer skolene oppnådde hang systematisk sammen med hvor godt og nøyaktig PALS-modellen ble gjennomført i praksis. Jo høyere implementeringskvalitet, jo bedre resultater. Det skoleomfattende tiltaksprogrammet ser dessuten ut til å forebygge den gradvise forsluringen av læringsmiljøet i klassen. Lærerne får bedre innsikt i problematferd, og mestrer denne mer effektivt. Det spiller en viktig rolle at skolene selv er oppmerksomme på atferdsproblemer, og at de ser behovet for praksisutvikling, ekstern veiledning og oppfølging. Det må dessuten settes av tid og ressurser til å gjøre en innsats minst i tre år.

Tilpasset opplæring for språklige minoriteter

Det finnes ikke mye norsk forskning om opplæring for språklige minoriteter. På vår opphavelige liste var det bare et par referanser. Den ene referansen var en lærebok, den andre var Kamil Øzerk's bok *Sampedagogikk* (Øzerk, 2003). Det er en studie gjort innenfor evalueringen av Reform 97, og som studerer temaorganisert opplæring i 4. klasse. Hensikten er å avdekke elevenes lærestoffrelaterte læringsutbytte. Det empiriske grunnlaget er begrenset til studier av 16 klasser ved to skoler i Oslo. En del av skolene har høy andel av minoritetsspråklige elever (mer enn 60 %). Den andre har lav andel minoritetsspråklige (mindre enn 30 %).

Det konkluderes med at 81 % av de norskspråklige og 45 % av de minoritetsspråklige elevene har hatt et godt eller et meget godt læringsutbytte, og 19 % av de norskspråklige og 55 % av de minoritetsspråklige har hatt et dårlig eller meget dårlig læringsutbytte. En annen studie konkluderer med at minoritetsspråklige elever utenfor Oslo presterer signifikant bedre enn elever i Oslo, samtidig som det er store forskjeller mellom de ulike språkgruppene (Engen, Kulbrandstad, & Sand, 1996). Det viser at forklaringene på den store gruppen minoritets elever som kommer til kort, er sammensatt, men at både sosioøkonomiske forhold, kulturelle forhold, språklige forhold og andelen minoriteter ved skolene kan ha betydning.

En viktig forklaring på Oslo-undersøkelsen (Øzerk, 2003) er at all undervisning er gjennomført på norsk. For mange minoritets elever fungerer ikke det godt, fordi de ikke mestrer språket tilstrekkelig for å kunne følge med. Den norske skolen domineres av en monokulturell utdanningspolitisk diskurs, som særpreges av kulturell deprivasjonsteori og kompensatorisk

undervisning (Pihl, 2002a, 2002b, 2005). Verken læreplaner,⁴³ læremidler eller lærernes kompetanse er tilpasset skolens flerkulturelle populasjon. Den grunnleggende barrieren for læring og mestring for de minoritetsspråklige elevene er derfor at undervisningen må ta hensyn til elevenes kulturelle og språklige forutsetninger. Det vil si at man må bygge på de forutsetningene som elevene bringer med seg, samtidig som man ut fra dette gradvis og systematisk utvikler elevenes innsikt i og forståelse av norsk språk og kultur.

Denne forståelsen av minoritetsspråklige elevers behov for utvidet⁴⁴ språklig og kulturell mestring synes å være omstridt, selv om den er godt forankret i de pedagogiske miljøene som har spisskompetanse i saken (Schultz *et al.*, 2004). En alternativ forklaring på det økende prestasjonsgapet er at minoritetselevne vokser opp i familier med dårlig økonomi, lav utdanning, mindre bøker og IT, og er utslagsgivende for elevenes skoleprestasjoner (Bakken, 2003). Da er man nede på en ren sosioøkonomisk forklaring av ulikhetene i prestasjoner i skolen. Denne forklaringen rører likevel ikke ved det faktum at de forskjellene som det vises til ikke kan påvirkes gjennom en bedre tilrettelagt undervisning.

Uenigheten i feltet kommer blant annet frem ved at spørsmålet om morsmålsopplæring er oppfattet ulikt. Noen steder blir det ikke gitt slik opplæring. Bruken av planen i norsk som andrespråk varierer. I Oslo-skolen blir det for eksempel gjennomført et opplegg med tilpasset norskopplæring med felles læreplan i norsk. Begrunnelsen for å bruke felles norskplan er at de mener at læreplanen i norsk som andrespråk ikke har fungert (Oslo kommune, 2005). Det skjer samtidig med at en arbeidsgruppe nedsatt av Utdannings- og forskningsdepartementet har levert en innstilling der de tilrår egne læreplaner i andrespråksfagene (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005b).

Når elevene mestrer opplæringspråket, er en hovedforklaring på godt læringsutbytte at undervisningen har høy kvalitet (Øzerk, 2003). Det vil si at timene er godt utnyttet til faglig arbeid, lærestofforientering er kombinert med aktivitetsorientering. Det er samarbeid og samvirke både mellom elever og lærere og elever i mellom. Det er vekt på en kognitiv akademisk interaksjonsform, det vil si at lærer-elev-interaksjonen handler om det faglige. Og så er det nødvendig med hjelp i tide. Også denne forskningen legger vekt på høy generelt pedagogisk kvalitet som en forklaring.

⁴³ Det finnes to vedtatte læreplaner for denne elevgruppen, en i morsmål og en i norsk som andrespråk. Bruken av disse planene varierer mye.

⁴⁴ Med ”utvidet” menes elevens behov for både å utvikle sitt morsmål og sin etniske kulturelle basis og å tilegne seg det tilsvarende norske.

Å legge opplæringen bedre til rette for elever med minoritetsspråklig bakgrunn er en av de store utfordringene for skolene. Kunnskapsløftets store vekt både på lokal forankring og på tilpasset opplæring gir gode muligheter for dette. En sentral forskningsoppgave vil være å studere i hvilken grad og hvordan denne elevgruppen, som selvsagt i likhet med resten av elevgruppen ikke er en ensartet gruppe, men en gruppe med stor variasjon, tas hensyn til i den lokale planlegging og gjennomføring av reformen.

Drøfting

Gjennomgangen av sentrale spørsmål som gjelder spesialundervisning som tilpasset opplæring, viser relativt stor mangel på forskningsbasert kunnskap om, innsikt i og forståelse av de helt grunnleggende forhold som gjelder dette feltet i skolen. Forskningen gir glimt inn i en del av skolens virksomhet, men bare som fragmenter og ofte i form av enkeltepisoder. Det mangler mer omfattende og større landsomfattende granskinger av spesialundervisningen. Det saknes for eksempel omfattende og systematisk kjennskap til hvorfor elever får spesialundervisning, hva slags prosesser som leder fram til enkeltvedtak, hva som foregår på skolene når spesialundervisningen planlegges og gjennomføres, hvorfor spesialundervisningen er lagt opp som den er, hva spesialundervisningen handler om, hva som skjer i spesialundervisningen, hvordan spesialundervisningen oppleves og hvilke resultater som nåes med denne undervisningen. Hva som er et kvalitativt godt spesialpedagogisk arbeid har vi relativt få forskningsmessige beskrivelser av.

Bare i liten grad studerer forskningen vanlig undervisning og spesialundervisning som deler av den samme virkeligheten. Det er også lite forskning som kaster lys over hva de gjør som erstatter spesialundervisning med tilpasset opplæring uten enkeltvedtak. Det temaet må være meget sentralt å studere. Det er vår oppfatning, at et av hovedargumentene bak ønsket om å redusere omfanget av spesialundervisningen, har vært å tvinge skolene til å endre sin praksis i den vanlige undervisningen. Den skal gjøres mer tilgjengelig for langt flere elever.

Det finnes noen indikasjoner i forskningen på at reduksjonen av omfanget av spesialundervisningen noen steder ikke fører til en mer total endring av skolenes organisering og gjennomføring av opplæringen. I stedet kan undervisningen organiseres et stykke på veg som om det var spesialundervisning, men under en annen overskrift.

4. Tilpasset opplæring og en inkluderende skole⁴⁵

Innledning

Begrepet inkludering er nytt i norsk skole. Nokså uventet dukket det opp i den nasjonale læreplanen for grunnskolen i 1997 uten noen forutgående debatt eller forberedelse. Det ble uten videre akseptert, og kommentarene fra høringsinstansene var utelukkende positive (Strømstad, 2004). Begrepets kjerne er å øke individens deltakelse i en institusjon og i institusjonens virksomhet, og å redusere segregasjonen fra institusjonen og dens virksomhet (Booth, 1996). Det erstattet tilsynelatende integrering som benevnelse på et sentralt prinsipp for den spesialpedagogiske virksomheten i skolen, men som vi skal se, har begrepet en langt videre betydning enn det.

Å ta opp begrepet inkludering i sammenheng med tilpasset opplæring er naturlig for oss. For det første er dette to begreper som overlapper hverandre svært mye, de er til dels forutsetninger for hverandre og inkluderingsbegrepet kan ut fra noen perspektiver erstatte begrepet tilpasset opplæring. Forskning om inkludering handler dermed ofte mye om tilpasset opplæring. Det andre er at når inkludering er referert til og diskutert er det ofte som ideologi og politikk, og i mindre grad som personlig erfaring eller empirisk forskning, en situasjon vi også kjenner igjen i forhold til tilpasset opplæring. Derfor er det viktig å få frem de forskningsarbeidene som belyser begrepet både som teori og praksis. Denne forskningen reiser de samme spørsmålene som kan reiser i tilknytning til tilpasset opplæring, men med inkludering som tilnærming. I dette kapittelet går vi inn på noe av den empiriske forskningen om inkludering i Norge, og diskuterer noen av de utfordringene knyttet til begrepet som har spesiell relevans for tilpasset opplæring.

Begrepet inkludering definert

Dagens forståelse av inkludering slik det er brukt i en utdanningspolitisk sammenheng er mest assosiert til spesialundervisningen og til spesialpedagogikk, selv om det etter hvert også blir brukt på stadig nye områder.⁴⁶ Det moderne begrepet har tråder til USA, der det ble brukt for å beskrive restruktureringen av spesialundervisningen for å tillate alle eller de fleste elever å bli integrerte i vanlige klasser. Utfordringen der var å kunne reorganisere skolen, og å drive et tilstrekkelig omfattende og kraftig innovasjonsarbeid (Ware, 1995).

⁴⁵ Jf. også Haug (2005).

⁴⁶ I Strømstad, Nes og Skogen (2004) blir det gitt en omfattende og grundig innføring i begrepet.

Det politiske drivet for inkludering i Norge er trolig mest en konsekvens av at Norge sluttet seg til Salamanca-deklarasjonen i 1994. Deklarasjonen fremstår som et dokument med størst relevans for spesialundervisning, men det er bare tilsynelatende. En viktig forutsetning for inkludering er at hele skolen endres. Deklarasjonen når lenger enn til spesialundervisningen, og har et innhold som er ment å få konsekvenser for alle elevers utbytte av skolen, ved at den har en spesiell oppmerksomhet om den store variasjonen mellom elever.

En viktig inspirasjon til norske fagmiljøer rundt begrepet inkludering er å finne i den engelske *Index for Inclusion*. Det er et analyse- og utviklingsverktøy for skoler (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan, & Shaw, 2000) som er opptatt av en inkluderende skolekultur, av inkluderende strategier for å skape denne skolen og av å legge til rette for en inkluderende praksis. Den har blitt oversatt og er omarbeidet for bruk i mange land, blant annet Norge og da som *Inkluderingshåndboka* (Nes & Strømstad, 2001). Til grunn for denne indeksen ligger en nokså omfattende analyse av begrepet, og det har inspirert både spesialpedagoger og andre i deres praktiske arbeid. Det går frem at begrepet er rettet mot alle sider ved skolen. Hovedsaken er at alle medlemmer av skolesamfunnet skal få økte muligheter for læring og deltakelse. Det blir særlig gjort oppmerksom på faren som ligger i at en i dette arbeidet er opptatt av noen grupper elever og glemmer andre som kan bli marginaliserte. Inkludering gjelder alle elevene i skolen, og er en prosess som aldri vil ta slutt (Nes & Strømstad, 2001).

Når begrepet her drøftes i relasjon til tilpasset opplæring er det fordi inkludering på mange områder helt eller delvis faktisk kan erstatte begrepet tilpasset opplæring. For å vise dette, trekker vi frem en operasjonalisering av inkluderingsbegrepet (Haug, 2003b). Den består av fire sentrale arbeidsoppgaver som skolen må gå inn på med det som sikte å oppnå en mer inkluderende virksomhet. De er kommet frem gjennom analyser av de mest sentrale styringsdokumentene for norsk skole så vel som relevant faglitteratur. Disse trekkene er

- Å øke fellesskapet slik at alle elever blir medlemmer av en klasse eller gruppe, og slik at de får ta del i det sosiale livet på skolen sammen med alle andre
- Å øke deltakingen. Ekte deltaking er noe annet enn å være tilskuer. Det forutsetter at en er i stand til å gi et bidrag til det beste for fellesskapet, og at en er i stand til og får lov til å nyte fra det samme fellesskapet, begge deler ut fra den enkeltes forutsetninger
- Å øke demokratiseringen. Alle stemmer skal bli hørt. Alle elever og deres foresatte skal ha mulighet til å få uttale seg og påvirke det som gjelder deres interesser i utdanningen.

- Å øke utbyttet. Alle elever skal ha en opplæring som er til gagn for dem både sosialt og faglig.

Ut fra vår vide definisjon av tilpasset opplæring er det så å si fullstendig samsvar mellom de to begrepene. Ut fra den smale forståelsen vil de to siste punktene være de mest sentrale. Det problematiske med disse fire områdene er at de vil kunne stå i motsetning til hverandre. Det som tjener det ene området, vil lett bli en hindring for et annet. Medbestemmelse vil for eksempel ikke nødvendigvis føre verken til økt deltakelse eller til økt utbytte. Og økt deltakelse kan kanskje være et hinder for mer utbytte i noen sammenhenger? Det viser bare at inkludering er sammensatt og innfløkt når det kommer til praksis, noe som vi også har pekt på gjelder tilpasset opplæring. Måloppnåelsen er avhengig av en rekke avveielser som må gjøres kontinuerlig. Det får også som konsekvens at verken inkludering eller tilpasset opplæring kan reduseres til enkle metoder for pedagogisk handling. De er begge helhetlige tilnærminger til arbeidet i skolen.

Målet med de fire konkrete arbeidsoppgavene er at så mange som mulig av elevene skal få oppleve høy kvalitet på alle. Det understreker samtidig at inkludering ikke er det samme som spesialundervisning, og at det ikke bare har relevans for begrensede grupper av elever. Det vedkommer alle elever og hele skolen. Det forteller også at inkludering er noe annet enn integrering, selv om en kan finne at begrepene i mange sammenhenger brukes om hverandre. Etter hvert har integrering kommet til å bety at elevene går i samme skole, men uten å gå inn på hvordan tilbudet er organisert der. Inkludering handler om å utvikle kvaliteten av undervisningen, organisering av undervisningen, innholdet i undervisningen, arbeidsmetodene i undervisningen, de sosiale og kulturelle relasjonene i undervisningen og resultatet av undervisningen for alle.

Bruk og forståelse

Læreplanen for den norske grunnskolen fra 1997 introduserer inkludering, men klargjør ikke i særlig grad begrepets mening og innhold (Fylling, 2004; Strømstad, 2004). I en studie støtter likevel de fleste lærere, foreldre og elever inkludering på et generelt nivå, og som et av hovedprinsippene i den obligatoriske grunnskolens virksomhet (Nes *et al.*, 2004), noe som også bekreftes andre steder (Flem & Keller, 2000). Det bemerkelsesverdige er likevel at tross denne tilslutningen er begrepet inkludering lite brukt i skolen. Når det er brukt, relateres det primært til spesialundervisning, og da oftest oppfattet synonymt med spesialundervisning og integrering (Nes *et al.*, 2004). Forskerne finner ingen klar felles definisjon eller forståelse av termen hos skolens aktører. Og når de blir spurt om enkelte sider ved inkludering og konsekvensene av dem, slik som samarbeid hjem-skole, deltakelse, demokratisering, elevaktiv læring, integrering, segregering osv. øker uenig-

heten og ulikheten i forståelse mellom respondentene, en parallell til det som er registrert i forhold til tilpasset opplæring og som er nevnt tidligere (Skaalvik & Fossen, 1995). Selv der inkludering får full tilslutning, er det for eksempel samtidig enighet om at noen elever er best tjent med spesialskole eller spesialklasse (Flem & Keller, 2000). Den mest grundige norske studien gjort hittil av bruk og forståelse av begrepet konkluderer med at det ikke kan fungere som et felles grunnlag for det daglige arbeidet i skolen, fordi innholdet slik det er nyttet i praksisfeltet er for uklart og varierende i bruk (Nes *et al.*, 2004). Overføringen fra ide og ideal til praksis er fortsatt hovedutfordringen for inkludering i skolen, i Norge som i mange andre land, i den grad det representerer et ideal med styrke og verdi for praksis.

I den videre presentasjonen tar vi opp to grupper forskningsarbeider, makrostudiene og mikrostudiene.

Makroperspektiv på inkludering

Det finnes noen få eksempler på makrostudier av inkludering. En av disse er Lise Vislies analyse av forandringer i omfanget av inkludering i 14 vest-europeiske land i tidsperioden 1990–1996 (Vislie, 2003). Sentralt i hennes analyse er hvor mange barn som får spesialundervisning i hvert land, hvor mange av dem som er plassert i spesialskoler eller andre former for segregerte tilbud og hvor mange som går i vanlig skole. Hovedideen i analysen er at et økende antall elever i vanlig skole, og et minkende antall elever i spesielle tilbud indikerer en bevegelse i inkluderende retning. Hennes konklusjon er at det har skjedd nokså lite på dette feltet i de landene artikkelen omfatter i det aktuelle tidsrommet. Systemkarakteristikkene synes å være stabile.

Makrostudien identifiserer noen få strukturelle og formelle aspekter ved skolen som viktige for inkludering. Disse variablene er lette å få oversikt over og de gjør en sammenligning mellom nasjoner enkel. Det er likevel nødvendig å stille spørsmål ved validiteten av disse elementene brukt som indikatorer. Det er slett ikke sikkert at de i det hele reflekterer eller representerer inkludering.

Et strukturelt perspektiv

En begrensning i denne studien av inkludering er at utgangspunktet er de elevene som får spesialundervisning. Hovedproblemet er likevel at tallet på elever i vanlig skole er nyttet som det viktigste kriteriet. ”Vanlig skole” kan være organisert på flere måter. En mulighet er at barna går i den vanlige skolen, mens undervisningen blir organisert på ulike segregerte vis innenfor denne skolen. Det kan være i form av ulike linjer, ulike nivåer, spesialklasser eller undervisningen kan foregå i små grupper utenfor den

klassen der eleven hører til. Den andre muligheten for organisering i den vanlige skolen er at barna blir underviste innenfor vanlig klasse og gruppe, men å være i vanlig klasse er ingen garanti for at det som foregår der samsvarer med de inkluderende ideene, noe vi vil komme tilbake til.

Organiseringen av elever i skolen som får spesialundervisning er et meget sentralt element i diskusjonen om inkludering. Dette temaet har dominert debatten i lang tid, og lenge før inkludering ble en sak. De nasjonale data som Vislie refererer for Norge viser at det er nesten ingen elever i statlige spesialskoler i Norge, som også samsvarer med den offisielle politikken. I realiteten er tallet på elever i spesielle og segregerte tilbud sannsynligvis økende i Norge (Solli, 2005), og det er tydeligvis større enn de nasjonale dataene viser slik vi tidligere har vært innom med referanse til et prosjekt ved Lillegården kompetansesenter. Parallelt med nedleggingen av de statlige spesialskolene har mange kommuner gjennom hele 1990-årene bygget ut spesielle og segregerte tilbud for grupper av elever, eller de har unnlatt å legge ned de eksisterende tilbudene (Tøssebro, 1997).

Studier som bare ser på den formelle organiseringen av skolen kan ikke gi informasjon om graden av inkludering i den praktiske gjennomføringen. Parallellen til det vi fant i analysene av forskningen om tilpasset opplæring er åpenbar. Også der forekom de formelle og overordnede kategoriene i stor grad som indikatorer. Thomas Skrtics kritikk av at man ikke kan organisere seg ut av de spesialpedagogiske utfordringene må sees som et uttrykk for det samme (Skrtic, 1991). Til dette kommer at det er organisasjonenes funksjon som er viktig, hvordan de fungerer for elevene viser ikke makrostudiene eller organisasjonskartene. Det mest sentrale i argumentasjonen for inkludering er at den skal komme elevene til gode, og om det skjer, gir de strukturelle tilnærmingene alene ikke svar på. Fellesskap, deltakelse, demokrati og utbytte er grunnleggende for inkludering og de begrepene handler minst like mye om kvaliteten ved de systemene som eksisterer, som om organiseringen av dem.

Det betyr ikke at makrostudier ikke kan gi interessante svar på spørsmål som gjelder inkludering. Det avgjørende er hvor omfattende og komplekst settet med kriterier som blir benyttet er. En studie fra OECD representerer et alternativ. Inkludering er omtalt på makronivå, men på en helt annen måte enn bare ved å referere til omfanget av segregering og integrering i forbindelse med spesialundervisningen. OECD nevner forhold som må granskes og forandres for å kunne komme nærmere en inkluderende skole. Listen er like aktuell for forskning om tilpasset opplæring i et vidt perspektiv. Studien er inne på blant annet: tilbud til elever med spesielle behov, vurdering, finansiering, bemanning, accountability, lærerutdanning, skolens støttesystemer, foreldreinnflytelse, skolens organisering, læreplanutvikling, organisering av klasserommene, og undervisningen (OECD,

1999). Listen tyder på at OECD ønsker å studere hele utdanningspolitikken når de leter etter spor av inkludering på makronivå, der både struktur-, prosess- og resultatkvaliteter er tatt med og sett som avgjørende, slik det kommer frem både i forskningen om inkludering og hos tilhengerne av inkludering (Clark, Dyson, Millward, & Skidmore, 1997). Det er også standpunktet i en norsk innovasjonsstudie som er opptatt av hvordan få skolene til å arbeide i samsvar med idealene om inkludering innenfor eksisterende rammer og reguleringer (Bjørnsrud, 2004). Det saknes slike studier av forholdene i Norge

En inkluderende skole i makroperspektivet?

Utfordringene for skolen er om det som skjer der gir alle grupper elever optimale muligheter for fellesskap, deltakelse, medbestemning, læring og utvikling. I hvilken grad kan vi si at skolen fungerer i samsvar med de inkluderende ideene? Vi vil gi et forsøksvis svar med utgangspunkt i eksisterende studier, de fleste er gjort med helt andre formål enn vårt.

Det viktigste innen inkludering i Norge nå, er ikke så mye å bli enige om at alle barn og unge skal gå i vanlig skole, selv om også dette er en sak som blir diskutert. De fleste elever går i vanlig skole, og i sin lokale skole. Kravet om at alle skal være en del av fellesskapet kan dermed sies å være langt på veg oppfylt, men det er ikke helt tilfelle. For det første er det flere tegn som tyder på at omfanget av ulike former for spesielle tilbud er under utvikling i mange kommuner.⁴⁷ Da de statlige spesialskolene ble lagt ned eller lagt om etablerte en del kommuner sine egne spesialtilbud, eller unnlot å legge ned de kommunale tilbudene som allerede eksisterte (Solli, 2005). Som sagt tidligere, kjenner vi ikke til omfanget av disse. Majoriteten av dem som får spesialundervisning får det utenfor den klassen eller gruppen de er med i (Grøgaard *et al.*, 2004). Den tradisjonelle måten å drive spesialundervisning på står fremdeles sterkt. Klasselærerne får avlastning ved at spesialpedagoger eller andre tar ansvaret for elever som trenger særlig hjelp, og det skjer i nokså stor grad utenfor klassefellesskapet. Det er ikke nødvendigvis bare det å være et annet sted som er problemet. Det er like mye det ikke å få del i fellesskapets opplevelser, diskusjoner og aktiviteter. De som ikke er med, faller lettere utenfor. Og det kommer i tillegg til begrunnelsen for at de ikke deltar sammen med de andre.

Manglende tilgang til fellesskapet er med på å begrense deltakelsen for noen elever. Mellom dem som er innenfor er det gode vilkår for å delta, men mange deltar ikke med særlig stor iver. Mange elever mangler utfordringer i

⁴⁷ Dette er nevnt tidligere med referanse til Solli (2005) og Lillegården kompetansesenter.

opplæringen. Så mye som opp i mot halvdel av elevene opplever ikke utfordringer som skaper motivasjon for at de skal engasjere seg i skolearbeidet. Noen fordi opplæringen er for vanskelig, de fleste fordi den er for lett og stiller for lave krav. Det som er kalt læringstrykket er mange steder svakt, og det hindrer motivert handling (Dale *et al.*, 2005). Vi har tidligere også vist til at mange elever kjeder seg mye på skolen (Nordahl, 2000).

Medbestemmelsen varierer mye, om vi bare begrenser den til å gjelde relasjonen mellom hjem og skole. Det er først og fremst de foreldre som er på linje med skolen som opplever et godt samarbeid, og at deres synspunkter blir verdsatt og tatt på alvor (Nordahl, 2003).

Når det gjelder utbyttet av opplæringen, er det en bestemt systematikk i hvilke elever som lykkes og ikke lykkes.⁴⁸ Det går frem i sammendraget av resultatene fra evalueringa av Reform 97 (Haug, 2003a), resultatet finnes i omfattende annen forskning (Birkemo, 2002). Det dokumenteres i tilstandsrapportene fra Læringscenteret (Læringscenteret, 2003) og i *Utdannings-speilet* (Utdanningsdirektoratet, 2005), og det går frem av flere av de internasjonale undersøkelsene Norge har vært med på, f. eks. Grønmo *et al.* (2004) og Kjærnsli *et al.* (2004).

Det mest påtakelige er at jenter presterer bedre enn gutter i nesten alle fag. Unntaket er matematikk der det er omtrent likt, og i kroppøving hvor guttene er fremst. Dobbel så mange gutter som jenter får spesialundervisning. Elever med foreldre med lav kulturell kapital, det vil si liten skolegang, presterer systematisk dårligere enn elever med foreldre med høy kulturell kapital. Forskjellene er svært store for yttergruppene. Elever med norsk som morsmål presterer systematisk bedre enn elever med norsk som andrespråk, til tross for at mange av disse elevene legger svært mye ned i skolearbeidet, ofte mer enn de norske elevene.

Det sentrale i denne saken er ikke at det er registrert slike tendenser, de finnes i de fleste land. Problemet er at differansene er store, samtidig med at norsk utdanningspolitikk gjennom mange tiår har hatt vedtak om å redusere dem.

I denne sammenhengen vil vi derfor spørre: Er det mulig å akseptere at en skole som systematisk tillater at elever presterer ulikt, slik det er gjort greie for ovenfor kan kalles inkluderende, selv om elevene har fått all opplæring i vanlig klasse?

⁴⁸ Dette momentet er også nevnt i en tidligere sammenheng i rapporten.

Vårt svar på spørsmålet er at det er nokså betenkelig. Resultatene indikerer at skolens problem er å takle heterogeniteten mellom alle elever, ikke bare de elevene som får spesialundervisning. Det er hovedutfordringen for den inkluderende skolen i et makroperspektiv. Det sentrale i saken er hvordan organisere og gjennomføre opplæringen slik at alle får godt utbytte. Det kan kanskje mikrostudiene av inkludering gi et innblikk i.

Mikrostudier av inkludering

En annen tilnærming til forskningen om inkludering er mikrostudiene. Forskerne går inn i skolene og klassene for å studere organiseringen av undervisningen, undervisnings- og læreprosessene. Fra den informasjonen vurderer de omfanget eller graden av inkludering. Den klart tydeligste styrken i denne forskningen sammenlignet med studiene som nytter makroperspektivet, er nærheten til praksis. Denne forskningen har meget gode muligheter til å samle data som kan gi opplysninger om hva som er situasjonen både for klasser og enkeltindivider. Også i mange av disse forskningsarbeidene om inkludering er spesialundervisning senter for interessen, men slett ikke alltid (Arnesen, 2002; Moen, 2004). Det finnes også eksempler på studier av en eller bare noen få elever i en klasse. Alle disse analysene av inkludering er grundige, detaljerte, komplekse og kompliserte. Vi går i det kommende inn på noen felles trekk ved noen av dem.

Inkludering som undervisning

Inkludering kan ikke observeres direkte i mikrostudiene. Det vil ikke være mulig å registrere klare og avgrensede hendelser i klasserommet og fra dem konkludere om disse isolerte hendelsene kan karakteriseres som tilpasset opplæring. Ut fra et omfattende datamateriale kan det være mulig å gjøre analyser og konklusjoner. Da må forskerne bryte materialet ned igjen til mindre enheter, begreper eller kategorier som for eksempel de fire kjennetegnene vi introduserte tidligere i artikkelen. De ulike aspektene må både sees isolert, og i sammenheng. Det er med bakgrunn i slik sammenvevd informasjon i datamaterialet at forskerne er i stand til å beskrive hva de har oppfattet som inkluderende aktiviteter (Arnesen, 2002; Moen, 2004).

Fokus i mikrostudiene er oftest læreren og lærerens måter å møte utfordringen i inkludering på (Flem, Moen, & Gudmundsdottir, 2004, Moen, 2004). Studiene gjelder primært en enkelt eller noen få lærere. Valget av lærer er ikke gjort tilfeldig. De er i mange tilfeller aktivt valgt på grunn av deres kvaliteter som lærere. I noen studier er likevel valget av lærer mer tilfeldig. Forskerne har blitt kjent med noen lærere på en skole, og disse har formidlet kontakt til andre igjen ut fra forskernes interesser (Arnesen, 2002).

Inkludering blir i slike studier forstått innenfor rammen av lærernes undervisning og elevens læringsarbeid. Inkludering blir dermed personliggjort og individualisert, det er noe som enkelte personer står for og makter. Inkludering blir individuell mestring, og ofte plasserer studiene fokus på hva lærerne gjør. Andre forhold som kan ha betydning for inkludering er gjerne holdt utenfor i analysene. Konsekvensene av de reguleringene og rammene skolen må arbeide innenfor er i mindre grad trekt inn i vurderingene.

Hva de inkluderende lærerne gjør

Elevene trives, er arbeidsvillige og ser ut til å ha utbytte av skolen. Hva er det så de inkluderende lærere gjør? Hva skiller dem fra andre lærere? I en av rapportene er det lagt vekt på at læreren skapte en positiv atmosfære i klasserommet, hun viste god faglig innsikt, samarbeidet godt med foreldrene, med skolens administrasjon, med sine lærerkolleger og med det eksterne hjelpeapparatet. Hele tiden i undervisningen gav hun positiv tilbakemelding på elevenes virksomhet når det var grunnlag for det (Flem, Moen, & Gudmundsdottir, 2004). En annen forsker summerer opp det "hennes" lærer gjør med ord som deltakende, mestring, fellesskap, involvering og læring (Moen, 2004).

Slik forskerne formidler det, er det slående i disse eksemplene at det lærerne gjør er ikke spesielt eller uvanlig. Lærerne ser ut til å følge det som er en vanlig oppfatning av hva det er viktig for lærere å gjøre om undervisningen skal være god. Konklusjonen er bare at når undervisningen er i samsvar med velkjente og aksepterte prinsipper for utdanningskvalitet, blir også resultatet godt, og i denne sammenheng inkluderende.

Om man aksepterte kvaliteten ved virksomheten i klasserommet som indiser på inkludering, hvordan er da situasjonen i Norge? Ikke alle lærere underviser så godt som denne forskningen dokumenterer. Noen steder blir barn ekskluderte i klasserommet, og de fungerer ikke godt der. For dem er ikke aktivitetene like meningsfulle som for andre, resultatene de når er svake, og har relativt liten betydning for dem (Arnesen, 2002). Nyere norsk klasseromforskning gir innsyn i hva det konkret kan dreie seg om (Klette, 2003).⁴⁹ Det er meget stor variasjon mellom lærere i hvordan det arbeides. Det konkluderes med at det er stor og variert aktivitet i norske klasserom, men ofte uten klare mål, med svak struktur og sammenheng, med lave faglige krav og med uklare strategier for læring. Der er en god del overflattisk aktivitet, og mange tapte muligheter, der man kunne ha gått grundigere inn og studert sakene i større detalj, fått bedre muligheter for refleksjon og konsentrasjon. Forskningen viser også at den systematiske

⁴⁹ Dette momentet er også nevnt i en tidligere sammenheng i rapporten.

opplæringen i grunnleggende ferdigheter bare utgjør en relativt liten del av den totale aktiviteten. Både undervisningen og elevenes aktiviteter blir karakterisert med ord som avslappet og usystematisk. Tilpasset opplæring blir for det meste utført som variasjon i individuell hjelp til enkeltelever fra lærene mer enn ved å differensiere innhold og vanskegrad i oppgaver for elevene eller i måten elevene er organisert på i klassen. Frontalundervisning ut fra læreboken er utbredt, og særlig i de øverste klassesetrinnene i grunnskolen. Elevsamarbeid var ofte redusert til å sitte sammen i grupper, mens elevene løste oppgaver individuelt.

En konklusjon som har blitt trekt av forskningen, er at når undervisningen er god, blir stadig flere elever tatt vare på, og færre vil ha behov for spesialundervisning (Skaalvik, 1999). Det som er uklart er hvorfor lærerne handler som de gjør, og ikke minst hva som skal til for å få dem alle til å gjøre det som fungerer best. Dette henger selvsagt sammen med lærerkompetanse, noe som er kommentert i flere undersøkelser som en forklaring på hvorfor noen klasser fungerer bedre enn andre (Gjessing *et al.*, 1988). At kvaliteten på undervisningen er relevant for inkludering, må være hevet over tvil. Et spørsmål er om denne kvaliteten er tilstrekkelig for å kunne bruke begrepet inkludering om virksomheten i norske klasserom.

Forskningen viser at det er meget stor variasjon mellom lærere og klasser når det gjelder kvaliteten av virksomheten i skolen. Flere forskere som studerer den praktiske virkeligheten i skolene er opptatt av at lærene ikke er i stand til å kompensere for alt som skjer utenfor, men som har effekt på det som skjer i klasserommet. Arnesen (2002) konstaterer for eksempel at mange strukturer og diskurser i klassen støtter en klassifisering av elevene som gjør segregering og eksklusjon enklere. Noen av dem er læreravhengige, andre ikke. Karakteristikkene kan for eksempel være at en elev blir bedømt som å være sen, spesiell, uinteressert, vanskelig osv. Susan Tetler har som utgangspunkt at dersom undervisningssituasjonen ikke er inkluderende, vil ikke den enkelte eleven bli akseptert på hans eller hennes egne premisser, og da vil strevet i retning av inkludering være fånyttet (Tetler, 2000). Hun identifiserer så en rekke mønstre som kan fremme eller hindre dette. Mange av dem henger sammen med organisering, noen er knyttet til lærerkompetanse. Det åpenbare er at læreratferd alene ikke kan gi svar på alle spørsmål om inkludering. Den sentrale reguleringen av skolen, strukturelle elementer så vel som rammer er også viktige sett i en inkluderings-sammenheng.

Er inkluderende opplæring og undervisning det samme som tradisjonell høykvalitets undervisning? Ifølge Salamanca-deklarasjonen skal inkludering representere en omstrukturering eller en endring i forhold til det bestående. Den skulle være en total forandring av skolen sammenlignet med det som har vært skolens tradisjon. Spørsmålet er om dette har vært tilfelle i disse

studiene. Forskjellene mellom inkluderende undervisning og ikke inkluderende undervisning synes ”bare” å være et spørsmål om kvalitet. I det grunnleggende gjør lærerne det samme. De presenterer ofte lærestoff, stiller spørsmål, får svar, administrerer oppgaver, gir individuell hjelp. Forskjellene mellom lærere er mest kvaliteten på det arbeidet som blir gjort. Slike studier kan omskape og forenkle inkludering til det som allerede gjøres i skolen, og til det som det er mulig å gjøre i denne skolen uten å røre ved strukturer og systemer. I så fall lager forskningen et nytt begrep for den virksomhet som allerede foregår, og den nye termen på det gamle er inkludering.

Kriterium for inkludering

Et spørsmål er hvordan inkludering forstås. Følgende setning vekker tanker:

Our aim is therefore to focus on a learning context that, in our view has succeeded in including children with special needs in an ordinary classroom context. (Flem et al., 2004: 86)

Det kan være en talemåte når forfatterne bruker uttrykket ... *has succeeded in including children ...* osv. At et barn er eller skal bli inkludert, kan forstås som det motsatte av hva inkludering handler om. Som professor Ingemar Emanuelsson har hevdet mange ganger, når et enkelt individ skal bli integrert eller inkludert, er det et tegn på stigmatisering og til og med ekskludering (Emanuelsson, 1995). Når enkeltindivider skal bli inkluderte, er de i utgangspunktet utenfor og gjort spesielle. Da representerer klassen normen som den enkelte skal inn i og tilpasses. Emanuelssons budskap er at integrering og inkludering bør ha alle som utgangspunkt, og bli brukt som ideologiske begreper, og ikke om instrumentell handling i forhold til enkeltindivider.

Inkludering representerer også handling, noe som ligger i den bruken av ordet vi finner i dagligtalen. Det kunne vært fruktbart at man var opptatt av de arbeidsoppgavene som er knyttet til inkluderingen, og drøfter hvordan læreren kan skape fellesskap, deltaking, demokrati og læringsutbytte. Flere av artiklene vi har gått gjennom legger ikke frem klare og tydelige kriterier om hva som karakteriserer inkludering. Noen av dem bygger på Vygotskys og Bakhtins perspektiver. Vi utfordrer ikke bruken av disse teoriene. Det kan se ut som om teoriene gjør forskerne i stand til å forstå hvordan lærerne arbeidet og hvordan de nærmet seg hver elev med tanke på å favne om mangfoldet og forskjellene i deres behov (Flem et al., 2004).

Et viktig spørsmål blir da på hvilket grunnlag en lærer kan bestemme hva et barns behov er. Vi går ut fra at de fleste lærere gir prøver, går gjennom elevens oppgaveløsninger, hører i lekser, snakker med elever og foreldre, observerer elevene i skoletimene og friminuttene osv. for å lære elevene å kjenne. På et slikt grunnlag vil læreren vite eller i alle fall ha en formening

om hva som er elevens aspirasjoner, evner, interesser, status osv. Og det må være på et slikt grunnlag de bestemmer hvilke spørsmål som skal spørres og hvilke oppgaver som skal gies. Det mest åpenbare problemet er når eleven ikke gir uttrykk for noe behov, eller at elevens behov avviker fra det som er akseptert i skolen eller som et ansvarsområde for skolen. Dette skjer ikke sjelden, og illustrerer et avgjørende poeng med inkludering. Det er ikke synonymt med å gi eleven det som eleven ønsker eller for den saks skyld, det som eleven har behov for slik han eller hun opplever det. I noen av mikro-studiene kommer dette til syne. Et eksempel er når elevene ønsker å få undervisningen utenfor klassen i små grupper med spesiallærer, og læreren vil være i klassen med alle elevene (Aas, 2003). Det kan møtes ved å hevde at elevene ikke vet sitt eget beste, selv om demokratiprinsippet i inkludering skulle tilsi noe av det motsatte. Inkludering er med dette ikke noen nøytral og harmonisk term som innrømmer den enkelte stor frihet. Den forutsetter tvert i mot at barn og unge er med i et forpliktende fellesskap med bestemte mål og med en virksomhet som forutsetter deltakelse. Komplexiteten i praksisfeltet er meget stor.

Drøfting

Av denne presentasjonen går det frem at begrepet inkludering har tilslutning, men at det er forstått nokså forskjellig. Sett i et reformperspektiv er det derfor ingen overraskelse at måloppnåelsen av bestrebelsene rundt inkludering ikke er stor. Når begrepet og virksomheten det representerer er såpass dårlig forankret i skolen og hos lærerne som tilfellet synes å være, forklarer det langt på veg i seg selv resultatet. Her er det stor likhet mellom tilpasset opplæring og inkludering.

I forskningen er inkludering (og tilpasset opplæring) brukt både om strukturelle aspekter ved et skolesystem, og om personlige og individuelle opplevelser og vurderinger av det som foregår i klasserommet. Det er brukt om ideologi og systemideal samtidig som det handler om virksomheten i skolen og om aktiviteter som vedkommer enkeltelever. Det er åpenbart at innholdet i begrepet må være forskjellig i de ulike sammenhengene der det er i bruk. I den meningen synes ordet å være for lite for alt det begrepsmessig inneholder. Det eksisterer heller ingen nødvendige sammenhenger mellom kvalitetene på makro- og mikrosystemene, bortsett fra at mulighetene for inkludering selvsagt er større i et system som har inkludering som en forutsetning, enn i et system som ikke har det.

Studiene av inkludering i skolen har hver på sin måte definert og begrenset begrepet for å gjøre det forskbart. I det ene ytterpunktet er opplevelseselementet ved begrepet nærmest utelukket. I det andre ytterpunktet er de strukturelle forholdene ikke tatt inn som forutsetning. Det er åpenbart at den ene versjonens styrke, er den andres svakhet, og omvendt. Å forenkle

sammensatte fenomener for å gjøre dem forskbare er en selvsagt tilnærming for forskere. Det gjør forskning mulig, og det gir også ofte de klareste konklusjonene. De spissede og fordypede studiene er ofte de mest elegante. De kan også gi de mest uinteressante resultatene, fordi "tredjevariabel-fenomenet" er så åpenbart tilstede, at resultatene kan forklares og forstås ved en variabel som ikke er studert. Den norske nestoren innen spesialpedagogisk forskning Hans Jørgen Gjessing var, som vi har referert til før, opptatt av dette, og han var svært kritisk til tendensen til reduksjonisme. Grunnen var nettopp at man med det ikke maktet å fange opp de elementene som fungerer i en sak. Hans karakteristikk var at mye forskning var naiv på dette området (Gjessing *et al.*, 1988). Vi karakteriserer ikke den forskningen som er presentert her som naiv, men peker på den klare utfordringen som ligger i at det samme begrepet blir brukt, forklart og forstått på så ulike måter og i såpass forskjellige perspektiver.

En konsekvens av problematiseringen av reduksjonismen er behovet for omfattende studier av feltet inkludering, så vel som av tilpasset opplæring. Det er opplysende med små og detaljerte studier i ulike perspektiver, men de blir først virkelig interessant om de kan koples til hverandre, og på den måten gi et mer totalt bilde av forholdene. Vi vil derfor avslutte med å peke på noen utfordringer for forskningen som kommer i tillegg til det som allerede er nevnt.

Den første er det problematiske i at inkludering i relativt stor grad er blitt et spesialpedagogisk begrep. En mulig utgang av denne tendensen til å la spesialpedagogikken dominere begrepet, er at de andre delene av skolens virksomhet ikke blir delaktige i den forandringsprosess som hele skolen skal gjennom for at inkludering skal gjelde alle elever. Her kan det også identifiseres interessante forskningsoppgaver som går ut på komparativt å studere elevgrupper i skolen, med tanke på inkludering. Det er ikke sikkert at de elevene som ikke er tilvist spesialundervisning opplever skolen særlig annerledes enn de som får slik undervisning. Et lite apropos i denne sammenhengen: Det er etablert et eget "Råd for inkluderende opplæring" i Norge bestående bare av representanter for det spesialpedagogiske feltet.

Et annet forhold er inkludering forstått som en statisk tilstand eller som en type kategori, versus inkludering sett som en relasjonell prosess. I det første tilfellet er inkludering noe man har, eller ikke har, noe man gjør eller ikke gjør. Makrostudiene tenderer i denne retningen, ved å sette opp klare og relativt entydige kriterier for hva som skal til for å kunne erklære et skole-system for inkluderende. I det andre tilfellet er inkludering noe man arbeider med og for, og som kontinuerlig vil være en utfordring. Dette ligner tilnærmingen i de mikroorienterte studiene.

Inkludering kan også drøftes i en større sammenheng, og som del av noe mer. En slik kontekstualisering vil være sentral for å forstå det som skjer i skolen. Det gjelder for det første ideen om hvilken plassering inkludering skal ha generelt i samfunnslivet. Det vil ha sterk påvirkningskraft på skolen. Dersom det i dagens Norge blir talt mye om inkludering samtidig som samfunnet i praksis fungerer mindre inkluderende enn det tidligere har gjort, har også skolen et problem med å skape legitimitet for sin praktisering av inkludering. Et annet felt er i hvilken grad de signalene skolen mottar om inkludering er entydig og klare. Det er relativt enkelt å se at det er de ikke. Skolen skal ikke bare sørge for inkludering, den skal også leve opp til andre idealer på samme tid, og i mange sammenhenger idealer som ikke er kompatible med hverandre, eller som ikke trenger å være det. Forventningene til skolen er motsetningsfylte og representerer en mengde dilemmaer, som i praksis må avveies mot hverandre.

Et annet trekk som er vesentlig for forståelsen, er forestillingen om at skolen er den samme over alt. Det er en tendens til å modellere skolen som en monolittisk, udifferensiert størrelse som resulterer i et forenklet syn på prosessene i organisasjonen (Skidmore, 1996). Realiteten synes i stedet å være at skolen er en kompleks organisasjon, der ulike og konkurrerende perspektiv kan forventes å eksistere side ved side. En utfordring i denne kompleksiteten er relasjonen mellom nivåene i utdanningssystemet. Hvilken betydning har det for eksempel for virksomheten i klasserommet at skolesystemet er konstruert ut fra en inkluderende forståelse? Ut fra den generelle innsikten som finnes om sammenhengene mellom nivåer vil det være klart at systemtrekk ikke kan gi en garanti for hva som vil foregå og bli prioritert i en kommunal skoleadministrasjon, ved en skole eller i klasserommene. Politiske ideer, begreper og forståelser er sannsynligvis ikke tilsvarende ideer, begreper og forståelser i den pedagogiske praksis. Dette har dels sammenheng med at politikk og skolepraksis har ulike oppgaver og funksjoner, og slik sett henviser til ulike tradisjoner og forventninger. Dels har det også sammenheng med at skolen settes overfor en rekke motsetningsfylte krav, der enkelte vil prioriteres fremfor andre.

5. Avsluttende oppsummering

En vid tilnærming til tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring som overordnet prinsipp, det vil si at alle skal møte en opplæring som er tilpasset deres forutsetninger og behov, møter lite motstand og kritikk i seg selv. Det er først og fremst når prinsippet skal operasjonaliseres som pedagogisk praksis, og defineres i formål, innhold og konkrete tiltak, at problemene oppstår. Dette henger sammen med at det ikke finnes enkle løsninger i en kompleks praksis. Det er stadig en rekke ulike hensyn som skal tas, og alle disse sammenfaller ikke nødvendigvis med de hensyn som skal fremme en tilpasset opplæring. En sentral konsekvens, også sett i sammenheng med grunnleggende dannelsesteoretiske problemstillinger, er at det verken kan identifiseres enkle løsninger for å fremme tilpasset opplæring i utdanning og undervisning, eller for hvordan en kan tilnærme seg tilpasset opplæring som forskningsspørsmål.

En rekke strukturelle og prosessorienterte forutsetninger kan bidra til å legge til rette for kvalitet i utdanning. Hvordan en best kan fremme kvalitet i den enkelte undervisningssituasjon, enten det gjelder tilpasset opplæring, inkludering, faglig progresjon eller ganske enkelt en god kommunikasjon mellom læreren og elevene, finnes det derimot ingen bestemt regel for. Dette kan, slik vi ser det, først avgjøres i den bestemte situasjonen, vurdert i forhold til den spesifikke konteksten og den spesifikke undervisningens gang. Dette innebærer ikke at ulike muligheter og forutsetninger for tilpasset opplæring ikke kan diskuteres og skisseres. Spørsmålet kan imidlertid ikke avgjøres en gang for alle, spesielt tatt i betraktning utdanningens og undervisningens kompleksitet og dens kontekstuelle henvisningshorisont som vil knytte seg til en uforutsigelig mengde muligheter. Tilpasset opplæring er med andre ord et begrep som ikke kan forstås som et statisk begrep, men som et begrep som vil gis ulik mening og betydning i ulike diskurser. Disse diskurser må ses i relasjon til reformsatsninger og hvordan skolene velger å møte og iverksette denne satsningen. Viktig i denne sammenheng er skolens og lærernes kompetanse i lokal planlegging og læreplanutforming på bakgrunn av operasjonaliseringer av de nasjonale målsettinger ut i fra de lokale og individuelle forutsetninger og behov.

Tilpasset opplæring som politisk strategi

Fra fellesskap til individ, fra nasjonalt til lokalt

Vi registrer en politisk omdreining fra en fellesskapsorientering i Reform 94 og Reform 97, der tilpasset opplæring poengteres som underordnet fellesskapets rammer, og over til en individorientering i Kunnskapsløftet, der

tilpasset opplæring i større grad fristilles fra de felles rammer med vekt på individets behov. Den enkeltes frihet i forhold til utformingen av prosessene øker, samtidig som dette øker den enkeltes ansvar for resultatene. Tilpasset opplæring brukes som en strategi i denne utviklingen, ved at tilpasset opplæring i Kunnskapsløftet og L06 så å si overtar som begrep fremfor omtale av undervisning som en kollektiv prosess mellom læreren og hans eller hennes elever. I læringsplakaten er begrepet om klasse eller elevgruppe så å si utelatt.

Det gjennomgående i læringsplakaten er med andre ord nærmest et fravær av omtale av utdanningens kollektive element og i den sammenheng også utdanningens innhold. Skolen, lærere, elever og foreldre stilles i stedet overfor en stor valgfrihet når det gjelder utformingen av tilpasset opplæring, samtidig som de gis et langt større medansvar for resultatene enn tidligere. I forlengelse av dette perspektivet på reformens prosessfrihet, med vekt på at det skal gis rom for tilpasning etter individuelle evner, talenter og læringsstrategier, kombinert med resultatansvar (jf. Utdannings- og forskningsdepartementet 2005a), kan det løftes frem en rekke interessante problemstillinger knyttet til *hvordan skolen møter disse nye reformstrategiene*. Et sentralt makrososialt spørsmål er hvorvidt den nye politiske dreiningen fortsatt har som formål å skape en enhetlig utdanning som skal utjevne sosiale forskjeller, eller om skolen skal dyrke de individuelle forutsetninger, evner og interesser fremfor et mer enhetlig og felles forløp, og hvilke konsekvenser dette kan ha for spørsmålet om sosial utjevning.

Læreplanen som refleksivt grunnlag for lokal tilrettelegging

Et annet perspektiv er hvorvidt den gjennomgående satsningen på tilpasset opplæring, med varierte arbeidsmåter (L06), fleksibilitet i fag- og timefordeling (St.meld. nr. 30 (2003-2004)), og ikke minst større profesjonelt ansvar for tilpasningen til ulike elevers behov (L06), vil gi bedre vilkår for tilpasset opplæring som tilrettelegging ut i fra den enkeltes individuelle forutsetninger enn hva fellesskaps og enhetsperspektivet i L97 gav rom for. Kunnskapsløftet bruker tilpasset opplæring i en mer gjennomgående og konsekvent strategi enn hva Reform 97 gjorde. Forskningen viser også til at en stor andel av lærerne fant at L97s omfattende innholdsangivelser var krevende å komme gjennom, og at dette kunne skape problemer for tilpasning (Imsen, 2003).

Det er imidlertid også et annet viktig resultat omkring L97, som vi ønsker å belyse i denne sammenheng. Selv om lærerne anså L97 som krevende og omfattende, så svarer lærerne samtidig at de er positive til det felles kunnskapsinnhold som skisseres i L97 (Imsen, 2003). I en annen undersøkelse svarer de aller fleste lærerne (mellom 80–90%) at de ønsker en læreplan som gir anvisninger, ikke bare om mål, men også om innhold,

vurderingskriterier, litteraturhenvisninger, metoder, læremidler og praktiske ideer om hvordan man virkeliggjør læreplanens krav (Bachmann, 2005). Det er sentralt at lærerne ikke ønsker dette som forpliktende, bortsett fra når det gjelder mål, men at de ønsker å forholde seg til skisserte valgmuligheter. Lærerne ønsker med andre ord å forholde seg til læreplanen som et refleksivt beslutningsgrunnlag, som gir grunnlag for å drøfte, begrunne og evaluere ens beslutninger. L06 etterspør samtidig en refleksiv lærerprofesjon, som gjennom profesjonelle vurderinger skal operasjonalisere og omforme kompetansemål til et tilrettelagt innholdsforløp til de enkelte elever, men uten at den tilbyr et refleksivt grunnlag. Spørsmålet er derfor om lærerne ønsker og makter det ansvaret L06 legger på skolen, i form av å skulle planlegge et tilrettelagt forløp så å si fra grunn av, for den enkelte klasse og for den enkelte elev. Forskningsresultater som her er presentert tyder på at et slikt ansvar må følges opp av nødvendig støtte og veiledning av lærerne, kombinert med en utvikling av skolens kollektive kulturer.

Lokalt læreplanarbeid og rom for profesjonell tilrettelegging fremstår som en åpenbart positiv strategi for tilpasset opplæring. Dersom en ser dette i forhold til skolens praksis og lærernes muligheter, ønsker og forventninger knyttet til en læreplan, blir inntrykket altså et annet. Lærernes egne års- og halvårsplaner var de mest brukte hjelpemidlene i lærernes planleggingsarbeid. Disse planene ble imidlertid utformet først og fremst ut i fra en kombinasjon mellom en bestemt lærebok og L97. Dette tyder på at en åpnere og mindre innholdsbeskrivende læreplan, det vil si en læreplan som overfører grunnlaget for en refleksiv praksis til andre forum, i enda større grad kan åpne for at lærebøkene eller tradisjonsorienterte praksisformer blir det dominerende hjelpemiddelet i utformingen av de lokale planer. Sett i forhold til en læreplan, vil en lærebok kunne være mindre egnet til tilpasning. En læreplan som for eksempel knytter innholdsanvisninger både til overordnede og mer kortsiktige målsettinger for utdanningen, i forhold til begrunnelser og i forhold til vurderingskriterier, vil etter vår mening i langt større grad åpne for en refleksiv praksis dersom dette kombineres med enkelte valgmuligheter og kritiske drøftinger. Vi vil med dette problematisere læreplanens orientering mot kompetanseformelen ”å lære å lære”, til fordel for en manglende innholdsorientering. Mangelen på et grunnlag for refleksjon om dannelsens innhold knyttet til utdanningens mål og begrunnelser vil frata læreplanen et refleksivt grunnlag. Dette vil i skolen kunne erstattes av lærebøker og tradisjon, og ikke nødvendigvis av et større omfang av og et mer grunnleggende lokalt planleggingsarbeid.

Tilpasset opplæring som lokal læreplanutforming og vurdering

Omfanget av tilpasset opplæring

Det fremkommer som sentralt i rapporten å plassere og drøfte tilpasset opplæring i lys av prinsipielle pedagogiske problemstillinger og i lys av et bredt reformperspektiv. Det innebærer ikke at vi ikke anser det som skjer på den enkelte skole eller i den enkelte undervisningssituasjon som helt sentralt, men at dette samtidig relaterer seg til en reformkontekst og andre sentrale pedagogiske problemstillinger. Selv om tilpasset opplæring nå er et vektlagt politisk tiltak, er det en rekke andre forhold som også har stor betydning i lærernes arbeid, og som derfor også vil ha betydning for den tilpassede opplæringen. Et sentralt spørsmål er dermed hvilken betydning tilpasset opplæring har i forhold til andre reformtiltak og andre sentrale kontekstuelle forhold ved skolen.

En slik tilnærming til forskning på tilpasset opplæring bygger på empiri som beskriver en skole som ikke lar seg endre av enkle styringsgrep, enten det er som følge av en satsning på nye læreplaner, på evalueringstiltak eller på omfattende kompetanseutvikling av lærere (Bachmann *et al.*, 2004). På dette grunnlaget kan det ikke antas at de *politiske* målsettingene, innholdet og intensjonene med tilpasset opplæring kan overføres til skolens praksis. Dersom tilpasset opplæring får betydning i skolens praksis, vil det skje ut i fra de muligheter skolepraksis ser for å utvikle en tilpasset opplæring. Endringer skjer med andre ord ikke som følge av politiske intensjoner, men som følge av skolepraktiske tilnærminger til og forståelser av reformen ut i fra eksisterende praksis. Tilpasset opplæring vil dermed kunne innføres som et sentralt begrep også i skolens praksis, men da ut i fra de forutsetninger og forventninger som knytter seg til skolepraksis. Dette kan være den eksisterende praksis, ledelse, lærere og elever. Hvordan praksis velger å tilnærme seg en tilpasset opplæring som en kvalitet ved undervisningen, må da ses i forhold til den skolepraktiske konteksten, og hvilke rammer og muligheter denne legger for tilnærmingen.

Dette aktualiserer problemet med å legge de politiske perspektiver til grunn for forskning på tilpasset opplæring i skolens praksis, spesielt dersom perspektivet vil være å studere tilpasset opplæring slik det er definert politisk, for så å trekke konklusjoner om omfanget av tilpasset opplæring på bakgrunn av dette. Tilnærmingen til og omfanget av tilpasset opplæring i skolens praksis, kan derfor slik vi ser det best vurderes av skolens praksis selv.

Reformorienterte iverksettingstiltak

Erfaringene fra Reform 97 viser at det kan skapes viktige koblinger mellom skolens praksis og de politiske program for å formidle læreplanens mål, innhold og prinsipper (ibid.). Tilpasset opplæring som satsningsområde kan på denne måten formidles til skolens praksis via ulike reformtiltak. Tilpasset opplæring kan for eksempel aktualiseres som tema via kompetanseutviklende tiltak som etterutdanning, kurs og konferanser, eller gjennom evalueringstiltak som kollegaveiledning og annen prosessorientert evaluering. Ulike former for elevvurderinger fremstilles dessuten som sentrale for alle parter, både skoleeieres, skolelederens, læreres, elevers og foreldres informasjon om elevens læringsstøtte, og som igjen kan brukes som utgangspunkt for planleggingen av skoletiltak og undervisningstiltak.

Dette illustrerer hvordan tilpasset opplæring kan gis betydning i skolen dersom temaet bringes på bane blant skolens personale. Forskning viser at helt sentralt for hvorvidt reforminitierte tiltak gis betydning i skolens praksis, nettopp er i hvilken grad de gjøres til gjenstand for refleksjon og diskusjon blant skolens personale, og slik gis mulighet til å tilnærmes og omformes i tråd med det som kan innpasses i de forutsetninger og muligheter som ligger i den bestemte skolens rammer.

Tilpasset opplæring skal fremmes gjennom å øke skolens og lærernes handlingsrom. Gjennom utforming av lokale og individuelle læreplaner skal de nasjonale kompetansemål spesifiseres og operasjonaliseres gjennom de lokale planenes målsettinger og fremstillings- og fremgangsmåter. Helt sentralt for å kunne tilpasse opplæringen er derfor at dette handlingsrommet kan fylles med skolens og lærernes reflekterte og begrunnede mål-, innholds- og metodeutforminger. I den forbindelse vil det være behov for å utvikle skolens kollektive refleksjon knyttet til målsettinger, innholdsvalg og vurderinger, for eksempel i form av diskurser som henviser til og som kan begrunne sine argumenter og vurderinger ut i fra en teoretisk og empirisk orientert pedagogisk vitenskap. Oppsummert viser den gjennomgåtte forskningen at dette krever jevnlig utviklingsarbeid og kompetanseutvikling av skolens personale. Tilpasset opplæring i Kunnskapsløftet, slik det knytter seg til en lokal tilretteleggings- og ansvarliggjøringsstrategi, løfter frem lærernes kompetanse i målsetting, innholds- og metodevalg, i lys av pedagogisk teori, empiri og skolebaserte og eksterne evalueringresultater, som den kanskje største utfordringen. Et sentralt forskningsspørsmål vil derfor være hvorvidt kompetanseutviklingsstrategien i Kunnskapsløftet har vært tilstrekkelig for å bidra til å øke lærernes refleksjon og kompetanse i forhold til tilpasset opplæring, som igjen vil knytte seg til deres kompetanse og muligheter for å utforme lokale planer og innholdsvalg.

Dette perspektivet poengterer betydningen av å studere tilpasset opplæring som en del av skolens kollektive prosesser og andre tiltak som er vektlagt som betydningsfulle i disse prosessene, ikke minst utformingen av læreplanen, lokale læreplaner og andre planleggingsredskaper. Som belyst tidligere fremhever Kunnskapsløftet tilpasset opplæring i en helhetlig strategi med en åpnere læreplan som krever større profesjonelt ansvar for lokal utforming, tilrettelegging og resultatoppnåelse. Vi vil avslutte med å spørre hvilken plass og betydning begrepet har fått eller vil få blant skolens personale, både i undervisningsprosesser og i skolens kollektive prosesser og utviklingstiltak, hvordan tilpasset opplæring vektlegges og fremmes i relasjon til andre reforminitierte satsningsområder og tiltak, og ikke minst gjennom hvilke forum eller kilder⁵⁰ skolen søker å sikre den nødvendige faglige struktur, danningens materielle rammer. Helt sentralt vil det være å studere lærernes beslutninger som kan knyttes til utformingen av lokale planer og undervisningsplaner, og ikke minst begrunnelsene for disse valgene.

For å sikre utdanningens faglige progresjon, som er et uttalt mål med Kunnskapsløftet, kreves det en utdanning med kollektive rammer og en overordnet helhetlig progresjon som gjør det mulig å skape en sammenhengende progresjon i det enkelte utdanningsforløp. Spørsmålet er om oppsatte kompetansemål vil være tilstrekkelige for å skape slike rammer. En faglig helhetlig og tydelig progresjon knyttet til utdanningens mål krever også materiale kategorier, ikke bare formale. Dannelsens form må ses i relasjon til dens materialitet. Ikke på grunn av at valgte materiale kategorier nødvendigvis skal være mer dannende enn andre i seg selv, ved at de representerer *verden* på en bestemt måte, men ved at et meningsdannende formalt forløp må knytte seg til et innholdsmessig forløp som representerer *utdanningens* helhetlige tydelige oppbygning på en bestemt måte. Evnen til å lære å lære er med andre ord uten tvil helt sentralt i et hyperkomplekst og omskiftende samfunn. Men hvordan kan utdanningens faglige trykk, bedre læringsresultater og målet om å skape en mer helhetlig utdanning (jf. St.meld. nr. 30, (2003-2004)) kunne ivaretas uten innholdsmessige rammer som kan sikre en overordnet helhet og kontinuitet på undervisningens progresjon?

I utviklingen av det formale kreves det en lærer som kan skape en tydelig faglig oppbygning som på en synlig måte, gjennom oppsummeringer og opptrekking og dannelse av røde tråder i utdanningens forløp, knytter det

⁵⁰ Med forum eller kilder tenkes det her for eksempel på læreplaner, kompetansetiltak, vurderingstiltak, ulike hjelpemidler og læremidler som lærebøker og andre informasjonskilder.

elevene arbeider med i dag til det de arbeidet med i går eller i fjor og det de skal arbeide med i morgen og til neste år. En lærer kan selvsagt lage en helhetlig plan for sin gruppe. Men i det lange løp med nye lærere og nye grupper, hvor blir den faglige helheten da å finne, dersom en ikke har overordnede helhetlige og enhetlige innholdsbeskrivende rammer å forholde seg til i læreplanen? I læreboken?

Litteratur

- Alme, A. B. (2005). *Korleis er elevar og foreldre si oppleving av omlegging frå spesialundervisning til tilpassa opplæring?* Volda. Masteroppgåve i spesialpedagogikk: Høgskulen i Volda, Avdeling for lærarutdanning.
- Alseth, B. (2004). Endret læreplan = endret matematikkundervisning? I Klette, K. (red.), *Fag og arbeidsmåter i endring? Tidsbilder fra norsk grunnskole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Amrein, A. L., & Berliner, D. L. (2000). High-Stakes Testing, Uncertainty, and Student Learning. *Educational Policy Analysis Archives*, 10(18).
- Anvik, C. H. (2004). Prosjektarbeid – et redskap for inkluderende opplæring? I Solstad, K. J. & Engen, T. O. (red.), *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Arneberg, P. (2001). *Tilpasset opplæring og pedagogisk dannelse*. Oslo: Bedre skole.
- Arneberg, P., & Overland, B. (2001). *Fra tilskuer til deltaker. Om skole-demokrati, tilpasset opplæring og inkludering*. Oslo: Nks-forlaget.
- Arnesen, A., Sørli, M.-A., & Ogdén, T. (2003). Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen. *Spesialpedagogikk*, 68(9), 18-27.
- Arnesen, A.-L. (2002). *Ulikhet og marginalisering. En avhandling til doktor polit.-graden*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Arnesen, A.-L., & Sollie, U. (2003). *Differensiering og tilpasset opplæring*. Oslo: Høgskolen i Oslo, HiO-rapport 2003 nr. 11.
- Askerøy, E. (Ed.). (2000). *Likeverd i år 2000: Høgskolen i Akershus, bind 2/2000*.
- Bachmann, K., Sivesind, K., Afsar, A., & Hopman, S. (2004). *Hvordan formidles læreplanen? En komparativ evaluering av læreplanbaserte virkemidler – deres utforming, konsistens og betydning for læreres praksis*. Kristiansand: Høyskolen i Agder, Høyskoleforlaget.
- Bachmann, K. E. (2002). Læreplanens betydning for lærernes arbeid. I Nesje, K. & Hopmann, S. (red.), *En lærende skole. L97 i skolepraksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bachmann, K. E. (2004). Læreboken i reformtider – et verktøy for endring? I Imsen, G. (red.), *Det ustyrlige klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Bachmann, K. E. (2005). *Læreplanens differens. Formidling av læreplanen til skolepraksis*. Trondheim, doktoravhandling: NTNU, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt.
- Bakken, A. (2003). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* Oslo: NOVA, rapport 15/03.
- Befring, E., & Tangen, R. (red.). (2004). *Spesialpedagogikk*, 3. utgave. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Birkemo, A. (2002). *Læringsmiljø og utvikling*. Oslo: Unipub skriftserier.
- Bjørnsrud, H. (2004). *Forsker møte med en fortellende skole. Avhandling til doktor polit.-graden*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Booth, T. (1996). Stories of exclusion: Natural and unnatural selection. I Blyth, E. & Milner, J. (Eds.), *Exclusion from School: Inter-professional Issues for Policy and Practice*. London: Routledge.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Carnoy, M., Elmore, R. F., & Siskin, L. S. (Eds.). (2003). *The New Accountability: High Schools and High Status Testing*. New York: Routledge Falmer.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A. J., & Skidmore, D. (1997). *New Directions in Special Needs. Innovations in Mainstream Schools*. London: Cassell.
- Cuban, L. (1986). *Teachers and Machines: The Classroom Use of Technology since 1920*. New York: Teachers College Press.
- Cuban, L. (1993). *How Teachers Taught. Constancy and Change in American Classrooms 1880 - 1990*. Sec. Ed. New York: Teacher College Press.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and Underused. Computers in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Dahl, T., Klewe, L., & Skov, P. (2004). *En skole i bevegelse. Evaluering af satsningen på kvalitetsudvikling i den norske grundskole*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Dale, E. L., & Wærness, J. I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle – blick for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Dale, E. L., Wærness, J. I., & Lindvig, Y. (2005). *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av Kunnskapsløftet*. Oslo: Læringslabbens publikasjon 10, 2005.
- Dalen, M. (1984). *Søkelys på tolærersystemet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2002). *Elever med spesielle behov – hvordan har de hatt det i norsk skole*. Retrieved 1.08, 2002, from Skolenettet, Læringscenteret Website: <http://skolenettet.ls.no/imaker?id=121732&malgruppe=0&trinn=0&omr=23&mal=artikkel>
- Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement. (2004). *Dette er Kunnskapsløftet. Kultur for læring*. Oslo: Rundskriv F-13/04.
- Eisner, E. (1992). Educational Reform and the Ecology of Schooling. *Teachers College Record*, 93(4), 610-627.
- Ekeberg, T. R., & Holmberg, J. B. (2001). *Tilpasset opplæring og spesialpedagogisk arbeid i skolen. En innføring*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Emanuelsson, I. (1995). Integrering og konsekvensar av integreringsideologien. I Haug, P. (red.), *Spesialpedagogiske utfordringar*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Emanuelsson, I., Persson, B., & Rosenquist, J. (2001). *Forskning inom det spesialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverkets monografiserie.
- Engen, T. O. (2004). Tilpasset opplæring for majoritets- og minoritetsbarn. I Solstadd, K. J. & Engen, T. O. (red.), *En likeverdige skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engen, T. O., Kulbrandstad, L. A., & Sand, S. (1996). *Til keiseren hva keiserens er? Om minoritetslevenes utdanningsstrategi og skoleprestasjoner*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Flem, A., & Keller, C. (2000). Inclusion in Norway: a study of ideology in practice. *European Journal of Special Needs Education*, 15(2).
- Flem, A., Moen, T., & Gudmundsdottir, S. (2004). Towards inclusive schools: a study of inclusive education in practice. *European Journal of Special Needs Education*, 19(1).
- Flinders, D. J. (2005). The Costs of Accountability. *Journal of Curriculum Studies*, 37(5), 621-629.
- Fottland, H., & Matre, S. (2005). Assessment from a Sociocultural Perspective: Narratives from a first grade classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(5), 503-521.

- Fylling, I. (1999). Forvaltningsregime og skolepraksis. Tildeling og bruk av ressurser i grunnskolens spesialundervisning. *Spesialpedagogikk. Spesialutgave: Artikler fra forskningsprogrammet "Spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling" (1993-1999)*.(6).
- Fylling, I. (2000). *Kjønnsforskjeller i spesialundervisningen. Kunnskapsstatus og kunnskapsbehov*. Bodø: Nordlandsforskning, rapport 6, 2000.
- Fylling, I. (2004). Arbeidsformer og inkludering i skolen – politikk og praksis. I Solstad, K. J. & Engen, T. O. (red.), *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Germeten, S., & Gaarder, F. (2004). *Fleksibel skolestart for 6-åringer – et år etter. Rapport III fra evalueringen av "Fleksibel skolestart for 6-åringer" i Oslo*. Oslo: Høgskolen i Oslo, HiO-rapport 2004 nr. 15.
- Gjessing, H. J. (1974). Om sanering av spesialundervisning, og om alternative tilbud. *Skolepsykologi*, 4.
- Gjessing, H. J., Nygaard, H. D., & Solheim, R., m.fl. (1988). *Studier av barn med dysleksi og andre lærevansker. Rapport nr III. Bergen- prosjektet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Groven, B. (2003). *Evaluering av Samtak og samtidige prosesser i skolen i Nord-Trøndelag*. Levanger: Nordtrøndelagsforskning.
- Grue, E. (2002). *Tilpasset opplæring i grunnskolen – en forutsetning for bedre læring*. Oslo: PEDLEX Norsk skoleinformasjon.
- Grøgaard, J., Hatlevik, I. K. R., & Markussen, E. (2004). *Eleven i fokus? En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak*. Oslo: Rapport 9/2004 NIFU STEP.
- Grøgaard, J. B. (2002). Integrerte eller segregerte undervisningsopplegg i videregående opplæring: Hvilke gir best resultater? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 2(2).
- Grønmo, L. S., Bergem, O. K., Kjærnsli, M., Lie, S., & Turmo, A. (2004). *Hva i all verden har skjedd i realfagene?* Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Haavelsrud, M. (1979). *Indoktrinering eller politisering? Form og innhold i ungdomsskolens undervisning i samfunnskunnskap*. Tromsø: Universitetsforlaget.
- Hanushek, E.A., Kain, J.F., & Rivkon, S.G. (1998). *Does Special Education Raise Academic Achievement for Students with Disabilities?* Cambridge Massachusetts: National Bureau of Economic Research, Inc.
- Haug, P. (1992). *Educational reform by experiment*. Stockholm: HLS Förlag.

- Haug, P. (1999). *Spesialundervisning i grunnskolen. Grunnlag, utvikling og innhald*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Haug, P. (2002). Skolebasert vurdering - opphav og utvikling. I Haug, P. & Monsen, L. (red.), *Skolebasert vurdering – erfaringer og utfordringer*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97*. Oslo: Noregs forskingsråd.
- Haug, P. (2003a). Qualifying Teachers for the School for All. In Nes, K., Strømstad, M. & Booth, T. (Eds.), *The Challenge of Inclusion: Reforming Teacher Education*. London: Routledge.
- Haug, P. (2003b). Regimer i forskning om spesialundervisning i Norge. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 40(2).
- Haug, P. (2004a). 65 år med tilpassa opplæring i grunnskolen. I Hamre, P., Langlo, O., Monsson, O. & Osdal, H. (red.), *Fag og fagnad : festskrift til Kjell-Arild Madssen i høve 60-årsdagen 28. oktober 2004*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Haug, P. (2004b). Finst den spesialpedagogiske kompetansen det er bruk for i skulen? *Spesialpedagogikk*(5).
- Haug, P. (2004c). Hva forskningen forteller om integrering og inkludering i skolen. I Tøssebro, J. (red.), *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur.
- Haug, P. (2005). Forskning om inkludering. I Ringsmose, C. & Baltzer, K. (red.), *Specialpædagogik ad nye veje – Et festskrift til Niels Egelund i andledning af hans 60 års dag*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Haug, P. (red.). (2006). *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning*. Volda: Høgskulen i Volda. (Under trykking.)
- Haug, P., Tøssebro, J., & Dalen, M. (red.) (1999). *Den mangfaldige spesialundervisninga. Status for forskning om spesialundervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hauge, M. (1999). *Ei "inspirasjonskjelde" eller ei "tvangstrøye" – ei undersøking av læraren sin bruk av L97*. Trondheim: Hovedfagsoppgave ved Pedagogisk institutt, NTNU.
- Hernes, G. (1974). Om ulikhetenes reproduksjon. I Sundt-Mortensen, M. (red.), *Iforskningens lys. NAVF 25 år*. Oslo: Lyches Forlag.
- Hoëm, A. (1972). Kunnskapsoverføring som sosialt fenomen. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 13.

- Hopmann, S. (2003). On the Evaluation of Curriculum Reform. In Haug, P. & Schwandt, T. (Eds.), *Evaluating Educational Reforms. Scandinavian Perspectives*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Håstein, H., & Werner, S. (2004a). *Men de er jo så forskjellige. Tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. 2. utg. Oslo: Abstrakt forlag.
- Håstein, H., & Werner, S. (2004b). Spesialpedagogikk i en inkluderende skole. I Befring, E. & Tangen, R. (red.), *Spesialpedagogikk*. 3. utg. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Imsen, G. (2003). *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte. En empirisk studie av grunnskolen 4., 7. og 10. trinn*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Imsen, G. (2004). Hva driver de med i timene? Kateterstyrte og elevaktive praksisformer i grunnskolen. I Imsen, G. (red.), *Det ustyrlige klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V., Roe, A., & Turmo, A. (2004). *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klafki, W. (1983). *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pedagogikk*. Trondheim 7-9 October, 1999, Department of Education. Norwegian University of Science and Technology: Kompendium til forskningskonferansen: Does History Matter. Stability and Change in Education.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktikk – nye studier*. Århus: Klim.
- Klette, K. (red.). (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultetet og Norges forskningsråd.
- Krejsler, J. (red.). (2004). *Pædagogikken og kampen om individet. Kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets tekniker*. København: Hans Reitzels Forlag.
- KUF. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kvalsund, R. (2002). Særskilt tilrettelagt opplæring under reform 94. Elevbilette, reformforesetnader og tolkingsrammer. *Spesialpedagogikk*(2).
- Kvalsund, R., & Myklebust, J. O. (1999). *Innestenging, utestenging eller inkludering? Volda: Høgskulen i Volda og Møreforskning Volda. Forskningsrapport nr. 35*.
- Kvalsund, R., Myklebust, J. O., Båtevik, F. O., & Steinsvik, B. (1998). *Når vilkår varierer. Særskild tilrettelegging i vidaregåande opplæring –*

gjennomgående mønster. Volda: Møreforskning og Høgskulen i Volda. Forskningsrapport nr. 31.

- Kyrkje- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Langfeldt, G. (2005). *Effektivitet og likeverd i norsk grunnskole. En empirisk undersøkelse av elevresultater i ungdomsskolen med særlig vekt på sammenligning av resultater fra elever som får spesialundervisning med resultater fra øvrige elever*. Avhandling til dr. polit-graden Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Lie, S., Kjærnsli, M., Roe, A., & Turmo, A. (2001). *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Programme for International Student Assessment og Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Lie, T., Tharaldsen, J. E., Nesvåg, S. M., Olsen, E., & Befring, O. O. (2003). *På fruktene skal treet kjennes – Evaluering av Samtak*. Stavanger: Rogalandsforskning.
- Lindensjö, B. og Lundgren, U.P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS-Förlag.
- Linn, R. (2001). A Century of Standardized Testing: Controversies and Pendulum Swings. *Educational Assessment*, 7(1).
- Linn, R. (2003). Accountability: Responsibility and Reasonable Expectations. *Educational Researcher*, 32(7), 3-13.
- Lüth, C. (2000). On Wilhelm von Humboldt's Theory of Bildung. In Westbury, I., Hopman, S. & Gudem, B. B. (Eds.), *Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition*. Mahwah New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Læringscenteret. (2003). *Tilstandsrapport for utdanningssektoren 2002. Grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring*. Oslo: Læringscenteret.
- Løvlie, L. (2004). Læreplan 2006 – fra enhetsskole til ensrettingskole? *Bedre skole* (4).
- Markussen, E., Brandt, S. S., & Hatlevik, I. K. R. (2003). *Høy pedagogisk bevissthet og tett oppfølging. Om sammenheng mellom pedagogikk og faglig og sosialt utbytte av videregående opplæring for elever med spesialundervisning*. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning, rapport 5/2003.

- Moen, T. (2004). *Kids need to be seen. A Narrative Study of a Teacher's Inclusive Education*. Trondheim: Doctoral Thesis, Norwegian University of Science and Technology, Department of Education.
- Monsen, L., & Haug, P. (2004). Evaluering som styringsverktøy. I Aasen, P., Foraaas, P. B. & Kjøl, P. (red.), *Pedagogikk og politikk: festskrift til Alfred Oftedal Telhaug i forbindelse med 70-årsdagen 25. september 2004*.
- Myklebust, J. O., & Båtevik, F. O. (2005). Economic independence for adolescents with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 20(3), 271-286.
- Nes, K., & Strømstad, M. (2001). *Inkluderingshåndboka*. Hamar: Oplandske Bokforlag.
- Nes, K., & Strømstad, M. (2005). *Is special education a barrier to inclusion?* Paper presented at the Nordic Educational Research Association, Oslo March 10–12.
- Nes, K., Strømstad, M., & Skogen, K. (2004a). *En spørreundersøkelse om inkludering i skolen*. Elverum: Høgskolen i Hedmark, rapport nr. 3, 2004.
- Nes, K., Strømstad, M., & Skogen, K. (2004b). *Inkluderende skoler? Case-studier fra fem ulike skoler*. Elverum: Høgskolen i Hedmark, rapport nr. 14, 2004.
- Nilsen, S. (1993). *Undervisningstilpasning i grunnskolen – fra intensjon til praksis*. Universitetet i Oslo.
- Nilsen, S. (2005). Spesialundervisning i skolen som ledd i tilpasset opplæring. I Befring, E. & Tangen, R. (red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Avhandling til dr. polit-graden ved Pedagogisk forskningsinstitutt.: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Nordahl, T. (2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole*. Oslo: NOVA Rapport 13/03.
- Nordahl, T. (2004). Realisering av tilpasset opplæring – utfordringer og muligheter. *Skolepsykologi*, 39(4).
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Oslo: NOVA Rapport 19/05.
- Nordahl, T., & Overland, T. (1998). *Idealer og realiteter. Evaluering av spesialundervisningen i Oslo kommune*. Oslo: NOVA.

- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (red.). (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 1995:18. *Ny lovgivning om opplæring*.
- NOU 2002:10. *Førsteklasses fra første klasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*.
- NOU 2003: 16. *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*.
- OECD (1994). *The integration of disabled children into mainstream education: ambitions, theories and practices*. Paris: OECD.
- OECD (1999). *Inclusive Education at Work*. Paris: OECD.
- Oslo kommune (2005). *Felles læreplan i norsk*. Tatt ut 5.12., 2005 Website: <http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/category.php?categoryID=17626>
- Persson, B. (2001). *Elevers ulikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Pihl, J. (2002a). Intelligenstesting av minoritets elever. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 86(5), 263-283.
- Pihl, J. (2002b). Sakkyndig vurdering av minoritets elever. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 39(7).
- Pihl, J. (2005). *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Popkewitz, T., & Lindblad, S. (2000). Educational Governance and Social Inclusion and Exclusion: some conceptual difficulties and problematics in policy and research. *Discourse studies in the cultural politics of education*, 21(1).
- Rønning, W. (2004). Tema- og prosjektarbeid – læreres fortolkning og gjennomføring. I Solstad, K. J. & Engen, T. O. (red.), *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rønning, W., & Fylling, I. (2005). *Tilpasset opplæring og spesialundervisning*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Scafer, W. D., & Moody, M. (2004). Designing Accountability Assessment for Teaching. Practical Assessment. *Research & Evaluation*, 9(14).
- Schleiermacher, F. (1959). *Ausgewählte pädagogische Schriften*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.

- Schultz, J.-H., Hauge, A.-M., & Støre, H. (2004). *Ingen ut av rekka går. Tilpasset opplæring for Shaza og Kristian*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Senge, P. (2000). *Schools that learn*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Sivesind, K., Bachmann, K. E., & Afsar, A. (2003). *Nordiske læreplaner*. Oslo: Læringscenteret.
- Skalde, A., & Skaret, M. (2005). *En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005. Lærer elevene mer på lærende skoler?* Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Skidmore, D. (1996). Towards an integrated theoretical framework for research into special educational needs. *European Journal of Special Needs Education, 1*(11).
- Skjervheim, H. (1992). Det instrumentalistiske mistaket. I Skjervheim, H. (red.), *Filosofi og dømmekraft*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K., & Buli, J. (2002). *Elevtilpasset opplæring. En innovasjons-tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skrtic, T. M. (1991). *Behind Special Education*. Denver: Love Publishing Company.
- Skaalvik, E. M. (1999). Faglige og sosiale støttetiltak. Skolens vurdering av behov og tilbud. *Spesialpedagogikk, Spesialutgave: Artikler fra forskningsprogrammet "Spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling"(1993-1999)*.
- Skaalvik, E. M. (2000). Klassestørrelse og behov for spesialundervisning. *Spesialpedagogikk, 65*(3), 10-16.
- Skaalvik, E., & Fossen, I. (1995). *Tilpassing og differensiering. Idealer og realiteter i norsk grunnskole*. Trondheim: Tapir.
- Skårbrevik, K. J. (2001). Spesialundervisning i grunnskolen – omfang og ressursbruk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(2-3), 220-230.
- Solli, K.-A. (2005). *Kunnskapsstatus om spesialundervisning i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Solstad, K. J. (2004). Generell kunnskap gjennom lokal læring – gir L97 svaret? I Solstad, K. J. & Engen, T. O. (red.), *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solstad, K. J., Rønning, W., & Karlsen, E. (red.). (2003). *Tema- og prosjektarbeid og bruk av lokalt lærestoff etter L97. Sluttrapport fra prosjektet "Likeverdig skole i praksis"*. Bodø: Nordlandsforskning, NF-rapport nr. 24, 2004.

- St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*.
- St.meld. nr. 23 (1997-98). *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*.
- St.meld. nr. 79 (1983-84). *Om det pedagogiske utviklingsarbeidet i skolen og om forsøksvirksomheten i skoleverket skoleårene 1981-82 og 1982-83*.
- Stangvik, G. (1979). *Self-Concept and School Segregation*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Stenmo, L. (1999). *Med læreplanen i bakhodet – En undersøkelse om lærernes bruk av L97 i undervisningen*. Trondheim: Hovedfagsoppgave ved Pedagogisk institutt, NTNU.
- Strandklev, O. I., & Lindbäck, S. O. (2005). *Tilpasset opplæring nå!* Oslo: Elevsiden DA.
- Strømstad, M. (2004). Inkluderende skole - hva er det? I Solstad, K. J. & Engen, T. O. (red.), *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Strømstad, M., Nes, K., & Skogen, K. (2004a). *Hva er inkludering?* Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Strømstad, M., Nes, K., & Skogen, K. (2004b). *Inkludering i innovasjonsperspektiv*. Elverum: Høgskolen i Hedmark, rapport nr. 15, 2004.
- Sørli, M-A. & Ogden, T. (under publ.). *Immediate impacts of PALS; a school-wide multi-level program targeting problem behavior in elementary school*. Artikkel under vurdering for publisering i Scandinavian Journal of Educational Research.
- Telhaug, A. O. (2005). *Kunnskapsløftet – ny eller gammel skole. Beskrivelse og analyse av Kristin Clemets reformer i grunnopplæringen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Telhaug, A. O., & Aasen, P. (1999). *Både – og. 90-tallets utdanningsreformer i historisk perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Tetler, S. (2000). *Den inkluderende skole – fra visjon til virkelighet*. København: Gyldendal uddannelse.
- Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform*. London: Harvard University Press.
- Tøssebro, J. (1997). *Den vanskelige integreringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tøssebro, J. (1999). Epilog – refleksjoner over status innen norsk forskning om spesialundervisning. I Haug, P., Tøssebro, J. & Dalen, M. (red.), *Den mang-*

faldige spesialundervisninga. Status for forskning om spesialundervisning. Oslo: Universitetsforlaget.

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education World Conference on Special Needs Education: Access and Quality.* Salamanca Spain 7-10 June 1994. Paris: UNESCO.

Utdanningsdirektoratet. (2005). *Utdanningsspeilet 2004.* Oslo.

Utdannings- og forskningsdepartementet (2005a). *Kunnskapsløftet. Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring.* Oslo.

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2005b). *Norskfaget i det fleirkulturelle samfunnet.* Oslo.

Vagle, A. M. (2002). *Korleis arbeider PPT og skule for å innfri forventningane til sin eigen og kvarandre sin praksis knytt til sakkunnig vurdering og spesialundervisning?* Hovudfagsoppgåve i spesialpedagogikk: Pedagogisk institutt NTNU og Høgskulen i Volda.

Vislie, L. (2003). From Integration to Inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education, 18*(1).

von Oettingen, A. (2001). *Det pædagogiske paradoks – et grundstudie i almen pædagogikk.* Århus: Klim.

Ware, L. (1995). The Aftermath of the Articulate Debate: The Invention of Inclusive Education. In Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (Eds.), *Towards Inclusive Schools?* London: David Fulton Publishers.

Weniger, E. (2000). Didaktik as a Theory of Education. In Westbury, I., Hopman, S. & Gudem, B. B. (Eds.), *Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition.* Mahwah New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Westbury, I., Hansén, S. E., Kansanen, P. & Björkvist, O. (2005). Teacher Education for Research-based Practice in Expanded Roles: Finland's Experience. *Scandinavian Journal of Educational Research, 49* (5), 475-485.

Whitford, B. L. & Jones, K. (1998). Assessment and Accountability in Kentucky: How High Stakes Affects Teaching and Learning. In Hargreaves, A. et al. (Eds.): *International Handbook of Educational Change.* Dordrecht: Kluwer Academic Press.

Øzerk, K. (2003). *Sampedagogikk.* Vallset: Oplandske Bokforlag.

Aas, R. S. (2003). *Vi lærte mye, men eg syntes det var kjedelig å gå ut og inn. 8 elever med særskilte opplæringsbehov forteller fra sin skolehverdag*. NTNU Trondheim og Høgskulen i Volda: Hovedoppgave i spesialpedagogikk.