

Halvor Bjørnsrud

Selvvalgt prøveforelesning til dr.polit.-graden

Torsdag 12. februar 2004

**Kvalitetsutvalgets *NOU 2003: 16 I første rekke*, med fokus på inkluderende skole, drøftet i forhold til didaktisk relasjonstenkning**

Tønsberg, Høgskolen i Vestfold, 2004

Rapport 5 / 2004

Rapport 5 / 2004 Høgskolen i Vestfold

Copyright: Høgskolen i Vestfold / Halvor Bjørnsrud

ISBN: 82-7860-121-6

Halvor Bjørnsrud: Selvvalgt prøveforelesning til dr.polit.-graden

Torsdag 12. februar 2004

## **Kvalitetsutvalgets NOU 2003: 16 I første rekke, med fokus på inkluderende skole, drøftet i forhold til didaktisk relasjonstenkning**

I doktorgradsarbeidet har jeg arbeidet med aksjonsforskning og aksjonslæring som strategier slik at lærerne ved en skole bedre kan forstå den nasjonale læreplanens idealer om en inkluderende skole. På en slik bakgrunn er ideer og drøftinger om skolen på nasjonalt nivå et aktuelt tema for denne prøveforelesningen. I epilogen til avhandlingen viste jeg til Kvalitetsutvalgets utredning NOU 2002: 10 *Førsteklasses fra første klasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnsopplæring*. Etter at jeg leverte avhandlingen har Kvalitetsutvalget skrevet NOU 2003: 16 *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnsopplæring for alle*. Denne utredningen er omfattende og inneholder både drøftinger rundt forståelsen av den inkluderende skolen og noen synspunkter på strategi for å utvikle grunnskolen. Fordi begge perspektiver er med i avhandlingen vurderte jeg i utgangspunktet å drøfte begge i denne forelesningen. Etter hvert som jeg leste gjennom utredningen og begynte å skrive ut et manuskript til forelesningen, så jeg at begge perspektiver ble for omfattende.

I valget mellom å velge fokus til forelesningen har jeg tatt bort drøfting av utviklingsstrategi for grunnskolen. Dette er også gjort fordi utvalget ikke har tatt sikte på å beskrive utviklingsstrategien. Om strategien hadde vært behandlet mer omfattende, kunne det vært et aktuelt perspektiv å drøfte utvalgets synspunkter i forhold til aksjonsforskning og aksjonslæring. Dette hadde spesielt vært aktuelt fordi både aksjonsforskning og aksjonslæring er aktuelle utviklingsstrategier i skolen.

Jeg vil bruke denne prøveforelesningen til å drøfte noen sentrale sider ved Kvalitetsutvalgets innstilling sett i sammenheng med begrepet den inkluderende skole. Som analyseredskap vil jeg bruke ulike kategorier innenfor didaktisk relasjonstenkning (Bjørndal og Lieberg 1978). Deretter vil jeg drøfte analysen ved å bruke fire dimensjoner som jeg også har brukt i kapittel 3 i avhandlingen. Drøftingen vil vise ulike dilemmaer som hører med i en inkluderende skole, men som ikke kommer tydelig fram i Kvalitetsutvalgets innstilling.

### **Presentasjon av NOU 2003: 16 I første rekke**

Utvalget som har utformet NOU - en ble oppnevnt ved kongelig resolusjon den 5. oktober, 2001 med det mandat å vurdere innhold, kvalitet og organisering av grunnopplæringen. I brev av 4. desember 2001 ble både mandat og utvalgssammensetningen endret noe. Innstillingen ble avgitt til Utdannings- og forskningsdepartementet 5. juni 2003. Dette har vært et svært viktig dokument i skoledebatten i Norge det siste halvåret. Det har kommet fram både i presse og fagmiljøer. Jeg er medlem av det nasjonale nettverket i skolebasert vurdering. Eksempelvis arrangerte dette nettverket en større nasjonal konferanse ved min arbeidsplass, Høgskolen i Vestfold den 17. og 18. november 2003, hvor synspunkter fra utredningen ble satt i fokus.

Et av hovedpunktene i mandatet har spesiell interesse for denne forelesningen. Det heter:

*"Utvalget skal beskrive, analysere og vurdere hovedtrekkene i dagens tilbudsstruktur, samt innhold, organisering og kvalitet i grunnopplæringen i forhold til intensjonene i Reform 97 og Reform 94."* (NOU 2003: 16, s. 26)

Dette punktet har for det første sammenheng med begrepene tilpasset opplæring og en inkluderende skole, som det refereres til i kapittel 9 *En tilpasset opplæring for alle*. For det andre har dette hovedpunktet også sammenheng med kompetansebegrepet i kapittel 8 *Kompetanse og kompetansebaserte læreplaner*. Det er særlig disse to kapitlene jeg vil bruke som grunnlag for denne forelesningen. I tillegg vil jeg trekke inn synspunkter fra flere andre kapitler i innstillingen der det er naturlig. Til sammen vil valgt tekst fra innholdet i de aktuelle kapitlene danne grunnlaget for analysen etter den didaktiske relasjonstenkningsmodellen.

### **Presentasjon av didaktisk relasjonstenkning**

Miljølæreprosjektet startet opp ved Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt i 1969. Bjarne Bjørndal og Sigmund Lieberg var ledere av prosjektet. I deltakernes prosess med prosjektet utviklet det seg et samspill mellom læreplanteori og praktisk skolevirkelighet. Gjennom årene har jeg hatt mange samtaler med Bjarne Bjørndal, som nå dessverre har gått bort, om didaktisk tenkning, teorier og synspunkter fra praktisk skolehverdag. Disse samtalene hadde også innhold fra sluttrapporten fra Miljølæreprosjektet og boka *Nye veier i didaktikken* som han skrev sammen med Sigmund Lieberg i 1978. Begge steder er modellen om didaktisk relasjonstenkning beskrevet. Ved å bruke disse to skriftlige kildene vil jeg oppsummere noe av det mest sentrale ved modellen (jfr. Bjørnsrud 1995).

Didaktisk relasjonstenkning er et teoretisk bidrag for å sortere ut de mest grunnleggende faktorer ved ulike undervisningssituasjoner, og får fram sammenhenger mellom disse faktorene. Den didaktiske relasjonsmodellen legger opp til en systematisk gjennomtenkning av læreplanens intensjoner og mulighetene for å få disse iverksatt. Modellen består av følgende hovedfaktorer: *didaktiske forutsetninger (elevforutsetninger, lærerforutsetninger, fysiske, biologiske og sosiale forutsetninger), mål, faginnhold, læringsaktiviteter og evaluering/vurdering*. Samtidig understreker forfatterne at denne tenkning gir et forenklet bilde av den kompliserte prosess som undervisning er. Det er også et sentralt poeng at i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning skal ikke rekkefølgen av faktorene være fastlåst på forhånd.

Didaktisk relasjonstenkning kan brukes til å planlegge undervisning som ved gjennomføring kan forandres av lærere og elever og tilpasses den læringssituasjonen som foreligger. Samspillet mellom lærere og elever blir av modellskaperne framhevet som noe av det mest sentrale som skjer i læreplanutvikling. Dessuten legges det vekt på at lærerne bruker sin viten for å ivareta et best mulig individuelt og sosialt læringsmiljø for elevene. Disse perspektiver har klar sammenheng med både innholdet i L97 og Kvalitetsutvalgets fokus og beskrivelse av tilpasset opplæring, inkluderende skole, basisgruppe og basislærer.

Kategoriene i den didaktiske relasjonstenkningsmodellen kan minne om det Schwab kaller *"commonplaces of the curriculum"* (Ben – Peretz 1990, Engelsen 2002). Samspillet mellom teoretisering, erfaringer fra praksisfeltet og forskning har utviklet kategoriene og gitt dem et relativt presist innhold. *"Til hver kategori hører et didaktisk problemfelt som er i stadig utvikling. Det blir innvunnet stadig ny kunnskap om de enkelte didaktiske kategoriene og om relasjoner mellom dem."* (Engelsen 1998, s. 249)

Disse kategoriene er av forskere ofte blitt vist til som elementer, som er grunnleggende ved utvikling av læreplaner. I Nordahl og Overland (1997) blir blant annet de samme kategoriene brukt både for å vise til arbeidet med nasjonal læreplan, skolens plandokumenter, klassens læreplan og individuelle læreplaner. Det blir ellers vist til at lærere i sitt undervisningsarbeide planlegger, gjennomfører og vurderer undervisning etter disse kategoriene.

Bjørndal (1987) gjennomførte et studie hvor en gruppe lærere vurderte ulike modeller for

planlegging av egen undervisning og muligheter for å gjennomføre den praktisk.

Lærerne mente didaktisk relasjonstenkning samsvarte godt med deres eget syn på undervisning. Modellen ble vurdert meget positivt av lærerne som deltok. Samtidig ble også den kreative lærerrollen med en prosessorientert arbeidsmåte vurdert positivt. Også Engelsen (1998) vurderer modellen som god etter at hun har sammenlignet modellen med flere nye og bearbejdede modeller i senere didaktikkbøker. Og hun konkluderer med at forfattere av nyere didaktikkbøker i mindre grad bør forkaste etablerte modeller slik at de selv kan begynne på en helt ny modell. Dette fordi den didaktiske relasjonstenkningsmodellen blant annet kan kompletteres med nye forskningsresultater og synspunkter. Slik kan den bli en stadig bedre modell for brukerne. I tillegg kan den gi et kart over undervisningsvirkeligheten som lærere kjenner seg igjen i.

Samtidig har det vært en del kritiske røster mot bruk av modeller innefor didaktisk tenkning. Her kan jeg eksempelvis vise til den nærmest klassiske artikkelen *Pædagogisk modellflyving* av Grue-Sørensen (1974), som er kritisk til bruk av modeller på en konstruktiv måte. I følge Grue-Sørensen er problemet med modeller at de kan bli for skjematiske og være mangelfulle i forhold til en mer utfyllende tekst. De kan noen ganger fungere som en slags type indianerbrev, som en senere må lese seg til. Han sier i sin konklusjon at modeller ikke alltid er av det onde. Det er imidlertid vesentlig at en modell bringer fram en klarhet som støtter opp om teksten i framstillingen. Dette siste er etter min vurdering en klar gevinst i didaktisk relasjonstenkning.

Et annet eksempel er fra arbeidet jeg var involvert i med utformingen av den generelle delen av L97 for Kirke,- utdannings og forskningsdepartementet, den gang Gudmund Hernes var statsråd. Innefor dette arbeidet la jeg merke til at Hernes ikke ville forholde seg til didaktisk relasjonstenkning, og at dette var et ord som bare var for de få av oss som var "*innvidde i stammespråket*". Han var tydelig lite begeistret for denne modellen. Hvorfor fortalte han aldri.

Det er også underlig at Bergem (1995) i en forelesning over selvvalgt emne til sin doktorgrad sier at "*I de modeller for didaktisk relasjonstenkning som lærere har strevet med å forstå, finnes det ingen kategorier for relasjonsbygging mellom lærer og elev.*" Ved å vise til Henriksen 1989 skriver han videre at "*En har glemt mennesket og mennesket i lærerrollen*". Denne forståelsen hos Bergem (1995) er det vanskelig å si hvor kommer fra.

Som vist til over, har didaktisk relasjonstenkning nettopp relasjonen mellom lærer og elev som svært sentral under kategorien om undervisningens rammefaktorer. Lærerrollen i didaktisk relasjonstenkning har som en forutsetning å tilrettelegge for læring slik at den enkelte elev skal få forløst sitt læringspotensial og fungere innenfor et sosialt fellesskap. På en slik bakgrunn har jeg også her valgt å bruke modellen i forholdet til å analysere begrepet inkluderende skole.

Et annet sentralt moment er at den didaktiske relasjonsmodellen viser til at planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning har samfunnsgitte rammefaktorer som bakgrunn. Under kapitlet *Om forutsetninger for undervisning* heter det at: ”*Samfunnets sosiale og kulturelle tradisjoner er som nevnt i noen grad nedfelt i skolens innhold eller i de kunnskapsområder som har fått plass i skolens læreplan.*” (Bjørndal og Lieberg 1978, s. 53) Dette blir da også gjort mer synlig i en omarbeidelse av modellen som ble utført i Rådet for videregående opplæring i 1987, hvor Sigmund Lieberg var en av medarbeiderne (Engelsen 1998). I denne modellen var de seks kategoriene elev, mål, rammer, arbeidsmåter, innhold og vurdering omkranset av en ring med ordet formål. Denne ringen får tydelig fram skolens praktiske tilrettelegging av læring ved å bruke de seks kategoriene innenfor de intensjoner utdanningsmyndighetene i form av formål har satt for skolen.

Skoleledere og lærere må altså forholde seg til de intensjoner det nasjonale nivå har med utdanningen. Læreplanens tekst og innhold ligger til grunn for bruk av de aktuelle kategoriene i didaktisk relasjonstenkning. Dette betyr at lærerne i vår grunnskole må ha lojalitet til læreplanen. Samtidig har de gjennom sin lærerrolle et handlingsrom i forhold til å tilpasse kategoriene etter lokale forhold og den enkelte elevs behov for tilrettelagt undervisning. I det følgende vil jeg analysere og drøfte utvalgets innstilling etter kategoriene *Undervisningens formål eller mål, Didaktiske forutsetninger (Elevforutsetninger, lærerforutsetninger, fysiske forutsetninger), Faginnhold, Læringsaktiviteter og Vurdering* fra den didaktiske relasjonstekningsmodellen .

### **Undervisningens formål eller mål**

Kapittel 9 i NOU 2003: 16 *I første rekke* heter *En tilpasset opplæring for alle*. Her kommer det fram at utviklingen av begrepsbruken i skolen har gått fra integrering til å bruke inkludering. Det blir vist til at integreringstanken handlet om å ha alle barn i samme skole. Man la stor vekt på diagnostisering og spesialundervisning.

I en inkluderende skole handler det ideelt sett om en skole som omfatter alle elever og om å tilrettelegge tilpasset opplæring for dem.

Utvalget slår fast at den generelle delen i L97 og opplæringsloven klart viser til at undervisningen skal tilpasses den enkelte slik at de blir sosialt, kulturelt og faglig inkludert i skolens fellesskap. Oppmerksomheten blir rettet mot mangfoldet av elever med ulike bakgrunn og ulikt potensiale for læring. Utvalget foreslår at kravet om tilpasset opplæring for alle blir forsterket gjennom differensiering, organisatorisk tilrettelegging og kvalitetssikringssystemer. Ideene om en inkluderende skole stiller store krav til skoleledere og lærere. Om en elev ikke fungerer så bør en stille spørsmålet: *”Hva er galt med skolen? I den tradisjonelle skolen har spørsmålet vært. Hva er galt med eleven?”* (NOU 2003: 16, s.85). Samtidig heter det et annet sted i utredningen: *”Utvalget ser at det finnes en mindre gruppe elever med betydelige funksjonsnedsettelse som kan ha vanskeligheter med å gjøre bruk av et inkluderende skoletilbud.”* (NOU 2003: 16, s. 99). Kvalitetsutvalget bruker ikke mye tekst på dette problemet. Likevel legger utvalget her inn forbehold om at alle elever ikke kan bli inkludert i grunnskolen.

## **Didaktiske forutsetninger**

### **Elevforutsetninger**

Kvalitetsutvalget legger flere steder i utredningen vekt på at vårt land er et flerkulturelt samfunn. Om de mangfoldige forutsetninger hos elevene heter det bl. a.: *”Samtidig må skolen ta hånd om den store bredden innenfor hvert årskull. Dette stiller grunnopplæringen overfor store krav for å gi tilpasset opplæring til den enkelte.”* (NOU 2003 16: s. 48). Det kommer tydelig til uttrykk at elevene har svært ulike læreforutsetninger. I utredningen ser en tilpasset opplæring som et viktig overordnet prinsipp for å ivareta elevenes forutsetninger for læring. Det heter også at: *”...det må skapes aksept for at den kompetansen som eleven erverver seg utenom skolen, trekkes inn i skolen.”* (NOU 2003: 16, s. 14).

### **Lærerforutsetningene**

Kvalitetsutvalgets innstilling har et eget kapittel 6 om *Lærerenrollen*. I en skole med fokus på ulike elevforutsetninger mener en at skoleledernes og lærernes kompetanse har en avgjørende betydning. Det legges vekt på at hele skolen må ta del i å tilrettelegge for en inkluderende skole. I tillegg vil personalets holdning til en inkluderende skole og evne til å tilrettelegge tilpasset opplæring være av avgjørende betydning.



I dette kapitlet vises det til evalueringen av L97, hvor det kommer fram informasjon som tyder på at småskoletrinnet er mer variert og utradisjonelt enn ungdomstrinnet. Det blir også vist til at endringene i lærerforutsetningene har vært langvarige og ikke skyldes reformarbeidet med L97 alene. Et annet viktig moment fra evalueringen av L97 synes å være at forskerne fant mangelfull læreplananalyse som et forbedringspotensial hos personalet i skolen. ”De største forbedringsområdene lå i en bedre kompetanse på læreplananalyse og planlegging og med mer fokus direkte på læringsutbytte hos elevene. Det var også mer bruk for systematisk støtte, veiledning og oppfølging av arbeidet på skole- og klassenivå.” (NOU 2003: 16, s. 61).

De endelige resultatene fra evalueringen av L97 ble ikke presentert før kvalitetsutvalgets innstilling var ferdig. På en slik bakgrunn virker utvalgets bruk av resultatene fra evalueringen av L97 bastant og lite nyansert. Her er det sentralt å minne om at forskerne gjør sine avgrensninger og er klar over begrensningene ved materialet (Se eksempelvis: Blichfeldt 2003, Imsen 2003, Klette red. 2003).

### **Fysiske forutsetninger**

Kapittel 9.7 i NOU 2003: 16 har følgende overskrift *Konsekvenser av en inkluderende skole – drøfting*. Denne delen har for det første med et forslag fra Ot.prp. nr. 67 (2002-2003) om at klassebegrepet og begrepet klasseforstander skal utgå. Elevene skal ha tilhørighet i en annen type gruppe som skal være stabil over tid. En ønsker å innføre begrepene basisgruppe på 12 elever og basislærer som har et spesielt ansvar for at inkluderende tiltak iverksettes. Det blir i denne sammenheng vist til at det skoleåret 2002/2003 gjennomsnittlig var 11, 6 elever pr. årsverk.

Kvalitetsutvalget er flere steder i utredningen tydelige på at basisgruppen skal settes sammen heterogent med bakgrunn i det sosiale og kulturelle mangfoldet som finnes på skolen. Utvalget åpner opp for bruk av ulike gruppestørrelser og variasjon av ulik sammensetning av grupper gjennom året. Samtidig skal basislæreren ha ansvar for de 12 elever som er i basisgruppen. Dette er en ny rammebetingelse for grunnskolen. Klassestyrer og klassebegrepet har lang tradisjon i norsk skole. Samtidig som basisgruppe og basislærer innføres så er det ikke sagt noe om at delingstallet på klassetrinnsnivå skal forandres. De økonomiske ressursene skal imidlertid være på samme nivå som før.

## **Faginnhold**

Utvalget mener at et overordnet kriterium for kvalitetsvurdering er læringsutbyttet hos elevene. Selv om kompetansebegrepet tidligere har vært lite brukt i forhold til norske læreplaner for grunnskolen, legger utvalget vekt på at det helhetlige kompetansebegrepet fra læreplanens generelle del videreføres. Den helhetlige kompetanse innebærer at kunnskap, ferdigheter og holdninger er likeverdige komponenter. Læreplanen skal innholde tekst med hva som samlet sett utgjør helhetlig kompetanse. Det vises til at læreplanens generelle del beskriver målsettingene elevene skal jobbe mot i forhold til *det integrerte menneske*, som tar opp i seg de seks ulike ”mennesketypene”. ”*Det meningsseekende menneske (Grunnleggende verdier, kulturarv og identitet), det kreative menneske (skapende evner og kreativitet), det arbeidende menneske (allsidig og praktisk dyktighet), det allmenndannede menneske (grunnleggende kunnskap og allmenn danning), det samarbeidende menneske (evne til samarbeid og selvstendighet), det miljøbevisste menneske (kunnskap og bevissthet om natur, miljø og teknologi).*”(NOU 2003: 16, s .69)

Bruk av kompetansebegrepet vil medføre at læreplanene må omarbeides. Det blir lagt vekt på at målsettingene må utformes i kompetansemål. Utvalget innfører i kapittel 8 begrepet *basiskompetanse*, som skal uttrykkes gjennom egne kompetansemål i fagplanene. Bruken av et smalt basiskompetansebegrep kan stå i sammenheng med den grunnleggende kompetansen som utvalget mener det skal utvikles nasjonale prøver i (se analysen av vurdering). Utvalget mener et slikt kompetanse begrep relativt enkelt vil kunne innarbeides i den nåværende læreplanen. Om en velger et bredt innhold i basiskompetansen vil behovet for en omfattende revisjon tvinges fram. Sagt på en annen måte må en da utvikle læreplanene for fag og utforme nye omfattende kompetanseplaner.

Følgende momenter blir det lagt vekt på når det gjelder basiskompetanse: lese- og skriveferdigheter samt regneferdigheter og tallforståelse, ferdigheter i engelsk, digital kompetanse, læringsstrategier/motivasjon og sosial kompetanse. Basiskompetanse består av et innhold som ikke er spesifikke for det enkelte fag. Sagt på en annen måte er dette komponenter som går på tvers av fag. Dette innholdet vil dermed vektlegges i de fleste av grunnskolens fag. Basiskompetanse er et viktig begrep som blir sett på som: ”...en nøkkel til den enkeltes tilegnelse av ny kunnskap og dannelsen av egen identitet.” (NOU 2003: 16, s. 78). Senere skal jeg komme tilbake til at begrepet basiskompetanse er problematisk i forhold til en inkluderende skole.

## Læringsaktiviteter

Med bakgrunn i begrepet basiskompetanse har to av komponentene særlig betydning for kategorien læringsaktiviteter. Disse er *digital kompetanse* og *læringsstrategier/motivasjon*.

Betydningen av digital kompetanse er blitt større i grunnskolen siden implementeringen av L97. Ordet digital kompetanse er knyttet både til dannelsesaspektet og ferdighetskravene ved opplæringen. Læringsaktiviteter innenfor oppbygning av digital kompetanse handler om å forberede seg til utfordringer i å bruke teknikk som er i samfunnet. Digital kompetanse er sentralt og sett på som del av begrepet basiskompetanse. Derfor er det intensjoner om at digital kompetanse må konkretiseres og bli tydelig i læreplanens fagdel. Det forutsettes at det er høy standard på programvare og teknisk utstyr i skolene. Digital kompetanse vil ivareta muligheter for å avvikle eksamen og gjøre bruk av nasjonale prøver og elektroniske elevmapper. Det blir vist til PISA-undersøkelsen og at norske elever ikke har utviklet gode læringsstrategier. Læringsstrategier og motivasjon ønskes også som en del av elevenes basiskunnskap. Utvalget bruker her begrepet selvregulert læring som et overordnet begrep. I dette begrepet inngår både læringsstrategier og selvoppfatning. Det heter: *”Den selvregulerende læring er avhengig av at elever og lærlinger har lyst til å lære og kan benytte ulike læringsstrategier som å kunne planlegge, sette mål, søke relevant kunnskap og sjekke læring underveis”*. (NOU 2003: 16, s. 77).

Kvalitetsutvalget viser til en rapport av Dale, Wærnes og Andresen (2002) der det hevdtes at den nye elevrollen innebærer en aktiv medvirkende elev. Læringsstrategien må innebære at elevene er aktive i sin egen læringsprosess. Deltakelse i planlegging, gjennomføring og vurdering må være reel. Samtidig bør også elevmedvirkningen være lærerstyrt. *”...det er læreren som kulturelt foredler elevenes evner og forutsetninger,....”*.(NOU 2003: 16, s. 52). Det er også læreren som lærer eleven å glede seg over egne prestasjoner. I læringsaktivitetene er en differensiert undervisning et viktig element i handlingene for å gjennomføre tilpasset opplæring.

## Vurdering

Utvalget bruker i kapittel 18 vurdering som begrep i forhold til både individ og system. Jeg vil her konsentrere meg om vurdering i forhold til individet. For det første ønsker en et gjennomgående vurderingsverktøy som består av mapper og nasjonale prøver. For det andre vil karakterskalaen bli forandret til bruk av den internasjonale karakterskalaen A til F.

Utvalget foreslår at den sentralt gitte avgangsprøven i grunnskolen avvikles når de nasjonale

prøver innføres. Det vises her til delinnstilling NOU 2002: 10 *Førsteklasses fra første klasse* hvor det påpekes at vurdering av resultater, prosesser og strukturer på individnivå, lærerstedsnivå, regionalt og nasjonalt nivå er med på å sikre kvalitet i grunnskolen. Det understrekes også at de nasjonale prøvene erstatter hensikten med avgangsprøven. De nasjonale prøver skal vurdere basisferdigheter og gjennomføres i fagene norsk, matematikk og engelsk. Disse prøver mener en for det første skal gi elevene grunnlag for tilbakemelding om faglig nivå og læringsutbytte. En utviklingssamtale mellom eleven og lærer skal være en vurderingsform som gjør eleven mer bevisst om læringsutbytte og faglig ståsted. De nasjonale prøvene skal bygge på læreplanens krav til kompetanse. *"Dersom disse prøvene utvikles fra andre premisser, vil de svekke læreplanen som nasjonalt styringsdokument."* (NOU 2003: 16, s.229). Dette kravet kan fort skape et dilemma i forhold til at det andre steder i utredningen legges vekt på at: *"Tilpasset opplæring for den enkelte elev krever både rammer og handlingsrom."* (NOU 2003: 16, s. 68).

### **Drøfting av analysen i forhold til fire dimensjoner ved en inkluderende skole**

I avhandlingen har jeg drøftet den inkluderende skole etter fire dimensjoner. (jfr. Telhaug 1994, 1997, Bjørnsrud 1999). De fire dimensjoner er ressursdimensjonen, kulturdimensjonen, ulikhetsdimensjonen og den sosiale dimensjonen.

**Ressursdimensjonen** legger vekt på lik ressursbruk i alle landets skoler. Samtidig er det slik at de nasjonale målene kan få redusert sin verdi når kommunene har frihet til å tilrettelegge de økonomiske rammer. Slik sett kan den kommunale ressursstyring være med på å styre skolens ideologi (Engeland 2000). Her kan det oppstå et dilemma mellom nasjonal styring med intensjoner om å skape en inkluderende skole og kommunale økonomiske beslutninger for å tilrettelegge for en inkluderende skole.

Om vi ser på kategorien *fysiske forutsetninger* fra analysen av kvalitetsutvalgets innstilling så blir det lagt vekt på at elevene skal organiseres i grupper på 12 elever og at en basislærer skal ha ansvaret for disse elevenes tilpassede opplæring og inkludering. Begrepene klasse og klasselærer skal bort. I kapittel 9 er utvalget klare i forhold til at ressursene i skolen må beholdes. Samtidig vises det til at mange skoler arbeider for å bedre organiseringen av ressursene. Det heter også at ambisjonene må være å få mer ut av ressursene innenfor rammene av en inkluderende skole.

Samtidig vet vi med bakgrunn i St meld nr 28 (1998 – 99) *Mot rikare mål* at det er svært stor

forskjell på den økonomiske ressursinnsatsen i kommunene. Noen kommuner ligger så lavt at departementet finner grunn til å følge spesielt med i utviklingen. Det er grunn til å stille spørsmål ved om det er realistisk at en overalt i vårt land kan få basisgrupper med 12 elever og en basislærer som har ansvaret for disse elevene. Det heter også at arbeidet i basisgrupper vil gjøre det lettere å utvikle planer når antallet elever pr. lærer vil bli mindre. ”Utvalget anbefaler derfor at hver enkelt elev i samarbeid med sin lærer utvikler en skriftlig arbeidsplan.” (NOU 2003: 16 s. 100-101).

Her oppstår et dilemma mellom lokal styring av økonomien og kvalitetsutvalgets ønsker i innstillingen. Ulik økonomisk innsats på kommunalt nivå vil gjøre at en basisgruppeinndeling på 12 elever ved alle skoler vil være en umulighet. En basislærer ved skoler med høyt elevtall, som blir prioritert lavt økonomisk, vil få klart flere elever enn det utvalget ønsker. En slik ressursbruk er avhengig av at lærertettheten ved skoler er svært høy i forhold til elevtallet. Her er nok idealene i Kvalitetsutvalgets innstilling svært gode. Realitetene med variert økonomisk innsats vil føre til at noen skoler kan få til den ønskede basisgruppeorganiseringen, mens andre neppe vil ha ressursmessige forutsetninger. Innenfor det samme dilemmaet vil også muligheter for digitalt utstyr og muligheter for utvikling av digital kompetanse høre med.

Den **kulturelle dimensjonen** handler om det nasjonale fellesstoffet og elevenes arbeidsmåter. Om vi ser på analysen av Kvalitetsutvalgets utredning under *faginnhold* og *vurdering* er intensjonen om et nasjonalt fellesstoff tydelig. Læreplanens innhold skal vise hva som er ønskelig kompetanse. Utvalget ønsker å ta vare på den generelle delen i L97 som blant annet handler om felles referanserammer og kultur. Nasjonale prøver i norsk, matematikk og engelsk skal erstatte avgangsprøven. Basiskompetanse hos elevene er i denne forbindelse et sentralt begrep.

Det er imidlertid ikke lett å finne ut av hva Kvalitetsutvalget mener med basiskunnskap. Sagt på en annen måte havner utvalget i et dilemma mellom hva som innholdsmessig blir vurdert som basiskompetanse og hva som kan være lærestoff fra den kompetansen elevene trekker med seg inn i skolen (Jfr. T. Tiller og R. Tiller 2002). Det er også åpenbart at en her har et problem med at de nasjonale prøver i norsk, matematikk og engelsk skal erstatte avgangsprøven i grunnskolen. Denne form for vurdering har som følger at dilemmaet mellom nasjonal vurdering og lokalt/individuell lærestoff blir fokusert.

Under analysen av *læringsaktiviteter* ser vi at Kvalitetsutvalget legger opp til ønske om bruk

av digital kompetanse og tilrettelegging av læringsstrategier/motivasjon. Utvikling av digital kompetanse er utvilsomt et sentralt område. Dette har igjen sammenheng med læringsstrategier/motivasjon. Dilemmaet mellom lærerstyring og aktivt medvirkende elever har fokus i denne delen av Kvalitetsutvalgets innstilling. Ved å skape en god balansegang i dette dilemmaet vil både lærerens veiledningsrolle og elevenes interesser kunne ivaretas. Her er også intensjonene gode. Likevel må det være grunn til å spørre om Kvalitetsutvalget kanskje burde lagt større vekt på at dette heller ikke er veien til den endelige løsningen innefor læringsaktiviteter. Intensjonene om prosjektarbeid var gode i L97. Det kan nesten virke som denne læringsaktiviteten er forlatt i Kvalitetsutvalgets innstilling,

**Ulikhetsdimensjonen** handler om å ha et fokus som ivaretar respekten for ulikhet og mangfold blant elevene. Om vi ser på analysen under *formål og mål* er denne dimensjonen ideelt ivaretatt når det gjelder synet på tilpasset opplæring. Under analysen av *faginnhold* kommer beskrivelsen av en smal eller bred basiskompetanse fram. Dessuten viser analysen under *læringsaktiviteter og vurdering* at nasjonale prøver skal erstatte avgangsprøven i grunnskolen.

Disse synspunkter skaper et dilemma i en inkluderende skole, som er krevende å forholde seg til når det gjelder balansen mellom tilpasset opplæring og bruken av nasjonale prøver som bestemmes ut fra et smalt eller bredt basiskompetansebegrep. Her står en overfor en stor utfordring. Hvordan kan den definerte basiskunnskapen elevene bør kunne i den reviderte læreplanen, harmonere med begrepene tilpasset opplæring og inkluderende skole? Hvordan kan nasjonale prøver som er IKT basert ivareta den kompliserte balansegangen mellom nasjonal vurdering og tilpasset opplæring i en inkluderende skole?

**Den sosiale dimensjonen** innebærer et fellesskap i skolen hvor en tar sikte på å utforme en møteplass for å favne elever med ulik sosial og kulturell bakgrunn. Samværet skal omfatte alle elever innenfor en gitt geografisk enhet. Dette innebærer organisering i heterogene grupper. Innen denne dimensjonen er det et positivt moment at utvalget ser sosial kompetanse som en del av basiskompetansen. Samtidig har analysen av *formål og mål* vist at utvalget bruker inkluderende skole på en slik måte at det her kommer fram et helt spesielt dilemma. På den ene side blir det sagt at om en elev ikke fungerer i skolen bør en stille spørsmål om hva som er galt ved skolen.

På den andre siden sier utvalget at det finnes en mindre gruppe elever som kan ha problemer

med å gjøre bruk av et inkluderende skoletilbud. Sagt på en annen måte havner en her i dilemmaet mellom en inkluderende og ekskluderende skole. Ideelt sett skal alle være inkludert, samtidig er det helt tydelig at dette slett ikke gjelder alle.

### **Avsluttende perspektiver**

Disse fire dimensjoner henger sammen, og er et valgt grunnlag for å drøfte intensjonen om en inkluderende skole. Som vi har sett over innebærer drøftingen under hver dimensjon at det følger med en rekke dilemmaer. Disse dilemmaer blir heller ikke tydelig problematisert i Kvalitetsutvalgets innstilling. Det kommunale nivå med skoleledere og lærere vil imidlertid måtte forholde seg til disse dilemmaene siden Kvalitetsutvalgets innstillinger legger inn føringer om en inkluderende skole. Det er over også vist til at det i didaktisk relasjonstekning legges vekt på at noe av det mest sentrale som skjer i tilrettelegging av læring er samspillet mellom elev og lærer. På en slik bakgrunn vil tilpasset opplæring i en inkluderende skole være avhengig av sammensetningen og antall elever i basisgruppen og kompetansen til basislærer. Samtidig er det mulig at innholdet i de nasjonale prøver og de påståtte muligheter for at ikke alle passer inn i skolen, være med på å dempe kraften i idealene og den praktiske gjennomføringen av en inkluderende skole.

Gjennom lesning av Kvalitetsutvalgets NOU 2003: 16 ser jeg at det i noen grad legges vekt på det vurderingsarbeidet som er gjort i forhold til reformen i grunnskolen med L97. Muligens burde denne forskningsbaserte vurderingen i større grad vært brukt i arbeidet med utformingen av utredningen. På en slik bakgrunn virker det som om en er i ferd men å utmeisle en ny skole uten nødvendige forskningsbaserte data og basere den på. Samtidig burde kanskje vurderingen av reformarbeidet med L97 i enda større grad vært rettet mot forhold i skolen som har betydning for elevenes læringsutbytte og inkludering.

## Litteraturliste

Ben - Peretz, M. (1990): *The Teacher-Curriculum Encounter. Freeing Teachers from the Tyranny of Texts*. State University of New York Press. Albany

Bergem, T. (1995): *Grunnskolereformen som yrkesetisk utfordring*. Forelesning over selvvalgt emne. 21. september 1995

Bjørndal, B. og Lieberg S. (1978): *Nye veier i didaktikken?*  
Oslo: H. Aschehoug & Co (W.Nygaard)

Bjørndal, B: (1980) *Om vekselvirkning mellom didaktisk teori og undervisning. Synspunkter, ideer og erfaringer med bakgrunn i Miljølæreprosjektet*. Rapport fra Miljølæreprosjektet nr.24. Pedagogiske forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo

Bjørnsrud, H. (1995): *Læreplanutvikling og lærersamarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget

Bjørnsrud, H. (1999): *Den inkluderende skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Bjørnsrud, H. (2004): *Forskermøte med en fortellende skole. Aksjonsforskning og aksjonslæring som strategier for at lærerne ved en skole bedre kan forstå læreplanens idealer om en inkluderende skole*. Avhandling til Dr. polit.- graden ved Pedagogisk Forskningsinstitutt, Utdanningsvitenskapelig fakultet, Universitetet i Oslo

Blichfeldt, J. F. (2003): *Lære for livet? Skolen som møteplass for mening og mestring*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet

Dale, E. L., Wærness, J. I. og Andresen. R. (2002): *Differensiering i et positivt selvforsterkende løp*. Oslo: LÆRINGSlabben rapport nr. 9

Engeland, Ø. (2000): *Skolen i kommunalt eie - politisk styrt eller profesjonell ledet skoleutvikling?* Avhandling til Dr. polit. graden ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo

Engelsen, B. U. (1998): *Didaktisk relasjonstenkning – et 20-års jubileum*. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. 1998 (4-5).

Engelsen, B. U. (2002): *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva hvordan, hvorfor*.(4.utgave) Oslo: Gyldendal Akademiske



Grue-Sørensen, K. (1974): *Pædagogisk modellflyvning*. I Harbo, T., Lysne, A. og Stenhouse, L. Pedagogisk perspektiv. Knud Grue-Sørensen. Oslo: H. Aschehoug & Co (W.Nygaard)

Henriksen, H. (1989): Mennesket i lærerrollen. *Bedre skole, nr. 4*, 1989, s. 12-16.

Imsen, G. (2003): *Skolemiljø, læringsutbytte og elevutbytte. En empirisk studie av grunnskolen 4., 7. og 10. trinn*. Trondheim: Tapir akademisk forlag

Klette, K. (red.) (2003): *Evaluering av reform 97. Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Universitetet i Oslo, Det Utdanningsvitenskapelige Fakultetet, Pedagogisk forskningsinstitutt

Nordahl, T. og Overland, T (1997): *Individuelle opplæringsplaner. Om tilpasset opplæring i en inkluderende skole, i samsvar med L97 og opplæringsloven*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

NOU 2002: 10 *Førsteklasses fra første klasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnpplæring*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Informasjonsforvaltning.

NOU 2003: 16 *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnpplæring for alle*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Informasjonsforvaltning.

St meld nr 28 (1998-99): *Mot rikare mål. Om einskapsskolen, det likeverdige opplæringstilbodet og ein nasjonal strategi for vurdering og kvalitetsutvikling i grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*.

Telhaug, A. O. (1994): *Utdanningspolitikken og enhetsskolen*. Oslo: Didakta Norsk Forlag

Telhaug, A. O. (1997): *Utdanningsreformene. Oversikt og analyse*. Oslo: Didakta Norsk Forlag

Tiller, T. og Tiller R. (2002): *Den andre dagen - det nye læringsrommet*. Kristiansand S: Høyskoleforlaget.

ie

