



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

MSPMAS

høstsemesteret, 2008

Åpen/ konfidensiell

Forfatter: Oddbjørn Høyvoll Rannestad

... *Oddbjørn Høyvoll Rannestad*
(signatur forfatter)

Faglig ansvarlig

Veileder:

Anne Nevøy

Tittel på hovedoppgaven: Tilpassa opplæring - et historisk perspektiv

Engelsk tittel: Adapted education – a historical perspective

Emneord:

Tilpassa, individ, ekskludering, fellesskap,
modernitet

Sidetall: 61
+ vedlegg/annet:

Stavanger, *20/10 - 2008*
dato/år

FORORD

Denne forskingsoppgåva har fokus på tilpassa opplæring. Fokusområdet har eit historisk perspektiv som kan utfylla forskinga vår samtid legg i omgrepet. Samtidig ligg det òg ein forventning om at forskingsarbeidet kan auka kompetansen om den tilpassa opplæringa.

I forskingsoppgåva er den tilpassa opplæringa gitt ei tolking som balanserer mellom ei individretta forståing og ei meir vid forståing retta mot tilpassinga til fellesskapet. Forskingsoppgåva set denne doble tydinga av omgrepet inn i eit historisk perspektiv. Det historiske perspektivet er knytt til linjer heilt tilbake til ”*den første forordninga om Almugeskulen paa Landet av 1739*”.

Det historiske materialet har vore omfattande. For å losa meg gjennom forskingsarbeidet, har rettleiar Anne Nevøy ytt konstruktiv og god rettleiing. Det har òg vore til stor hjelp at Vestlandske skulemuseum har stilt sitt arkivmateriale til disposisjon. Ein stor takk må òg rettast til fleire for teknisk hjelp og ikkje minst for all mental støtte på heimebane.

Innhaldsliste

Del I

1.0 Innhald.....	1
2.0 Tilpassa opplæring.....	3
2.1 Eit nytt omgrep.....	3
2.2 Historiske tilnærming.....	4
2.3 Drøftingsdelen.....	7
3.0 Historisk metode.....	9
4.0 “ <i>Moderniseringsbegrepet</i> ”.....	11

Del II

5.0 Opplæring i den ” <i>pietistiske fasen</i> ”	16
5.1 ” <i>Instructionen av 1793</i> ”	16
5.2 Nivådelinga i undervisningsplanen av 1834.....	17
6.0 Eit utvida innhald i allmueskolen	18
6.1 Eit samfunn i endring.....	19
6.2 Skuledirektørar.....	19
6.3 Ideologisk debatt.....	19
6.4 Den ” <i>høiere almueskule</i> ”	20
6.5 Ein felles folkeskole for ” <i>alle</i> ”.....	20
6.6 Folkeskulelova av 1889.....	21
6.7 Offentleg eksamen.....	21
6.8 Lokalt sjølvstyre over undervisningsplanane.....	22
7.0 Ein skule ” <i>for alle samfundets medlemmer</i> ”	23
8.0 Ny modernitet- ny praksis	25
8.1 ” <i>Enhetskolekomitèen</i> ”	25
8.2 Mangfaldet utløysar differensieringsdebatt.....	25
8.3 Minstekrava i høve til differensieringsspørsmålet.....	27
8.4 Omgrepa fellesskap/inkludering.....	28
8.5 Forsøk med nivå-differensiering i niårig skule.....	30
8.6 Pedagogisk differensiering.....	31
9.0 ” <i>For alle</i> ”	34
9.1 Læreplanane meir individorienterte.....	34
9.2 ” <i>Blikk for den enkelte</i> ”.....	35
9.3 Kunnskap bli ” <i>rehabilitert</i> ”.....	36
9.4 Tydelegare målstyring.....	36
9.5 Målstyring blir tona ned.....	38
9.6 Internasjonale kartleggingar øver press.....	39
9.7 Større merksemd på læring.....	39

Del III

10.0 ” <i>Rom for alle/blikk for den enkelte</i> ”	43
10.1 Læring og undervising- ei avklaring.....	43

10.2 Grunnskulen for "alle"	43
10.3 Eit inkluderande fellesskap.....	45
10.4 Globalisering påverkar læringsmiljøet.....	46
10.5 Forsking om tilpassa opplæring.....	46
11.0 "Vegen til individet går gjennom kollektivet"	50
12.0 Vegene vidare	54
13.0 Litteraturliste	58

2.0 «Tilpassa opplæring»

2.1 Eit nytt omgrep?

Tilpassa opplæring kan oppfattast som eit nytt omgrep som tilhøyrrer vår samtid. Men representerer omgrepet, som seinast er godt tydeleggjort i læreplanverket for Kunnskapsløftet av 2006, eit nytt prinsipp i opplæringa? Omgrepet blei først innført som eit spesialpedagogisk omgrep (Møller og Sundli 2007:68) med referanse til St.meld. nr.98 (1976 -77). Læreplanen som først aktualiserte omgrepet som eit gjeldande prinsipp for heile opplæringa, var Mønsterplanen av 1987 (M-87). M-87 definerte tilpassa opplæring som eit:

"Grunnleggande prinsipp for all undervisning" (M-87: 26). Et prinsipp som "har klare,, praktiske konsekvenser for valg og tilrettelegging av lærestoff og aktiviteter (...) Det

lærestoffet elevene skal arbeide med, må velges og legges til rette med tanke på ulike forutsetninger som finnes i elevflokket” (M-87: 26).

Eit viktig prinsipp i læringsarbeidet, som blir understreka her, er at lærestoffet må ta omsyn i ulike læreføresetnader. Ved innføringa av læreplanen av 1997 (L-97) blei tilpassa opplæring sett i relasjon til inkluderingsperspektivet og formulert slik:

”For å kunna ta omsyn til ulikskap i bakgrunn og føresetnader hos elevane, må einskapsskulen vere eit romsleg og inkluderande fellesskap”.(L-97:57).

I same planen kom klare, overordna mål for opplæringa. Dei overordna måla blei vidareført i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (L-2006). Målformuleringane som innleia planen, dannar premissa for ein Læringsplakat. Læringsplakaten strekar opp elleve ”Prinsipp for opplæringa”. Prinsipp som kan ha relevans for oppgåva sin tematikk, fylgjande:”*Skolen og lærebedriften skal fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter*” og prinsippet som understrekar at ”*Skolen og lærebedriften skal gi alle elever og lærlinger/lærekandidater like muligheter til å utvikle sine evner og talenter, individuelt og i samarbeid med andre*» (L-2006:31).

Innhaldet i prinsippet tilpassa opplæring understrekar, at opplæringa skal tilretteleggast både ut i frå individuelle føresetnader og i samarbeid (fellesskap) med andre(medelevlar).

At omgrepet har ei dobbel tyding, legg også nyare faglitteratur vekt på (Backmann& Haug, 2006). Dei definerar den tilpassa opplæringa ut i frå ei smal og ei vid forståing. Det smale sporet i den tilpassa opplæringa går på tiltak ovanfor einskild elevlar, medan det utvida sporet ser den tilpassa opplæringa i høve til heile fellesskapet.

Føremålet i denne studien er å leggja den doble tydinga av omgrepet tilpassa opplæring, som eit analytisk grunnlag for det historiske perspektivet. Dei svar som historia kan tilføra omgrepet, kan i vår samtid utfylla forståinga av prinsippet i den tilpassa opplæringa.

2.2 Historisk tilnærming

Wagner (1994) teiknar historia gjennom ulike fasar i moderniteten. Faseinndelinga til Wagner har Lise Vislie (2004) gitt innhald til i artikkelen:” *Spesialpedagogikkens vilkår under moderniteten*”. Grunnrisset i modellen er tre modernitetsfasar:

” 1800- tallets begrensede liberale modernitet. 1900- tallets organsierte modernitet og den nåværende moderniteten – en utvidet liberal modernitet” (Vislie 2004:14).

Den «*begrensede liberale moderniteten*» har ei tidslinje frå ca.1850 og fram mot år 1900. Fram til den tida hadde allmueskulen hatt ei nær hundre-årig historie. For å få ein heilskap i den historiske utviklinga, må forhistoria i allmueskulen fram. Den historia allmueskulen har frå ”*Forordninga om almugeskulen*” i 1739 og fram til 1850-åra, blir omtala som ”*Den internasjonale –pietistiske fasen*”(Telhaug 2002:9). Sentralt i denne perioden var pugging av bibelske sanningar. Allmueskulen kom som ei naturleg oppfølging av lova om tvungen konfirmasjon i 1736. For å bli konfirmert, måtte ein har lært eit minstemål av kristendomskunnskap. Opplæringa i allmueskulen hadde altså ei klar individuell målsetting retta mot kristeleg lære og eit liv i samsvar med denne læra.

Den «*begrensede liberale moderniteten*» innleia med at allmueskulen fekk ein tydeleg føremålsparagraf i 1848. Innhaldet i paragrafen var at allmueskulen skulle ha eit breiare fagleg innhald enn berre kristendomskunnskap. Kunnskapstileigninga i allmueskulen skulle ha ein nytteverdi mot samfunnet :

«Det skal være Almueskolerens Formaal at understøtte den huslige Opdragelse i at bibringe Ungdommen en sand christelig Oplysning og derhos at forskaffe den de Kundskaber og Færdigheder, som ethvert Medlem af Statssamfundet bør besidde» (lov av 1848 :§ 1).

Ein utvida fagkrets skulle løfta den sosiale statusen til allmueskulen, og den auka kunnskapen elevane fekk gjennom nye fag, løfta etter kvart allmenndanninga i allmueskulen opp på like fot med ”*borgarskulane i byane*”. I eit nasjonsbyggjande perspektiv var det viktig at kunnskapsnivået blei styrka blant innbyggjarane. Eit auka kunnskapsnivå om samfunnet i det breie lag av folket utløyste ein gryande demokratiseringsprosess. Innføringa av parlamentarismen i 1884 kan ein sjå som ei naturleg oppfølging av denne prosessen.¹

I 1889 blei allmueskulen historie . Stortinget vedtok det året lova om ein felles folkeskule for alle lag av folket:

¹ Parlamentarismen ble et reelt styresett i 1884. Parlamentarismen bygger på tre prinsipper :

1.Regjeringsmakten utgår fra Stortinget

2.Regjeringen står ansvarlig overfor Stortinget , kan fjernes til enhver tid.

Det finnes ikke noe politikkområde som ikke ligger under Stortingets kontroll.
no.wikipedia.org/wiki/Parlamentarismen

”I ethvert herred skal der være det fornødne antal folkeskoler, viss formaal det skal være at medvirke til børnenes kristelige opdragelse og til at meddele dem den almendannelse, som bør være fælles for alles samfundets medlemmer”.

Sentralt i lovteksten var ei felles allmennutdanning. Men denne felles utdanningsvegen hadde gjennom abnormskulelova av 1881 ekskludert visse elevgrupper frå fellesskulen. I den politiske prosessen som førte fram til folkeskulelova, spelte eksklusjonsparagrafen ei avgjerande rolle. Når ein utelukka blinde, døve og evneretarderte barn frå denne felles folkeskulen, ville skulen få ein auka sosial status. Folkeskulen som eit sosialt utjamnande tiltak i samfunnet kravde, at nokre grupper blei halde utanfor. Den konfliktrelasjonen som oppstod gjennom at grupper i samfunnet blei haldne utanfor eit fellesskap *”kan betraktes som nøkkelfaktorer for forståelsen av så vel den moderne tilstand, som modernitetens kriser og dens videre forløp”* (Vislie, 2004:14).

Det første organisatoriske grepet for å løysa krisa var opprettinga av *”Enhets-skolekomitèen”* i 1911. Mandatet til komitèen var forslag til like vilkår for opptak til vidare høgare utdanning. Komitèen la fram forslag om at berre ein sjuårig obligatorisk skulegang skulle vera det første byggjesteget i ei vidare høgare utdanning. Men innstillinga greidde ikkje å samla fleirtal i Stortinget, og ein ny komitè fekk i oppdrag å arbeida vidare med spørsmålet.

Einskapsskulen blei likevel vedteken ei tid etter i Stortinget. I ein Stortingsdebatt om dei økonomiske vilkåra for den offentlige folkeskulen i høve til ulike private skular, greidde representanten Gjøstein frå Arbeidarpartiet å samla eit fleirtal for at berre vidare utdanning som bygde på den offentlige sjuårige folkeskulen hadde rett til statsstøtte. Dette vedtaket frå 1920 danna innhaldet i omgrepet einskapsskulen.

Innanfor dette fellesskapet skulle elevane få faglege utfordringar tilpassa sine eigne læreføresetnadar. Fleire såg på ei nivå-differensiering som ein fare for einskapsskulen.

”Artitekten” bak einskapsskulen, Gjøstein, kom i samanheng med differensieringsproblematikken med dette utsegne:

«Innen den 7-årige folkeskolen må det absolutt ingen deling efter evner og anlegg finne sted» (Norsk skoletidende febr.1933:88).

Normalplanen av 1939 (N-39) prøvde å møte differensieringsdebatten med å innføra minstekrav i ulike fag. Gjennom ein sjuårig skulegang *«skal det som hører til minstekravene være gjennomgått. Fordelingen av dette stoffet på de ymse trinn i skolen er ikke bindende»*

(N-39:9). Grunna 2.verdskrig, blei ikkje planen realisert før etter fredsslutninga i 1945. Etter fredsslutninga blei skole og kunnskap eit viktig satsingsområde. I 1954 oppretta departementet Forsøksrådet, som fekk vide fullmakter i å fremja reformer i høve til ei eventuell utviding av den sjuårige folkeskulen. Dei første forsøka la opp til ein linjedelt ungdomsskule, som eit påbygg til den sjuårige folkeskulen.

Dei to linjene var ei yrkesfagleg linje og ei allmennfagleg linje. Denne linjedelinga fall ikkje heldig ut, sidan den var med på å oppretthalda eit sosialt skilje mellom framhaldskular og realskular. Forsøksrådet opna deretter for utprøving av kursplanar med tre ulike vanskegradar. Kursplandelinga fekk heller ikkje den tilsikta verknaden på ei fullgod differensiering.

I den endelege handsaminga av forsøka med ein niårig skulemodell, blei det ein felles tilslutnad til ei utviding av den sjuårige folkeskulen til ein niårig grunnskule. Tidlegare framhaldskular og realskular blei på ein måte tatt opp i denne nye grunnskulen og opphøyrd som omgrep. Ein niårig grunnskule skulle vidareføra ideala i einskapsskulen om likeverd og likskap. Difor kom det ei tydeleg presisering i Mønsterplanen av 1974 (M-.74) om samanhaldne klassar (M-74:30). Og med omsyn til ei differensiering etter nivå, vekta planen at differensieringa skulle ha form som ei pedagogisk differensiering innanfor klassen (M-74:30).

Opptakten til ei ny modernitetsperiode kom med ny grunnskulelov i 1975. Det radikale i denne nye lova var at spesialskulelova av 1951 blei oppheva og blei ein del av den felles grunnskulelova. Eit større mangfald i elevpopulasjonen stilte store krav til ei individuell differensiering. Samtidig skulle eit større mangfald blant elevane integrerast i skulen sitt sosiale fellesskap. Med referanse til OMI-rapporten² (St.meld.nr.62:188-190) blei det nå ei større merksemd på individuell tilrettelegging. Rapportane viste at fleire skular nytta ei organisatorisk differensiering i fleire skriftlege teorifag. Med omsyn til integrering av elevar som fall inn under spesialpedagogiske tiltak, viste rapporten at dei fleste fekk tilbod utanfor klassefellesskapet. M-74 sitt ideal om ei pedagogisk differensiering innanfor klassefellesskapet bar preg av å vera eit sviktande prinsipp i skulen. Det var på gang ei liberalisering av skulepolitikken med meir vekt på individuelle kunnskapar, mål og resultat.

Denne epoken i skulehistoria er gitt nemninga ”den utvida liberale moderniteten”. Den nye læreplanen(M-87), som innleiar denne perioden, avspeglar at det har skjedd ei dreining til

² Departementet oppretta ei prosjektgruppe for å vurdere ulike område i planen. Prosjektgruppa blei omtalt som ”OMI-prosjektet”(Oppfølging av mønsterplanens intensjoner)

meir vekt på individuelle føresetnader. Planen slår fast ”at en hovedoppgave for skolen er å gi elevene grunnleggende kunnskaper, innsikt og ferdigheter ” (M-87 :17).

Dei grunnleggande kunnskapane skal være ”tilpasset elevenes evner og forutsetninger” (M-87:24). Det auka trykket på den individuelle kunnskapstileigninga står i nær samanheng med at M- 87 også set den norske skulen inn i ein global samanheng:

”Det blir stadig større kontakt og utveksling over landegrensene, og Norges stilling i verdenssamfunnet vil i økende grad avhenge av at de nye generasjonene får et sterkt grunnlag å stå på av kunnskaper, innsikt og moden vurderingsevne ” (M.87 :17).

Tyngdepunktet i ambivalensen individ/fellesskap dreier nå meir i ei individorientert retning. Samstundes prøvar læreplanane å halda fast på likevekta gjennom tydelege målformuleringar på skulen eit «romsleg og inkluderande fellesskap» (L- 97:57), og definerar slutt målet for opplæringa som ”å ansprende den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode” (L-97 :50). Slutt målet for opplæringa får altså ei tolking der individuelle kunnskapar tileigna i skulen skal koma «fellesskapet til gode”.

2.3 Drøftingsdelen

I den avsluttande drøftinga på tematikken tilpassa opplæring er målet å løfta fram ei utvida forståing av omgrepet. Det historiske materialet om opplæringa blir relatert til aktuelle rettleiingar om tilpassa opplæring i vår samtid. Det gjeld Læringsplakaten i Kunnskapsløftet, Opplæringslova og nyare forskning på omgrepet tilpassa opplæring.

I den avsluttande drøftinga har også NOU 2007:6-”Formål for framtida” ein aktualitet. I denne innstillinga er omgrepet tilpassa opplæring føreslått flytta frå å vera eit føremål i Opplæringslova (§ 1-2) til ei plassering i kapittel 5, *Spesialundervisinga*.

Spesialundervisinga er definert som tiltak for elevar, som ”ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet” *Oppl.l. kap.5 §5-1*). Drøftinga vil reisa nokre refleksjonar til denne endringa. Eg ser den nåverande plasseringa i §1-2 som ei drivkraft til å tilrettelegge undervisinga for klassefellesskapet, slik at alle kan få ei opplæring tilpassa deira føresetnadar. Ei flytting til kapittel 5 kan gjera den tilpassa opplæringa meir individorientert.

Den ”tilpassa opplæringa som eit overordna prinsipp for fellesskapet” er spissformuleringa Inge Eidsvåg (2003) nyttar om omgrepet. Fellesskapet må etter hans meining vera tydeleg på dette verdigrunnlaget:

”Skolefellesskapet åpner et rom der barn møtes ansikt til ansikt(...) når vi gir, får vi.

Fellesskapet blir noe mer enn summen av enkeltindividene. Vi møter andre – og finner oss selv. De andre blir et speil, deres blikk blir også mitt eget” (Eidsvåg, 2003).

Ein fast definert ståstad i dette verdigrunnlaget, kan etter mi meining halda fast på kompleksiteten i omgrepet tilpassa opplæring.

..

3.0 Historisk metode

Forskingsoppgåva har som mål å få fram eit historisk bilete av omgrepet tilpassa opplæring. Kjeldematerialet til oppgåva er skulelovar, læreplanar og relevant litteratur som omhandlar skulehistoria frå «*almugeskulen*» og fram til den nåverande 10-årige grunnskulen. For å få tilgang til ei slik historie må ein nytta ein historisk metode. Ein historisk metode kan reknast som ein humanistisk disiplin (Dahl, 1986: 14). Det sentrale i ein humanistisk disiplin er hermeneutikken. Hermeneutikken har som oppgåve å tolka eit kjeldemateriale, og gjennom tolkinga få fram meining i det forskinga spør etter. Ei slik tolking kan òg vera å finna fram til den skjulte budskapen i teksten. Om ein vinklar den hermeneutiske tolkinga over til forskingss spørsmålet, må ein arbeida seg fram til kjelder og tekstar som har historisk gyldigheit i høve til den tematikken ein skal arbeida seg gjennom. Innleinga reiste spørsmålet om tilpassa opplæring var eit nytt omgrep i vår samtid. I historisk metodelitteratur finn ein synspunkt som hevdar at «*all historie er samtidshistorie*»

(Dahl,1986 :18). Ut i frå denne forståinga kan kjeldematerialet om opplæringa gjennom ulike epokar i skulehistoria utfylla forståinga av omgrepet tilpassa opplæring.

Ein historisk metode krev denne handsaminga av eit omfattande kjeldemateriale:

- ”1.Finnekunst, som innebærer en kartlegging og avgrensning av relevante kilder
- 2.Kildeobservasjon og opphavsbestemmelse, som går på en vurdering av kildens ekthet , kontekst, datering og opphavsmiljø.
3. Innholdsbestemmelse, hva står i kilden, å lese kilden i en rett kontekst og å «lese litt mellom linjene”(Dahl,1986: 32).

Dahl (1986) nyttar omgrepet «kilde-drøfting» når ein handsamar eit historisk kjeldemateriale ut i frå ein slik systematisk framgangsmåte.

Ein historisk metode er òg å tolka meining. Det utforskande elementet i metoden vil bli å gå djupt inn i kjeldematerialet, og gi ei tolking opp mot forskingsspørsmålet: «*Tilpasset opplæring i et historisk perspektiv*”. Kjeldstadli (1999) ser ei tolking av meining som ein viktig faktor i ein historisk metode, for historieforskning kan aldri reduserast til ei kokebok. Kjeldstadli definerar ein god historikar med ein slik karakteristik:” *En god historiker kjennetegnes ved den fantasien som hjelper han eller henne til å se uventede sammenhenger i stoffet*” (Kjeldstadli,1999:215).

Den historiske metoden kan gi svar på forskingsspørsmålet gjennom dokumentanalyse av offentlege dokumenter som (NOU) og Stortingsmeldingar. Thagaard (2001) skriv med referanse til Scott og hans forfattarskap i boka «*A matter of Record*» (1990) at slike offentlege dokument er relevante historiske kjelder.

I den historiske metoden møter ein òg omgrepet ”*historisk kildekritikk*”,”*Kildekritikken som historiefaglig metode er utviklet for å gi forskeren et fundament av sikre utsagn som utgangspunkt for mer omfattende forklaringer av et fenomen*»³

³ Denne metoden omfattar òg å underkjenna kjelder

Men kjeldegransking kan vera eit betre omgrep enn kjeldekritikk. Kjeldegransking har som mål å finna ut/granska kva som gir meining og innhald til det forkinga spør etter.

<http://www.uio.no/studier/emner/jus/afin/FINF5001/v06/undervisningsmateriale/Kildekritik>

4.0 ”Moderniseringsbegrepet”

I eit tilbakeskuande historisk perspektiv på ei lang skulehistorie må ein ha nokre ”knaggar” å festa historia til. I oppgåva er det historiske perspektivet festa på korleis ein har lagt undervisinga til rette for ulike elevføresetnadar gjennom ulike historiske fasar. Denne faseinndelinga bygger på det som blir omtala som ulike ”modernitetsfasar”. For å fram eit meiningsinnhald til dette omgrepet må ein ta tak i korleis ulik litteratur har definert modernitet.

Vislie (2004) hentar støtte til ein definisjon av omgrepet modernitet frå Liedman (1997) og Wagner (1994). Liedman dreg historiske linjer tilbake til filosofane i opplysingstida. Opplysingstida var namnet på siste del av 1700-talet. Opplysingstida dreiv fram store demokratiske endringar i fleire europeiske samfunn, både politisk og sosialt. Liedmann legg vekt på tre sentrale omgrep som prega denne modernitetsperioden i Europa: ”*frihet , demokrati og likhet*” (Vislie 2004:13).

Wagner er opptatt av konfliktrelasjonen mellom individuell friedom og kollektivt fellesskap. Denne konfliktrelasjonen mellom desse to omgrepa kan både gi ei forståing til det som prega moderniteten i fortida og samstundes gir relasjonen innhald til omgrepet modernitet i vår tid. Ut frå denne forståinga gir Wagner denne faseinndelinga av moderniteten: (Vislie 2004:14).

1800-talet (frå ca.1850) ”*begrensende liberal modernitet*”(”liberty”)

1900-talet til litt ut i 70- åra ”*den organiserte moderniteten*”(” democracy”, ”equality”)

1980- og framover inn i eit nytt årtusen ”*utvidet liberal modernitet*”

(”*individual freedom/disipline*”/en forsterket ambivalens)

Sejerstad (2005) inntar ein annan ståstad til omgrepet modernitet. Faseinndelinga han teiknar av moderniteten har linjer tilbake til oppløysinga av unionen med Sverige i 1905. Denne faseinndelinga fell ikkje saman med dei nemnde epokane i skulehistoria, men faseinndelinga utvidar den faglege horisonten på moderniteten. Sejersted ser omgrepet modernitet som eit stadig frigjeringsprosjekt. I tråd med tankegodset i opplysingstida var

det eit politisk mål å byggja opp eit fritt, moderne samfunn. Sejersted har som Wagner (1994) delt moderniteten i tre fasar:

Sejerstad har den organiserte moderniteten frå ca.1900 til 1930-talet. I denne perioden meiner Sejersted at sosialdemokratiet byggjer seg opp politisk.

Den neste perioden fram til 1970-årene blir glanstida til sosialdemokratiet. Den siste fasen, som går inn i eit nytt årtusen, karakteriserer Sejersted slik:”*perioden er preget av tegn til desintegrasjon og en delvis avvikling eller omforming av den sosialdemokratiske orden*” (Sejerstad 2005:15-16).

I artikkelen «*Skandinavisk senmodernitet*» omtalar Rune Slagstad (2004) moderniteten som ein politisk agenda. Det politiske temaet går på tilhøve mellom «*stat, marked og sivilt samfunn*». Dette temaet har Telhaug (2006) gripe tak i boka:” *Skolen mellom stat og marked. Norsk skoletenkning fra år til år 1990- 2005*”. Telhaug definerar skulehistoria ut frå fire modernitetsfasar. Den første fasen går tilbake til «*forordningen av 1739 om almugeskular i Norge*», og denne fasen har ei linje fram til 1840/1850-åra. Telhaug omtalar denne fasen som «*den internasjonale -pietistiske fasen*» (Telhaug 2002:9).

I neste fase går historia inn i ”den nasjonal-demokratiske fasen” som har ei tidslinje frå 1850 og fram til 1935. I denne fasen blei puggeskolen sett under hard kritikk; undervisinga skulle nå ha som mål å skapa ”demokratiske borgere”. Skulen skulle vera førande i ei nasjonal attreising. Læraridealet var den forteljande læraren som ”som grep elevene med ordets makt” (Telhaug 2002:10).

Sosialdemokratiet farga den neste fasen frå 1935-1980. I denne perioden kom føringar for ein meir ”elevsentrert pedagogikk”. Den ”elevsentrerte pedagogikken” blei i Normalplanen av 1939 omtalt som ”arbeidsskoleprinsippet” (Telhaug 2002:12). Vidare stod likskapstanken sentral i idègrunnlaget bak einskapsskulen.

Vi er nå inne i den perioden Telhaug omtalar som ”Nyliberalismens og postmodernismens tid:1980-?” (Telhaug 2002:13). Denne perioden er prega av ei dreining frå ei sterk statlig styring over skulepolitikken til ein styringsideologi der «markedet» er i hovudfokus. Sentrale omgrep i ei slik tenking er konkurranse, effektivitet og individuell fridom. Eit pedagogisk moteord som kan gi innhald til omgrepet individuell fridom er ”ansvar for egen læring”.

I eit debattinnlegg av Gregersen i tidsskriftet ”Utdanning” (2007) karakteriserar han den moderniteten samfunnet er prega av nå som ”nyliberalismens tiltagende kolonisering av den pedagogiske arena”. Han grunngrir standpunktet ut i frå det sterke fokuset på PISA, og dei resultatmåla som blir publiserte frå desse kartleggingane. I artikkelen hevdar han at PISA er initiert av OECD, og OECD som organisasjon står for økonomisk samarbeid og utvikling mellom dei land som er medlemmar i organisasjonen. Og nettopp ut i frå det innhaldet som organisasjonen representerer hevdar Gregersen at den nåverande moderniteten er på veg til å skapa ein skule som blir meir og meir styrt av ”konkurranse-og nyttehensyn”. Artikkelen avsluttar med å visa til at ein skule som blir styrt av slike motiv kan mista tidlegare skuleideal som *dannelse og demokratisk kompetanse*.

I oppgåva vil eg dra det historiske materialet gjennom dei modernitetsperiodane som Wagner har teikna opp (Vislie 2004). Særmerkt for den «begrensande liberale moderniteten» er den nasjonale oppvakinga som skjer i samfunnet vårt. Under dei liberalistiske straumdraga som rådde i samfunnet med vekt på fridom og sjølvstende, voks ein ny samfunnsklasse fram. Den ”nye” samfunnsklassen definerte sine eigne mål for samfunnet, og gjekk til ein politisk kamp mot den eksisterande embetsstaten. Etter ein lang politisk strid vann dei liberalistiske

kreftene fram, med Venstre som det leiande partiet for denne rørsla. Det blei etablert eit parlamentarisk styringssystem bygd på tankane til Montesquieu.⁴

Skulen spelte ei sentral rolle i den fridomsrørsla som voks fram i samfunnet. Det blei reist krav om ein skule for barn av alle samfunnsklassar. Førebuingane til ein felles folkeskule for alle barn viste at det måtte etablerast grenser for kven som skulle definerast inn i omgrepet **alle**. (Vislie 2004) ser både Abnormskulelova av 1881 og Verjemålslova av 1896 som klare eksklusjonsparagrafar frå ”omgrepet **alle**”. Med referanse til Wagner er eksklusjonen å forstå ”*som en eksternalisering av sosiale fenomener som ikke kunne håndteres innenfor modernitetens praksis i det 19.århundre*” (Vislie 2004:21). Og den felles folkeskulen som blei vedtatt i lov av 1889 hadde tydelege paragrafar som ekskluderte visse elevgrupper frå fellesskulen.

Den organiserte moderniteten etablerte ”styringsstruktur” for dei reformer som den ”*begrensende liberale moderniteten*” hadde bore fram. Einskapsskulen gav retning for den standardiseringa som ville prega skule og opplæring i denne epoken. Normalplanen av 1922 og Normalplanen av 1939 ramma inn den normalprofilen som skulle prega den felles folkeskulen. Samfunnsforskninga leverte viktige styringsverktøy for å halda på denne normalprofilen. Vislie (2004) nemnar mellom anna ”*Gauss-kurva (normalfordelingsmodellen), psykologiske intelligens- og evnetestar og defektologien*”.

Modernitetsprosjektet etter fredsslutninga i 1945 blei drive fram ”*i en slags kollektiv sosialdemokratisk ånd*” (Vislie 2004:27). Staten stod som byggherre og eigar av både industribygg og samfunnsinstitusjonar. Skulehistoria i denne etterkrigstida var prega av to typar skuletiltak, einskapsskulen og spesialskulesystemet. Skilje mellom skuleslaga gjekk på ”*segregering etter prinsippet om egne tiltak for eksklusjon av bestemte kategorier elever som avvek frå normalen*” (Vislie 2004:28). Det som endra dette skiljet var innføringa av ein niårig skule i 1969. I forlenginga av denne nye grunnskulen ”*starta prosessen med å organisere spesialundervisning inn i skolen for- alle- prosjektet*» (Vislie 2004:27).

Det som kjenneteiknar perioden frå slutten av 1970- talet er ein overgang frå ein organisert modernitet til »*pluralisering av praksiser*» (Vislie 2004:32). Krisa som verka inn på den organiserte moderniteten var ei styringskrise som gav seg utslag på fleire område i samfunnet. Omgrep som kjenneteikna den organiserte moderniteten; kategorisering,

⁴ www.friheten.no/kultur/2007/08montesquieu.html

standardisering, normalisering og homogenisering gjennom eksklusjonsparagrafar bryt saman. Samfunnet missar ein kollektiv identitet. Bauman (2006) omtalar perioden vi går inn som ein *”flytende modernitet”*. Omgrepet flytande set han i samanheng med den liberalisering av praksisar som utviklar seg i denne perioden. Bauman skriv:

”Alt flyter, alt skifter. Vi skifter arbeid, bosted, arbeid, partner og shopper omkring etter identiteter, forbruksvarer, opplevelser” (Bauman 2006).

Samfunnet får innover seg ny terminologi, frå informasjonsteknologi, globalisering, privatisering, individualisering og pluralisering. Dette verkar inn på opplæringa i grunnskulen. Skulen må ta i bruk ny teknologi i opplæringa, informasjonshenting gjennom data blir eit nytt verktøy i opplæringa. Globaliseringa verkar inn på at individuelle resultatmål spelar inn på den norske skulen sitt omdøme. Den offentlege grunnskulen får *”konkurranse”* av fleire mindre privatskular. I den faglege diskursen blir den tilpassa opplæringa eit sentralt tema i høve til omgrepa integrering og inkludering.

Kvalitetsutvalet (NOU 2003:16) gir denne føringa for

”tilpassa opplæring for alle”:

(...) ”inkludering er et krav som gjelder alle elever (...) prinsippet skal komme til uttrykk i hele virksomheten i skolen, og det krever at alle sidene ved opplæringa, både lærestoff, arbeidsmåter, organisering og læremidler, blir lagt til rette med tanke på de ulike forutsetningene som elevene har” (Vislie 2004:35).

Men i denne ambivalensen mellom individ og fellesskap, som sprenger grenser i den *«utvida liberale moderniteten»*, definerer læreplanen inn klart overordna mål for fellesskapet. Den offentlege fellesskulen skal vidareføra dei kollektive fellesskapsideala i samfunnet (Kunnskapsløftet L-2006:generell del).

Skulehistoria frå 1739-2007

5.0 Opplæringa i den ”*pietistiske fasen*”?

5.1- ”Instructionen av 1739”

Hovudtanken bak ”*forordninga*” om allmueskulen var ”å lære Børnene Doctor Luthers liden *Catechismum*” og (...) *allerførst og frem for anden Lærdom lære at læse reeligt og reent i Bøger*” (§§10 og 11 Instruction av 1739). Pugginga av sanningar i ”*Cathechismum*” var konfirmasjonsførebuande, medan opplæringa i lesing var almenndannande. At det breie lag av allmuen blei lesekyndige, hadde stor verknad på deira sosiale status i høve den ”*lærde stand*”. Innhaldet i allmueskulen retta mot eit kristeleg liv fekk eit utvida og litt anna perspektiv når nye fag kom inn i opplæringa. Den første føremålsparagrafen for allmueskulen fekk fram at kunnskapstileigninga i allmueskolen skulle ha eit dobbelt siktemål, både ei opplæring til ”*christelig oplysning*” og samstundes ei almenndannande opplæring i ”*at læse reeligt og reent i Bøger*”.

:

”Det skal være Almueskolernes Formaal at understøtte den huslige Opdragelse i at bibringe Ungdommen en sand Christelig Oplysning og derhos at forskaffe den de Kundskaber og Færdigheder, som ethvert Medlem af Statssamfundet bør besidde” (Lov av 1848 §1).

Sjølv om denne føremålsparagrafen utvida læringshorisonten for allmueskulen, hadde kyrkja sine embetsmenn framleis det faglege ansvaret for innhaldet i allmueskolen. Dei stod for utnemninga av lærarane, og når den obligatoriske skuletida var gjennomført, organiserte kyrkja ein *”Offentlig Examen, paa den Tid, Sognepræsten dertil finder beleiligt”*.

Den *”offentlige examen”* i faste skular skulle gjennomførast i *”overværelse av Præsterne og nogle av Skolekommisjonens øvrige Medlemmer”*(Lov av 1827 §19). Elevar som fekk undervisinga i omgangsskular skulle møta fram til overhøyring ein gong i året. I

lovparagrafen blei det også gitt føresegn om mulkt, om foreldra ikkje sendte barna til examen eller overhøyring. Ut i frå *”testane”* elevane måtte gjennom, var det soknepresten si oppgåve å vurdera om elevane hadde gjort naudsynt framgang *”med hensyn til Alder og Sjelsevner”*.

Eventuell mangelfull innlæring kunne påføra foreldra ein mulkt frå ein halv til fem spesidaler (Lov av 1827 §20).

Lærarane i dei faste skulane og omgangsskulelærarane nytta ein undervisingsmåte der individuell undervisning i eit fellesskap var framtrudande. Denne undervisingsmåten har forma den tradisjonelle klasseundervisinga (Johnsen 1998:195). Ein slik undervisingsmåte opna for ei nivådeling av elevane. At opplæringa måtte ta omsyn til ulike læreføresetnadar, har §21 i *”Instructionen”* av 1739 uttrykt på denne måten:

*”Findes nogen u-flittig i at lære, da lader han saadan en sidde længre i Skolen: Dog bør han gjøre Forskjæl immelom **Børnenes Nemme**, med hvilket een kand være bedre begavet end den anden, og derfor i kortere Tid fatte det, som en anden maae have længere Tiid at lære”*.

”Sidde længre i Skolen” hadde den motsatte konsekvens at evnerike elevar kunne få ei kortare skuletid enn dei med tungt *”nemme”*. I kjeldematerialet har ein funne ulike tolkingar til *”nemme”*. Det innhald som daglegtalet vår legg i ordet *”nemme”* er knytt til personar som har gode anlegg for ting, eit positivt lada ord. Berit Johnsen har i eit forfattarskap over Pontoppidan vist til at han omtaler *”nemme”* som *”oppfatningsevne”*(Johnsen.B.H.199:86).

På sjølve konfirmasjonsdagen kunne *”skulemeistaren”* nytta ei organisatorisk nivå-differensiering etter tileigna kunnskapar. Lova gav føringar for å dela inn elevflokket i *”visse klasser”*, og denne inndelinga kunne skje i fire *”klassar”*(Lov av 1827 § 16).

5.2 Nivådelinga i undervisningsplanen av 1834

Undervisinga i allmueskulen fekk etter kvart ein fastare struktur gjennom undervisningsplanen av 1834. Denne planen hadde fylgjande undertittel:

”Hvorefter Undervisningen og Disiplinen i almueskolerne paa Landet skal indrettes, og Instrux for Lærerne ved Almueskolerne”.

Undervisningsplanen la seg på same haldninga som den kyrkjelege ordninga, og gav føringar for at elevane kunne delast etter nivå. Men nivådifferentiseringa hadde ein litt anna struktur enn den som nyttast i konfirmasjonsoverhøyringa. Nivådelinga skulle ta utgangspunkt i *”kundskap ved indtrædelsen”* og senere etter oppnådd *”character”*. Det interessante spørsmålet er korleis dei vurderte *”startkunnskapane”*. Dessutan er det å merka seg at planen opna for *”særskilt undervisning”*. Ordlyden i paragrafen:

”Børnene inddeles, saavidt mulig, med hensyn til deres Kundskap, i to Avdelinger, i hvilke gives særskilt Undervisning, saaledes som nedenfor foreskrives. Deres plass i Skolen bestemmes efter deres Kundskap ved Indtrædelsen, og senere efter den Character, de erholde ved de aarlige Eksamene”(plan av 1834 § 2).

6.0 Eit utvida fagleg innhald i allmueskulen

Den historiske perioden som nå skulle forma allmueskulen har i modernitetshistoria blitt omtala som den *”begrensende liberale moderniteten”*. Omgrepet liberal understrekar at enkeltindividet sjølv er i stand til å ta avgjerd i spørsmål som rører ved deira liv, utan innblanding frå eit statleg maktapparat. Klare hovudprinsipp frå grunnlova av 1814 om *”ytringsfrihet, religionsfridom og maktfordelingsprinsippet”*⁵ kom til å spela ei sentral rolle i den demokratiseringsprosessen som prega denne historiske perioden.

Andre kjenneteikn på denne historiske perioden er ei nasjonal oppvaking på det *”norske”* gjennom kultur og målarkunst. Lesebøkene i skulen fekk lesetykke med anna innhald enn berre bibelforteljingar. Reaksjonane mot innhaldet i desse lesebøkene var sterke blant det kristne lekfolket⁶, medan prestane var langt meir opne for den pedagogiske fornyinga.

⁵ www.maihaugen.museum.no/lblve/grunnlov/grunnlov.html

⁶ no.wikipedia.org/wiki/Lekmann

I denne samanheng må leseboka til stiftprost P.A.Jensen nemnast. Leseboka han gav ut 1.juni 1849 hadde lesestykke med eventyr, segner, fablar, biografiar og religiøse tekstar. P.A.Jensen hadde denne argumentasjonen for innhaldet: *”Almuebarnets og Almuemandens Aands Vækkelse og Udvikling baade for det Jordiske og det Himmelske, baade for det Timelige og det Evige.”*

Sjølv om han hadde ein vid argumentasjon for innhaldet, er leseboka for det meste konsentrert om lesestykke som skulle styrka *”Almuemandens Aands utvikling (...) for det Jordiske (...) og Timelige”*. Lesestykke som skal peika på *”det Himmelske (...) og det Evige”* er i leseboka samla i nokre få sider under overskrifta *”Salmer og Religiøse Digte”*. Eit interessant lesestykke er *”Skolelæraren”* (Jensen 1849:305-309). Gjennom dette stykket skulle elevane frå allmuen få eit auka medvit om samfunnet. Ein likeverdig og demokratisk stat skulle ha slike kjenneteikn:

”Der ikke lenger nogen overordnet Stand i samfunnet; Statens Borgere er kun ulige ved Lov og Formue, ved Dyder og Talenter(...)ere alle Formænd, alle have lige Adgang til Statens Embeder, alle er elige dyrebare for Fædrelandet”.

6.1 Eit samfunn i endring

Gjennom nye styringsorgan som formannskap og representantskap kunne lokale valde representantar fatta avgjerd i lokale saker. Dette lovverket gav interesse for å ta del i det offentlege ordskifte, og ein veksande demokratiseringsprosess var på gang. Gjennom den opplæringa som allmueskulen gav hadde analfabetismen på det næraste blitt utrydda i landet. Allmuen *”blei opplyst”*, og dette utfordra maktposisjonen til den styrande embetsstaten. Demokratiprosessen blei og synleggjort i vedtektene som lov av 1860 gav for ein *”skolekommisjon”*. Skulekommisjonen skulle ha det overordna ansvaret for skulestellet i kommunen, og i tillegg til soknepresten, som sjølv sagt var formann, var kommisjonen samansett av medlemmar frå kommunestyret, ordføraren i formannskapet og som ei stor nyordning *”en av Skolekommunens Lærere”* (Lov om almueskolevæsenet paa Landet av 1860 §70). Lærarane fekk nå ein direkte innverknad på skulekvardagen sin.

6.2 Skuledirektørar

Lekmann, legmann, legperson, legfolk eller bare leg stammer fra det greske ordet laikos som betyr 'tilhører folket'. En lekmann er i religiøs sammenheng en person, gjerne en forkynner eller predikant, som tilhører menigheten, men som ikke er presteviet

Den nye lova for "almueskolevæsenet" i 1860 var tydeleg på at samfunnet nå skulle ta meir ansvar for skulestellet. Eit statleg embete som skuledirektør blei oppretta. Lova gav denne føresegna for embetet:

*"Skoledirektører skulle ofre hele sin kraft som **Administrator** og **Pædagog** udelukkende for skolens sak og optræde som statens Embetsmænd, ikke som kirkens tjenere."* (Historie nr.2-03: 69 og § 80 i lov av 1860).

6.3 Ideologisk debatt

Hartvig Nissen (Dokka 1980:155) var ein leiande aktør i skuledebatten i 1850-åra. Den ideologiske debatten var retta opp mot det identitetsskapande, mot kunnskapsinnhaldet og læringsmåla. Målet med opplæringa og undervisinga i allmueskulen måtte ha ein relasjon til den rørsla som var på gang i samfunnet. Rørsla hadde tre utfordringar innanfor desse sfærene:

1. "den politiske sfære—deltaking i lokalt sjølvstyre
2. Den religiøse sfære-religionsfridomen som var sentral i dei føringa liberalismen gav
3. Den markedsorienterte sfære- ein vaksande arbeidarklasse med trong for meir kunnskap, som kunne endra deira livsvilkår" (Historie nr.2-03:72).

I sum gav desse utfordringane seg utslag i at allmueskulen skulle vera "det integrerande redskapet" i arbeidet fram mot å gjera Norge til ein sjølvstendig nasjon.

I dette integrerte perspektivet låg både ein åndeleg og ein materiell dimensjon:

*Gjennom den åndelege dimensjonen var oppgåva å skapa ei borgarleg, politisk deltaking i folket, og samstundes ei kulturell oppvaking om det nasjonale. Den materielle dimensjonen hadde som mål at allmueskulen skulle bli ein sosial fellesnemnar for alle lag i folket. Allmueskulen skulle formidla eit felles verdigrunnlag. Det grunnleggande idègrunnlaget for den posisjon allmueskulen fekk i denne ideologiske skuledebatten var "at **vegen gjekk gjennom individet til kollektivet**" (Historie nr.2-03:72) .*

6.4 "Almueskolen" får ein "link" til den « høiere almueskole »

Framleis var det ennå slik at allmueskulen var for "allmuens barn". Allmuen blei sett på som den lågaste klassen i samfunnet. Av den grunn oppretta "Borgarskapet og Embetsstanden" private skular, som skulle sikra barna deira ei betre opplæring enn den allmueskulen kunne gi. I tillegg til deira meining om innhaldet i allmueskulen, fekk dei gjennom eigne skuleslag hindra at barna deira fekk omgang barn frå allmuen. Den utvida føremålsparagrafen om "almueskolevæsenet" i 1860, såg det som tenleg at barn frå allmueskulen også fekk ei høgare allmenndanning.

Framleis var det ikkje skuleslag som gav vidare allmennutdanning for elevar frå allmueskulen. Eit viktig steg for å byggja bru mellom ulike klassar i samfunnet var lov av 1869 ”Om den høiere almueskole”.⁷ Denne lova opna for at også elevar frå allmueskulane kunne søkja seg ei høgare allmennutdanning. ”Den høiere Almueskole” fekk namnet Middelskulen. For å søkja seg over til ei seksårig vidare utdanning i middelskulen måtte ein ha gjennomført minst tre år i den obligatoriske allmueskulen. Denne koplinga mellom allmueskulen og middelskulen legg dei første føringane for den einskapsskulen som seinare finn si form. I kommisjonsinnstillinga som ligg som grunnlag for lova er fellesskapet det berande prinsippet bak dei tankane som blir sådde i denne perioden:

”Kommisjonen” (...) ”anfører at det i politisk og social henseende er av vigtighet at bevare fællesskap i dannelse for de forskjellige samfunnsklasser barn saa langt op i skolen som mulig” (KUF indst. 1913 :1).

6.5 På veg mot ein felles folkeskule for ”alle”

Synspunkta om dei verdiane som låg i fellesskapet fekk eit forsterka innhald i politiske brytingar om allmueskulen utover i 1870-åra. Den politiske fløya som ville gå vidare på tanken om danning av eit skuleslag for alle samfunnsklassar ville at det overordna ansvaret for skulen skulle vera kommunalt. I spissen for denne haldninga stod det liberale partiet Venstre. Den motsette fløya, Høgre, ville framleis ha ein evangelisk- luthersk allmueskule der staten hadde det overordna ansvaret. Ei forenkling er å seia at striden dreidde seg om allmueskulen framleis skulle vera ein kristen - eller ein sekulær skule.

Utdanningspolitikarane starta òg førebuingane med å etablera ein folkeskule for alle lag i samfunnet. Standskulane, ”almugeskulane og borgarskulane”, skulle formast inn i ein ny skule for alle. For å vinna tilslutnad til denne politiske prosessen var det viktig å skapa grenser til dette ”alle-begrepet” (Vislie 2004:21). Ein kommisjonsrapport frå 1871 la dette argumentet inn for ein grenseoppgang:

”at en skole som måtte ta imot alle barn- om de var aldri så blottet for evner til å dra nytte av skolens undervisning, (...) en slik skole ville alltid arbeide tungt og ville aldri kunne samle barn fra alle samfunnsklasser, den ville være dømt til fortsatt å være en skole for dem som ikke hadde noe valg” (Dokka,1967:378).

⁷ <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/NOUer/1995/NOU-1995-9/4.html?id=427441>

I 1881 blei Abnormskulelova vedteke. Lova ekskluderte døve, blinde og evneretaderte frå ”*alle-begrepet*”.

6.6 Folkeskulelova av 1889

”I ethvert herred skal der være det fornødne antal folkeskoler, viss formaal det skal være at medvirke til børnenes kristelige opdragelse og til at meddele dem den almindelse, som bør være fælles for alles samfundets medlemmer”.

6.7 Offentleg eksamen

Folkeskulelova av 1889 representerte også eit brot med at åra i allmueskulen blei avslutta med ei konfirmasjonsoverhøyring (jf.kp.4.1). I lovdebatten i Odelstinget hevda eit fleirtal at det var viktig å innføra ei obligatorisk offentlig avgangseksamen, for å stimulera til flid og interesse. I den endelege avrøystinga i Stortinget blei lovforslaget at det skulle vera ein obligatorisk eksamen, men det var opp til dei lokale skulestyra å avgjera prøveform og korleis ein slik prøve skulle avviklast. Med seg ut av folkeskolen skulle alle elevane få eit avgangsvitnemål på korleis dei hadde tileigna seg kunnskapsmåla i ulike fag (Dokka,1967:376). .

6.8 Lokalt sjølvstyre over undervisningsplanane

Undervisningsmåla i dei ulike faga skulle nå bestemmast av skulestyra i kvar kommune avgjera. Ein gjennomgang av ulike skuleplanar for Rogaland i perioden etter 1889 viser at kvar kommune hadde laga utfyllande fagplanar. Kor vidt elevane nådde dei fastsette læringsmåla var avgjerande for den vidare skulegangen. Ei tilpassing av læringsmåla låg ikkje i pedagogikken. I denne perioden av skulehistoria blei omgrepet ”oppflytting” til ny klasse nytta, når læringsmåla var nådd. Ein skulekommissjon av 1885 meinte at nye undervisningsmetodar måtte ta utgangspunkt i ”*Barnenaturens krav og tilegnelsesevne*” (Dokka,1967:379). I skuleplanane for folkeskulane i Rogaland rundt 1890-1900 var det berre skuleplanen for ”Fossan folkeskule” som på ein måte innfridde dette kravet. Mellom anna blei det for rekning gitt som eit metodisk tips at elevane kunne delast i grupper. Og i norskfaget var det viktig at læraren ikkje gjekk vidare i nytt stoff før alle hadde forstått det som nyleg var gjennomgått. Og som ein generell regel burde det føregå ei stadig veksling mellom ei munnleg og skriftlig undervising.

7.0 Ein skule «for alles samfundets medlemmer»?

Abnormskulelova hadde ekskludert tre grupper frå den felles folkeskulen. I den nå vedtekne folkeskulelova blei formuleringane fritak og unntak nytta for nye grupper som kunne haldast utanfor folkeskulen ”for alle”.

Lovteksten i §6 i lov av 1889 har desse unntaka frå skuleplikta:

«Skolestyret kan fritage skolebørn fra undervisning i enkelte fag, naar de paa grund af tungt nemme eller svag helbred har vanskelig ved at følge med i den alle, eller naar andre særlige omstændigheder maatte være tilstede».

§10 i same lov gav nye unntak frå skuleplikta

*”a) for medelst aandelig eller legemlig mangel ikke kan følge med i undervisningen
b) lider av smittsom sygdom eller andet legemligonde, der kan betraktes at vilde udøve skadelig virkning paa de øvrige skolebørn, eller
c) viser saa slet oppførsel, at de øvrige skolebørn derved utsettes for skadelig paavirkning”.*
”Vergerådsløva”(om forsømte barns undervisning)

som blei vedteke i 1896 gav lovheimel for fleire av dei barna som blei friteke for den offentlege folkeskulen.

Dei elevgruppene som blei ekskludert frå den felles skulegangen skulle ha rett på særskilt undervising (§ 7 i lov av 1889). Alt i planen av 1834 (§2) er særskilt undervising nemnd. I ein «*Forhandlingsprotokoll for Almueskolelærernes Forening*» av 25.nov i 1854 blei det protokollført at hjelpeklassane skulle ha to føremål: (hjelpeklassar blei oppretta for å gi elevar særskilt undervising)

*”1) man maatte have en Afløpskanal, et sted hvor man kunne hensætte det overflødige Børneantal, da man indsaa Umuligheden af, at Almueskolen kunde opnaa sin Hensigt, saafremt Lærerne skulde være nødsagede til at have et saa stort Børnetal.
2) en anden ikke væsentlig Hindring for skolens heldige Virken, er det høist forskjellige Kundskabstrin, hvorpaa de forskjellige Børn staa i en og samme klasse. Aarsagen til, at endeel Børn, staa saa langt tilbage fra de Øvrige, er deels Dovenskab, deels mindre gode Evner til at opfatte og tilægne seg Undervisningen, deels skoleforsømmelser NB! Skjødeløse forældre. Til at afhjælpe denne Ulempe, vil man finde et godt Middel i de Oprettede Hjælpeklasser.”*

I lovteksten av 1860 fekk særskilt undervising denne formuleringa:

*”For Børn der have naaet det 14 de Aar og findes saa forsømte, at de ikke hensigtsmessigen kunne deltage i den almindelige Skole, er Skolekommisjonen pligtig til at besørge en særegen Undervisning, indtil Sognepræsten efter Samraad med den Lærer til hvis Skole de hører, finder at de kunne optages i den **almindelige Skole**” (lov av 1860 § 9).*

Folkeskulelova skulle bryta ned sosiale skiljelinjer og danna eit skulefellesskap der barn frå ulike samfunnslag møtte kvarandre til ei god, allmenndannande opplæring. Sjølv om lova var vedteken, stod folkeskulen ovarfor ei organisatorisk utfordring med danninga av dette fellesskapet, som intensjonen i lova gav retning for. Samtidig skulle den einskilde eleven få ei opplæring som i nivå ikkje stod tilbake for tidlegare opplæring. Eksklusjonsparagrafane som blei innførte, hindra eit stort mangfald i elevmassen. Og eksklusjonane var eit uttrykk *”for eksternalisering av sosiale fenomen som ikke kunne håndteres innenfor modernitetens praksis i det 19 århundret”* (Vislie 2004:21). Samtidig skulle ei meir homogen elevmasse auka den sosiale statusen til folkeskulen. Spenninga mellom mangfald, individ, fellesskap og eksklusjon kunne ikkje finna si løysing i den *”begrensede liberale moderniteten”*. Ein ny modernitet måtte skapa *”praksis”* for dei ulike spenningane.

8.0 Ny modernitet - ny praksis

Det hovudsporet eg vil følgja i den organiserte perioden, er korleis denne ambivalensen mellom disse ulike dimensjonane har søkt ulike løysingar i modernitetsperioden.

Likskapstanken som er eit berande prinsipp innanfor fellesskapet, skal samspela med den pedagogiske utfordringa at elevar har ulike individuelle læreføresetnadar. Oppgåva vil løfta fram korleis ein i denne perioden har lagt til rette for ei opplæring innanfor dette omdreiingspunktet – individ/fellesskap.

Prinsippet om einskapsskulen la dei første føringane for skuledebatten i den organiserte moderniteten. Eit historisk oversyn over einskapsskulen i innleiinga kan difor bringa fram ei breiare forståing av den ambivalensen som kom til å prega opplæringsdiskursen i den organiserte moderniteten.

8.1 ”Enhetskolekomitèen”

For å få ein fastare ramme rundt einskapsskulen, og for å innfri ambisjonen om å samla barn frå ulike samfunnsklassar, sette Stortinget i 1911 ned ”Enhets-skolekomitèen”.

Komitèinnstillinga trakk fram denne argumentasjonen for einskapsskulemodellen:

”enhetsskolen, for hvilken begrunnelse saaledes i første række maa søkes i sociale hensyn, ikke i pædagogiske” (Komitèinnst.av 1914: 16-17).

Men innstillinga frå komitèen møtte motstand frå fleire hald, og Stortinget greidde ikkje å samla seg om ei løysing som ville gje ein betre samheng mellom folkeskulen og vidare høgare utdanning. Ein parlamentarisk kommisjon fekk i oppdrag å koma fram med ei løysing som kunne samla ein felles tilslutnad i Stortinget. Representanten Gjøstein frå Arbeidarpartiet ”kuppa” arbeidet til kommisjonen alt i startgropa. I ein budsjettdebatt om løyvingar til høgare utdanning, fremma han eit forslag om at berre høgare utdanning som bygde på den sjuårige folkeskulen skulle få offentleg støtte. Og forslaget fekk støtte frå eit fleirtal i Stortinget. Prinsippet om einskapsskulen var med dette vedtaket nå ramma inn både økonomisk og organisatorisk.

8.2 Mangfaldet utløyser ein differensieringsdebatt.

Eit par år etter at prinsippet om einskapsskulen var vedteke i Stortinget, blei det i 1922 utarbeidd ein Normalplan for folkeskulen. Tidlegare hadde dei kommunale skulestyra hatt ansvaret for å laga fagplanar. Nå blei det ein nasjonal plan som var rettleiande for alle folkeskulane i landet. Den nasjonale planen dekkja dårleg mangfaldet i elevpopulasjonen, og folkeskulane var dessutan ulike både i storleik og talet på elevar. Dei faglege måla som var streka opp i planen, utløyste ein debatt om korleis ein la til rette for opplæringa ut i frå ulike elevføresetnadar. ”Norsk Skoletidende” tok inn fleire debattinnlegg knytte til temaet. Eit innlegg omhandla struktureringa i opplæringa. I Tønsberg hadde rektor Søyland alt i 1897 utarbeidd eit differensieringsopplegg som nivådifferensierte elevane. Ei slik nivådifferensiering var ikkje i samsvar med dei gjeldande politiske måla for folkeskulen, og departementet gav denne tilbakemeldinga til Søyland:

”Man kan ikkje anse det stemmende med skoleloven at der på en og same folkeskole anordnes to undervisningsplaner, en for mer og en for mindre begavede barn. For en og samme folkeskole må efter departementets mening kun gjelde en undervisningsplan” (Norsk Skoletidende 18.febr.1933: 87).

Ein annan innsendar, Hans Viksjø, reiste spørsmålet: ”Bør ein differensiera i folkeskulen”?

Han trakk desse konklusjonane:

”Ein bør unngå differensiering av klasseskippnaden etter evner og arbeidsdugleik av desse grunnane:

- ved utsortering av tungnemme barn til hjelpeklassar tek ein til vanleg ikkje omsyn til åndelege og kroppslege strukturer hjå barna, men held seg hovudsakeleg til intellektuelle siktepunkt og ignorerer soleis verdifulle samfunnstenande og livstenande eigenskapar.
- ein fylgjer eit alt for mekanisk prinsipp når ein ved utsorteringa stemplar nokre som undermålarar berre etter skuleframgang og intelligens”(...)”og lærarane er stort sett ikkje kvalifiserte til å avgjera om eit barn skal over i ein undermålsklasse” (Norsk Skoletidende febr.1933).

Gjøstein , som hadde vore talsmann for lova om einskapsskulen i 1920, gav dette korte tilsvaret til fleire debattinnlegg i ”Norsk Skoletidende” om differensieringa i folkeskulen:

”Det er godt mulig at, ja nokså sannsynlig, at differensieringa vil komme til å bli en faktor i fremtidens skole. Men i den skole vi har dag, er jeg overbevist om at den ikke hører hjemme uten som forsøk og studium” (Norsk Skoletidende 5.mars.1932).

Eit anna innlegg la vekt på at differensieringa føresette at «*barnetallet holdes innenfor rimelighetens grenser*». Først då kan læraren tilrettelegga ei meir individualisert opplæring (Skoletidende jan.1932) .

Folkeskulelovane for by - og landsfolkeskulen i 1936 skjerpa inn dette kravet om ”*barnetallet innenfor rimelighetens grenser*”. Klassedeling hadde vore vanleg i byfolkeskulen, men nå blei det sett fram visse krav til inndeling i landsfolkeskulen. I tillegg var det opp til dei lokale skulestyra å avgjera om engelsk skulle bli eit obligatorisk fag.

8.3 Representerte minstekrava ei løysing på differensieringsproblemet ?

Normalplanen av 1939 innførte faglege minstekrav, slik at differensiering ut i frå individuelle læreføresetnadar let seg gjera innanfor klassefelleskapet. Planen uttrykte dette slik:

”Minstekrava er sett ut i frå at det ikkje er fullnøyeleg etterrøkt kva ei klasse med vanlege evner kan greia av slikt arbeid som denne planen krev” og ”ein større eller mindre part av elevane har ikkje føresetnader for å greia minstekrava på ein fullgod måte. Det skal ein vera klår over, så ein ikkje set urimelege krav korkje til elevane eller lærarane” (N.pl.39:9).

Minstekrava var ei oppfølging av § 9 i skulelova av 1936:

”I normalplanen skal fastsettes minstekrav som er bindende for alle skoler”.

Normalplanen kom også inn på den ulikskapen som kan vera både mellom klassane og blant dei einskilde elevane med omsyn til læreføresetnader. Normalplanen viste mellom anna til ei intelligenstesting av elevane i ein "byfolkeskule", for å grunngi denne ulikskapen. Denne testinga dokumenterte tydeleg at det var store skilnader i evnene til elevane. Normalplanen la difor vekt på at

" målet for opplæringa er ikkje å hjelpe elevar med ulike evner og givnader til å bli like dugande i skulearbeidet, men å gjeva elevane ei opplæring som er i best mogleg samhøve med evnene og givnadane deira" (N.pl.-39:11).

Dette målet kunne ein nå om undervisninga tok i bruk ulike metodar i innlæringa. Planen såg at den gamle metoden med felles klassehøyring ikkje var eigna til å skapa lærelyst. Med omsyn til den store skilnaden i elevgruppa, argumenterte planen for ein individuell arbeidsmåte innanfor klassefellesskapet. Dei nye arbeidsmåtane som planen streka opp, mellom anna "arbeidsskuleprinsippet", fekk denne grunngjevinga:

"Likeså skal det være adgang til å gjøre forsøk med nye arbeidsmåter, organisasjonsformer og arbeidsordningar, når departementet gir samtykke til det" (Skulelova av 1936 § 9).

Arbeidsskuleprinsippet hadde som mål å få fram den aktive eleven :

"Planen tar m.a. sikte på å gjennomføre arbeidsskolens prinsipp, elevaktivitetens prinsipp(...)overalt der det er hensiktssvarende, må en legge arbeidet slik an at elevene blir mest mulig aktive" (Normalpl. av 1939 :16).

Gjennom arbeidsskuleprinsippet ville det bli lettare å tilpassa opplæringa til ulike læreføresetnadar blant elevane. Planen argumenterte for at denne tilpassinga var best tenleg i norsk og rekning. Andre fag, geografi, historie, biologi og fysikk, eigna seg meir for gruppearbeid. I gruppearbeid ville planen tona ned læringa, og i staden ha fokus på elevane sine evner til samarbeid og sjølvstendig arbeid. Difor la planen vekt på at skulen måtte leggja til rette for elevaktivitetar.

St.meld.nr.62 (1982-83) tar også eit tilbakeblikk på N-39 i kapitlet

"Undervisningsorganisering" (vedlegg:170). I meldinga gir dei minstekrava denne omtalen; "i praksis var det et ønske om å styrke folkeskolen gjennom felles planer og bindende minstekrav som slo igjennom på bekostning av hensynet til den enkelte elev". Om denne tolkinga er rett, har fellesskapstanken vore det avgjerande for minstekrava. Spolar ein historia tilbake til Skulekommisjonen av 1919, har fellesskapstanken vore det berande prinsippet i

Normalplanane. Kommisjonen formulerte si innstilling slik: ”Innen den 7-årige folkeskulen må det absolutt ingen deling efter evner og anlegg finne sted” (Norsk Skoletidende febr.1933:88). Difor kom nok løysinga med minstekrav for å hindra ei eventuell organisatorisk nivå-differensiering. Den andre verdskrigen hindra ei iverksetjing av planen.

8.4 Omgrepa fellesskap/ekskludering

”Den første etterkrigstida bar preg av ynskje om å skapa eit einskapsskulesystem, som kunne verka som ei monaleg sosialpolitisk kraft i attreisinga av landet og skapa større likskap i sjansane til utdanning for all norsk ungdom” (NOU 1981:39 :15).

Særleg var det viktig å samordna tiltaka for skuleverket. I 1947 oppnemnde Regjeringa «Samordningsnemnda for skuleverket». Nemnda kom med nye tilrådingar kvart år fram til avsluttande innstilling i 1952. Ei av tilrådingane la grunnlaget for Lov om spesialskular i 1951. Statlege spesialskular skulle vera eit tilbod til døve, blinde, evneveike, barn med tale-, lese og skrivevanskar og barn/ungdom med åtferdsvanskar. Slike elevgrupper blei difor ekskludert frå den felles folkeskulen.

Forsøksrådet, som blei oppretta i 1954, skulle ha som hovudoppgåve å utfylla departementet sitt arbeid med råd, initiativ og tilsyn for forsøksverksemda i skulen. Mellom anna fekk dei gjennom ei ny forskrift i folkeskulelova av 1959 fullmakt til å starta forsøk med ein ny skulemodell. I den nye skulemodellen skulle ein forlenga den obligatoriske skulegangen fram til 16-17 års alderen. Denne ”nye ungdomsskulen” skulle ta opp i seg både framhalskulen og realskulen. Eit fleirtal i Folkeskulekomiteen av 1963 la desse føringane for det niårige skuletilbodet:

”Grunnlaget for hele ordninga må imidlertid være at Stortinget gjennom å vedta foreliggende innstilling, slår fast at den ni-årige obligatoriske enhetsskolen skal være den framtidige skuleordninga i Noreg, og at forsøkene skal foregå innanfor denne rammen” (Inst. av 1963:14).

Dei segregeringstiltaka som både låg i Spesialskulelova og i den seinare §4 i Folkeskulelova av 1959 om hjelpeundervisinga, viser at tiltak retta mot ei differensiert og tilpassa opplæring vanskeleg let seg gjera innanfor det samla klassefellesskapet.

Dei kommunale skulestyra blei pålagde å gi undervisning til elevar som trong ei anna tilrettelegging i skularbeidet. Lova om hjelpeundervising var retta inn mot elevar med

vanskar i visse fag. Dette gjalt elevar som var sette tilbake grunna sjukdom eller sleit med generelle lærevanskar. Undervisinga til elevar under slike hjelpetiltak kunne organiserast i egne hjelpeklassar eller som særskilde støttetimar i nokre teorifag.

Det var ikkje lett korkje for lærarane eller dei folkevalde i skulestyra å avgjera kven som hadde rett til ei slik hjelpeopplæring. Difor blei det etter kvart oppretta skulepsykologiske kontor i fleire kommunar 1950 åra. Kontora skulle yta fagleg hjelp til skulane i vurderinga av kva elevar som trong hjelpetiltak. Og oppretting av nye kontor rundt i landet skaut fart då staten tok på seg å løyva pengar til skulepsykologtenesta. Arbeidsmåtene til kontora varierte. Nokre skulepsykologiske kontor la mest vekt på testing av intelligens, medan andre la mest vekt på det pedagogiske. Ei pedagogisk orientering vekta meir at elevane fekk undervising meir tilpassa deira føresetnadar. Sandven, som var tilsett ved pedagogikkseksjonen ved UIO frå 1950, argumenterte for at testing av intelligensen betre ville få fram om dårlege skuleprestasjonar hadde skuld i evner eller forhold knytte til heimen eller dårleg helse.

Men intelligenstesting måtte nyttast,

”ikke bare ved utskilling av elevar til særskoleundervisning, men også ved bedømmelsen av særlig begavede, som eventuelt skal gis høve til å hoppe over en klasse” og ”ved opptaking i folkeskolen vil det ofte være tvil om ved hvilken alder den enkelte skal begynne, i slike tilfeller kan intelligensprøver være verdifull veiledning” (Sandven, J. m.fl., 1948:509).

8.5 Forsøk med nivåddifferensiering i niårig skule

Folkeskulelova av 1959 slo for første gang saman to ulike lovar for by - og landsfolkeskulen til ei felles lov. Lovteksten opna for at Forsøksrådet, som blei oppretta i 1954, kunne prøva ut ein niårig skulemodell. Men Forsøksrådet hadde med heimel i Stortingsmelding nr.9/1954 *”Om tiltak til styrking av skoleverket”* sett i gang forsøk med ein niårig skule i nokre kommunar alt frå 1955. Utprøvinga av ulike modellar fram til lovendringa i 1959 blei kalla ein *”interimsperiode”* (Myhre 1971:112). Myhre (1971) skriv at differensieringsspørsmålet var det mest krevjande i forsøka med ein niårig skulemodell. Utfordringa i spørsmålet var:

”skal elevane få ei undervising som er tilpasset deres evner og anlegg, må det foreligge et differensiert undervisningstilbud. Det springende punkt er når differensieringen skal settes inn, hvor vidtgående den skal være og hvordan den skal organiseres” (Myhre 1971:117-118).

For å møte denne utfordringa i høve til ei best mogleg tilpassa undervising, blei det først prøvd ei linjedeling i ei allmennteoretisk og ei allmennpraktisk linje. Val av linje kunne elevane foreta frå og med åttande klasse. Skilnaden i evnenivå gav seg utslag i at det blei ført inn kursplanordning. I faga matematikk, norsk og engelsk kom ei nivågruppering i tre vanskegradar. Tysk og naturfag hadde to kursplanar. Val av linje gav konsekvensar for val av kursplan. Elevar på allmennteoretisk la som oftast til grunn kursplan tre, medan dei på allmennpraktisk linje las fag etter kursplan ein eller to.

Det som Forsøksrådet la vekt på, var at kursplanar fekk fram ei betre vurdering av elevane. Om ein elev tok kursplan 1 i matematikk og gjorde det svært bra, ville han koma ut med ein god karakter i faget. Denne vurderinga fekk omtalen ”kursplanrelatert vurdering” (Tønnesen 2004:67). Målet var at fleire elevar skulle oppleva meistring med skularbeidet. Dokka har i ein gjennomgang av forsøka kome til ein litt anna konklusjon. Når eit fleirtal av elevane valde høgaste kursplan, fekk ikkje kursplandifferensieringa den tilsikta målsettinga:

”Tilbudene ble ikke så varierte og ikke så vel tilpasset til elevenes forutsetninger som det utvilsomt hadde vært tanken at de skulle bli (...) i virkeligheten ble det en utbredt oppfatning at de fleste av de uheldige sider ved forsøksskolene hadde sammenheng med at de (...) ikke var blitt differensiert på en god nok måte . Dette hadde tvunget elevene inn i en konkurranse, spesielt i teorifaga, som gjorde at en stor del opplevde seg selv som tapere i skolen”(Dokka,1971:67).

Både linjedelinga og kursplanane førte med seg eit skarpt skilje blant elevane.

Då Stortinget i 1961 handsama forsøka med ulike modellar for ein niårig skule, var det sterke reaksjonar mot at fellesskapet i skulen var blitt svekka gjennom linjedeling og kursplanar. Tilbakemeldingane frå politisk hald førte etter kvart til ei endring bort frå ei organisatorisk differensiering til ei pedagogisk differensiering innanfor klassen.⁸

Argumenta mot ei for tidleg differensiering var retta mot likskapstanken i einskapsskulen. I argumentasjonen blei det også henta argument frå evneforskinga. Denne forskinga viste at intellektuelle evner kom tidlegare enn dei praktiske. Differensieringa måtte av den grunn

⁸ Organisatorisk differensiering er en gruppering av elevene i den hensikt å skape så ensartede(homogene) grupper som mulig med hensyn til evner og anlegg. Pedagogisk differensiering er et undervisningsopplegg innenfor klassens ramme som tar hensyn til den enkelte elevs individuelle forutsetninger (Myhre 1971:119).

utsett til alle evnene var så godt utvikla, at elevane kunne ta reelle val. Difor la fleirtalet i Stortinget til grunn

”at differensieringa skulle vera så sen og svak som mulig, at klassene skulle splittes minst mulig opp og at undervisninga skulle vere minst mulig lik for alle elevane. En pedagogisk differensiering var å foretrekke” (Harboe 1967:21).

Fleirtalet vekta òg det kollektive samfunnet med likskapidealet. Mellom anna med desse argumenta:

”Det måtte ikke gis en mulighet som fortrinnsvis ville bli valgt av elever fra velstelte hjem (...) Differensieringen i skolen måtte ikke på den måten gi en gjenspeiling av sosiale skiljelinjer i samfunnet. Den burde tvert om bli gjennomført slik at den direkte medvirket til en utjevning av sosiale forskjeller (...) Det var en utbredt mening at oppdragelsesmiljøet som regel var best i klasser med stor spredning med hensyn til evner, interesser og sosial bakgrunn”(Dokka 1981:44-47).

8.6 Pedagogisk differensiering

Den niårige grunnskulen blei lovfesta i 1969. Normalplanutvalet la dei vidare føringane for dette grunnskuletilbodet. Ei pedagogiske differensiering blei stadfesta som eit betre omgrep i opplæringa. Utvalet la vekt på at ein møtte dei individuelle føresetnadane til elevane best gjennom ei pedagogisk differensiering. Gjennom ei individualisert tilpassa opplæring innanfor klassefelleskapet hadde elevane dei beste føresetnadane for god læring.

For å halda fast på tankegodset om fellesskapet blei det i arbeidet fram mot Mønsterplanen av 1974, gitt føringar for samanhaldne klassar:

” Det er fra et administrativt og organisatorisk synspunkt en fordel å ha sammenholdte klasser i alle fellesfag, førsteklasse som blir opprettet ved grunnskolens begynnelse, kunne bli beholdt uforandret gjennom hele skoletiden” (M-74 :30) .

I den pedagogiske tilrettelegginga var ei **tempodifferensiering** å føretrekkja, særleg i teorifaga norsk, matematikk og engelsk. Ei tempodifferensiering fekk denne grunngevinga:

”I en skole som vil hjelpe den enkelte elev til å realisere sine muligheter, må undervisningen i større eller mindre grad individualiseres. Elever på samme alderstrinn eller i samme klasse kan være så forskjellige med hensyn til evner og anlegg, at det er urimelig å møte dem med de samme krav eller gi dem den samme undervisning” (N.pl.,1970:69). Difor må

undervisinga ta omsyn til at elevane arbeider ulikt i faga (...) ” i noen fag vil det i første rekke bety at elevene arbeider seg gjennom et lærestoff i ulikt tempo, men ” **tempodifferensiering** er mindre aktuell i fag som samfunnskunnskap og kristendoms-kunnskap” (N.pl. 1970:70).

For å møte eventuelle vanskar både fagleg og sosialt blei det oppretta stillingar som rådgivarar i den nærige skulen. Stillingane omfatta både spesialpedagogisk rådgiving og rådgiving meir retta inn mot val av utdanning på ungdomstrinnet. Det spesialpedagogiske feltet blei retta inn mot ”hjelp i alvorligere tilfeller av faglig/metodisk, sosial eller følelsesmessig art for eksempel sterk evneretardasjon, sværere tilpasningsvansker, konstitusjonelle og funksjonelle sansedefekter eller svakheter” (N.pl..1970:92).

Dei hjelpetiltak som eventuelt måtte etablerast, henta støtte i §8 i Grunnskolelova. Denne lovparagrafen skulle sikra at alle elevane fekk ei undervising og eit læringsmiljø i samsvar med føresetnadane sine,

”for elevene skal ikke på noe trinn og på noe område bli holdt tilbake i sin utvikling og sin læring, og han skal heller ikke på noe trinn eller på noe område bli stilt overfor krav om tempo og innsats som ikke svarer til hans forutsetninger” (M.pl.,1974:29).

Tempodifferensieringa fekk etter kvart eit stort omfang i undervisinga. Det var særleg i teorifaga norsk, matematikk og engelsk dei fekk arbeida seg framover i oppgåveval i sitt eige tempo. Tempodifferensiering blei eit pedagogisk tiltak der ein best mogleg individualiserte undervisinga. Omgrepa individualisering og differensiering er nytta litt om kvarandre i planen, men meiningsinnhaldet er det same. Tempodifferensieringa gjorde at det sosiale klassefellesskapet blei halde ved lag, men innanfor fellesskapet var det ulikskap i læringsarbeidet. Tempodifferensieringa medverka til å minka spenninga mellom fellesskapsorienteringa kontra individet sin plass i dette fellesskapet.

Mønsterplanen (M-74) hadde også føringar for dei elevane som vanskeleg kunne følgja den ordinære undervisinga. Høvelege opplæringstilbod eller hjelpetiltak for desse elevane skulle i tråd med grunnskulelova vera eit ansvar for dei kommunale skulestyra. (Grunnskolelova av 1969 §8). Og tiltaka skulle ha eit tilpassa føremål, slik at elevane fekk ei opplæring som tok i vare deira ”individuelle behov og utviklingsmuligheter” (M.pl.1974:65). Mønsterplanen ville at ein først og fremst skulle prøva å leggja til rette for tilpassa hjelpetiltak innanfor klassen, slik at alle elevane blei omslutta av ei pedagogisk differensiering. Lovendringa av

1975, der tidlegare lov om spesialundervisinga var innarbeida i ei felles grunnskulelov, utfordra endå meir den pedagogiske differensieringa, sidan

”Formålet med loven er å føre utviklingen dit at alle funksjonshemmede elever blir sikret rett til opplæring som er likeverdig med den som alle andre barn og unge får” og vidare skal lova sikra ” at alle elevar har rett til å få opplæring i samsvar med egne evner og forutsetningar” (Vislie,2004:29).

9.0 ”For-alle-”

Lovendringa som sletta tidlegare eksklusjonsparagrafar utløyser ein integreringdebatt i grunnskulen. Tidlegare nøkkelord som normalisering, standardisering og homogenisering, som var klare styringsord i den organiserte moderniteten, går ut av den faglege diskursen. Samfunnet må etablera nye styringsord. Ein ny ”praksis” må etablerast i utdanningspolitikken. Denne nye ”praksisen” greier ikkje den organiserte moderniteten å handtera. Grunnskulen går inn i ei krise der pedagogiske utfordringar omfattar integrering/inkludering, læring, læringsmiljøet, ressursbruken (får samfunnet att for investert kapital), kompetansemål og organisering av den tilpassa opplæringa. Samstundes verkar den større pluraliteten i samfunnet på område som *”innvandring og demografiske endringar, etnisk,*

kulturelt og religiøst mangfold, likestilling, samlivs- og familieformer, normendringer, urbanisering, teknologi- og medierevolusjonen, økonomisk velstand og forbruk og eit kompetansebasert og internasjonalt arbeidsliv”(NOU 2007:6:70) inn på skulen sitt opplæringsmandat. Denne pluraliseringa av praksisar legg føringane for den ”den utvida liberale moderniteten”.

9.1 Læreplanane meir individorienterte

Me går nå inn i ny retning i skulepolitikken. Skulepolitikken rettar nå merksemda meir mot ressursbruken, organisering av undervisinga, samarbeidet innanfor skulesamfunnet og ikkje minst mot kunnskapsinnhaldet i skulen. Ei endra merksemd på desse områda i skulepolitikken henta støtte i ulike evalueringsrapportar frå ”OMI-evalueringa”.⁹ Spørsmålet om ressursbruken gjekk på om samfunnet fekk nok ut av den kapital som blei investert i skulen.

M-74 la vekt på ei differensiering innanfor klassefellesskapet. Eit viktig prinsipp i M-74 var difor samanhaldne klassar . Dette prinsippet fekk ei meir individorientert dreining i den nye Mønsterplanen -M-87. Planen førte inn omgrepet ”tilpassa opplæring”, som ”*eit grunnleggjande prinsipp for all undervising*”(…)”*alt lærestoff må velges og legges til rette med tanke på ulike forutsetningar som finnes i elevflokket*” (M-87:26). Den tilpassa opplæringa krev meir individretta organiseringsmåtar i skulen. Nye omgrep blir basisgrupper , individuelle arbeidsplanar, intelligensstasjonar, målark m.m. Samstundes blir fellesskapet tilgodesett med ressursar til styrking av den sosialpedagogiske tenesta, som omfattar timar til sosiallærer og rådgevar. Rådgevaren sitt arbeidsområde er særleg retta inn mot dei øvste trinna i grunnskolen. Sosialpedagogikken og sosialpedagogisk arbeid skal fremja eit godt fellesskap blant elevane og skapa ringverknadar til heile skulemiljøet. I Opplæringslova § 9a er det gitt klare føringar for det sosialpedagogiske arbeidet: ”

⁹ -”Prosjektet OMI-”Oppfølging av Mønsterplanens intensjoner”-*har sin bakgrunn i St.meld.nr.46 for 1971-72 Om Mønsterplanen for grunnskolen.hvor Kirke –og undervisningsdepartementet ga uttrykk for at det i forbindelse med innføring av Mønsterplanen på en mer aktiv måte enn tidligere ville følge opp arbeidet med gjennomføringa av planens prinsipper.*” (sluttrapporten vedlegg til St.meld 62 Om grunnskolen:130).Sluttrapporten blei lagt fram i februar 1983 og trykt som vedlegg til st.meld.62 Om Grunnskulen.

Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring. (Oppl.l. § 9A)

9.2 "Blikk for den enkelte"

I forordet til Mønsterplanen av 1987 (M-87) er det individuelle perspektivet uttrykt slik:

"Grunnskolen er en skole for alle, og den skal gi alle likeverdig opplæring. Dette betyr ikke at alle skal få samme undervisning. Elevene er forskjellige, og derfor må undervisningen variere fra elev til elev og fra klasse til klasse. Men elevene skal få hjelp med det som er vanskelig, og alle skal få oppgaver som gjør at de kan utnytte evnene sine enten de går i den ene eller den annen retning. Jo, mer selvstendig elevene kan arbeide, jo lenger vil skolen nå i å tilpasse undervisninga til den enkelte".

Endå tydelegare kjem innhaldet i den tilpassa opplæringa fram i den generelle delen av Læreplanverket av 1997 (L-97). Under kapitlet om det "arbeidende menneske" er avsnittet om tilpassa opplæring gitt desse innleiingsorda: "Skolen skal gi rom for alle, og læreren må ha blikk for den enkelte. Undervisningen må tilpasses ikke bare fag, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse" (L-97:29) .

Den tilpassa opplæringa står i nær samanheng med det sosiale samspelet "mellom elevene og lærerne, mellom elevene innbyrdes og lærerne innbyrdes. De preger også lærings situasjonen for den enkelte elev og gir grunnlag for fellesskapsopplevelser"(...) "Et godt læringsmiljø kjennetegnes ved et inkluderende fellesskap" (M- 87 :47). Derfor er planen tydeleg på at det sosialpedagogiske arbeidet spelar inn på elevane sitt utbyte av undervisninga: "Samspillet mellom lærere og elever har avgjørende betydning for trivselen i læringsmiljøet og elevenes utbytte av undervisninga" (M- 87 :47- 48) .

Ambivalensen mellom pedagogisk- og sosialpedagogisk arbeid kjem tydeleg fram i dette sitatet frå M-87: "Undervisning , oppdragelse og omsorg er sider av same oppgåve for skolen" (M- 87:28).

9.3 Kunnskapen blir "rehabiliter"

Innleiingsorda i innstillinga "Med viten og vilje" (NOU 1988) reiste spørsmål om samfunnet fekk nok ut av den kapital som blei investert i skulen:

"Utfordringen for norsk kunnskapspolitik er at landet ikke får nok kompetanse ut av befolkningens talent. De resultater som nås, er ikke på høyde med de ferdigheter som kan

utvikles. Dette er ikke bare et spørsmål om å heve prestasjonene hos dem som har høyere utdanning, men om bedre å utnytte evnene hos alle”(NOU 1988:28.7).

Peder Haug (2005) hevdar at Gudmund Hernes (som var kyrkje -og undervisningsminister frå 1990-95) med desse innleiingsorda rehabiliterte kunnskapen i norsk utdanning.

Rehabiliteringa gjekk ut på at skulen måtte ha ei større merksemd på faglege krav. Skulen skulle framstå meir som *”ein nasjonsbyggjande og kunnskapsfremjande institusjon”*.

Nye omgrep i skulepolitikken blei *”individualisme, konkurranse og effekt”* (Haug, 2005:51).

9.4 Tydelegare målstyring

M-87 gav rom for utarbeiding av lokale læreplanar. Større mobilitet i samfunnet utover i 80-åra skapte utfordringar for fleire elevar i møtet med ny skule og ny læreplan.

For å få fram tydelegare felles mål for den opplæringa skulen skulle, blei det forma ut eit nytt Læreplanverk for grunnskolen (L-97). Ordet Mønsterplan var ikkje lenger dekkande for innhaldet i dette Læreplanverket. I motsetnad til M-87, som både var eit styringsdokument og eit planleggingsgrunnlag for arbeidet i skulen, hadde L-97 som mål å understreka at både dei generelle og faglege måla var bindande for opplæringa. Læreplanen var eit forpliktande styringsdokument.

L-97 omfattar tre hovuddelar. I den generelle delen gir planen overordna mål for opplæringa. Målformuleringane er gitt egne kapitteloverskriftar som *”det skapende menneske”*, *”det meningssøkende menneske”*, *”det samarbeidende menneske.”*, *” det arbeidende menneske”*, *”det integrerte menneske.”*, *”det miljøbevisste menneske.”* og *”det allmenndannende menneske”*. Dei overordna måla gir innhald til andre hovuddel i planen, som har overskrifta *”Prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskolen”*. Desse prinsippa blir omtala som BRUA, sidan prinsippa byggjer bru mellom den generelle delen og læreplanane for faga grunnskolen. Prinsippa skal i innhald støtte opp under eit skulesystem med dette fotfestet:

”Grunnskolen byggjer på prinsippet om einskapsskolen - om likeverdig og tilpassa opplæring i eit skulesystem bygd på det same læreplanverket ” (L-97 :56).

I eit eige avsnitt om *”Tilpassing”* har planen ei inndeling som set tilpassinga i relasjon til *”lokal tilpassing”*, *individuell tilpassing”*, *”likestilling mellom kjønna”* og *” språklige*

minoritetar”(L-97:58). Innleiingsorda i avsnittet ser einskapsskulen som ein føresetnad for ei god tilpassa opplæring:

*”For å kunne ta omsyn til ulikskap og føresetnadar hos elevane må **einskapsskulen vera romsleg og inkluderande**. Mangfald i bakgrunn, interesser og føresetnadar må møtast med eit mangfald utfordringar. **Tilpassing er derfor ein sentral og nødvendig del av opplæringa**”(L-97 : 57-58).*

Den individuelle tilpassinga skal ta omsyn til
*”**Alle elevane** - også dei med særlege vanskar eller særlege evner på ulike område, må få møte utfordringar som svarer til føresetnadane deira. Individuell tilpassing er nødvendig for at alle skal få eit likeverdig tilbod. Det krev at alle sidene ved opplæringa - lærestoff, arbeidsmåtar, organisering og læremiddel - blir lagde til rette med tanke på dei ulike føresetnadene elevane har ” (L-97:60) .*

Den tilpassa opplæringa står i nær samanheng med omgrep som integrering og inkludering. I L-97 blir omgrepet inkludering gitt dette innhaldet:

”Grunnskulen som fellesskap skal vere inkluderande. Elevar med særskilde opplæringsbehov skal ta del i det sosiale, faglege og kulturelle fellesskapet på ein likeverdig måte” (L-97:58).

Omgrepet inkludering kan ein seia gir eit vidare mandat for skulen enn omgrepet integrering. Integrering er eit omgrep med røter tilbake til ”Blomkomitèen av 1970”.¹⁰

Integrering blir definert som å tilhøyra/få tilslutnad til eit sosialt fellesskap.

Eit inkluderande fellesskap omfattar ein tilslutnad til klassemiljøet både **fagleg og sosialt**.

Denne forståinga blei tydeleggjort i Salamancaerklæringa (UNESCO,1994) med desse formuleringane:

”The fundamental principle of the inclusive school is that all children should learn together, wherever possible, regardless of any difficulties or differences they may have. Inclusive schools must recognize and respond to diverse needs of their students”.

¹⁰ **Blomkomiteen** fikk i 1969 som mandat å utarbeide forslag til lovregler som kunne erstatte spesialscoleloven av 1951. Blomkomiteens innstilling (avgitt 1970) representerer det til da viktigste bruddet i en historisk tradisjon bygd på et relativt omfattende spesialscolesystem. Blomkomiteen foreslo integrering av flest mulig funksjonshemmede i den vanlige skolen, og foreslo rett til spesialpedagogiske tiltak også for funksjonshemmede barn under skolepliktig alder og for funksjonshemma voksne. Hovedprinsippene i utgreiingen fra Blomkomiteen ble lagt til grunn ved endringer i grunnskoleloven og lov om videregående opplæring fra 1975, satt i verk fra 1976. Det medførte at spesialscoleloven av 1951 ble opphevet. Og en viktig endring i opplæringen med krav om tilpassing av opplæringen til evner og forutsetninger hos hver enkelt elev

9.5 Målstyringa blir tona ned

I slutten av 90 –åra kom sentrumspartia, Venstre, Senterpartiet og Kristelig Folkeparti i regjeringsposisjon. Den sterke målstyringa i L-97 samsvarte lite med deira utdanningspolitikk. Deira politikk var meir retta mot ein lokal tilpassing til opplæringsmåla. Gjennom ei lokal tilpassing er ein betre i stand til å tilpassa faglege mål til individuelle skilnadar i elevføresetnadane. I samband med ein revisjon av grunnskulereforma fekk sentrumspartia fleirtal for føringar der ei tilpassa opplæring meir blei definert ut frå lokale forhold og den einskilde eleven:

*”Flertallet vil likevel understreke sterkt at likeverdig tilbud ikke skal være det same som likt tilbud . Skolen må alltid har stort rom for **tilpassing både til lokale forhold og til den enkelte elev**”*(Innst. S nr 15 (1995-96)

I ein seinare Odelstingsproposisjon blir den lokale tilpassinga understreka slik:

”Den lokale tilpasning og den pedagogiske frihet må få rom innenfor de nasjonale rammene slik at skolen kan reflektere det mangfoldet skole og lokalsamfunn kan utvikle i et godt samspill mellom elever, lærer og miljø” (Innst. O nr 70 (1997 -98) /St.meld nr 28 (1998-99) ”Mot rikare mål”: kp.2.3).

L-97 hadde status som ei forskrift. I dette låg at Læreplanverket var eit juridisk bindande dokument, som hadde den konsekvens at hovudmomenta på kvart årstrinn ikkje var rettleiande men bindande. Men i kva rekkefølge ein tok hovudmomenta stod ein friare til. I tråd med tanken om meir lokal tilpassing gav undervisningsminister Jon Lilletun frå Kristeleg Folkeparti dei einskilde skulane meir ansvar for tilrettelegging av fagplanane. Difor måtte departementet utarbeida ei ny forskrift til L-97, for å justera ned den sterke sentralstyringa i planen. I staden for ei sterk sentralstyring skulle det vera rom for ei pedagogisk vurdering, meir opna for tilpassa opplæring, både i høve til den einskilde eleven og til lokale forhold. Ei lokal tilpassing av læreplanen henta også støtte i internasjonale kartleggingar av elevane sitt læringsutbyte. Dei viste at læringsutbyte til elevane auka når sentrale styresmaktar gav den einskilde skulen meir ansvar for det faglege innhaldet.

9.6 Internasjonale kartleggingar øver press

Auka merksemd på individuelle prestasjonar blei ytterligare forsterka gjennom publiseringa av dei internasjonale kartleggingsprøvene, PISA, TIMMS og PIRLS¹¹.

Pisa kartlegg kunnskapane til 15-åringar i lesing, matematikk og naturfag. PIRSL målar kor flinke fjerde - klassingar er i lesing. TIMMS var ei undersøking på kunnskapane i matematikk og naturfag for fjerde -og åttande klassingar. Gjennom slike kartleggingar blir den norske skulen sett inn i ein global samanheng. Kartlegginga som blei gjennomført av PISA i år 2000 gav Norge ei dårleg rangering, samanlikna med andre land.

9.7 Større merksemd på læring

Resultatmåla som kom fram gjennom kartleggingsprøvene gav føringar for Kvalitetsutvalet sitt arbeid (NOU, 2002). I innstillinga frå Kvalitetsutvalet kom det forslag om å få til eit nasjonalt system for ei kvalitetsvurdering. Nasjonale prøvar skulle etter utvalet si meining gi naudsynt informasjon til ulike aktørar i utdanningssystemet. Mellom anna kunne slike prøvar vera ein god indikator på den tilpassa opplæringa i basisfaga norsk, matematikk og engelsk. Stortinget gav sin tilslutnad til utvalet sine konklusjonar om eit nasjonalt system for å måla kvaliteten i grunnopplæring (Innst. St. nr.12(2002-2003) og St.prp.nr.1 tillegg nr.3 (2002-2003).

Dei første nasjonale prøvene kom i 2004. Resultata blei offentleggjort på *"www.skoleporten.no"*.

Skuleporten er eit verktøy for vurdering av kvalitet i grunnopplæringa. Målet med Skuleporten er at skular, skuleeigarar, foreldre, elevar og andre interesserte skal få tilgang til relevante og pålitelige nøkkeltal for grunnopplæringa.

Kvalitetsutvalet si innstilling danna innhald til Stortingsmelding nr.30 "Kultur for læring" (2003-2004). I kapitlet om *"Tilpasset opplæring for alle"* er departementet uroa over *"at det er så store forskjeller i læringsutbytte blant elevene, og at det er systematiske forskjeller mellom elevene avhengig av kjønn og sosial og etnisk bakgrunn."*

Selv om tilstandsrapportene fra fylkesmennene viser at tilpasset opplæring er et vesentlig satsingsområde i en rekke fylkeskommuner, kommuner og skoler, er det i skolen sett under ett fortsatt et stort potensial for forbedring " (St.meld. nr 30 kp.8.1).

¹¹PISA - programme for International Student Assessment

TIMMS - international association for the evaluation achievement (IEA)

PIRLS - progress in international reading study)

Den manglande tilpassa opplæringa meiner departementet kan ha årsak i:

*”for liten innsikt i resultatene av opplæringa -
at enkelte skoleledere i for liten grad utnytter den samlede kompetansen på skolen til å
organisere opplæringen ut fra elevenes behov*

*-for lav kompetanse blant en del skoleeiere, skoleledere og lærere om lærevansker og
metoder som er utviklet for opplæring av elever med ulike lærevansker ”
(St.meld. nr 30 : kp.8.2).*

Av tiltak departementet vil setja inn for å styrka den tilpassa opplæringa kan nemnast både
forskning, metode- og kompetanseutvikling.

Dei føringane som meldinga ”Kultur for læring” la for innhaldet i grunnopplæringa fekk
tilslutnad på dei fleste punkta i Stortinget si handsaming. Intensjonane i meldinga fekk
innpass i eit omfattande reformarbeid for heile grunnopplæringa. Reformarbeidet tok namnet
”Kunnskapsløftet”.

Visjonen i ”Kunnskapsløftet” er å

*”Skape en bedre kultur for læring for et felles kunnskapsløft”(...)”Skolen møter et stadig
større mangfold av elever og foresatte.
Alle elever.har krav på tilpasset og differensiert opplæring ut frå deres egne forutsetninger
og behov.
En skole basert på likeverd forutsetter at alle elever får de same muligheter til å utvikle
seg”(Rundskriv F-13/04:3) .*

Ein annan konsekvens av meldinga ”Kultur for læring” var at Opplæringslova blei endra
med omsyn til inndeling i klassar. Klassefellesskapet var ein viktig berebjelke i den
organiserte moderniteten. Gjennom ny lovtekst får dette fellesskapet ei mindre streng
innramming.

Lovteksten gir denne føringa:

*”Elevane kan delast i grupper etter behov. Gruppene må ikkje vere større enn det som er
pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg. Organiseringa skal vareta elevane sitt behov for
sosialt tilhør.
Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør.
Kvar elev skal vere knytt til ein lærar (kontaktlærar) som har særleg ansvar for dei praktiske,
administrative og sosialpedagogiske gjeremåla som gjeld eleven, mellom anna kontakten
med heimen”(Oppl l. §8-2).*

Intensjonen bak denne endringa i Opplæringslova er at mindre grupper og ei tettare
tilknytning til ein kontaktlærar vil betre ivareta omsynet til kravet om ei tilpassa opplæring.

I 2006 kom det første Læreplanverket for Kunnskapsløftet (L-2006). Føreordet er ført i pennen av utdanningsminister Øystein Djupedal frå Sosialistisk Venstreparti. Føreordet viser at tidlegare politiske motsetningar i norsk skulepolitikk er tona ned. Nå er det eit meir samla fokus retta mot individuelle faglege prestasjonar. Gjennom gode individuelle prestasjonar i basis -faga skal den norske skulen klatra oppover på den internasjonale skåringslista. ”*Fellesskolen (omgrepet er kome i staden for einskapsskulen) skal ha ambisjonar på elevenes vegne, gi dem utfordringer og mål å strekke seg etter*” (L-2006:3).

Kompetanse er eit nøkkelord i L-2006. Planen har klare kompetansemål for elevane etter andre, fjerde, sjuande og tiande trinn. For å innfri kompetansemåla må den tilpassa opplæringa leggest opp slik at:

”*Opplæringa møter mangfoldet i elevenes bakgrunn, forutsetningar, interesser og talenter med et mangfold av utfordringer.*

Uavhengig av kjønn, alder, sosial, geografisk, kulturell eller språklig bakgrunn skal alle elever ha like gode muligheter til å utvikle seg gjennom arbeidet med fagene i et inkluderende arbeidsmiljø.

Tilpasset opplæring for den enkelte elev kjennetegnes ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organisering av og intensitet i opplæringa (L-2006:34).

L-2006 fekk ei vidare oppfølging i St.meld.nr.16 ”...ingen sto igjen Tidlig innsats for livslang læring”. I kp. 6.3.4 om ”Tilpasset opplæring” er tilpassa opplæring også relatert til den kompetanse læraren har om arbeidsmåtar og pedagogiske metodar i høve til alder, evner og føresetnadar til den einskilde eleven. Dei faglege kompetansemåla stiller **krav** til læringa. Meldinga er av den meining at tydelege krav og forventingar aukar motivasjonen for å læra. Sjølv om læraren legg til rette for ei god tilpassa opplæring, står resultata av opplæringa i nær samanheng med det læringsmiljøet som er etablert i klassen. Meldinga vektar positiv samhandling mellom elevane og hevdar at ”*Kompetanseutvikling hos den einskilde eleven skjer i et sosialt arbeidsfellesskap. Det er det sosiale fellesskapet som hever kvaliteten på den enkeltes læringsarbeid*” (St.meld.16:76-77). Og meldinga er tydeleg på at læraren har hovudansvaret for å leggja til rette for ei tilpassa opplæring

Dei overordna styringssystema gjennom nasjonale prøver er med og kartlegg skulane si evne til å nå måla om ei tilpassa opplæring. Samstundes skal prøvane vera eit viktig dokument i det interne evalueringsarbeidet på kvar skule, slik at ein betre kan nå måla om ei tilpassa opplæring.

Drøfting

10.0 "Rom for alle/blikk for den enkelte".

Overskrifta rammar inn det doble dilemmaet i opplæringa mellom å skapa rom for eit godt fellesskap og samstundes ha auga for at innanfor dette fellesskapet, skal kvar elev bli møtt med ei opplæring tilpassa egne føresetnadar. I den historiske vandringa frå den *"første forordninga om almugeskulen i 1739"* og heilt fram til nåverande læreplan, har opplæringa

levd i ambivalensen mellom individ/fellesskap, og tyngdepunktet i denne ambivalensen har vore vektlagt ulikt i modernitetsperiodane. Forskingsoppgåva har hatt som mål å gå inn i denne ambivalensen. Intensjonen er at eit slikt historisk perspektiv kan gi betre forståing av prinsippet om tilpassa opplæring, og samtidig auka kompetansen om dette viktige prinsippet i opplæringa. Stortingsmeldinga ”*Kultur for læring*” skriv at manglande læringsutbytte blant elevane nettopp kan skuldast manglande kompetanse om tilpassa opplæring (jf.kp.8.6).

10.1 Læring og undervisning- ei avklaring

Det blei større mangfald i elevpopulasjonen i kjølvatnet av endringane i grunnskulelova av 1975. Eit større mangfald stilte større krav til den tilpassa opplæringa, som mellom anna utfordra tidlegare arbeidsmåtar. Ei tilrettelegging av ulike arbeidsmåtar blei eit arbeidsområde for undervisningsdidaktikken, for ei god undervisning inneheld ”*målrettede aktiviteter for å realisere læring*”, *der deltakerne er til stede for hverandre som lærer og elev*” (Dale, 1943:43). Gjeldande læreplan, Kunnskapsløftet, er også tydeleg på at drivkrafta for god læring har nær samanheng med korleis ein formidlar lærestoffet i undervisninga. Med læreplanen sine ord:

”Læring og undervisning er ikkje det same. Læring er noe som skjer med og i eleven. Undervisning er noe som blir gjort av en annen” (L-97:28).

Men ein viktig føresetnad for læreprosessen er korleis læraren greier å oppretta den kommunikative dialogen mellom lærer/elev i undervisninga. Denne avklaringa mellom undervisning og læring kan utfylla oppgåva sin tematikk på den tilpassa opplæringa, for begge omgrepa er med og dekkar innhaldet i den tilpassa opplæring.

10.2 Grunnskulen for ”alle”

Sjølv om abnormskulelova av 1881 og Verjemålslova av 1896 hadde ekskludert visse elevgrupper frå fellesskapet, blei undervisninga ei pedagogisk utfordring i folkeskulen. Elevgruppa var langt frå homogen. Differensieringsdebatten som blei ført i forkant av Normalplanen av 1939, fekk fram at nivådifferensiering kunne bryta med likskapsideologien i fellesskapet. Løysinga blei ein Normalplan med definerte minstekrav. Minstekrava skulle etter departementet si meining hindra ei oppsplitting av klassefellesskapet etter nivå.

Det som seinare skjedde, var opprettinga av spesielle skuletilbod til elevar som ikkje kunne nyttiggjera seg den obligatoriske folkeskulen. Lovheimel for denne endringa var lov om spesialskular i 1951. Folkeskulen fekk styrka sine ressursar til einskildelevar med timar til hjelpeundervisning. Dei lokale skulestyra hadde mangelfull kompetanse til å avgjera kva

elevar som trong eit anna skuletilbod og kven som trong støtte i den vanlige skulegangen. Difor blei det utover femtiåra oppretta skulepsykologiske kontor med kompetanse til diagnostisering og kategorisering av elevar som trong hjelpetiltak. Den tilpassa opplæringa kom gjennom hjelpeundervisinga inn som tiltak i den felles folkeskulen. Men den tilpassa opplæringa var berre retta mot einskildelevar som ikkje kunne dra nytte av den ordinære undervisinga.

Forsøksrådet, som blei oppretta i 1954, tok på ein måte oppatt den tidlegare differensieringsdebatten i dei forsøka dei dreiv fram. Mandatet til Forsøksrådet var å prøva ut ulike modellar for ei utviding av den sjuårige folkeskulen til eit niårig skuletilbod. Eit av forsøka var å opna for ei tydelegare differensiering på dei øvste trinna i denne nye skulemodellen. Difor blei det prøvd ei nivå-differensiering i to linjeval i det åttande og niande skuleåret. Linjedelinga var organisert i ei teoretisk og ei praktisk linje. Ei ytterlegare nivå-differensiering kom i ulike kursplanar. Men likskapsideologien i den organiserte moderniteten definerte forsøka med linjedeling og kursplanar som ei svekking av det sosiale fellesskapet, som skulle prega og vera eit kjenneteikn på den offentlege niårige grunnskulen. Det sosiale fellesskapet fekk difor ei ny innramming i omgrepet samanhaldne klassar i Mønsterplanen av 1974. Differensieringa i høve til ulike elevføresetnadar skulle ha ei pedagogisk forankring i klassefellesskapet.

Samordninga av grunnskulelova og spesialskulelova til ei felles grunnskulelov opna eit nytt perspektiv inn i differensieringsdebatten. Klassefellesskapet skulle opna seg for eit større mangfald. Skulle ein nå ambisiøse målsettingar om meir kunnskap og større fagleg utbyte av skoleressursane, blei prinsippet om tilpassa opplæring ført inn i læreplanane, eit prinsipp som skulle omfatta ”*alle*” elevane. Ordet *alle* er merka ut, sidan det drar historia tilbake til folkeskulelova av 1889. Formuleringa ”*alles*” var misvisande for innhaldet i den lova, sidan fleire elevgrupper var ekskludert frå dette fellesskapet som lova skulle ramma inn. Med den prinsipielle formuleringa i M-87 er ”*alle*” nå eit meir meiningsberande ord. Læreplanen av 1997 forsterkar innhaldet i ordet og tydeleggjer at ei tilpassing skal skje innanfor ”*eit romsleg og inkluderande fellesskap*”(L-97:57).

Den inkluderande tilpassinga skal omslutta alle grupper og kategoriar av elever, både fagleg og sosialt. Læraren skal både ha ”*rom for alle og blick for den enkelte*”.

10.3 Eit inkluderande fellesskap

Den tilpassa opplæringa i eit inkluderande fellesskap var vanskeleg å praktisera innanfor gjeldande lovverk for inndeling av klassar. I 2003 blei det endring i ”*klassefordelingslova*”¹², som gav rom for å organisera elevane på andre måtar enn innanfor fastsette tal for klassestorleik. Det gav større rom for ei tilpassa opplæring, når ein ikkje lenger var bunden opp til ein viss klassestorleik. Gjennom nye organiseringsformer og arbeidsmåtar tilpassa andre elevgrupperingar, er målsettinga ei betre tilpassa opplæring. Dessutan kan andre samarbeidsformer mellom elevane innfri overordna mål om ei fagleg og sosial inkludering, som er grunnpilarane i inkluderingsperspektivet.

Det sosiale miljøet som oppstår i klasse- og gruppefellesskapet har stor innverknad på motivasjonen og viljen til å tileigna seg ny lærdom, og til å delta i læringsfremjande aktivitetar. Det sosiale miljøet er på mange måtar ein føresetnad for fagleg læring. Kunnskapsdepartementet understreka samhandlinga mellom ”læringsutbyte og trivsel” med desse orda:

”En skole der elevene oppnår godt læringsutbytte, er også en skole der det er mer sannsynlig at eleven trives, og at forholdet mellom lærer og elev er godt. Det fremgår også av PISA undersøkelsen” (Kunnskapsdepartementet des..2002).

.

10.4 Globalisering påverkar den tilpassa opplæringa

”Skolen skal også forberede elevene på å kunne se utover Norges grenser og være en del av et større internasjonalt samfunn” ((St.meld.nr.30 Kultur for læring (2003-2004)).

¹² § 8-2. *Organisering av elevane i grupper*

Elevane kan delast i grupper etter behov. Gruppene må ikkje vere større enn det som er pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg. Organiseringa skal vareta elevane sitt behov for sosialt tilhør. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør. Kvar elev skal vere knytt til ein lærar (kontaktlærar) som har særleg ansvar for dei praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjeremåla som gjeld eleven, mellom anna kontakten med heimen. Endra med lov 27 juni 2003 nr. 69 (i kraft 1 aug 2003, etter res. 27 juni 2003 nr. 774).

Utdanningspolitikken fekk ei ny utfordring då internasjonale kartleggingsprøver av resultatmål i norsk, matematikk, naturfag og engelsk, plasserte den norske skulen langt nede på den internasjonale "scoringlista". Resultata øvde press på læringsutbytte i skulen. I ei evaluering av L-97 blei ein av konklusjonane at det er høg grad av trivsel i den norske skolen, men lite trykk på læring. Overskrifta i tidskriftet "Forskningsnytt" har denne vinklinga på presentasjonen av evalueringa: "*Hyggelig, men uklare faglige krav*" (Forsking nr.2-2003). Det politiske dokumentet som skulle representera eit løft for utdanninga, blei Stortingsmelding nr.30 "Kultur for læring". Meldinga løfta fram at skulen trong "*kompetente og engasjerte lærere*", og "*lærerne må kunne spille på et stort repetoar av arbeidsformer og virkemidler*" (St.meld.30:24). Meldinga "Kultur for læring" gav føringane for innhaldet i Kunnskapsløftet-(1-2006).

Eit anna verkemiddel for å auka læringstykket i skulen blei etableringa av nasjonale prøvar i teorifaga og elevundersøkingar om læringsmiljøet.¹³

10.5 Forsking om tilpassa opplæring

Tidskriftet "Forsking" har i novemhernummeret 2007 ein artikkel av Stephansen med overskrifta "*Tilbake til klasserommet*". Titteloverskrifta har samanheng med at artikkelen har eit kritisk søkelys på opphevinga av "*klassefordelingslova i 2003*". Ei anna endring var at nemninga klassestyrar blei erstatta med kontaktlærar. I artikkelen er det referert til Peder Haug ved Høgskulen i Volda. Han ser opphevinga av "*klassefordelingslova*" i samanheng med prinsippet om ei tilpassa opplæring. Denne dreininga bort frå klassefellesskapet til ei sterkare individualisering i opplæringa er Haug kritisk til. Artikkelforfattaren, Stephansen, tillegg Haug dette synspunktet: "*Behovet for mer tilpasset opplæring for den enkelte elev har blitt tolket som et behov for å individualisere undervisninga. Dette har gått utover fellesskapet i norsk skole*" (Forsking 2007:1-2). Haug grunngjev synspunkta sine med å visa til at pedagogiske teoriar motbevisar at den beste læringa skjer gjennom individuelle arbeidsmål. Til støtte for sine påstandar viser Haug til at forskning på området får fram at auka individualisering fører til mindre samspel og mindre læring. Og den sterke individualiseringa

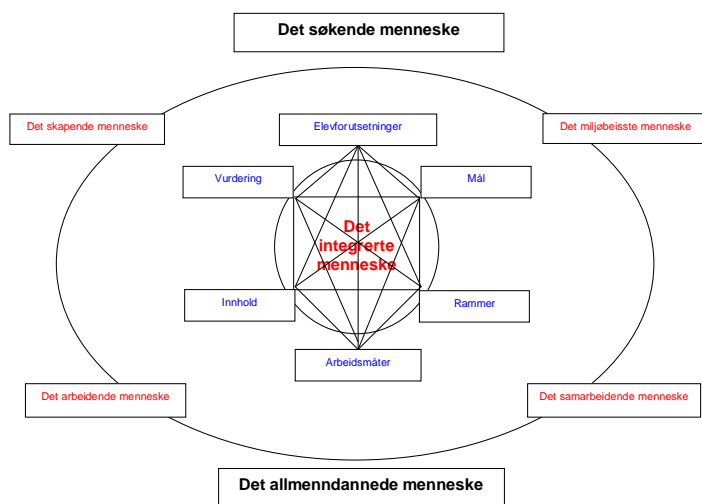
¹³ Nasjonale prøver 2007 har vist seg å ha hatt stor nytteverdi for skoleeiere, regionale og sentrale skolemyndigheter og ikke minst allmennheten. Sammen med resultatene fra de internasjonale undersøkelsene PISA og PIRLS har resultatene fra nasjonale prøver bidratt til å sette læringsutbytte og kvalitetsutvikling i grunnopplæringen på den politiske dagsorden

går mest utover dei som strever med skularbeidet. Desse elevane taklar dårleg eit meir sjølvstendig ansvar for læringsarbeidet. Kirsti Klette ved Universitetet i Oslo hevdar òg at forskinga får fram at ”*individualiserte og fleksible arbeidsformer stiller store krav til elevenes egen arbeidsdisiplin og forutsetningar*”(Forsking 2007:3).

Nettverk for tilpasset opplæring kom i 2007 med ei artikkelsamling om tilpassa opplæring, for å auka kompetansen på omgrepet (Utdanningsdirektoratet okt.2007). I ein artikkel av Grete Dalhaug Berg og Kari Nes plasserar dei omgrepet i relasjon til inkludering og likeverd. Dei hentar støtte til denne plasseringa frå Stortingsmelding nr.30 ”*Kultur for læring*” (2003-2004) og Kunnskapsløftet (L-2006). Kunnskapsløftet legg vekt på at dei sosiale- og faglege faktorane må samspele for å oppnå den optimale inkluderinga.

Fleire evalueringsrapportar får fram at det rår stor uvissheit om tilpassa opplæring i skulen. Denne uvissheit har spela inn på læringstrykket i skulen. Forskarane peikar på at manglande forståing av tilpassa opplæring kan ha samband med kva ståstad lærarane har til læring, og kva læringsteori som best innfrir målsettinga om den tilpassa opplæringa. Mellom anna viser forskarane til Vygotsky og hans teori om den næraste utviklingssona. Eit anna kunnskapsområde dei legg vekt på i artikkelen, er didaktisk kompetanse. Didaktikken skal vera eit nyttig arbeidsreiskap i læringsarbeidet, slik at læraren kan møte elevane med eit innhald i lærestoffet tilpassa ulike føresetnader. Det viktigaste startpunktet i modellen er difor ei kartlegging av elevførestnadane. Relasjonsmodellen som er illustrert her, har også med i innramminga dei overordna læringsmåla i gjeldande læreplan:

Den didaktiske relasjonsmodellen



14

Stortingsmelding nr.16 ...ingen stod igjen (2006-2007) utfyller med denne presiseringa noko av innhaldet i relasjonsmodellen:

”Opplæringa må ikkje bare tilpassas fag og lærestoff, men også elevenes alder og utviklingsnivå. Læreren må bruke elevenes ulike forutsetningar, sammensetning av elevgruppen og hele læringsmiljøet som ressurser i læringa” (St.meld.nr.16:76). Forsking viser at god kvalitet på den ordinære undervisninga reduserer behovet for spesialpedagogiske tiltak” (St.meld.nr.16:78).

Erling Lars Dale og Jarl Inge Wærness har sett tilpassa opplæring i relasjon til inkludering i skulefaglege prestasjonar. I innleiinga på artikkelen skriv dei: *”Perspektivet er at en inkludering i skolen, utan inkludering i skolefaglege læreprosesser, har bidratt til at noen elever i dag er utstøtt i forhold til aktiv deltagelse i kunnskapssamfunnet”* (Utdanningsdirektoratet 2007:39).

Dale & Wærness ser den tilpassa opplæringa som eit komplekst fenomen. Det komplekse fenomenet ligg i intensjonen om å inkludera alle elevane i skulefaglege prestasjonar, hevdar dei (Dale & Wærness 2007:39). Nettopp inkludering både fagleg og sosialt er ei pedagogisk utfordring i den tilpassa opplæringa. Eit sentralt pedagogisk spørsmål er om elevgruppene skal organiserast med omsyn til homogenitet og heterogenitet. Arbeidsmåla i faga er ofte inndelt i ulike vanskegradar eller fargekodar, som gir ein peikepinn på det faglege nivået til eleven. Ei slik inndeling kan parallellførast med linjedeling, som var eit av forsøka i ein

¹⁴ hive.no/studietilbud/PPU/documents/Did-rel.ppt [http://www-lu.#257,2,Den didaktiske relasjonsmodellen](http://www-lu.#257,2,Den%20didaktiske%20relasjonsmodellen)

niårig skulmodell i 1960 åra. Tilbakemeldingane på linjedelingane var negative, sidan det skapte store sosiale skiljelinjer blant elevane. Sjølv om det kan vera utfordrande å finna ei optimal organisering for tilpassa opplæring, kan ein likevel ikkje sjå tilpassinga som eit reint ”individualiserende prosjekt” (Dale & Wærness 2007:48-49):

”realistiske krav og forventningar, bestemmes ikke av enkeltindividets evner og forutsetninger alene. Tilpasset opplæring i skolen realiseres alltid innenfor et arbeidsfellesskap. Skolemotivasjon er altså avhengig av interaksjonen mellom eleven og omgivelsene”

I undervising og opplæring har læraren krav på seg til å møte elevane ut frå deira læreføresetnadar. Men den tilpassa opplæringa er ikkje eit mål. Den er eit verkemiddel for å realisera dei overordna kompetansemåla i Kunnskapsløftet. Kunnskapsløftet har i fagplandelen fem overordna mål som skal integrerast i kvart fag (2006:39 ff.).¹⁵ Eit viktig område i den tilpassa opplæringa er å leggja til rette for meistring. Når elevane opplever meistring i læresituasjonen, kan det skapa eit grunnlag for motivasjon og vilje til å ta til seg ny lærdom.

11.0 ”Vegen til individet går gjennom kollektivet”

¹⁵ De grunnleggende kompetansemålene er: å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy

Kunnskapsløftet (L-2006) er planen tydeleg på at *”felleskulen skal ha ambisjoner på vegne av elevane, gi dei utfordringar og mål å strekkja seg mot”* (L-2006:31).

Tematikken i oppgåva har dreia seg om ambivalensen individ/felleskap. Dei måla som Kunnskapsløftet strekar opp for fellesskapet, har eit innhald som i stor grad samsvarer med den politiske rørsla som bar fram lovforslaget om ein felles folkeskule for alle sosiale lag i samfunnet i 1889. Innstillinga frå *”Enhetskkolekomitèen”* får fram at innhaldet i fellesskulen har historiske linjer:

”anfører at det i politisk og social henseende er av vigtighet at bevare fællesskap i dannelse for de forskjellige samfundsklasser barn, saa langt op i skolen som mulig, fordi der gjennom et saadant fællesskap dannes saa mange flere aandelige berøringspunkter mellem en stor del av landets borgere” (KUF inst. av 1913: 1).

Kunnskapsløftet sine overordna mål for opplæringa har fått nedslag i elleve prinsipp for opplæringa. Prinsippa skal danna ei bru mellom dei generelle måla og fagplandelen. Difor blei prinsippa i L-97 omtala som BRUA. Kunnskapsløftet (L-2006) har utforma prinsippa i ein Læringsplakat. Læringsplakaten gir gjennom prinsippa retning for opplæringa i fellesskulen. Ei god opplæring er kjenneteikna av *”motivasjon, læringsstrategier, tilpassa opplæring, samarbeid og demokrati, bli kjent med sine talenter og elevmedvirkning”* (Møller&Sundli 2007:46-55). Prinsippa legg desse føresetnadane til grunn for at *”skolen og lærebedriften skal bidra til at lærere og instruktører fremstår som tydelige ledere og som forbilder for barn og unge”* (Møller og Sundli 2007:52). Og ein anna føresetnad ligg på kvalitetane i det fysiske-og psykososiale miljøet, som §9a i Opplæringslova gir innhald til. Dei tre siste prinsippa set opplæringa i relasjon til samarbeid med heimemiljøet, lokalsamfunnet og læraren sin kompetanse.

Blir linjene ført tilbake til den didaktiske relasjonsmodellen, kan prinsippa i læringsplakaten innpassast i den didaktiske relasjonsmodellen. Eit sentralt startpunkt i tilrettelegging av arbeidsaktivitetar er

”lærerens evne til å ”pakke” lærestoffet på en måte som letter tilegnelsen for elever med ulike forutsetninger. Lærerens didaktiske kompetanse gjør ham eller henne i stand til å tolke læreplanens oppdrag og omsette dette til en undervisningspraksis” (Møller og Sundli 2007:245-246).

Prinsippa i Læringsplakaten skal letta måloppnåinga for ulike kompetansemål. Mellom Læringsplakaten og Kompetansemåla ligg utfordringa i den tilpassa opplæringa. Denne utfordringa må møtast med eit læringssyn, som kan vera styrande og veiledande for tilrettelegginga. Møller og Sundli hevdar at det viktigaste skilje i dag går mellom to

læringssyn: ”et kognitivt perspektiv på læring og et sosialt perspektiv på læring (Møller og Sundli 2007:245)”. I den generelle delen av Kunnskapsløftet blir læring forstått som å gå fra det kjente til det ukjente:

*”Læring skjer ved at det nye forstås ut frå det kjente- de begreper en har, avgjør hva en kan gripe og fatte.
Kunnskaper, ferdigheter og holdningar utvikles i samspill mellom gamle forestillinger og nye inntrykk.
Opplæringa må derfor knyttes til egne iakttagelser og opplevelser”(L-2006:10).
”Ny kunnskap må hektes saman med den som alt sitter - det eleven vet, kan og tror fra før”
(L-2006:11).*

Læringssynet som blir formulert i den generelle delen, kan definerast som eit kognitivt læringssyn. Det er eleven sine individuelle kunnskar som utgjør læringspotensialet for vidare læring. I prinsippdelen av Kunnskapsløftet, som strekar opp elleve prinsipp for opplæringa, har den utfyllande kommentaren til det femte prinsippet om tilpassa opplæring ramma inn ”opplæringsbegrepet” i ein sosial kontekst:

*”Når elevene arbeider sammen med vaksne og med hverandre, kan mangfoldet av evner og talenter bidra til å styrke både fellesskapets og den enkeltes læring og utvikling (...)
”Uavhengig av kjønn, alder, sosial, geografisk, kulturell eller språklig bakgrunn skal alle elevene ha like gode muligheter til å utvikle seg gjennom arbeidet med fagene i et inkluderende læringsmiljø”(L-2006:34).*

Slik eg ser det, formulerar Kunnskapsløftet teori om læring i generelle vendingar. Dette kan forklara den uvissa som rår i skulen om den tilpassa opplæringa.(jf.kp.10.5:45). Endra samfunnsstrukturar påverkar òg læringskulturen i skulen. Desse faktorane skaper rom for fleire læringssyn, og det utviklar seg fleire praksisar for læring.

I den ”*begrensede liberale moderniteten*” dominerte eit kognitivt læringssyn. Den individuelle opplæringa var eit pedagogisk ansvar, medan bygginga av det sosiale fellesskapet var eit politisk ansvar. Den organiserte moderniteten hadde fellesskapet som ei overbyggande ramme rundt det pedagogiske innhaldet. Innanfor dette fellesskapet skulle elevane få møte ei opplæring tilpassa deira føresetnadar. I Normalplanen av 1939 var arbeidsskuleprinsippet påverka av pedagogen John Dewey. Dewey la vekt på den aktive eleven som lærde best gjennom arbeidsmåten ”*Learning by doing*”. Stadieteorien til Piaget var pensum i mi lærarutdanning i 1970-åra. Sentralt i stadieteorien er at barna si kognitive utvikling gjennomgår ulike stadiar, og utviklinga blir sterkt påverka av aktiviteten til barnet.

Oppløysing av tidlegare strukturar i opplæringa og eit mangfald i elevpopulasjonen har skapt opning for andre læringssyn i vår modernitetsperiode. Det sosio-kulturelle perspektivet på læring har fokusområde på samspillet mellom individet og kollektivet (Säljød 2001:18). I eit sosiokulturelt perspektiv samhandlar ein i læreprosessen med kulturelle verktøy, både språklege og fysiske. Sentralt i perspektivet står difor språk og kommunikasjon, som sjølvstendig blir utvikla i eit kommunikativt forhold til andre. Den teknologiske utviklinga i samfunnet dei siste åra har skapt ein digitalisert "revolusjon" i skulen. Fysiske verktøy – "artefaktar"- som data, Dvd, video og andre media har kome inn som faste verktøy i opplæringa. Den tradisjonelle kunnskapsformidlinga og læreprosessen må finna andre vegval.

St.meld. nr.30 "*Kultur for læring*" er det politiske dokumentet som gir bakgrunn for Kunnskapsløftet. I kapitlet "*Skolen i en ny tid*" har meldinga døfta læring i relasjonen til "*hva som fremmer læring?*" og "*hva som hemmer læring?*" (St.meld.nr.30:innhold).

"*Kultur for læring*" er ennå det dokumentet som peikar ut ein kurs i opplæringa, og eg vil difor henta fram frå denne meldinga faktorar som er fremmande for læring. Det eine er "*samarbeidsbaserte arbeidsformer*" og "*tilpassa opplæring*" (St.meld.nr.30:28). Dei fremmande faktorane for læring skal vera målstyrande for dei grunnleggjande kompetansemåla, læringsmetodane og læringsstrategiar. Meldinga vektlegg fokus på læring. Den internasjonale kartlegginga – PISA- framhevar at norske elevar skårar dårleg på læringsstrategiar. Elevane meistrar i liten grad strategiar for å læra. Meldinga understrekar vidare at den nye kulturen i forståinga av læring har som føresetnad at lærdommen ikkje skal privatiserast, altså bli ein individuell eigedom: "*Utstrakt bruk av samarbeid er et viktig virkemiddel for at kompetanse og kompetanseutvikling ikkje skal privatiserast, men kan deles og utvikles i arbeidsfellesskapet*" (St.meld.nr.30:27).

Påpeikinga av samarbeid og at lærdommen skal kommuniserast ut til andre, er samanfallande med eit sosiokulturelt læringssyn. Og ut i frå meldinga skårar norske elevar med grunnlag i dette læringssynet bra på den internasjonale kartlegginga i lesing. Ei forskargruppe har analysert resultatane i lesing, og fått fram ein nær samanheng mellom læringsmiljøet og resultatskårningane i lesing: "*Norske skoler med gode faglige resultater i PISA-undersøkelsen, lykkes bedre enn andre skoler med å motivere elever til å lære gjennom samarbeid*" (St.meld.nr.30:29).

I ambivalensen mellom *kunnskapssamfunnet* og *”mangfaldet”*, mellom *”individ og fellesskap* skal skulen finna sin veg som ein lærande organisasjon. Ubalansen mellom dei krav skulen skal innfri kan påverka læringsarbeidet. Løysinga i dag blir eit val mellom ulike arbeidsmåtar. Etter mi meining må prinsippet om tilpassa opplæring få ei teoretisk innramming. Det kan skapa balanse i høve til virringa mellom ulike arbeidsmåtar. Metaforane til Sfard (Bråten,2002) utfyllar den doble spenninga i omgrepet tilpassa opplæring. Grunnpilarane i Sfard sin teori er forståing av læring gjennom *”tilegnelsemetaforen”* og *”deltakelsemetaforen”* (Bråten 2002:17-18).

Metaforane avspeglar ein kognitiv -sosial teori. Denne teorien bind saman ambivalensen individ/fellesskap, fordi denne teorien ser læring som ein dynamisk prosess som skjer i interaksjon med medelevar, lærarar og læringsmateriell (kulturelle verktøy).

Ei skjematisk framstilling av nokre felt i teorien:

”Tilegnelsemetaforen”	←	” Deltakelsemetaforen”
Individuell tilegning,dette skal lærast	→	Fellesskap, legg til rette for samarbeidsformar i innlæringa
Få kunnskap	Mål for læreprosessen	Bli ein deltakar, delta med andre i læreprosessen
Mottaker(konsument), konsumerer lærdommen,	Elev	Perifer deltakar, i samarbeid med andre medelevar utviklar lærdommen seg, eleven sprenger grenser i ”utviklingssonene” (Vygootsky)

Sjølv om det skjer ein interaksjon mellom metaforane, understrekar Sfard at *”deltakelsemetaforen”* må spilla den viktigaste rolla i læringsarbeidet. Ho grunngir standpunktet med at *”tilegnelsemetaforen”* kan føra til at kunnskapar blir privat eigedom, og kan føra til skilnader mellom dei som har og ikkje har, og framprovosera rivalisering framfor samarbeid i læringssituasjonar (Bråten 2002).

”Deltakelsemetaforen” har positive lada ord som fellesskap, solidaritet og samarbeid (Bråten 2002).

Vegen går altså frå individet til kollektivet(fellesskapet), og det er gjennom kollektivet det skjer ei vidare utvikling.

12.0 Vegem vidare....

Forskingsoppgåva har hatt merksemda på det historiske i fortid og nåtid. Den tilpassa opplæringa har til nå hatt lovheimel i §1-2 i Opplæringslova. NOU 2007:6 har i innstillinga lagt vekt på at prinsippet om tilpassa opplæring skal stå fast, men at prinsippet ikkje skal omtalast særskilt i Opplæringslova og ikkje som ein del av føremålet (Oppl. L. §1-2). I høyringsnotatet som er sendt ut om denne endringa, er grunngivinga at *”formålsbestemmelsen ikke bør inneha en slik type regulering da prinsippet om tilpasset opplæring hører mer naturlig hjemme annet sted i loven”* (HOL 55/07:4).

I høyringsnotatet til kommunane tar dei i innleiinga ein grenseoppgang mellom den tilpassa opplæringa og spesialundervisinga. Notatet understrekar at også spesialundervisinga er ei form for tilpassa opplæring, men ikkje all tilpassa opplæring er spesialundervising. Ei spesialundervising har som krav at det må fattast eige vedtak om opplæringa til den eleven som ikkje får eit godt nok utbyte av den ordinære tilpassa opplæringa. Spesialundervisinga er heimla i kapittel 5 i Opplæringslova. Høyringsnotatet meiner at det fell naturleg at kapittel 5 om spesialundervisinga omfattar både den ordinære tilpassa undervisinga og spesialundervisinga. Dessutan påpeikar notatet at *”forslaget om at opplæringsloven kapittel 5 skal regulere både tilpasset opplæring og spesialundervising innebærer ingen endring av rettstilstanden og har derfor i seg selv ingen økonomiske eller administrative konsekvenser”* (HOL 55/07:7)

Fram til i dag har det kanskje vore eit kunstig skilje mellom den tilpassa opplæringa i den ordinære undervisinga og spesialundervisinga. Lovendringa har som mål å minka dette skiljet. Dette kan vera ei positiv endring, men me tapar litt av dynamikken i prinsippet om den tilpassa opplæringa, når ho missar forankringa i ein føremålsparagraf.

Lovendringa kan også kopla ut den doble forståinga av omgrepet, som i innleiinga er definert som ei smal og vid forståing. Læringsarbeidet må etter mi meining gjennomsyra av ein interaksjon mellom individuell tileigning og læring i samarbeid med andre. Blir lovendringa gjennomført, ser eg for meg at det kan bli reist krav om individuelle opplæringsplanar for å dokumentera tilpassa undervising. Det vil i så fall bryta med klare undervisningsprinsipp for fremmande læring, og samtidig representera eit brot med Kunnskapsløftet sine intensjonar om ei læring i eit inkluderande fellesskap.

Stortingsmeldinga *”...ingen stod igjen”* ((St.meld.nr.16 (2006-2007)) peikar på ein viktig faktor som kan vera fremmande for den tilpassa opplæringa. Alle elevar har eit potensial for

læring, og difor må den ambisiøse målsettinga i den tilpassa opplæringa vera at "ingen står att". Meldinga peikar på manglande oppfølging i skularbeidet som ei klar svekking av den tilpassa opplæringa i kapitlet (*St.meld.nr.16:30*). Det er få elevar som meistrar den sjølvregulerte individuelle læreprosessen. Ei undersøking om tilbakemelding på læringsarbeidet i ein åttande klasse viste at berre 20% prosent av elevane fekk respons på arbeidet. Med omsyn til arbeidsplanar, som er mest brukt for å innfri den tilpassa opplæringa, er det også mangelfulle tilbakemelding av arbeidet (*St.meld.nr.16 (2006-2007):31*). Vidare i Stortingsmeldinga viser ein revisjonsrapport at *"det er problem at det i rekke tilfeller ikke blir tatt stilling til om alle elever får tilfredstillende utbytte av opplæringa ut frå sine evner og forutsetningar på en adekvat måte"* (*St.meld.nr.16(2006-2007):72*)).

Ei mangelfull oppfølging svekkar etter mi meining ein god læreprosess. Skal elevane ha føresetnadar for å nå tilpassa arbeidsmål, må det stillast tydelege krav og forventningar heile tida under innlæringa. Hyppige tilbakemeldingar kan vera avgjerande for motivasjonen. Planen uttrykkjar dette slik:

"Kontinuerlig vurdering og tilbakemeldingar gir gode resultater i form av økt læringsutbytte, spesielt for elever med svake ferdigheter" (*St.meld.nr.16 (2006-2007):78*).

"Utdanning er ikke bare et individuelt prosjekt, men også en investering i fellesskapet" (*Eidsvåg,2003*). Inge Eidsvåg har i artikkelen *"Skolen som fellesskap"* formulert eit sterkt forsvar for ideala i skulen sitt fellesskap, som ei motvekt til individorienterte krefter som meir og meir pregar samfunnet vårt. Eidsvåg brukar omgrepa *"selvrealisering"* og *"selvbestemmelse"* som illustrasjon på ordbruk som tar merksemda bort frå fellesskapet. I innleiinga spissformulerar han seg slik:

"Dersom det einaste perspektivet i opplæringa er å dyrke fram det unike barn med sine medfødte og unike egenskaper (...) tror jeg vi gjør noe galt. Da mister vi blikket for fellesskapets betydning for dannelsen av mennesker" (*Utdanning nr.26 2003*).

Ei investering i fellesskapet dannar normar, forståing av likeverd, solidaritet, demokrati, og empati.

Om fellesskapet taper verdi i høve til ei meir individorientert dreining i opplæringa, kan

”taperne bli de svake elevene, de som ikke føler at de har en begavelse som må dyrkes frem (...) De som verken er i stand til å skaffe, utvelge eller nyttiggjøre seg den informasjon som strømmer på(...) De som ikke greier å ta ansvar for egen læring, men som ”droppad i livsens elv” synker (Utdanning nr.26.2003).

Refleksjonane Eidsvåg gir til forsvar for fellesskapet, kan gi naudsynte argument i møte med krefter som vil dreia opplæringa meir mot den einskilde eleven sine individuelle rettar.

Støtte til slike argument kan bli henta frå publiseringa av resultatmål frå nasjonale og internasjonale kartleggingsprøver og gjennom elevundersøkingar. Kartleggingsprøvene avspeglar dei faglege resultata, medan elevundersøkingane kartlegg læringsmiljøet.

Fellesskapet, som Eidsvåg malar ut i sin artikkel, har ei jamt over ei høg skåring i slike undersøkingar. Publiserte tal frå ei nasjonal elevundersøking nyleg viste at fellesskapsideala skåra høgt: *”95 av 100 elever trives godt på skolen”* (Stavanger Aftenblad okt.2008). Men læringsmiljøet, som skal fremma læring, får samstundes ei variabel skåring. Den tilpassa opplæringa er ein viktig faktor i det inkluderande læringsmiljøet. I elevundersøkinga er den tilpassa opplæringa vurdert mot *”tilhørigheten”* til dette fellesskapet. Denne analysen får fram at ei tilpassa opplæring er ein viktig føresetnad for å sjå seg inkludert i læringsmiljøet:

”Variabelen som i sterkest grad predikerer tilhørighet til læringsmiljøet, var om de fikk hjelp og støtte i arbeidet og undervisninga var tilpasset deres nivå (Elevundersøkelsen 2008:39).

Slik eg tolkar kartlegginga har me ein situasjon i skulen der det store fleirtalet av elevane opplever ei god inkludering i det sosiale fellesskapet. Den faglege *”tilhørigheten”* til fellesskapet heng saman med korleis lærarane greier å tilpassa opplæringa til den einskilde eleven. Sosiale indikatorar samspekar med læringsmiljøet, og difor skaper det undring at den norske skulen skårar dårleg samanlikna med andre land på kartleggingsprøvar. Ei evaluering av læreplanen av 1997 gir òg støtte til det sosiale fellesskapet i skulen:

”Barna trives veldig godt. Det er en vennlig, god og inkluderende atmosfære i norske klasserom” (Forskning nr.2-2003).

Men presset i utdanningspolitikken er retta mot den einskilde eleven sitt læringsutbyte. Tematikken i oppgåva har via merksemda mot korleis ulike modernitetsperiodar har styrt opplæringa i høve til ambivalensen mellom individ/fellesskap. I vår modernitetsperiode er det ein forsterka ubalanse i denne ambivalensen. Denne ubalansen kan rettast opp gjennom å

skapa ein læringskultur i skulen som rammar inn spenninga i den tilpassa opplæring mellom metaforane ”*Tilegnelsemetaforen*” og ”*Deltakelsemetaforen*” (jf. kp.11.0:51).

Den faglege diskursen internt på skulane må difor i innhald ha like stor merksemd på elevane si læring og på personalet si læring. Kompetanseheving er eit nøkkelord for å minska kompleksiteten i omgrepet tilpassa opplæring. Kompleksiteten i omgrepet går òg til kjernen i det komplekse å være lærer.

Litteraturliste:

- Arnekleiv, S.Bj. & Bakke (1948) "*Arbeidsmåten i landsfolkeskolen*" Cappelen forlag, Oslo
- Aars, J. (1870) "*Almueskolen*" W.C. Fabritius, Kristiania
- Bauman, Z (2006) "*Flytende modernitet*" Vidarforlaget, Oslo
- Berge, M. (1960) "Norsk skolepolitikk" Vestlandske skolemuseum, Stavanger
- Beite, L. (1966) "*Norske skolefolk*" Dreyers Forlag, Stavanger
- Bråten, I (2002) "*Ulike perspektiver på læring*" Cappelen Akademiske Forlag, Oslo
- Christensen, D. (1895) "*De vigtigste grundtræk af Vor Nuværende Skoleordning*" Det Mallingske Bogtrykkeri, Kristiania
- Dahl, O (1986) "*Problemer i historiens teori*" Universitets forlaget, Oslo
- Dale, E.L. (1946) "*Pedagogisk profesjonalitet: om pedagogikkens identitet og anvendelse*" Gyldendal Forlag, Oslo
- Dewey, J (1859-1952) "*Oppdragelse til det moderne*"
<http://www.uib.no/sisu/elevsamtalen/dewey.html>
- Dokka, H.J. (1971) "*Vår nye Skole*" NKS forlaget, Oslo
- Eidsvåg, I (2003) "*Utdanning nr.26*"
<http://home.online.no/~ivajoha/skolensomfelleskap.html>
- Grammer, G., P. (22.08.2007) "*Lærebog i Pædagogik og Didaktik*" Gyldendal Forlag, Oslo
- Harboe, T (1967) "*Innføring i didaktikk*" Fabritius & Sønner forlag, Oslo
- Hovedutvalg for oppvekst og levekår (28.11.2007) "*Forslag til endringer i opplæringsloven*"
Randaberg kommunes arkiv
- Høigård, E & Ruge, H (1969) "*Den norske skoles historie*" Cappelen forlag, Oslo
- Hansen, K.I (1971) "*Den norske skoles historie*" Cappelen forlag, Oslo
- "*Instruction for Degne, Klokkere og skoleholdere paa Landet i Norge*" (1739),
Friderichsberg, Anno 1739, Norsk skolemuseums venner, Oslo 1959, Vestlandske skulemuseum, Stavanger
- Jensen, P.A. (1861-62) "*Læsebok for folkeskolen og folkehjemmet*"
Vestlandske skulemuseum, Stavanger

Jensen, P.A (1849) "*Læsebog til Brug for vore Skolers nederste og mellemste Claser ved Undervisninga i Modersmaalet*" Beyers Forlag, Bergen. Vestlandske skolemuseum, Stavanger

Johnsen, B.H. (2000) "*Et historisk perspektiv på idèene om en skole for alle*" Unipubforlag,UIO, Oslo

Kildenett "Abnormskoleloven av 1881"
<http://www.kildenett.no/artikler/2007/1175509158.27> okt..2008

Kyrkje- og undervisningsdepartementet (1970) "*Forarbeid til Normalplan for grunnskolen*", Aschehoug forlag, Oslo. Vestlandske skolemuseum, Stavanger

Kyrkje-og undervisningsdepartementet (1965) "*Innstilling frå Folkeskolekomitèen av 1963*"
www.lu.hive.no/konferanser/nrlu/halvorsen.doc

Kyrkje-, utdanning og Forskingsdep. (1998) "*Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen av 1997*" Nasjonalt læremiddelsenter forlag,Oslo

Kjeldstadli, K. (1999) "*Fortida er ikkje kva den en gang var*" Universitetsforlaget, Oslo

Kjærgård, Å (2005) "*Hovedfagsoppgave i pedagogikk*"
<http://www.ub.uib.no/elpub/2005/h/312004/Hovedoppgave.pdf>

Koritzinsky, T (2000) "*Pedagogikk og politikk i L 97*" Universitetsforlaget, Oslo

Kunnskapsdepartementet (2002) "*Skolen vet best*"
http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/rapporter/2002/Skolen-vet-best.html?id=105775

Kunnskapsdepartementet (2008) "*Opplæringslova*"
<http://www.lovdatabasen.no/all/nl-19980717-061.html>

Kunnskapsdep. "*Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006*"
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/andre/Kunnskapsloefet/nytt-lareplanverk-for-alle-trinn.html?id=86772>

Kunnskapsforlaget (1933) "*Norsk skoletidende*" _Vestlandske skolemuseum, Stavanger

Kyrkje- og Skuledepartementet (1922) "*Normalplan for Landsfolkeskolen*" Vestlandske skolemuseum, Stavanger

Kyrkje- og Undervisningsdepartementet (1939) "*Normalplan for Byfolkeskolen*" Vestlandske skolemuseum, Stavanger

Kyrkje- og Undervisningsdepartementet (1939) "*Normalplan for Landsfolkeskolen*" Vestlandske skolemuseum, Stavanger

"*Landskoleloven og Byskoleloven*" (1889) Nikolai Olsens Bogtrykkeri ,Vestlandske skolemuseum, Stavanger

" *Lov, angaaende Almue-Skolevæsenet paa Landet*" (1827) Stockholm Slot, hr. Grøndahl, Christiania, Vestlandske skulemuseum, Stavanger

" *Lov angaaende Almue-Skolevæsenet paa Landet ,Stokholms Slot den 14de Juli 1827*"
http://fagsider.nla.no/kirkehistorie/lover/1827_skole.htm

" *Plan, hvorefter Undervisninga og Disciplinen i Almueskolerne paa Landet skal indrettes, og Instrux for Lærerne ved Almueskolerne*" (1834) Norsk skolemuseums venner , Oslo 1960 Vestlandske skulemuseum, Stavanger

" *Lov om Almueskolevæsenet i kjøpstæderne*" (1848) Chr. Grøndahl, Kristiania, Norsk skolemuseums venner, Oslo 1959. Vestlandske skulemuseum, Stavanger

" *Lov om Almueskolevæsenet i Kjøbstæderne, 12te Juli 1848*"
http://fagsider.nla.no/kirkehistorie/lover/1848_skole.htm

" *Lov om Almueskolevæsenet paa Landet*" (1860) Chr. Grøndahl, Kristiania, Norsk skolemuseums venner, Oslo 1960, Vestlandske skulemuseum, Stavanger

«*Lov om Almueskolevæsenet paa Landet, 16de Mai 1860*»
http://fagsider.nla.no/kirkehistorie/lover/1860_skole.htm

" *Reglement for Rigets Stiftsseminarier*" (1869), Norsk skolemuseums venner, Oslo 1960, Vestlandske skulemuseum, Stavanger

" *Lov om Høiere Almueskole av 1869*" Vestlandske skulemuseum, Stavanger

«*Lov om Høiere Almueskole av 1869*»
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/NOUer/1995/NOU-1995-18/51.html?id=337543>

" *Undervisningsplan for den lavere Almueskole paa Landet*" (1877) Norsk Skolemuseums venner, Oslo 1960, Vestlandske skulemuseum, Stavanger

" *Lov om folkeskolen i kjøpstædene av 16.juli 1936*"
<http://gammelweb.nla.no/js/grunnsku.htm>

Lund, S "*Forslag til Normalplan for grunnskolen*"
<http://home.online.no/~sveilund/skole/reform3.htm>

Lunde, O (1962) "*Hjelpeopplæringen i Stavanger folkeskole*" Vestlandske skolemuseum, Stavanger

" *Læreplan for forsøk med hjelpeundervisning i 9-årig skole*" (1961) Vestlandske skolemuseum, Stavanger

Lysne, A (2004) "*Kampen om skolen 1970-2000*" Ava Forlag

Myhre, R (1998) "*Den norske skoles utvikling*" Ad Notam Gyldendal Forlag, Oslo

Møller, J. Sundli, L. (2007) " *Læringsplakaten-skolens samfunnskontrakt*"
Høyskoleforlaget, Kristiansand

Kyrkje- og Undervisningsdepartementet (1974) *Mønsterplanen av 1974*

Kyrkje- og undervisningsdepartementet (1987) *Mønsterplanen av 1987*

Norsk Pedagogisk Årbok (1960-61) " *Noregs pedagogiske landslag*"
Vestlandske skolemuseum, Stavanger

NOU 1981:39 " *Skolen og lokalsamfunnet*" Vestlandske skolemuseum, Stavanger

NOU 1988:28 " *Med viten og vilje*"

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/Stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395>

NOU 2002:10 " *Førsteklasses fra første klasse*"

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/Stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395>

NOU 2007:6 " *Formål for framtida*"

http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/veiledninger_brosjyrer/2007/Fakta-NOU-20076-Formal-for-framtida.html?id=474664

OMI (Oppfølging av Mønsterplanens intensjoner) " *Sluttrapport nr.26*"

http://www.hivolda.no/neted/upload/attachment/site/group21/Notat_om_kvalitet_i_oppl.ringa.pdf

Olsen, A.J. (1880) " *Beretning om Stavanger Almueskolevæsen*" L.C. Kiellands Bogtrykkeri,
Stavanger. Tilgjengeleg på Vestlandske skolemuseum

Ottosen L.A. (2006) " *Utdanning og ulikhet*"

www.hihm.no/eway/default.aspxpid=269&oid=8820&trg=new_9578&Left_9520=9578:0:&__new_9578

Raabe, H (1914) " *Noregs Folkeskolevæsen i Hundre Aar.*" J.W. Stenersens Forlag,
Kristiania Tilgjengeleg på Vestlandske skolemuseum, Stavanger

Rundskriv F-13/04 " *Dette er Kunnskapsløftet*"

<http://www.kvam.no/innsyn5/wfdocument.aspx?journalpostid=2008007218&dokid=221872>

Sandven, J (1943) " *Oppdragelse og vekst*" Cappelen Forlag, Oslo

Sejerstad, F. (2005) " *Sosialdemokratiets tidsalder*" Pax forlag, Oslo

Sigmund, E (1919) " *Enhetsskolen , et utkast*" Steenska forlag, Kristiania

Slaatto, E (1959) " *Enhetsskolen-skolen med de mange muligheter*" AOF Forlag, Oslo

Slagstad, R (2004) " *Nytt norsk tidsskrift*" Pax forlag, Oslo

- Säljød, R (2001) ”*Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*” Cappelen forlag, Oslo
- Stephansen, S (09.11.2007) ”*Tilbake til klasserommet*”
http://www.forskning.no/Artikler/2007/november/1193928163.07/artikkel_print
- Kyrkje- og undervisningsdepartementet (1913) *Inst. fra Enhetskolekomitèen*” Vestlandske skulemuseum, Stavanger
- St.meld. nr. 98 (1977-78) ”*Om spesialundervisning*”
http://www.udir.no/upload/Rapporter/Inkluderende_spesialundervisning.pdf
- Stortingsmelding Nr. 62 (1982-1983) ”*Om Grunnskolen*” . Vedlagt OMI -Sluttrapport nr.26
- St.meld.nr.43(1988-89) ”*Mer kunnskap til fleire*”
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/1994-1995/Stmeld-nr-29-1994-95/2-Relevante-bakgrunnsdokumenter.html?id=464080>
- St.meld. nr.30 (2003-2004) ”*Kultur for læring*”
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/Stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>
- St.meld.nr.16(2006-2007) ”*Tidlig innsats for livslang læring*”
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/Stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395>
- Telhaug, A & Vestre, S.E (1969) ”*Vår Nye Grunnskole*” Lærerstudentenes Forlag, Oslo
- Telhaug, A (2004) ”*Kunnskapsløftet - Ny eller gammel skole*” Cappelen forlag, Oslo
- Theiste, J.S. (1937) ”*Lov om Folkeskolen i Kjøpstæderne*” Vestlandske skulemuseum, Stavanger
- Tønnessen, L.K..B (2000) ”*Norsk Utdanningshistorie*” Fagbokforlaget, Oslo
- Tveit, K. (08.03.2004) ”*Plan, hvorefter Undervisninga og Disciplinen i Almueskolerne paa Landet skal indrettes, og Instrux for Lærerne ved Almueskolerne*”
www.uio.no/studier/emner/uv/pfi/PED4300/v04/utdanningshistorie.ppt
- Undervisningsplan (1877) ”*Undervisningsplan for den lavere Almueskole paa Landet*” Norsk Skulemuseums venner, Oslo 1960. Vestlandske skulemuseum, Stavanger
- Unesco (1994) ”*Salmanca Erklæringa*”
<http://www.naku.no/content.ap?thisId=19695> okt.2008
- Utdanningsdirektoratet (2006-07) ”*Nettverk for tilpassa opplæring*”
prosjekt.hihm.no/nettopp/Plan%202006-2007%20pr.%20110906.doc
- Vislie, L.(2004) ”*Spesialpedagogikkens vilkår under moderniteten*” .I Utbilding och Demokrati, Vol 13, Nr.2. ss13-44

