

Anne Grete Danielsen  
Mangfold og tilpasset opplæring.

*Mangfoldet karakteriserer stadig sterkere elevgruppen som lærerne møter i skolen. Jeg tror vi trenger å utvikle både tenkningen og metodikken i forhold til tilpasset opplæring for å komme den mangfoldige elevgruppen i møte. Artikkelen løfter frem ulike perspektiv i forhold til mangfoldet og tilpasset opplæring under overskriftene Berikelsesperspektivet, Den konkrete andre og Empowerment.*

## 1. Innledning

I vårt samfunn, der tradisjonen ikke nødvendigvis representerer en gyldig autoritet for hvordan vi velger å, eller ønsker å, leve våre liv, opplever vi at mangfoldet stadig sterkere karakteriserer den elevgruppen som lærerne møter i skolen. Dette innebærer nye utfordringer for den inkluderende enhetsskolen. Hvordan kan enhetsskolen møte utfordringene og gjennomføre en pedagogisk praksis tilpasset den mangfoldige elevgruppen?

Et økende mangfold kan bety flere annerledes eller utstøtte mennesker i det norske samfunnet. Vi kan komme til å oppleve en større grad av fremmedangst. Jeg ønsker derimot å peke på de positive kreftene der menneskerettigheter, og gleden ved nyansene og mangfoldet, inngår som viktige grunnleggende verdier.

## 2. Berikelsesperspektivet

Glede ved nyanser og mangfold kan være uttrykk for et berikelsesperspektiv. Berikelsesperspektivet innebærer en høy grad av bevissthet om at alle mennesker har noe verdifullt å tilføre skole- og kulturfellesskapet. Perspektivet poengterer at fellesskapet har bruk for den enkeltes ressurser, og at fellesskapet tjener på mangfoldet.

Dette blir en mer konstruktiv måte å forholde seg til ulikheter og variasjon på, enn vi kanskje har hatt sterke tradisjoner for både i skolen og i samfunnet for øvrig.

Tilpasset opplæring er en av de store utfordringene for enhetsskolen. Årsakene til at lærerne ofte ikke klarer å tilpasse undervisningen, blir i noen refererte undersøkelser i Stortingsmelding 28 (1998-99) ”Mot rikare mål”, forklart f.eks. slik: ”Dette avspeglar forskjellar mellom skolar når det gjeld bruk av inkluderande organiseringsformer og arbeidsmåtar” (Skårbrevik), ”Dei konkluderer med at problem knytte til opplæring tilpassa evner og føresetnader hos den enkelte eleven ikkje kan løysast utan endringar som medverkar til større differensiering av den ordinære opplæringa” (Simonsen) eller ”den dominerande plassen fellesundervisninga har i

opplæringa” (Skaalvik) (3.4.3. Læringsmiljø og læringsprosesser, s. 23-24 av 30).

Grunnene til de sterke marginaliseringstendensene vi faktisk ser i skolen (Nævdal 1999), blir dermed til en viss grad forklart med at det er lærerne og skolene som ikke klarer å tilpasse undervisningen. Forklaringene, slik de er fremstilte i sitatene ovenfor, ligger på det praktisk-tekniske planet og gjelder for eksempel organiseringsformer og arbeidsmåter. Møreforskning stiller også kritiske spørsmål ved om skolen som system har vært og er så lukket for innsyn utenfra, at den har utviklet en individualisert kultur som kan stå i motsetning til de samlede målene for opplæringen (Stortingsmelding 28, 1998-99).

Det er antagelig svært mye som kan gjøres i forhold til å utvikle arbeidsmåtene i skolen, slik at tilpasset opplæring gjennomføres i praksis i større grad enn tilfellet er i dag, og dette bør være et satsningsområde for skoleutvikling. Likevel blir det for snevert dersom man forklarer marginaliseringstendensene i skolen utelukkende på det praktisk-tekniske planet. Berikelsesperspektivet innebærer mer enn praktiske organiseringsformer og arbeidsmåter, selv om disse vil være sentrale i arbeidet med å realisere en ”nyansekultur”, som motsetning til en ”standardkultur”.

Problemstillingene rundt tilpasset opplæring går langt videre enn det som skjer internt i skolen. Det norske samfunnet endres raskt i retning av et lignende mangfold som i USA. USA er blitt beskrevet som the Melting Pot. Tidligere trodde man at de ulike folkegruppene ville smelte sammen til en enhetlig nasjon. Denne tankegangen synes å være svekket. Man oppvurderer i stedet mangfoldet og bruker gjerne ordet enrichment om berikelse eller det ”å gjøre mer verdifull” (Cappelens Store engelsk-norsk ordbok, 1988).

Databasen ISI/Netscape, Social Sciences Citation Index, ga 128 treff på enrichment/ord i tittelen. Her finner vi Edvard Befrings artikkel ”The Enrichment Perspective. A Special Educational Approach to an Inclusive School” (1997). Befring skriver at en barnehage eller skole som er ”god” for barn med spesielle behov, i realiteten representerer et ideelt miljø for læringen og trivselen til alle de andre barna i klasserommet eller skolen. Dersom individuell variasjon i seg selv i større grad blir sett på som en kvalitet i skolen og i samfunnet generelt, tror jeg vi kan være et skritt nærmere en nyansekultur og tilpassing av den vanlige undervisningen til den mangfoldige elevgruppen.

### 3. Den konkrete andre

Vi trenger en pedagogikk som ivaretar mangfoldet, og som gjør nyansene mer verdifulle. I skolen endres elevgruppen, og elevene har ulike behov. Dette krever høyere grad av fleksibilitet fra skolens side for å skape de gode pedagogiske møtene med de konkrete, individuelle elevene, der vi ser "den annens ansikt".

Det gjelder å "se den annens ansikt". Arne Johan Vetlesen drøfter dette i "Ansiktets betydning" (1996). Han skriver (s. 133): "Å følge en moralsk impuls betyr å ta ansvar for Den andre, som i sin tur fører til at en engasjerer seg i Den andres skjebne og forplikter seg overfor hans/hennes velferd."

Ansvar oppstår når jeg'et møter den andre som det Levinas kalles "ansiktet". Det vil si at når den andre blir konkret, blir et unikt menneske, et menneske med sin egen personlige historie, da er en nærhet utviklet. Det utgjør en motstand mot det allmenne, det felles og det samme ved menneskene. En nærhetsetikk må basere seg på en konkret viten.

Vi trenger en pedagogikk der organisering og gjennomføring av undervisningen er fleksibel og bygget opp på møter med den konkrete elev. Vi må gjøre eleven som et unikt menneske med sin personlige historie "mer verdifull" (enrichment). Lærerens møte med den konkrete elev kan i høyeste grad karakteriseres som et omsorgsmøte. I en artikkel av Christensen (1998) pekes det på muligheten for å utvide det handlingsrommet som alltid vil finnes i det konkrete omsorgsmøtet. Møtet utvikles fra et møte med den generaliserte andre til et møte med den konkrete andre.

I tillegg til å formidle kulturarven må skolen forberede elevene på et liv i en radikalt forskjellig verden, og det ser ut til at identitetene må skapes eller konstrueres av den enkelte i større grad i det sen-moderne samfunnet (Giddens 1996). Mange er bekymret over oppløsningstendenser i samtiden. Barn og ungdom er søkende. De trenger tilbakemeldinger fra signifikante andre. I hvilken grad er lærerne støttespillere for elevens identitetssøking?

For å støtte den konkrete elev i sin identitetsutvikling, tror jeg det er viktig at læreren forholder seg til hele mennesket, dvs. eleven som person. Vi vet at det er grunnleggende for mennesket å bli sett. Møtet mellom lærer og elev har mange fellestrekk med andre mellom-menneskelige relasjoner og handler ikke bare om et møte mellom de komplementære rollene elev og lærer.

Jeg tror at det i møter mellom mennesker ofte eksisterer et filter, idet man forholder seg til hverandre i forhold til de avgrensede rollene man tilskrives i ulike sammenhenger. I løpet av livet har vi ulike sosiale roller. Vi kan utføre rolle-atferden uten å være personlig. Når man selv handler i tråd

med rolle-forventningene, kan dette virke saklig, men likevel vil det kunne innebære at man ikke tar hensyn til den konkrete andre, og det kan medføre en skjult vold eller krenkelse. Vi "ser" f.eks. bare den delen av den andre som er rolledefinert og kanskje har med en avgrenset sak å gjøre, som i et byråkrati. Den andre eksisterer som den generaliserte andre for oss. Vi åpner oss ikke for den andre på en personlig måte, vi er ikke "menneskelige" i samhandlingen. I møtet med andre mennesker og, i vår sammenheng, i lærerens møte med eleven, gjelder det å "se den annens ansikt". Da er en nærhet utviklet. Hvis vi ikke forholder oss personlig til andre mennesker, vil dette antagelig bidra til at fellesskapet brytes ned. Opplevelsen av å tilhøre et fellesskap er grunnleggende og sentralt i den unges identitetsutvikling.

Ifølge moralfilosofen Arild Haaland betyr nærhet menneskets bevisste opplevelser av selve de bånd som holder tilværelsen sammen, og han mener at forutsetningen for all fredelig vekselvirkning er en følelse av fellesskap. Der ekte nærhet er roten, føler vi fellesskap, og vi kan samarbeide (Roaldseth 1999).

For å våge å se eleven og forholde seg til hele mennesket og komme menneskets eksistensielle behov i møte, dvs. se eleven som person, kreves det mye av læreren på det personlig planet. Læreren bør antagelig være godt kjent med sine egne reaksjoner og reaksjonsmønstre i ulike situasjoner. Dersom læreren ikke er kjent med egne reaksjoner, kan det være truende for læreren å nærme seg elevens reaksjoner. Læreren kan dermed unngå å forholde seg til eleven som person. Steen (1991) omtaler tilsvarende problemstilling i forhold til sykepleieryrket og sier at som et resultat kan vi få det hun kaller for sykesengsmanerer, noe som jeg tolker som rutinepregete handlinger, som hun mener er beskyttelsesmekanismer sykepleieren kan bruke for å beskytte seg mot seg selv.

Når læreren er kjent med sine egne reaksjoner, kan hun i større grad bruke seg selv som instrument i det mellommenneskelige møtet med eleven:

Finns Carling (1975) sier at den profesjonelle er et menneske som på grunn av sin utdanning nettopp er i stand til å ta inn over seg menneskelige problemer uten å bli nevneverdig truet av dem og uten å miste kontrollen over egne reaksjoner. Den profesjonelle har med andre ord spesielt gode forutsetninger for å kunne opptre menneskelig (her sitert fra Steen 1991 s. 18).

Profesjonalitet i læreryrket handler også om den personlige dimensjonen, nærhet og om å være i kontakt med "seg selv". Gjennom arbeid med personlig utvikling utvikles gjerne også evnen til å sette grenser. Læreren som er i stand til å ta inn over seg elevenes "ansikt" uten å føle seg truet av dette, og som har kontroll over seg selv, vil sannsynligvis være mer fleksibel i møtet med elevene og deres ulike behov.

Av egen erfaring fra grunnskolen vet jeg at læreryrket innebærer personlig

utfordrende situasjoner. Arbeidsgiver kan vise liten forståelse for at lærere kan ha behov for å bearbeide opplevelser og inntrykk og at nettopp dette kan være en kilde til utvikling i skolen. Systemet legger ikke alltid til rette for møter med den konkrete elev.

#### 4. Empowerment

Situasjonen i skolen er ikke god med hensyn til møtet med den mangfoldige elevgruppen. Når særlig ungdomstrinnet møter elevene med relativt standardiserte forventninger til atferd, arbeidsinnsats og prestasjoner og evaluerer disse ut fra aldersrelaterte normer (Ogden 1998, kap. 9), er det for meg i tillegg nærliggende å knytte dette opp mot de ytre kravene fra samfunnet til ungdomstrinnet om målrelatert vurdering med karakter. For meg blir det vesentlig at vi erkjenner at målet for oppdragelse og undervisning ikke bør være en stereotypi av det gode liv, som bare kan veksles inn hvis man vinner konkurransen om de beste karakterene. Jeg føler at store deler av skolesystemet hviler på en slik stereotyp oppfatning av det gode liv. Tror man at samfunnet ville falle sammen som et korthus om man gav opp å formidle denne myten til den oppvoksende slekt?

For en skole og et samfunn som har selvstendighet som et sentralt mål for oppdragelsen, bør det være tankevekkende at Ogdens undersøkelse viser at elevene har relativt få muligheter til å velge hvilke oppgaver de skal mestre og hvilke kriterier som skal benyttes for å vurdere mestringsgraden.

Jeg ønsker her å belyse hvorvidt det mer metodiske begrepet empowerment kan representere en strategi i arbeidet for å realisere enrichment (berikelsesperspektivet). Begrepet ble lansert i Ottawa-charteret (The Ottawa Charter for Health Promotion) i 1986. Empowerment kan oversettes med myndiggjøring. Empowerment er både en prosess og et mål.

Det engelske begrepet empowerment har en tredelt betydning:

1. å gi makt eller autoritet til
2. å gjøre i stand til
3. å tillate

(Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary sitert i NOU 18/1998: "Det er bruk for alle".)

Empowerment ble lansert i en folkehelse-faglig sammenheng. Evne og mulighet for deltakelse og mestring er viktige elementer i opplevelsen av god helse. Det er på bakgrunn av foreliggende forskning åpenbart at vi bør søke å øke elevenes deltakelse, mestring og autonomi, særlig på ungdomstrinnet (Nævdal 1999, Ogden 1998, Samdal 1998). Empowerment kan betraktes som en strategi for å forbedre det psykososiale miljøet.

Empowerment innebærer blant annet at fagfolk, som for eksempel lærere, endrer sin rolle til å bli mer lydhør overfor den konkrete andre, slik at den andre vokser. Empowerment betrakter ikke det gode liv som et knapphetsgode for de få. Det gode liv behøver ikke være en begrenset ressurs man konkurrerer om. Alternativt kan vi se at for eksempel samarbeid og fellesskap frigjør menneskelig ressurser. Empowerment handler om nettopp dette.

Strategien representerer en frigjørende kraft ("power"). Grunnleggende i empowerment er den likeverdige Jeg-Du relasjonen (eller subjekt-subjekt relasjonen) (Starrin 1997). I Jeg-Du relasjoner skapes gjerne en kraft som setter i gang prosesser. Vi kan kalle dette relasjonskraft. Vi kan også kalle det en følelse av tilhørighet og fellesskap. Jeg tenker meg at relasjonskraften innebærer energi eller spenning som skaper dynamikk og endringsmuligheter.

Empowerment i skolen vil blant annet bety at den enkelte eleven får større kontroll over sin egen situasjon. Dette kan bety at elevene får mer kontroll over kunnskapen de lærer, slik at de ser "kunnskapens muligheter for sine egne målrettede virksomheter" (Mellin-Olsen s. 62, 1995). Dette kaller Mellin-Olsen personliggjøring av kunnskapen. Danmarks barneombud Per Schultz Jørgensen (1996) ser ut til å støtte dette synet når han hevder at "personlig kontroll" er det relevante nøkkelordet for fremtidens skole. Dette betyr at elevene stadig får mulighet til å arbeide deltakelse, erfaring og kunnskap sammen til en identitet. I tillegg til at elevene får ansvar, er det også nødvendig at lærerne er troverdige i denne prosessen.

Nøkkelbegrepet personlig kontroll signaliserer en grunnleggende respekt for den enkelte elevens menneskeverd. En pedagogikk som løfter frem og får gjennomslag for elevenes rett til personlig kontroll, vil etter mitt skjønn kunne ha et fruktbart utgangspunkt for en inkluderende og "normaliserende" tilpasset undervisning.

Det individuelle eller psykologiske empowermentbegrepet er et motivasjonsbegrep. I skolesammenheng vil det dreie seg om utvikling av elevens kompetanseområder og selvtillit. Behovet for respekt og anerkjennelse er antagelig et av de sterkeste motivene for menneskelig handling. Eleven kan nå myndiggjøring uten at det går ut over andre. En annen hoveddimensjon eller betydning av empowermentbegrepet er kollektiv empowerment. Kollektiv empowerment handler først og fremst om tilgang til ressurser, for eksempel i form av makt (Hagquist 1997). I andre land brukes empowerment ofte i diskusjoner om hvordan situasjonen skal kunne forandres for grupper i samfunnet som mangler makt og har liten innflytelse over egne liv.

I forhold til å utvikle tenkningen og metodikken rundt tilpasset opplæring tror jeg det er viktig å holde fast ved begge dimensjonene av empowerment. Realisering av enrichment må innebære at grupper som er sårbare for marginalisering, oppnår kollektiv empowerment. Det individuelle

empowermentbegrepet vil inngå som en del av det kollektive empowermentbegrepet. Individuell empowerment kan kanskje sammenlignes med at den enkelte eleven har et prosjekt i gang for seg og sitt liv, noe som driver eleven og skaper mening for eleven. Empowerment har mye til felles med prosjektarbeid som arbeidsmåte. Den deltakerbaserte problemformuleringen og gjennomføringen av prosessen er noen av de sentrale felles elementene.

Det vil være svært interessant å finne ut i hvilken grad elevene på ungdomstrinnet faktisk har fått mer innflytelse etter at prosjektarbeid er blitt vanlig. Kan vi finne at prosjektarbeid har ført til empowerment/myndiggjøring for grupper av elever? Har enkeltelever fått mer innflytelse over for eksempel innholdet i, målene for og vurderingen av undervisningen? Opplever den konkrete elev økt medbestemmelse?

Medfører prosjektarbeid ringvirkninger på interaksjonsmønstrene i den øvrige undervisningen? Bygges det for eksempel stillas i elevenes nære utviklingssoner (Vygotsky) i større grad? Hvordan utnytter skolen og lærerteamene de nye samhandlingsrommene som arbeidsformen medfører? Behovet for fleksibilitet i møtet med den konkrete elev og utvidelse av lærernes samhandlingsrom bør kanskje føre til en oppmykning av lærernes timeplan på ungdomstrinnet. Kanskje "veiledning", eller elevsamtaler som mange lærere har erfaring med, bør synliggjøres på timeplanen, slik at dette fagområdet oppvurderes som et faglig arbeid ved siden av de andre fagområdene i skolen? Erfaringene fra prosjektarbeid kan vise seg nyttige i utviklingen av empowerment-modeller i skolen.

## 5. Avslutning

Hvilke tiltak kan settes inn for å øke fleksibiliteten i forhold til den mangfoldige elevgruppen? Jeg har i artikkelen løftet frem behovet for å fokusere sterkere på den personlige dimensjonen i skolen. I arbeidet med tilpasset opplæring finner jeg også empowerment som strategi svært interessant. Sentrale områder for videre forskning kan både være å utvikle det mellom-menneskelige samhandlingsrommet i skolen og å utvikle empowerment-modeller. Dette kan kanskje bidra til at vi i større grad realiserer berikelsesperspektivet i skolen.

## Litteratur

- Befring, Edvard. The Enrichment Perspective. A Special Educational Approach to an Inclusive School (1997) ISI/Netscape, Social Sciences Citation Index,
- Christensen, Karen. Andre-orientering og offentlig arbeide Tidsskrift for velferdsforskning, årgang 1, nr.2 1998.
- Giddens, Anthony. Modernitet og selvidentitet. Selvet og samfundet under senmoderniteten. København, Hans Reitzels Forlag, 1996
- Hagquist, Curt. Skolan och elevinflytandet – vision och verklighet. I Forsberg, E. og Starrin, B. (red.): Frigjørende kraft. Empowerment som modell i skola, omsorg och arbetsliv. Gothia 1997
- Jørgensen, Per Schultz. Primary school in the 1990s: facing new challenges. I Nakou, Sheena og Pantelakis, Stefanos (red.): The child in the world of tomorrow: the next generation. Pergamon, Aten 1996
- Løgstrup, K. E. Den etiske fordring. J. W. Cappelens Forlag A.S. 1999
- Mellin-Olsen, Stieg. Kunnskapsformidling. Virksomhetsteoretiske Perspektiver. Caspar Forlag 1995
- Ogden, Terje (1998) <http://odin.dep.no/kuf/publ/elevatferd>  
NOU:18, 1998, <http://odin.dep.no/nou/1998-18/>
- Nævdal, Folkvard. Faglege prestasjoner, -preferanser, psykologiske og sosiale faktorer knytt til studieretningsvalghå 9. klassingar i 3 landkommunar på Vestlandet. I Nordkvelle, Yngve et. al. (red.): Pedagogikk – normalvitenskap eller lappeteippe? Rapport: 7. nasjonale fagkonferanse i pedagogikk, Bind 1 (1999)
- Roaldseth, Bjørn Olav. Verdier og vekst. Kronikk i Bergens Tidende 12.12.99
- Samdal, Oddrun The school environment as a risk or resource for student's health-related behaviors and subjective well-being, Universitetet i Bergen 1998
- Starrin, Bengt. Empowerment som tankemodell. I I Forsberg, E. og Starrin, B. (red.): Frigjørende kraft. Empowerment som modell i skola, omsorg och arbetsliv. Gothia 1997
- Steen, Eldri. Pasienten som objekt – Pasienten som person? Klinisk sykepleie nr. 4, August 1991
- Stortingsmelding 28 (1998-99) <http://odin.dep.no/repub/98-99/stmld/28/>
- Vetlesen, Arne Johan. Ansiktets betydning. I Vetlesen, A. J. (red.): Nærhetsetikk. Ad Notam Gyldendal (1996)



