

Tilfredsstillende utbytte av opplæringen

Sven Oscar Lindbäck og Odd Ivar Strandkleiv
Elevsiden DA

Alle elever, fra 1. trinn i grunnskolen til avgangselevne i videregående opplæring skal ha et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, eller i det minste et forsvarlig opplæringstilbud i form av spesialundervisning i større eller mindre grad. Det eksisterer med andre ord en klar forventning fra samfunnets side om at alle elever skal få tilpasset opplæring og lære i samsvar med sine evner og forutsetninger. Det er lærernes plikt å vurdere om eleven har et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Hva menes med tilfredsstillende utbytte av opplæringen? Hvordan kan lærere og eventuelt PP-tjenesten finne ut om eleven har et tilfredsstillende utbytte?

“Tilfredsstillende utbytte” – et begrep som må fylles med innhold

Tilfredsstillende utbytte er et begrep som må fylles med innhold, og det er derfor viktig at skolen og PP-tjenesten har en felles forståelse for hva som er tilfredsstillende utbytte.

Etter fire år med meget nedslående resultater i de nasjonale tilsynene, kritiserer Utdanningsdirektoratet (2009a:6) opplæringslovens bruk av vage eller svært uklare reguleringer, deriblant tilfredsstillende utbytte. Det kan:

(...) være grunn til å vurdere om krav til for eksempel pedagogisk forsvarlig organisering av opplæringen, tilpasset opplæring, tilfredsstillende utbytte, etc., fungerer som reelt sett produktive reguleringsformer med mindre disse normene fylles med et konkret innhold som lar seg etterleve i møtet mellom skole og elev (...).

Nedslående resultater i nasjonale tilsyn på opplæringsfeltet de siste årene, har fått Utdanningsdirektoratet (ibid) til å tvile på om opplæringsloven, slik den framstår i dag, er egnet til å oppfylle Stortingets forventninger til opplæringsfeltet.

Vi tar i denne artikkelen ikke stilling til om lovverket burde vært mer “instruktivt”. I mangel av det Utdanningsdirektoratet (2009a) betegner som “instruktive oppskrifter for hvordan elevene best skal ivaretas”, vil vi i denne artikkelen forsøke å utdype hva tilfredsstillende utbytte er, og hvordan utbyttet av opplæringen kan vurderes og formidles. Hva som er et tilfredsstillende utbytte av opp-

læringen er mer et pedagogisk enn juridisk spørsmål. Det juridiske perspektivet er likevel viktig for å sikre elevenes rettigheter.

For at vi skal kunne nærme oss det nærmere begrepsinnholdet i "tilfredsstillende utbytte", kan en mulig tilnærming være å se på etymologien til ordene tilfredsstillende og utbytte. I bokmålsordboka på Internett (<http://www.dokpro.uio.no/rdboksoek.html>) står det at "tilfredsstillende" har tysk opprinnelse: "Zufriedenstellen". I vår sammenheng dreier det seg om å få oppfylt forventninger, krav og ønsker. Etter dette vil eleven og aktører rundt eleven være tilfredse når forventninger, krav og ønsker knyttet til opplæringen blir oppfylt. Ordet "utbytte" har også tysk opprinnelse: "Ausbeute". I vår sammenheng kan det dreie seg om gagn, fordel, vinning eller fortjeneste. Eleven må altså ha noe å hente ut i fra sin erfaring med og opplevelse av opplæringen. Eleven sitter igjen med noe han har lært etter en læringsøkt eller læringsperiode, et mer eller mindre "tilfredsstillende" utbytte av opplæringen.

Ikke noe entydig kriterium for hva som er tilfredsstillende utbytte

Felles for elever som får spesialundervisning er at de har en sakkyndig vurdering som konkluderer med at de ikke har et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Det vil til enhver tid være flere elever som ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen enn de som omfattes av enkeltvedtak om spesialundervisning. Dette kan være elever som er under utredning av PP-tjenesten, elever som burde vært henvist til PP-tjenesten for en vurdering av behov for spesialundervisning, og elever som får en opplæring som i praksis kan betegnes som spesialundervisning, uten at det er fattet enkeltvedtak. Noen elever velger også å avstå fra retten til spesialundervisning i samråd med foreldrene eller på selvstendig grunnlag. Skolen har uansett en plikt til å tilpasse opplæringen for både de elevene som har og de som ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen.

I forarbeidet til opplæringsloven, erkjenner lovgiver at det ikke er noe entydig kriterium for hvilke elever som har rett til spesialundervisning. Merknader fra Ot. prp. Nr. 46 (1997-98) til § 5-1:

Det er ikkje noko eintydig kriterium kva som er tilfredsstillande utbytte, men spørsmålet må vurderast ut frå ei avveging ut frå skjønn. Dersom eleven i det heile ikkje har noko konkret utbytte av den ordinære opplæringa, er vilkåret oppfylt. Det er likevel sjeldan eleven anten har fullt utbytte eller ikkje noko utbytte i det heile. Som regel har eleven større eller mindre utbytte av opplæringa. I at utbyttet skal vere tilfredsstillande, ligg det derfor at eleven kan ha rett til spesialundervisning også der han har eit visst utbytte av opplæringa.

Selv om tilfredsstillende utbytte kan synes som et relativt ullent begrep har det vært relativt lite debatt både hos praktikere og teoretikere om hva det faktisk innebærer å ha et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Det er likevel klart at spørsmålet om utbytte må være gjenstand for et profesjonelt skjønn. I første omgang må dette skjønnet utøves av læreren og andre som arbeider med eleven på skolen, og deretter, når skolens utredning viser at eleven har behov for spesialundervisning, av saksbehandler i PP-tjenesten i forbindelse med sakkyndig vurdering.

En manglende bevissthet rundt hva tilfredsstillende utbytte faktisk er, kan føre til vilkårlighet i saksbehandlingen. Elever som har rett til spesialundervisning kan dermed stå i fare for å ikke få et forsvarlig opplæringstilbud, og elever som etter opplæringsloven ikke har rett til spesialundervisning kan ende opp med å få et opplæringstilbud de ikke skal ha i form av spesialundervisning. Det er derfor all grunn til skjerpet bevissthet rundt hva et tilfredsstillende utbytte av opplæringen er, både blant lærere og ansatte i PP-tjenesten.

Tilpasset opplæring, tilfredsstillende og forsvarlig utbytte

Tilpasset opplæring er en forutsetning for at eleven skal få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen eller et forsvarlig utbytte av spesialundervisningen. Strandkleiv og Lindbäck (2005:21) definerer tilpasset opplæring slik:

Tilpasset opplæring er tilrettelegging for læring der eleven, ut fra evner og forutsetninger, søker utfordringer og utvikler seg faglig, sosialt, fysisk og personlig. Tilpasset opplæring bygger på kunnskap om og forståelse av elevens læreforutsetninger. Læringen foregår i området mellom det eleven kan og det eleven står for tur til å kunne.

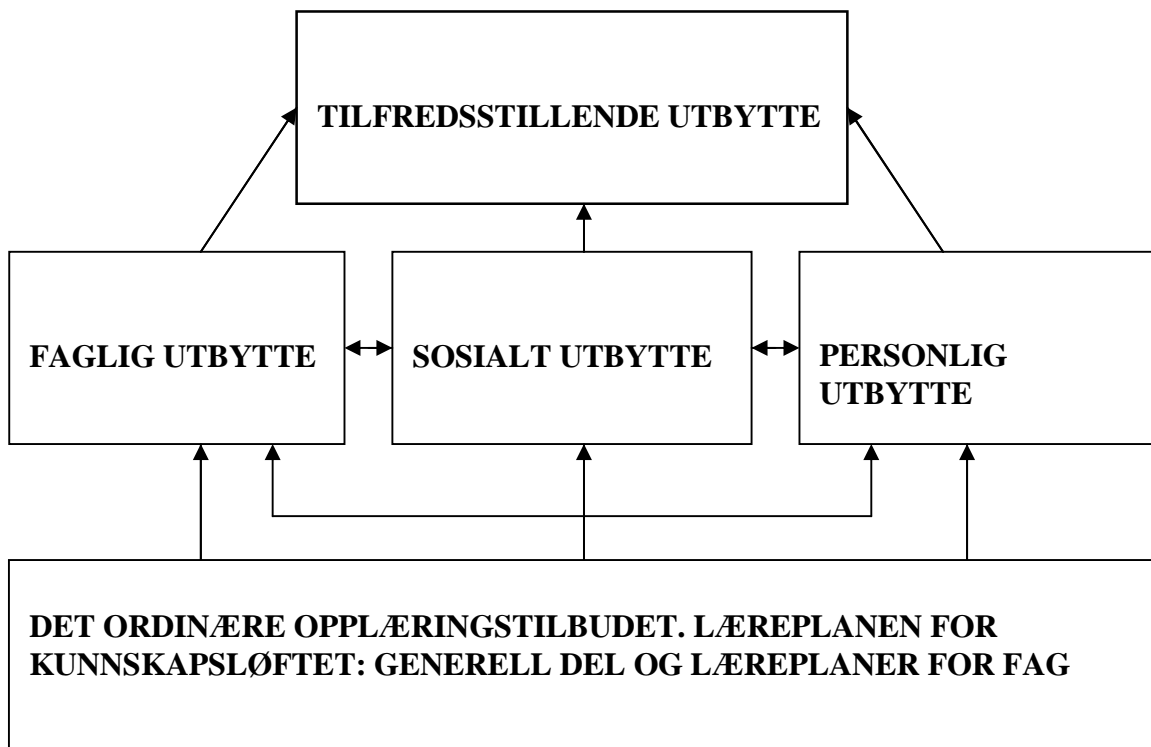
Definisjonen kan helt klart relateres til elevens utbytte av opplæringen. Dersom eleven ut i fra sine evner og forutsetninger i tilstrekkelig grad, søker utfordringer og utvikler seg faglig, sosialt, fysisk og personlig som en følge av opplæringen, er utbyttet tilfredsstillende. Hva som er "tilstrekkelig utvikling", kan for eksempel framgå av måloppnåelse i fagene, eller måloppnåelse i forhold til den generelle delen av læreplanen. En kan også få et mål på elevens utvikling gjennom å sammenligne utviklingen til eleven med andre elevers utvikling. Læringsarbeidet må i stor utstrekning foregå i elevens vekstsoner, i området mellom det eleven kan og det eleven står for tur til å kunne. Det er i vekstsonen det tilfredsstillende utbyttet "produseres". For å holde eleven i vekstsonen må læreren ha kunnskap om elevens læreforutsetninger og faglige nivå.

Tilpasset opplæring innenfor det ordinære opplæringstilbudet er ikke en individuell rettighet. Utdanningsdirektoratet (2009b:19):

Prinsippet om tilpasset opplæring gir ikke eleven rett noen særskilt tilrettelegging, som for eksempel eneundervisning eller logopedhjelp. Tilpasset opplæring er knyttet til den ordinære opplæringen. Det vil være innenfor denne at skoleeier har en plikt til å legge til rette opplæringen på en slik måte at det tas hensyn til den enkelte elevens evner og forutsetninger. Paragraf 1-3 gir ikke eleven en individuell rettighet.

Utdanningsdirektoratet knytter her tilpasset opplæring til det ordinære opplæringstilbudet. Vi vil argumentere for at prinsippet om tilpasset opplæring omfatter både det ordinære opplæringstilbudet og spesialundervisningen (noe Utdanningsdirektoratet gjør andre steder i veilederen).

Fig. 1: Tilfredsstillende utbytte



Figur 1 viser tilfredsstillende utbytte innenfor det ordinære opplæringstilbudet inndelt i faglig utbytte, sosialt utbytte og personlig utbytte. Det framgår av modellen at eleven følger både Læreplanen for Kunnskapsløftet, generell del og læreplaner for fag.

Figur 2 (side 6) viser forsvarlig utbytte for elever som har spesialundervisning og dermed (i større eller mindre grad) ikke følger det ordinære opplæringstilbudet. Utbytte er delt inn i ulike områder som faglig utbytte, sosialt utbytte og personlig utbytte. Det framgår av modellen at eleven følger Læreplanen for Kunnskapsløftet, generell del. Eleven har individuelle opplæringsplan og han følger læreplaner for fag så langt de passer.

Opplæringsloven bruker tilfredsstillende utbytte (evt. ikke tilfredsstillende utbytte) i forhold til elever som følger den ordinære opplæringen. For elever som får spesialundervisning snakker lovgiver om forsvarlig utbytte og forsvarlig opplæringstilbud. Her kan det tenkes at forsvarlig innebærer *noe annet* enn tilfredsstillende, at en ved uttrykket forsvarlig tar høyde for at utbyttet av opplæringen for elever som får spesialundervisning, vil kunne framstå som noe lavere enn utbyttet til elever som følger den ordinære opplæringen.

Spørsmålet om forsvarlig utbytte og forsvarlig opplæringstilbud, må ses i sammenheng med minstenivået en kan akseptere for opplæringen. Merknad til § 5-1 i Ot. Prp. Nr. 46 (1997-98):

At spesialundervisning skal givast som ein rett til den enkelte, vil seie at eit opplæringstilbod på det minstenivået lova nemner, blir halden utanfor den fridommen kommunane har til å gjere økonomiske prioriteringar.

Utdanningsdirektoratet (2009b:37) snakker om "minimumstilbud" og "minsteløsning" i forhold hva som vil gi et forsvarlig utbytte:

Etter at minstekravet er oppfylt, vil det imidlertid være mulig å vektlegge skoleeiers økonomi. Det finnes grenser for hvilket tilbud eleven kan få. Dette vil måtte underlegges en totalvurdering.

Elevene har ikke rett til et optimalt tilbud, men de har rett til en spesialundervisning som gir et forsvarlig utbytte. Hva som er forsvarlig må framkomme i sakkyndig vurdering og enkeltvedtaket om spesialundervisning.

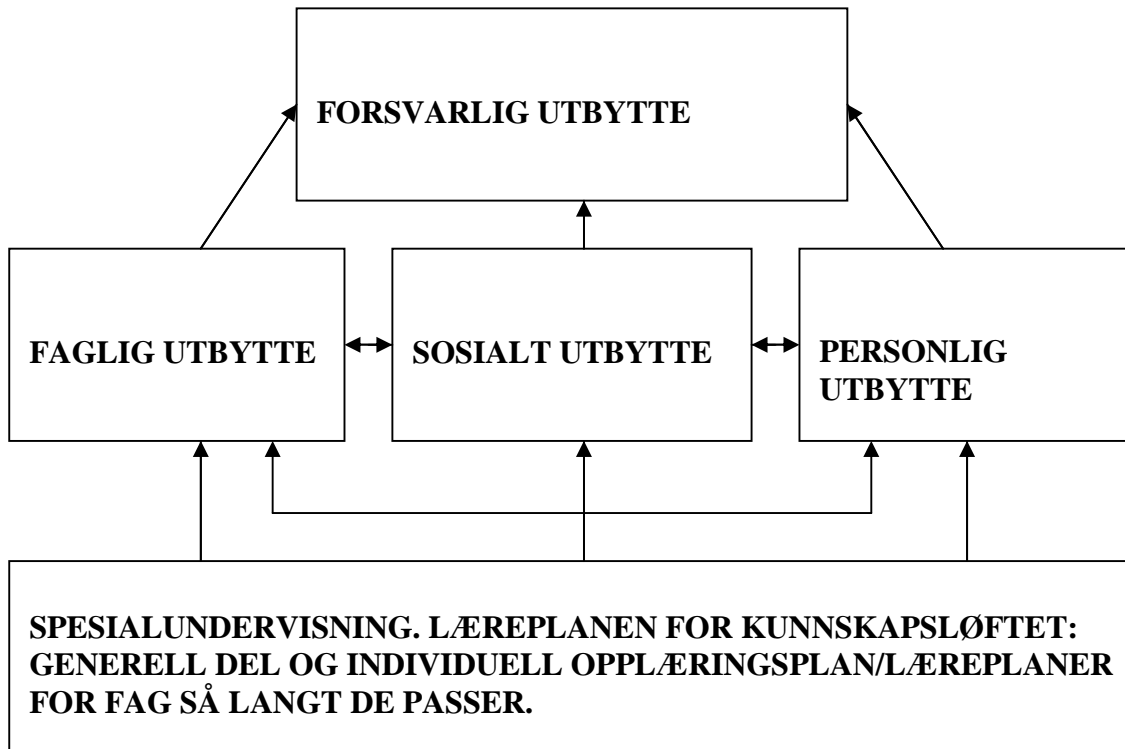
Likeverdsprinsippet setter krav til spesialundervisningens kvalitet. Her understrekes det at elever med behov for spesialundervisning skal ha omtrent de samme mulighetene til å nå de målene som er realistiske å sette for dem som andre elever har til å nå sine mål.

Spørsmålet om tilfredsstillende utbytte og retten til spesialundervisning er ikke forbundet med skoleprestasjoner på et høyt nivå. En kan, riktig nok, tenke seg elever som presterer relativt godt på skolen, men som likevel ikke har et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Dette er tilfelle når eleven ikke lærer noe på skolen, men likevel får gode resultater på prøver og eksamener. I slike tilfeller har eleven tilegnet seg kunnskaper og ferdigheter langt raskere enn det som er normalt på skolen. Eleven kan også ha tilegnet seg kunnskapene og ferdighetene på andre arenaer enn skolen. Av dette følger at en ikke automatisk kan slutte fra grad av måloppnåelse og karakterer til tilfredsstillende utbytte. En elev som får karakteren 4 i et fag har ikke nødvendigvis et tilfredsstillende utbytte av opplæringen i dette faget. Retten til spesialundervisning er likevel forbeholdt elever som ikke lærer raskere eller mer enn gjennomsnittet på skolen. I merknader fra Ot.prp. nr. 46 (1997-98) til § 5-1 står det at:

Elevar som har føresetnader til å lære raskare og meir enn gjennomsnittet, har ikkje rettar etter kapitell 5 i lovutkastet. Men særleg evnerike elevar er omfatta av det generelle målet om elevtilpassa opplæring (...).

Utbyttet av opplæringen kan defineres som en faglig eller sosial framgang eller utvikling av kompetanse som kan knyttes til elevens opplæringstilbud. Det er likevel bare de elevene som lærer saktere eller mindre enn gjennomsnittet for alderen som kan ha rett til spesialundervisning. Det kan synes merkelig at lovgiveren avskjærer halve elevpopulasjonen (de som lærer mindre enn gjennomsnittet) i forhold til retten til spesialundervisning. På den annen side vil disse elevene i de aller fleste tilfeller kunne få tilrettelagt sin opplæring innenfor rammene av den ordinære opplæringen. Når dette ikke er tilfelle kan det i grunnskolen være en mulighet å sette eleven opp et klassetrinn, slik at han får utfordringer i samsvar med sine evner og forutsetninger.

Figur 2: Forsvarlig utbytte av spesialundervisningen



Tilfredsstillende utbytte sett opp mot det integrerte menneske

I Læreplan for Kunnskapsløftet, generell del har myndighetene satt opp det ønskede resultatet av opplæringen, sluttmålet for opplæringen (s. 50):

Sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode – å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling.

I den generelle delen av læreplanen (s.42) understrekes det at opplæringen ikke bare må rettes inn mot fagene:

Opplæringen må rettes ikke bare mot faginnhold, men også mot de personlige egenskaper en ønsker å utvikle (...)

Nærmere bestemt vil et tilfredsstillende utbytte av opplæringen både for eleven og samfunnet vise seg gjennom en utvikling i retning av "det integrerte menneske". Det integrerte menneske består av seks mennesketyper (ibid):

- det meningssøkende menneske
- det skapende menneske
- det arbeidende menneske
- det allmenndannede menneske

- det samarbeidende menneske
- det miljøbevisste menneske

Den generelle delen av læreplanen angir høyst overordnede målsettinger og prinsipper for hele grunnopplæringen. All virksomhet i skolen må ses i forhold til og være i samsvar med disse målsetningene. Opplæringen er nærmere operasjonalisert i læreplanene for fag og de lokale læreplanene på hver enkelt skole og ikke minst i klasserommene.

Måling av utbytte, om utbyttet er tilfredsstillende eller ikke, må ikke bare gjøres i forhold til læreplanene for fag med tilhørende kompetansemål. Lærere og ansatte i PP-tjenesten må alltid ta de overordnede målsetningene for opplæringen i betraktning. Dette gjelder både i forhold til elevens faglige, sosiale og personlige utbytte av opplæringen. Det kan være vanskeligere å ta stilling til utbyttet av opplæringen sett om mot den generelle delen av læreplanen enn målt opp mot måloppnåelsen i læreplanene for fag. Når en tar stilling til utbytte må det likevel foretas en helhetlig vurdering som legger hele læreplanverket til grunn.

En stagnasjon i elevens utvikling holdt opp mot målsetningene i den generelle delen av læreplanen, vil alltid være et kraftig signal om at utbyttet av den ordinære opplæringen ikke er tilfredsstillende.

Bevisstheten rundt innholdet i læreplanen vil variere hos skoleledere, lærere og ansatte i PP-tjenesten. Det er grunn til å anta at mange skolefolk ikke kjenner læreplanen godt nok. For å kunne ta stilling til elevens utbytte av den ordinære opplæringen, må en være godt kjent med både læreplanverkets generelle del, prinsipper for opplæringen og læreplaner for fag.

Hva er det ordinære opplæringstilbudet?

Det kan ofte være vanskelig å trekke et eksakt skille mellom det ordinære opplæringstilbudet og særskilt tilrettelagte opplæringstilbud i form av spesialundervisning. En opplæring som på noen skoler vil ha status som spesialundervisning, kan på andre skoler inngå som en del av det ordinære opplæringstilbudet. Noen skoler har evne og vilje til å sette inn forholdsvis omfattende styrkingstiltak og organisatoriske grep for elever som av ulike grunner strever på skolen innenfor rammen av den ordinære opplæringen. Spørsmålet om tilfredsstillende utbytte må vurderes opp mot hva det er rimelig å forvente av den enkelte skole. Det er vanlig at skolen har forsøkt å sette inn tiltak for å tilpasse opplæringen innenfor rammen av det ordinære opplæringstilbudet, før en vurderer om eleven har behov for spesialundervisning. St. meld. nr. 31 (2007-2008:74):

Tilpasset opplæring skal i all hovedsak skje innenfor rammen av fellesskapet, i klasser eller grupper og på en måte som er håndterlig for lærerne og skolen, noe som blant annet innebærer en forsvarlig ressursituasjon.

Variasjoner i opplæringstilbudet fra klasse til klasse og fra skole til skole, gjør at det ikke er mulig å angi eksakt hva det ordinære opplæringstilbudet består i. Dette betyr at en elev som har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen på en skole, ikke nødvendigvis vil få et tilfredsstillende utbytte av opplæringen på en annen skole. Bytte av lærer eller bytte av klasse kan også virke

inn på utbyttet av opplæringen, og føre til at spørsmålet om behov for spesialundervisning aktualiseres.

Selv om det ordinære opplæringstilbudet ikke er likt fra klasse til klasse og fra skole til skole, er det et ufravikelig krav at den ordinære opplæringen skal være i samsvar med Læreplanen for Kunnskapsløftet. Elever skal ikke følge det ordinære opplæringstilbudet uten et tilfredsstillende utbytte. Det er ikke anledning til å "ivareta" en elev som ikke kan nå kompetansemålene i læreplanen gjennom den ordinære opplæringen. I slike tilfeller må det gjøres en sakkyndig vurdering som tar stilling til behovet for spesialundervisning, fattes enkeltvedtak om spesialundervisning og utarbeides en individuell opplæringsplan og i verksettes spesialundervisning. Selv om eleven rent organisatorisk kan få sin spesialundervisning innenfor rammen av den sammenholdte klassen, følger han ikke det ordinære opplæringstilbudet når han arbeider med andre kompetansemål enn de kompetansemålene som er angitt i læreplanen.

For elever som kan nå kompetansemålene i læreplanen for fag, dersom de nødvendige ressursene stilles til disposisjon, kan det i og for seg tenkes at skolen, innenfor rimelighetens grenser, velger å styrke det ordinære opplæringstilbudet i stedet for å sette inn tiltak i form av spesialundervisning. Det er ikke anledning til å tilpasse opplæringen i form av organisatoriske grep som tar eleven ut av klassen. Veilederen er meget klar på at det ikke er anledning til å ta ut elever av den ordinære opplæringen uten at det er fattet enkeltvedtak om spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet 2009b:24):

For elever som ikke har enkeltvedtak om spesialundervisning eller særskilt språkopplæring, er det ikke adgang til å ta eleven ut av basisgruppen-/klassen. Forbudet mot å ta enkeltelever ut av opplæringen gjelder også i tilfeller hvor foreldrene samtykker.

Av dette følger at det ikke er anledning til å plassere elever som viser problematferd i smågruppetiltak (opphold på spesialskole, arbeid i bedrift, alternative opplæringsarenaer, motorgrupper etc) uten at det er foretatt en sakkyndig vurdering og fattet enkeltvedtak. Eneundervisning kan heller ikke karakteriseres som ordinær opplæring.

Det ordinære opplæringstilbudet er ingen statisk størrelse. Tiltak kan settes inn for å styrke opplæringstilbudet, slik at færre elever får behov for spesialundervisning. Motsatt kan det ordinære opplæringstilbudet svekkes (som følge av lærerbytte, forandringer i elevsammensetning, endrede rammevilkår m.m.), slik at flere elever ikke får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen, og dermed har rett til spesialundervisning.

Elevens egen vurdering av utbyttet av det ordinære opplæringstilbudet

Eleven skal ifølge forskrift til opplæringsloven § 3-12 være aktiv i vurderingsarbeidet:

Eigenvurderinga til eleven, lærlingen og lære kandidaten er ein del av undervegs vurderinga. Eleven, lærlingen og lære kandidaten skal delta aktivt i vurderinga av eige arbeid, eigen kompetanse og eiga fagleg utvikling, jf. opplæringslova § 2-3 og § 3-4.

Vurderingen av utbyttet til den enkelte elev vil alltid ha et subjektivt preg. Ett og samme opplæringstilbud oppleves ulikt av ulike elever. Samspillet mellom lærer og elev, og samsvaret mellom elevens forutsetninger og opplæringstilbudet, vil i stor grad avgjøre om elevens utbytte av opplæringen blir karakterisert som tilfredsstillende.

Elever kan ha høyst ulike forutsetninger for å sette ord på utbyttet av opplæringen. Rettere sagt: Elever kan uttrykke sitt læringsutbytte på ulike vis. Noen elever kan sette ord på faglig, sosialt og personlig utbytte, mens andre elever i større eller mindre grad må ytre sitt utbytte gjennom andre kanaler, slik som ytringer i form av kroppsspråk, ønsket og uønsket atferd, og ikke minst et vidt register av følelsesmessige ytringer.

Det er uansett påkrevd at elevene blir hørt, lest, sett og forstått i sine ytringer rundt utbyttet av den ordinære opplæringen. Lærere, foreldre og ansatte i PP-tjenesten må aldri glemme at det er elevene som er eksperter på sine skoleliv. Elevene må derfor så langt råd er være med i prosessen rundt vurdering av eget utbytte av opplæringen.

Elevers oppfatning av eget utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, er sannsynligvis en meget god indikator på "reelt utbytte", i alle fall i forhold til det sosiale og personlige utbyttet. Når det gjelder faglig utbytte, kan det være et problem at mange elever ikke kjenner kompetansemålene og vurderingskriteriene for opplæringen. For eleven kan det derfor være vanskelig å sette ord på det faglige utbyttet. Elevene vil likevel ofte ha en klar oppfatning av egen kompetanse, om hva de får til og hva de ikke får til i fagene.

Eleven vil uansett være hovedinformant om utbyttet av opplæringen gjennom sine ytelsler på skolen. Eleven gir informasjon gjennom sin omgang med lærere og medelever, faglige prestasjoner, resultater fra formelle og uformelle kartlegginger m.m.

Foreldrenes beskrivelse av utbyttet av opplæringen

Foreldrene har et ansvar for sine barns opplæring, og foreldrene er eksperter på sine egne barn. Foreldrene er derfor viktige i kartleggingen av utbyttet av opplæringen. Foreldrene har likevel bare 2. hånds kjennskap til livet i klasserommet. De er derfor avhengig av informasjon fra sine barn og sine barns lærere. Foreldrene kan også få et visst inntrykk av utbyttet av opplæringen gjennom å snakke med andre foreldre og medelever til sitt barn.

Foreldrene har likevel en arena hvor de kan få et godt inntrykk av sine barns kunnskaper og ferdigheter: Leksearenaen. Gjennom å yte hjelp og støtte i forbindelse med leksene, kan foreldrene følge med på sine barns utvikling og dermed få et inntrykk av utbyttet av opplæringen. Foreldrene vil i varierende grad kunne bistå sine barn med leksene, og de vil i varierende grad kunne beskrive sitt barns utbytte av opplæringen.

Foreldrene blir bekymret for sine barns læringsutbytte når de må yte mye hjelp og støtte i lekkesituasjonen. Foreldrene blir bekymret når barnets utvikling ikke er som forventet i forhold til lesing, skriving, regning etc, eller når barnet strever med det sosiale samspillet med andre barn. Foreldre kan også oppleve at sitt barns utbytte av opplæringen blir svekket som følge av mobbing og trakassering.

Lærernes beskrivelse av utbyttet av opplæringen

Når en spør lærere om elevenes utbytte av den ordinære opplæringen, kan det være en utfordring å få utfyllende og kvalitativt gode svar. Dette kan skyldes at de ansatte i PP-tjenesten og lærerne mangler et felles språk i forhold til å beskrive elevenes utbytte av opplæringen. Noen lærere beskriver utbyttet i svart/hvitt: De understreker at utbyttet overhodet ikke er tilfredsstillende i en rekke fag, uten å nyansere beskrivelsen med kvantitative og kvalitative vurderinger, observasjoner og analyser. Eleven kan for eksempel bli beskrevet som totalt ukonsentrert og ute av stand til å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter.

Andre lærere er mer påholdne i forhold til å beskrive elevenes læringsutbytte. De er forsiktige med å si fra om i hvilke fag og områder eleven ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Dette svarmønsteret kan en sammenligne med folks besvarelse av spørreskjemaer. Noen respondenter er ekstreme i sine svar og svarer helst "helt enig" eller "helt uenig", mens andre helst svarer "delvis enig" og "delvis uenig".

Hovedproblemet er likevel at lærerne er lite analytiske og nyanserte i sine beskrivelser av elevenes utbytte av opplæringen. Lite nyanserte beskrivelser av utbyttet av opplæringen skyldes i de fleste tilfeller at læreren vet for lite om eleven og elevens utvikling. Læreren har i slike tilfelle ikke kartlagt eleven godt nok til å kunne uttale seg om elevens utbytte med presisjon.

I forskrift til opplæringsloven Kapittel 3, *Individuell vurdering i grunnskole og videregående opplæring*, stilles det krav til vurdering av elevenes læring og utvikling. § 3-9. Kontakt med heimen i grunnskolen:

Skolen skal halde kontakt med foreldra gjennom opplæringsåret. Foreldra har minst to gonger i året rett til ein planlagd og strukturert samtale med kontaktlæraren om korleis eleven arbeider dagleg, og eleven sin kompetanse i faga. I tillegg skal kontaktlæraren samtale med foreldra om utviklinga til eleven i lys av opplæringslova § 1-1, generell del og prinsipp for opplæringa i læreplanverket. Samtalen skal klargjere korleis eleven, skolen og foreldra skal samarbeide for å leggje til rette for læringa og utviklinga til eleven. Eleven kan vere med i samtalen med foreldra. Når eleven har fylt 12 år, har han eller ho rett til å vere med i samtalen. Det skal alltid sendast skriftleg melding når foreldra ikkje møter til samtale. Når skolen eller heimen meiner det er formålstenleg, kan skriftleg melding nyttast i tillegg.

Bestemmelsen stiller krav til at lærerne skal kunne gjøre rede for elevens utbytte av opplæringen gjennom en planlagt og strukturert samtale minst to ganger i året. Dette omfatter både det daglige arbeidet, kompetansen i fagene og utviklingen til eleven i forhold til læreplanens generelle del og prinsipp for opplæringen.

Opplæringsloven skiller mellom undervisvurdering og sluttvurdering. I spørsmålet om tilfredsstillende utbytte er undervisvurderingen sentral. Det blir poengtert at undervisvurderingen skal være læringsdrivende, og at læreren skal vurdere om eleven har tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Elever som har spesialundervisning skal vurderes i forhold til individuell opplæringsplan. Forskrift til opplæringsloven, 3-11. *Undervegsvurdering:*

Undervegsvurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen og lærekandidaten aukar kompetansen sin i fag, jf. § 3-2. Undervegsvurderinga skal gis løpande og systematisk og kan vere både munnleg og skriftleg.

Undervegsvurderinga skal innehalde grunnleggjande informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lærekandidaten og skal givast som meldingar med sikte på fagleg utvikling.

Eleven, lærlingen og lærekandidaten har minst ein gong kvart halvår rett til ein samtale med kontaktlæraren eller instruktøren om sin utvikling i forhold til kompetansemåla i faga. Samtalen kan gjennomførast i samband med halvårsvurderinga utan karakter, jf. § 3-13 og i grunnskolen i samband med samtalen med foreldra etter § 3-9.

Læraren skal vurdere om eleven har tilfredsstillande utbytte av opplæringa, jf. opplæringslova § 5-1 og § 5-4.

Lærekandidatar og elevar med individuell opplæringsplan skal både ha undervegsvurdering og rettleiing i samsvar med den opplæringsplanen som er utarbeidd for dei, jf. opplæringslova § 5-5 første ledd. Elevar som er fritekne frå vurdering med karakter etter § 3-20 skal ha undervegsvurdering utan karakter på grunnlag av måla i den individuelle opplæringsplanen så langt planen avvik frå læreplanen for faget (...).

For å beskrive elevenes måloppnåelse i forhold til kompetansemålene i læreplanverket for fagene skal det gjennomføres halvårsvurdering. Denne vurderingen er sentral i forhold til vurderingen om elevene har tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Dersom det viser seg at eleven ikke når kompetansemålene i læreplanen, kan han ha rett til spesialundervisning. Det stilles krav til at vurderingen skal veilede eleven i forhold til hvordan han kan øke sin kompetanse. Forskrift til opplæringsloven § 3-13. *Halvårsvurdering i fag for elevar:*

Halvårsvurdering i fag er ein del av undervegsvurderinga og skal syne kompetansen til eleven i forhold til kompetansemåla i læreplanverket. Ho skal også gi rettleiing om korleis eleven kan auke kompetansen sin i faget.

Det skal bli gitt halvårsvurdering utan karakter gjennom heile grunnopplæringa.

Frå 8. årstrinnet skal eleven ha halvårsvurdering utan karakter og halvårsvurdering med karakter. Halvårsvurderinga med karakter skal gi uttrykk for den kompetansen eleven har nådd ut frå det som er forventa på tidspunktet for vurderinga.

I grunnskolen skal halvårsvurderinga gjennomførast midt i opplæringsperioden på 8., 9. og 10. årstrinnet, og ved slutten av opplæringsåret på årstrinnet for fag som ikkje blir avslutta, jf. læreplanverket.

I vidaregåande opplæring skal halvårsvurdering gjennomførast midt i opplæringsperioden på kvart årstrinn. I fellesfag, jf. § 3-45, skal elevane også ha halvårsvurdering med karakter på slutten av opplæringsåret dersom faget ikkje blir avslutta, jf. læreplanverket.

Elevar som er fritakne frå vurdering med karakter etter § 3-20 til § 3-24 skal ha halvårsvurdering utan karakter. For elevar med fritak frå vurdering med karakter etter § 3-20 skal halvårsvurderinga utan karakter givast på grunnlag av måla i den individuelle opplæringsplanen så langt denne avvik frå læreplanen for faget (...).

Kartlegging av den ordinære opplæringen

For at en skal kunne ta stilling til om en elev har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, og dermed kan ha rett til spesialundervisning, må en både vurdere forhold knyttet til den enkelte elev og ulike forhold ved det ordinære opplæringstilbudet. I veilederen fra Utdanningsdirektoratet (2009b:29) står det:

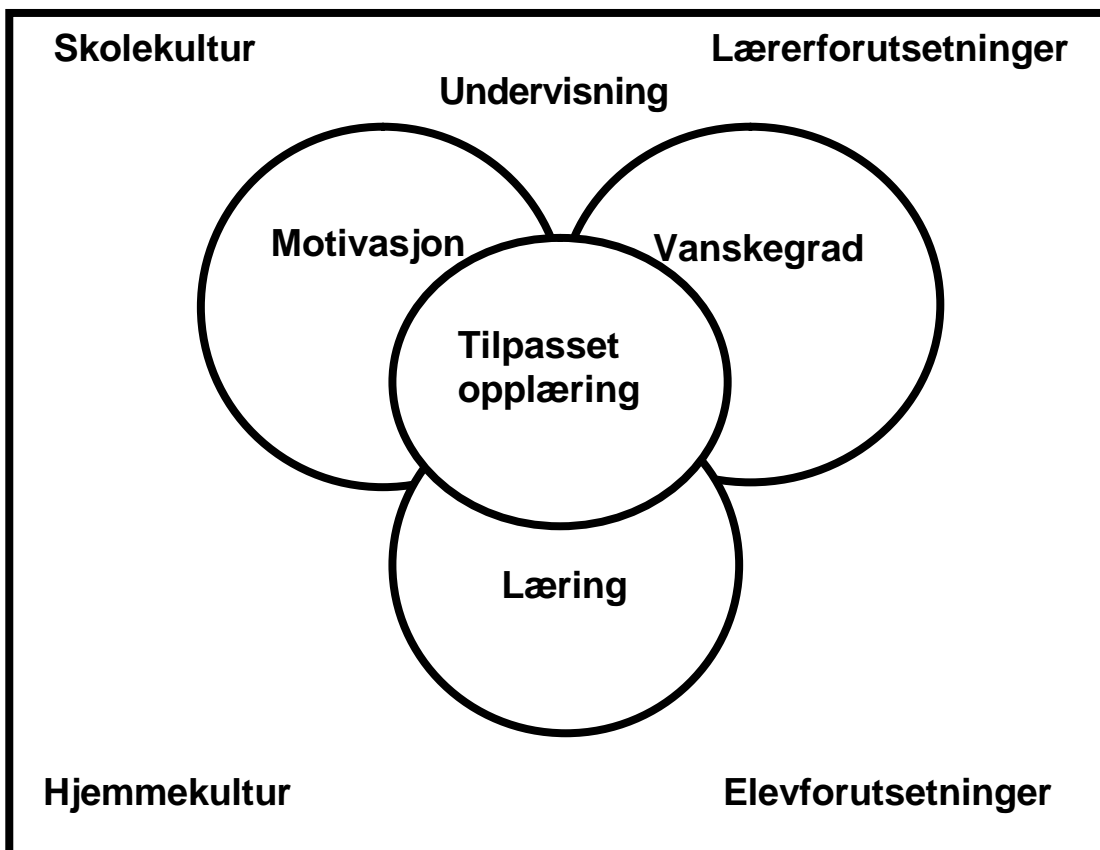
Vilkåret for at en elev har rett til spesialundervisning, er at hun/han ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Når dette skal avgjøres, må det for det første ses på hva som er den ordinære opplæringen, og hva som vil være tilfredsstillende utbytte av denne opplæringen. (...) Å avgjøre om en elev har et tilfredsstillende utbytte, er en skjønnsmessig vurdering. Det må derfor klarlegges på mer generell basis hva tilfredsstillende utbytte innebærer. Når dette er klarlagt, må det vurderes om den enkelte eleven har eller kan få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Dette er en konkret vurdering, og den er knyttet til den enkelte elevens behov.

Utdanningsdirektoratet (2009b:30) peker på hvilke sider ved den ordinære opplæringen som må kartlegges i forbindelse med vurdering av utbytte. Her nevnes målene for opplæringen og hvordan disse ivaretas i den ordinære opplæringen. Innholdet i opplæringen. Rammefaktorer: gruppens størrelse, bruk av mindre grupper i opplæringen, antall lærere, hjelpemidler som brukes. Elevenes forutsetninger og behov; tilpasset opplæring, særlige behov i elevgruppen? Hvor mye individuell hjelp eller veiledning og tilpasning gis innenfor gruppen? Arbeidsmåter; hvilke organisatoriske og pedagogiske differensieringstiltak brukes? Hvor mye oppfølging gis til den enkelte eleven?

Forhold som virker inn på elevenes utbytte av den ordinære opplæringen

En kan tenke seg en lang rekke forhold som virker inn på og interagerer med elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Dette er forhold som kan knyttes direkte til både eleven og opplæringstilbudet, men framfor alt til samspillet mellom elev og opplæringstilbud. Figur 3 (s. 13), "TPO-modellen" (Strandkleiv 2004), viser til noen sentrale forhold i tilpasset opplæring. Her skal vi kort omtale noen av disse forholdene som kan tenkes å virke inn på utbyttet av opplæringen.

Figur 3: Modell for tilpasset opplæring, "TPO-modellen":



Når det er godt samsvar mellom hjemmekultur og skolekultur vil eleven kjenne seg igjen i forhold til det akademiske språket han møter på skolen, det sosiale klimaet, sentrale problemstillinger og temaer, tenkemåter, normer og verdier. Skoler som er opptatt av elevenes bakgrunn, som er kulturelt responsive, vil trolig gi flere elever et tilfredsstillende læringsutbytte, enn skoler som ikke tar utgangspunkt i elevenes bakgrunn og forkunnskaper. Motivasjon er en forutsetning for realisering av tilpasset opplæring: Motivasjon er "det som setter handlinger i gang", den kraften som gjør at vi føler at vi må gjøre noe eller har lyst til å gjøre noe (Deci og Ryan 1985). Mestring av faglige og sosiale utfordringer, og arbeid med selvbestemte læringsaktiviteter i et læringsklima preget av samarbeid og oppgaveorientering gir gode vilkår for tilpasset opplæring. Både elever og lærere må være motiverte for at opplæringen skal kunne bli tilpasset. Svak motivasjon er et tegn på mistilpasset opplæring. Utbyttet av opplæringen vil ikke være tilfredsstillende når motivasjonen for skolen er fraværende eller for svak.

Tilpasset opplæring krever riktig vanskegrad på de faglige og sosiale utfordringene eleven søker på skolen. Innholdet i opplæringen må ligge på et nivå som ligger utenfor det eleven allerede kan og innenfor det eleven står for tur til å lære seg. Både elev og lærer må møte faglige og sosiale utfordringer de er i stand til å mestre alene, i samarbeid med eller ved hjelp av andre. Læring handler om å bevege seg inn i det ukjente, det en ikke kan, men også om å

videreutvikle og perfektionere ferdigheter som eleven mestrer på et grunnleggende eller høyere nivå.

Læring oppstår som et resultat av tilpasset opplæring. Opplæring og undervisning kan finne sted uten at eleven lærer. Læring er en aktiv prosess der eleven søker utfordringer som er i samsvar med evner og forutsetninger. Læring bygger på det eleven kan fra før. Eleven konstruerer mening gjennom å integrere det han kan fra før med det som blir lært (Strandkleiv og Lindbäck 2005). Lærere som praktiserer en godt tilpasset opplæring lærer om, av og med elevene sine og om seg selv som lærere.

Læring krever at eleven forholder seg aktivt til innholdet i skolen. Undervisning bidrar i varierende grad til læring. Dårlig undervisning gir lite tilpasset opplæring. Undervisningen må være motiverende og ligge på et nivå som er i samsvar med evner og forutsetninger hos eleven for at den skal fremme læring. God undervisning engasjerer, provoserer og vekker interesse hos elevene.

Jo mer spesielle elevforutsetninger jo større behov for tilpasset opplæring: Elever med svake evner og forutsetninger vil ofte ha behov for spesialundervisning. Innholdet i opplæringen for elever med svake læreforutsetninger vil ofte ligge på et betydelig lavere nivå enn den ordinære opplæringen og det må ofte gjøres tilpasninger i forhold til læremidler, mengde, tempo m.m. Elever med særlig sterke læreforutsetninger kan også trenge betydelige tilpasninger. Læreren må ha inngående kjennskap til den enkelte elevs læreforutsetninger. Kunnskap om hva eleven kan er nødvendig for å tilpasse opplæringen.

Svake lærerforutsetninger gir mistilpasset opplæring: Svake lærerforutsetninger gjenspeiler seg i blant annet et begrenset handlingsrepertoar og urealistiske forventninger til hva elevene kan lære. Lærerne må dessuten besitte en solid fagkompetanse og god menneskekunnskap. Lærerne må være eksperter på læring, de må vite hva elevene kan og de må bidra til at elevene både utvikler seg individuelt og som gruppe. Profesjonelle og autonome lærere reflekterer over og søker å forbedre sin egen praksis. Lærere må se, lese og forstå elevene sine.

En inkluderende skolekultur gir mulighet for tilpasset opplæring. Skoler som tar høyde for at elever er forskjellige og bidrar til fellesskapet på ulike måter legger til rette for inkluderende og trygge læringsmiljøer. Noen skoler støter fra seg elever som har store vansker i læringsarbeidet eller som viser alvorlig problematferd. Skolekulturen eller koden kan være preget av for eksempel optimisme, resignasjon, åpenhet, eller lukkethet.

Ved godt tilpasset opplæring er det relative læringsutbyttet tilnærmet likt for alle elever. Dette betyr at elevene lærer i sin egen utviklingstakt. Vurdering av læringsutbytte må ses i forhold til elevens læringspotensial. En individuell referanseramme gir eleven mulighet til å vurdere faglig og sosial framgang i forhold til seg selv.

De ulike delene av TPO-modellen inngår i et komplisert, gjensidig og komplementært samspill. Når utbyttet av opplæringen ikke er tilfredsstillende, må en se på forhold i systemet rundt eleven, analysere resultatet av kartleggingen og iverksette tiltak: Er samspillet med hjemmet godt? Matcher lærerforutsetningene elevforutsetningene? Snakker lærerne et språk elevene forstår? Passer undervisningen for alle elevene? Er innholdet i opplæringen relevant for alle elevene? Har skolen et avklart forhold til tilpasset opplæring? Ligger opplæringen på et nivå som passer alle elevene? Er lærerforutsetningene tilpasset utfordringene i læringsgruppene? Vet lærerne hva elevene kan? Hvordan blir elevenes prestasjoner vurdert? Hvordan søker skolen å fremme elevenes motivasjon? Hvordan er relasjonene mellom elever og lærere? Hvordan

er relasjonen mellom elevene? Hvordan er læringsklimaet? Bidrar skolen til å gjøre elevene aktive i opplæringen?

Vurdering av hva som vil være tilfredsstillende utbytte av opplæringen, og om denne eleven får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen

Overskriften er hentet fra veilederen om spesialundervisning. Etter å ha kartlagt den ordinære opplæringen, må en ta stilling til om denne opplæringen gir et tilfredsstillende utbytte. Utviklingen og mestringen til eleven vil noen ganger være så svak, at det må settes inn særskilte tiltak. En må også vurdere om elevens behov kan dekkes gjennom at det gjøres endringer i det ordinære opplæringsstilbudet.

Hvordan kan skolen og PPT vurdere om elevenes læringsutbytte er tilfredsstillende i praksis?

Som vi har beskrevet tidligere i denne artikkelen er kriteriet for å ha rett til spesialundervisning knyttet til elever som ikke *har* og til de som ikke *kan få* et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringsstilbudet. Videre har vi vært inne på at vurderingen av læringsutbyttet er et skjønnstema. PPT er følgelig helt avhengig av å få god dokumentasjon fra skolene om hvilke tiltak skolene har satt inn i den ordinære opplæringen, og hvilken effekt disse tiltakene har hatt på elevens faglige utvikling. Erfaring har vist at denne dokumentasjonen ofte kan være basert på svært usystematiske observasjoner, anekdoter og fri memorering. Skolene klarer derfor ofte ikke å få satt ord på læringsutbyttet til elevene når de skal planlegge og tilpasse opplæringen for elever med særskilte behov. PPTs vurderinger bygger derfor ofte på faglig nivå kartlagt med ulike pedagogiske kartleggingsprøver, resultater på ulike evneprøver og på samtaler med eleven, foresatte og skolen.

Selv om denne informasjonen ofte gir PPT en pekepinn på om eleven har lærevansker og om eleven kan nå kompetansemålene på trinnet, er ikke dette tilstrekkelig dokumentasjon for å imøtekomme opplæringslovens krav i § 5-3 om vurdering av læringsutbyttet til eleven. Flere studier har vist at anekdoter, fri hukommelse og subjektive vurderinger, har svært lav treffsikkerhet når lærere skal vurdere elevenes faglige utbytte (Brown-Chidsey & Steege 2005).

Skolene må utvikle mer systematiske tilnærminger til planlegging, gjennomføring og evaluering av tiltak rettet mot elever som ligger i faresonen for å oppleve faglig tilkortkomning på skolen. I tillegg må skolene ha en strukturert plan for gjennomføring av tiltak rettet mot elever som ikke har fått et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Ofte får foreldrene tilbakemelding på at elevene ikke har tilfredsstillende læringsutbytte, uten at skolen samtidig skisserer en plan for hvordan eleven skal få en tilfredsstillende måloppnåelse. Evalueringen av tiltakene bør være så målorienterte at elev, lærere og foresatte får en informativ tilbakemelding på:

- Om elevens generelle utbytte av tiltak som skolen har satt inn i det ordinære opplæringsstilbudet har gitt eleven ønsket faglig utvikling.

- Om hvilke deler av opplæringen eleven har et tilfredsstillende utbytte av og hvilke deler han ikke har et godt nok utbytte av.
- Om hva skolen vurderer at må til av innholdsdifferensiering, endrede arbeidsmåter og alternativ organisering for at eleven skal få et forsvarlig læringsutbytte.

All vurdering av faglig utbytte må ta utgangspunkt i kompetansemålene på trinnet.

RTI er en modell for pedagogisk problemløsning i skolen. Selv om lærere ikke oppfatter pedagogiske utfordringer som "problemer" som skal løses, reflekterer de ofte over pedagogiske utfordringer i et problemløsingspråk. RTI er en tilnærming som kan hjelpe skolen til å systematisere slike refleksjoner i et operasjonelt språk.

Tabell 1: Kartlegging av elevenes utbytte av opplæringen ved hjelp av RTI

Steg i problemløsingen	Kartleggingsstrategi	Vurdering/beslutning
Identifisering av problemet	Observasjon av elevens faglige utvikling	En uformell vurdering av elevens faglige og sosiale utvikling
Definering av problemet	Kartlegging av elevens måloppnåelse i forhold til kompetansemålene på trinnet	En formell vurdering med pedagogiske kartleggingsprøver
Utforming av en tiltaksplan	Formulering av alternative tiltak for å bedre elevens læringsutbytte	Hva synes å være den beste strategien for tiltak?
Iverksettelse av tiltak	Formativ og summativ vurdering underveis i prosessen	Er elevens faglige utvikling i tråd med tiltaksplanen?
Problemløsning	Ny kartlegging av elevens måloppnåelse i forhold til kompetansemålene på trinnet	Har det opprinnelige problemet blitt løst gjennom tiltakene?

Response to Intervention (RTI) er en spesialpedagogisk tilnærming som utgjør et alternativ for skoler som vil bygge virksomheten sin på systematisk datainn-samling framfor anekdotiske framstillinger. Problemløsningsperspektivet er sentralt i alle modeller av RTI. I hovedtrekk kan vi si at alle modeller av RTI forutsetter minst 5 (det kan godt være flere) ledd i problemløsingen (se tabell 1):

1. Identifisering av det pedagogiske problemet.
2. Definering av det pedagogiske problemet.
3. Utforming av en tiltaksplan.
4. Implementering av tiltaksplanen.

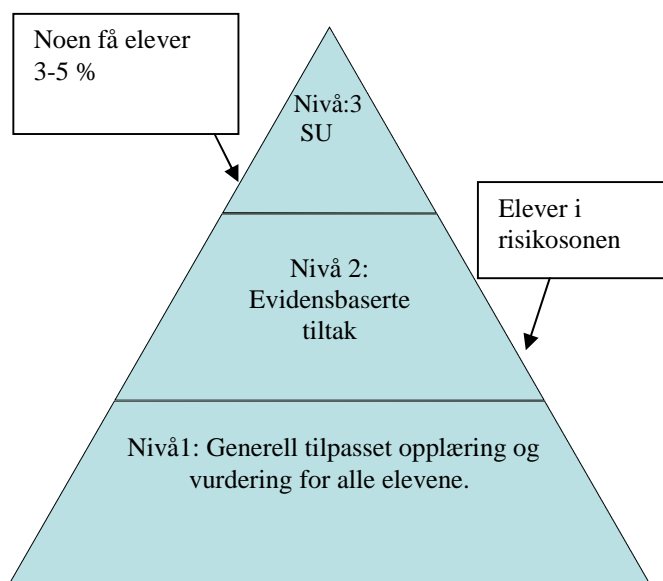
5. Vurdering om tiltakene har løst det pedagogiske problemet.

Identifisering av det pedagogiske problemet forutsetter at læreren har en kontinuerlig refleksjon rundt elevenes opplærings situasjon og læringsutbytte. Dette forutsetter at læreren har redskaper som setter henne i stand til å vurdere elevenes læreprosesser.

En praktisk modell for gjennomføring av Response to Intervention (RTI)

RTI er, som vi har sett, en systematisk metode, eller tilnærming, for problemløsning i skolen. Gjennom bruk av RTI kan skolene kartlegge, planlegge gjennomføre og evaluere pedagogiske tiltak innenfor en helhetlig teoretisk referanseramme. I tillegg kan RTI benyttes aktivt i utredning av ulike lærevansker og således inngå i PPTs sakkyndighetsarbeid. RTI forutsetter at lærerne er villige til å gjennomføre relativt standardiserte pedagogiske "tiltaks pakker" som ledd i den ordinære opplæringen. Tiltakene må ha vist seg å ha dokumentert effekt, samt gi konkrete føringer i forhold til organisering, innhold og varighet.

Figur 4: Brown-Chidsey og Steeges RTI modell:



RTI er tenkt å sikre en mer systematisk og evidensbasert praksis i forhold til vurdering av elevenes læringsutbytte gjennom å benytte metoder som er utviklet i empirisk forskningstradisjon. Det finnes flere RTI-modeller, men alle bygger på *kartlegging* av elevens faglige kompetanse (baseline), *gjennomføring* av evidensbaserte tiltak og *vurdering* av tiltakene. Vurderingen av læringsutbytte dokumenteres av læreren og formidles til eleven. Enten ved hjelp av nye kartleggingsprøver i etterkant av tiltaket og/eller som jevnlig målinger underveis i perioden.

Vi vil her presentere en trelags modell av RTI som er utarbeidet av Brown-Chidsey og Steege (2005).

Nivå 1: Pedagogisk differensiering innenfor skolens allmennpedagogiske rammer

Nivå 1 i modellen beskriver det opplæringstilbudet de fleste elever med særskilte behov møter når de starter på skolen. Brown-Chidsey og Steege (ibid) legger vekt på at alle elevenes læringsprosesser og læringsutbytte skal vurderes av klasselæreren på dette nivået. Vurderingene skal legge vekt på å gi elevene informativ tilbakemelding på egen faglig og sosial utvikling; såkalt formativ vurdering. Samtidig er Brown-Chidsey og Steege opptatt av at en mer formell vurdering av om elevene har nådd ønsket faglig kompetanse krever en summativ vurdering av elevenes læringsarbeid.

Det blir lagt vekt på at alle elevene skal få opplæringen i klasserommet med de individuelle tilpasningene som det er mulig for læreren å gjøre innenfor allmennpedagogiske rammer. Læreren kartlegger alle elevene med normerte kartleggingsprøver. I tillegg blir elevene vurdert opp mot kompetansemålene på trinnet. Det er ofte basisferdighetene regning, lesing og skriving som blir kartlagt på denne måten. Elever som ligger i risikozonen (omtrent de 20 % svakeste i gruppen), blir valgt ut til å være med på intensive tiltak på nivå 2. Brown-Chidsey og Steege mener at antallet elever som har lav måloppnåelse på trinnet ved ordinær klasseromsundervisning ligger i området 15-25%, avhengig av kvaliteten på opplæringen som eleven møter. Alle disse elevene står i fare for å utvikle behov for spesialundervisning dersom det ikke iverksettes evidensbaserte tiltak. Slike evidensbaserte tiltak må være en del av skolens repertoar innenfor skolens tilpassede opplæringstilbud.

Nivå 2: Iverksetting av evidensbaserte tiltak:

I forkant av nivå 2 lages det en "baseline" av elevens funksjonsnivå for alle elever som ikke har fått et tilfredsstillende læringsutbytte. Baseline er elevens nåværende faglige prestasjoner innenfor det området han trenger oppfølging i. Måling og avklaring av baseline bør ta utgangspunkt i den lokale læreplanen (klassens plan) og bestå av oppgaver som tar kort tid å administrere. Baseline kan både lages ved pedagogisk kartlegging av faglig funksjonsnivå eller ved observasjon av elevenes sosiale ferdigheter, men det er svært viktig at en benytter operasjonelle kriterier når en lager baseline for elevene. I lesing og skriving kan dette for eksempel være lese- og skriveflyt målt ved at eleven leser og skriver ord og tekster som det jobbes med i opplæringen. I forhold til utvikling av sosial kompetanse kan det være observasjon av atferd. For eksempel hvor lenge og ofte eleven deltar i strukturert lek.

I de fleste tilfeller er det nødvendig at skolens ressursteam veileder kontaktlæreren i arbeidet med å lage baseline. Baseline legges inn i et skjema eller regneark der det er plass til gjentatte målinger av ferdighet. I samarbeid med skolens ressursteam planlegges tiltak for elever som ligger i risikozonen for utvikling av lærevansker eller problematferd. Resursteamet tar utgangspunkt i evidensbaserte tiltak og utformer et tiltak som er tilpasset elevene i risikozonen.

Det kan være aktuelt å ta deler fra ulike tiltakspakker og sette dem sammen til et unikt pedagogisk program for de elevene det gjelder. Gjentatte målinger underveis i tiltaket gir et tallmessig uttrykk for elevens faglige eller sosiale utviklingsprofil. Avslutningsvis kartlegges elevene med samme type oppgaver som ble administrert i forbindelse med baseline. Dersom eleven ikke har hatt faglig fremgang gjennom tiltakene, vurderes læringsutbyttet å være så redusert at skolen bør vurdere en henvisning til PPT for en utredning av behovet for spesialundervisning etter § 5-1 i opplæringsloven.

Nivå 3: Spesialundervisning for elever som ikke har hatt tilfredsstillende utbytte av tiltakene

I forkant av nivå 3 i modellen skriver skolen en pedagogisk rapport der de forsøker å sette ord på de tiltakene som skolen har satt inn og på elevens læringsutbytte. PPT benytter informasjonen fra RTI-prosessen til å skrive en sakkyndig vurdering av behov for spesialundervisning jf § 5-1 i opplæringsloven. Etter at denne er skrevet, operasjonaliserer skolen tilrådingen fra PPT i elevens IOP. I denne siste fasen i RTI-modellen samordnes opplysninger fra skolens evidensbaserte tiltak med PPTs utredning av lærevanskene til eleven. En må her også vurdere andre forhold som har betydning for opplæringen. Vi skal se nærmere på hvordan skolens ressursteam kan bidra til å drive denne prosessen i avsnittene *om ressursteam og skriving av IOP*.

Selv om det har vært sparsomt med treningsstudier som har vurdert effektiviteten til ulike RTI-modeller, konkluderer Chidsey og Steege (2005) at metoden har fire dokumenterte fortrinn framfor tradisjonelle kartleggingsmetoder:

- RTI gir skolene et konkret verktøy for kartlegging av alle elevenes læringsutbytte i skolen.
- RTI kan bidra til å hjelpe skolene til å gi effektiv opplæring til alle elever.
- RTI kan sørge for at prinsippet om tidlig intervensjon blir ivaretatt.
- RTI kan gi skolene en differensiert metode for problemløsning i planleggingen av tilpasset opplæring og spesialundervisning.

RTI og pedagogisk kartlegging:

Læreren gjør nesten bestandig kontinuerlige *uformelle* vurderinger av elevenes faglige og sosiale utvikling. Uformelle vurderinger består ofte av observasjoner i klasserommet, gjennomgang av skolebøker og lekser, samtaler med eleven og ulike former for prøver som blir rettet og kommentert av læreren. Uformelle vurderinger bygger svært ofte på skolens lokale læreplan og elevene sammenlignes svært ofte med elevene i samme læringsgruppe (klasse). Slike uformelle vurderingsstrategier er ofte tilstrekkelig for å gi de fleste elever og foreldre informativ feedback på elevens faglige og sosiale utvikling.

Dessverre gir uformelle pedagogiske vurderinger likevel nesten aldri nok informasjon når kontaktlæreren skal vurdere læringsutbyttet til elever med særskilte behov. Som vi ser av tabell 1 (s. 16) er uformelle vurderinger ofte

første ledd i en mer omfattende problemløsningsprosess. Dersom skolen skal kunne vurdere om en elev har et tilfredsstillende læringsutbytte, må lærerne derfor, i tillegg til uformelle vurderingsstrategier, ha et repertoar av gode *formelle* kartleggingsstrategier i sin pedagogiske "verktøykasse". Som vi ser av tabellen, krever ulike steg i en problemløsningsprosess at læreren vurderer elevens faglige og sosiale læringsutbytte underveis i arbeidet med utgangspunkt i ulike fremgangsmåter og metoder.

Skolen kan beskrive elevens læringsutbytte på ulike måter ut fra hvilke kartleggingsprøver som er blitt brukt, hvordan lærerne tolker resultatene og hva de har tenkt å bruke resultatene til. Skolens valg av kartleggingsprøver, tolkningen av resultatene og anvendelsen av informasjonen i planleggingen av undervisningen bør derfor være svært gjennomtenkt. Valgene vil nødvendigvis bli styrt av lærerens pedagogiske grunnsyn, skolens kartleggingskultur og de offentlige føringer for vurderinger som foreligger. Læreren bør bruke tid på å reflektere over disse momentene og skrive dem ned, slik at eleven, foreldrene og læreren selv har mulighet til å skaffe seg oversikt over grunnlaget for vurderingen.

Læreren vil ofte benytte ulike former for vurderinger parallelt når han skal overveie elevenes læringsutbytte. Vi kan for eksempel tenke oss en jente på fjerde trinn som har gjennomført en stor kartleggingsprøve i matematikk (M4 fra PP-tjenestens materiellservice). I etterkant av prøven kan følgende framstillinger være alternative (korrekte) beskrivelser av elevens faglige nivå i matematikk:

1. Eleven er blant de aller beste på alderstrinnet i matematikk.
2. Eleven behersker alle grunnleggende matematiske ferdigheter, og hun har høy måloppnåelse i forhold til kompetansemålene i læreplanen.
3. Eleven mestrer de fire regneartene med algoritme og desimaltall. Eleven har gode problemløsningsstrategier og hun har gode ferdigheter innenfor telling, matematiske operasjoner og plassverdisystemet (titallsystemet)
4. Eleven skårer i prøveklasse 8 totalt sett på kartleggingsprøven M4. Hun skårer i prøveklasse 9 på del 1 av prøven (dette er det høyeste nivået) og i prøveklasse 7 på del 2.

Selv om læreren benytter de samme prøveresultatene til å gi en beskrivelse av elevens matematikkferdigheter, er disse fire beskrivelsene uttrykk for helt ulike kartleggingsstrategier. *Beskrivelse 1* kan betegnes som en uformell normativ vurdering av elevens faglige nivå, *beskrivelse 2* som en *kriterieorientert kartlegging* av elevens matematikkferdigheter, *beskrivelse 3* som en *diagnostisk kartlegging* av samme ferdigheter og *beskrivelse 4* er en rent normativ kartlegging av matematikkferdighetene til eleven. I tillegg til disse kartleggingsstrategiene kan læreren bruke resultatet både som en *sluttvurdering av elevens faglige kompetanse* på tampen av en opplæringsperiode, eller som grunnlag for *tilbakemeldinger* til eleven om egen faglige utvikling og som grunnlag for en videre planlegging av elevens læringsarbeid. Det er vanlig å omtale sluttvurdering som *summativ vurdering* og vurdering som tilbakemelding til eleven som *formativ vurdering*.

Vi vil videre se på fire ulike pedagogiske kartleggingsstrategier og diskutere i hvilken grad de kan implementeres i en RTI-ramme for vurdering av læringsutbytte. Vi vil forsøke å knytte diskusjonen av vurderingsformene til hvilket læringssyn de representerer og hvilke betydning dette får i forhold til lærer-

ens vurdering av læringsutbytte. Vi vil benytte Dysthes (2009) inndeling av tre ulike hovedperspektiver på læring:

1. Det behavioristiske perspektivet. Innenfor dette perspektivet ser en på kunnskap og ferdigheter som noe som blir lært bit for bit gjennom innlæring, lagring og forsterking.
2. Det kognitive perspektivet. Dette prinsippet dreier seg om hvordan elevene forstår generelle prinsipper innenfor et fagområde og om de har framgangsmåter og strategier som er hensiktsmessige i problemløsning og meningsutvikling.
3. Det sosiokulturelle (situerte) perspektivet ser på læring som en sosial prosess der interaksjonen mellom elever og lærere skaper en felles forståelse.

RTI og summativ pedagogisk kartlegging

Summativ vurdering er *ikke* det samme som det forskriftene i opplæringsloven kaller *sluttvurdering*. Summativ vurdering er en evaluering av den kompetansen som elevene skal sitte igjen med etter en klart definert undervisningsperiode. Departementet har gjort det enkelt å definere begrepet *summativ vurdering*. § 3.3 i forskriftene til opplæringsloven defineres sluttvurdering som: "*vurdering som skal gi informasjon om nivået til eleven ved avslutninga av grunnskoleopplæringa.*" Sluttvurderingen er altså noe som blir gjort i forbindelse med utskrivning av eksamensresultater og vitnemål. Summativ vurdering skjer både ved at læreren vurderer eleven med tallkarakter, eksamener eller at det gjennomføres pedagogiske kartleggingsprøver. Summativ vurdering bygger på et behavioristisk læringssyn og ser på kunnskap som noe som akkumuleres underveis i en undervisningssekvens og som senere kan måles gjennom at elevene avlegger prøver.

- Normerte prøver. I de normerte prøvene sammenlignes elevene med en normalfordelt spredning av resultatene. Læreren, eleven og foreldrene får informasjon om hvordan eleven gjør det i forhold til et utvalg av jevngamle elever.
- Kriteriebaserte kartleggingsprøver. De kriteriebaserte prøvene bygger på en hierarkisk oppbygging av oppgaver som skal dekke et bestemt fagområde. Disse prøvene har gjort et utvalg av oppgaver som er tenkt å representere et bestemt faglig kompetansemål.
- Diagnostiske prøver. Diagnostiske prøver forsøker å pløye dypere enn kriteriebaserte prøver og normerte prøver. Disse prøvene forsøker å måle prosesser som ligger til grunn for måloppnåelse i fagene.

Summativ vurdering kan bare gi begrenset informasjon om elevens læringsutbytte. Årsaken til dette er at resultatene sier lite om den opplæringen som eleven har gjennomgått eller om kvaliteten på kunnskapene til elevene. I et RTI-perspektiv vil heller ikke summative vurderinger være funksjonelle. Ulike kartleggingsprøver kan bare brukes en gang, og læreren vil ikke kunne få informasjon om elevens utvikling.

Dynamisk kartlegging

Såkalt "dynamisk kartlegging" av elevenes læreforutsetninger representerer et alternativ til både normative og kriterieorienterte kartleggingsmetoder. Det er en utredningspraksis som bygger på et kognitivt og sosialkognitivt læringsperspektiv. Med dynamisk kartlegging mener vi at vi forsøker å avdekke prosessene bak problemløsning og læring. Tradisjonelt har testing av evnenivå og læreforutsetninger tatt utgangspunkt i hva eleven får til på et aktuelt tidspunkt, uten at en har vurdert prosessene bak produktet. Dynamisk kartlegging er en framgangsmåte som er utviklet innenfor tradisjonell intelligenstesting, men i de senere årene er tilnærmingen blitt tilpasset pedagogisk kartlegging av skoleferdigheter. Spesielt er det blitt utviklet dynamiske kartleggingsinstrumenter som er tenkt å få tak i elevens læringspotensiale i matematikk, lesing og skriving.

I dynamisk kartlegging er det viktig å få klarhet i:

1. Hva er elevens vekstsone? Det vil si, hva er forholdet mellom elevens nivå uten hjelp og elevens nivå med en kompetent voksen som støtte?
2. Hvilke domenespesifikke kunnskaper innenfor ulike fagfelt har eleven?
3. Hva er kvaliteten på denne kunnskapen; kan eleven sette kunnskapen inn i en sammenheng?
4. Hvordan tenker eleven når han løser ulike problemer?
5. Og sist, men ikke minst, hvilket læringspotensiale har eleven?

I motsetning til tradisjonelle kartleggingsprøver i matematikk og norsk, hvor en måler det som allerede er lært, forsøker en derfor innenfor dynamisk testing å undersøke læreprosessen direkte ved å kartlegge elevens videre potensial for læring. Dynamisk kartlegging kan derfor være et viktig supplement til summativ vurdering og statisk testing av læreforutsetninger.

Både Birkemo (1996), Hansen (2000) og Sternberg & Grigorenko (2001) nevner Vygotskys begrep om den aktuelle og den nærmeste utviklingssone som en teoretisk forutsetning for dynamisk testing. Elevens aktuelle utviklingssone er det eleven allerede sitter inne med av kunnskaper og ferdigheter. Den aktuelle utviklingssone kan måles ved standardisert kartleggingsprosedyre og vurderes ved å se på hva eleven kan utføre på egenhånd; uten hjelp fra en voksen. Den nærmeste utviklingssone er den kompetansen som eleven er i ferd med å tilegne seg. En tenker seg at den nærmeste utviklingssone kan kartlegges ved å se på hva eleven kan få til dersom han får hjelp av en mer kompetent person (en voksen). Såkalt mediert læring.

Sternberg & Grigorenko (2001) mener at det i hovedsak er to ulike prosedyrer for dynamisk testing:

Pretest- tiltak- posttestdesign. Eleven blir testet med standardisert testprosedyre for å etablere en basislinje for kognitivt funksjonsnivå. En får dermed kartlagt hva eleven allerede har lært og innenfor hvilke områder eleven ikke har etablert ønsket kompetanse. Tiltakene gjennomføres etter bestemte prinsipper for instruksjon, modellering, støtte og hjelp. For at en skal kunne si noe generelt om testresultatet bør tiltakene være standardiserte. I posttesten tas det en tilsvarende test som det ble tatt i pretesten. Forskjellen mellom pre og posttest vil gi et bilde av hvilket læringspotensial eleven har.

Et eksempel på pedagogisk kartlegging som pretest-tiltak-posttestdesign, er Kartleggeren fra Grieg multimedia og Rådgiveren. Disse kartleggingsprøvene

har ulike prøvesett ved før- og ettertest, samt forslag til tiltak sett på bakgrunn av prøveresultatene.

Gradert hint prosedyre. Gjennom å gi ulike former for hint under test-administrasjonen, kan en få informasjon om elevens læringspotensial og overføringseffekten av læring. Hjelp, støtte og hint må følge en standardisert prosedyre for å kunne ha overføringseffekt. En kan oppleve at minoritets-språklige elever og elever fra sosiale lag uten akademiske tradisjoner profitterer på denne formen for testing. IL-basis er et eksempel på en norsk lesetest som bygger på prinsippet om gradert hinting.

Dynamisk kartlegging passer svært godt inn i RTI-tankegangen. Problemet med denne tilnærmingen er at den er svært arbeidskrevende og at den krever lærere som setter seg inn i teorien bak denne typen kartlegging.

RTI og formativ vurdering

Formativ vurdering, *eller vurdering for læring*, har i de senere årene etablert seg som en *alternativ vurderingsstrategi* i norsk skole. Formativ vurdering gjennomføres nesten alltid i tillegg til de mer kjente summative vurderingsmåtene. Formativ vurdering, eller vurdering for læring, er en tilnærming til vurdering der læreren gir informativ tilbakemelding til elevenes læringsforsøk (Black og Wiliam 1998). Intensjonen bak denne formen for vurdering er å bruke ulik informasjon til effektivisere og kvalitativt forbedre elevens læringsprosesser. Hensikten er å gi informativ tilbakemelding til elevene om egen læring og utvikling, slik at grunnen blir lagt for videre læring. I dette arbeidet kan en benytte direkte tilbakemelding fra lærer, ulike former for utvidede spørsmål, egenvurdering og konstruktiv bruk av resultater på kartleggingsprøver.

Formativ vurdering bygger *ikke* på egne skjemaer, prosedyrer eller kartleggingsprøver, men er en mer en *faglig holdning til vurdering*. Dersom formativ vurdering skal fungere etter intensjonen, må denne faglige holdningen gjennomsyre *all* planlegging og gjennomføring av opplæringen.

Det er mange måter som formativ vurdering kan skje på både i ordinær opplæring og i spesialundervisningen. Black og Wiliam (1998) foreslo fem vurderingsområder som virker læringsdrivende i klasserommet:

1. Dele kriterier for måloppnåelse med elevene.
2. Gi informativ tilbakemelding til eleven sett i forhold til kriteriene.
3. Utvikle utvidende spørsmål underveis i læringsprosessen.
4. Selvvurdering.
5. Formativ bruk av summative tester.

Denne typen læringsdrivende vurderingsformer, gav svært gode resultater i forhold til elevenes faglige utvikling. Black og Wiliam gjennomførte en metaundersøkelse av en rekke undersøkelser av formativ vurdering i engelskspråklige skoler og fant signifikante, og relativt store, effekter. I boken "Inside the black box" referer de til effektstørrelser mellom ES 0.40 og ES 0.70. Hattie (2003) rapporterer om en enda større effekt på elevenes læringsresultater i sitt utvalg, en samlet effektstørrelse på ES 1.12.

Formativ vurdering gir ikke bare elevene et løft i egne læringsresultater; Black og Wiliam mener at fremgangsmåten også gir fremragende informasjon til læreren om elevenes faglige utvikling. Alle lærere bør derfor benytte informasjon

fra formative vurderinger av læringsarbeidet dersom de skal kunne gi en god vurdering av elevens læringsubytte.

RTI og læreplanbasert vurdering (LPV)

Læreplanbasert vurdering (LPV), eller *Curriculum-based evaluation*) representerer en vurderingsform som forsøker å forene behavioristisk og sosiokulturell vurderingspraksis. Det finnes flere LPV definisjoner, men vi velger her å sitere Mercer (1997):

Læreplanbasert vurdering er alle tilnærminger som bruker klassens læreplan som utgangspunkt for observasjoner, kartlegginger og tester og som blir brukt til å planlegge og utvikle undervisningen.

LPV består vanligvis av lærerutviklede kriterieorienterte tester som blir administrert med korte mellomrom. Dette kan foregå på ulike måter. Hos noen forfattere definerer de LPE *behavioristisk* og kaller det Læreplanbasert måling LPM (Wright, se URL: <http://www.jimwrightonline.com/pdfdocs/cbaManual.pdf>). LPM definerer faglig utvikling knyttet til de grunnleggende ferdighetene lesing, skriving og regning. Elevens utvikling blir målt ved at elevene får tekster som de skal lese, matematikkoppgaver de skal løse eller tekster som de skal skrive. Oppgavene er hentet fra lærebøkene og tar 2-3 minutter å gjennomføre. Tanken er at faglig utvikling kan måles gjennom såkalt flyt (fluency). Læreren legger inn resultatene i et dataprogram og utviklingen av flyt danner grunnlag for tilbakemeldinger til eleven og til videre planlegging av læringsarbeidet.

Fordelen med LPE er at elevene blir målt i det de faktisk har gjennomgått i en opplæringsperiode. I tillegg er det en økonomisk og rasjonell måte å måle den faglige utviklingen til alle elevene på.

RTI og skolens ressursteam:

RTI kan, som vi har vist, være en effektiv metode for vurdering av elevenes utbytte av ordinær tilpasset opplæring. Vi har også argumentert for at LPV (læreplanbasert vurdering) er den mest hensiktsmessige strategien i dette arbeidet. Samtidig bidrar metoden til å kartlegge lærevansker hos elevene med utilstrekkelig læringsutbytte.

Utredning av lærevansker og planlegging av tilpasset opplæring for elever med særskilte behov er en kompleks prosess som krever høy faglig kompetanse og utstrakt tverrfaglig samarbeid. I tillegg må foreldrene til eleven og foresatte bli hørt i arbeidet med å tilpasse opplæringen. Skolen har også tradisjon for å avholde ulike møter i dette arbeidet, som: Samarbeidsmøter, tverrfaglige møter og ansvarsgruppemøter. Slike formelle møter, sammen med drøftinger med foreldrene og eleven i konferansetimer, er ofte nødvendige for å få gjennomført tilpasset opplæring og spesialundervisning for elever med særskilte behov. Slike møter er ofte ikke tilstrekkelig dersom skolene skal kunne planlegge evidensbaserte tiltak og kartlegge utbyttet av opplæringen. Ressursteamet bør ha fire hovedoppgaver i forhold til elever med særskilte behov:

1. Planlegging og gjennomføring av pedagogiske tiltak innenfor det ordinære opplæringstilbudet for elever som ikke har et faglig eller sosialt tilfredsstillende utbytte av opplæringen.
2. Vurdere elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet og eventuelt forberede en henvisning til PPT for sakkyndig vurdering av behovet for spesialundervisning.
3. Samarbeide med kontaktlærer og foresatte om skriving av IOP, dersom PPT tilrår spesialundervisning.
4. Oppfølging av elever med spesialundervisning og elever med ulike lærevansker som får et tilrettelagt pedagogisk tilbud inne i ordinær klasseromssituasjon.

Skolens ressursteam bør dessuten være krumtappen i skolens utviklingsarbeid innenfor tilpasset opplæring. Ressursteamet bør bestå av representant fra skolens ledelse, skolens sosiallærer, skolens spesiallærere, kontaktlærer og representant fra PPT. I tillegg bør ressursteamet kunne utvides, ved behov, med skolens helsesøster og logoped. Spesiallærerne i ressursteamet bør ha frigjort arbeidstid både til direkte arbeid med elevene og til planlegging og veiledning av evidensbaserte tiltak som blir implementert i klasserommet.

Medlemmene i ressursteamet må være likeverdige samarbeidspartnere der alle bidrar med sin unike kompetanse i bestrebelsene på å gi elever med særskilte behov et godt tilpasset opplæringstilbud. Ressursteamet kan ses på som en slags *veiledningsgruppe* der kontaktlærer og foresatte er *rådsøkere*, men der alle deltakerne, inkludert rådsøker, tar kollektivt ansvar for veiledningen. Selv om de faste medlemmene i ressursteamet sitter på den teoretiske kunnskapen om evidensbaserte tiltak, er det kontaktlæreren som har den praktiske kompetansen i forhold til det å tilpasse tiltakene den læringskonteksten eleven befinner seg i. Det er derfor helt avgjørende for det videre arbeidet at kontaktlæreren tar ansvar for gjennomføringen og evalueringen av tiltakene.

Sammenfatning

Vi har i denne artikkelen forsøkt å klargjøre hva det vil si å ha et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. I vurderingen av hva som er tilfredsstillende utbytte må en se på hele eleven, det vil si ta i betraktning hvordan eleven utvikler seg sosialt, personlig og faglig. Informasjon om elevens utvikling må innhentes fra eleven, elevens foreldre og elevens lærer og eventuelle andre som kjenner eleven. Vi har argumentert for at arbeidet med å vurdere utbytte av den ordinære opplæringen må preges av systematikk og utprøving av forskningsbaserte metoder. Lærere og PP-tjeneste må ha et reflektert og omforent syn på hva som er tilfredsstillende utbytte, samtidig vil vurderingen alltid innebære en utøvelse av faglig profesjonelt skjønn. Først når de som utøver dette skjønnnet opptrer faglig og profesjonelt, basert på tilgjengelig informasjon om eleven og elevens læringsmiljø, vil en ha mulighet til å kunne beskrive elevens utbytte av den ordinære opplæringen på en god måte.

Vedlegg: Sjekkliste i forhold til utbyttet av opplæringen

Nedenfor følger en rekke utsagn som kan tyde på at utbyttet av det ordinære opplæringstilbudet *ikke* er tilfredsstillende og at eleven dermed *kan* ha rett til spesialundervisning. Ofte vil det ikke være nødvendig med spesialundervisning fordi en lykkes med å tilpasse og justere den ordinære opplæringen. I noen tilfeller kan andre tiltak enn spesialundervisning være aktuelle og hensiktsmessige, slik som arbeid med læringsmiljøet, særskilt norskopplæring, rokering av lærere, innkjøp av læremidler m.m.

1. Eleven, foreldrene til eleven eller læreren er urolige for utbyttet av den ordinære opplæringen.
2. Eleven når ikke/ser ikke ut til å nå kompetansemålene for fag eller deler av fag.
3. Eleven *må* ha spesialundervisning (særskilt tilrettelagt opplæring) for å kunne nå ordinære kompetansemål for fag.
4. Eleven må ha kompetansemål som ligger på et lavere nivå enn den ordinære læreplanen for fag.
5. Den ordinære opplæringen går langt i å tilpasse læringsaktivitetene til elevens evner og forutsetninger, uten å lykkes.
6. Elevens utvikling er urovekkende i forhold til målsetningene i læreplanens generelle del.
7. Eleven har ennå ikke lært seg tilstrekkelig norsk til at han kan følge den ordinære opplæringen med tilfredsstillende utbytte.
8. Eleven har svake dagliglivsferdigheter sett i forhold til sine medelever på trinnet. Det er derfor nødvendig med opplæringsmål som en ikke finner i læreplanen for fag.
9. Den ordinære sosiale opplæringen på skolen er ikke tilstrekkelig til å sikre eleven et tilfredsstillende læringsutbytte. Eleven får ikke til det sosiale samspillet med medelever og voksne.
10. De grunnleggende ferdighetene å kunne lese, skrive, regne, å kunne uttrykke seg muntlig er ikke tilstrekkelig utviklet til at eleven får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen.
11. Eleven får i liten grad mening ut av lærestoffet som blir anvendt i den ordinære opplæringen. Innholdet i lærebøker og andre læremidler er lite tilgjengelig for eleven.
12. Begrensete eller utilstrekkelige forkunnskaper gjør at eleven ofte ikke klarer å knytte det han skal lære til det han kan fra før.

13. Begrensninger ved det ordinære opplæringstilbudet, slik som svake lærerforutsetninger og skolens rammevilkår for øvrig fører til at eleven ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen.
14. Den ordinære opplæringen er så lite motiverende for eleven at utbyttet av opplæringen ikke er tilfredsstillende.
15. Den ordinære opplæringen klarer ikke å møte de personlige behovene til eleven.
16. De intellektuelle forutsetningene til eleven er for svake til at eleven skal kunne få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen.
17. Psykiske problemer hos eleven stenger for læring i en slik grad at eleven ikke får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen.
18. Begrensede fysiske forutsetninger hos eleven gjør at han ikke har mulighet til å nå kompetansemålene i kroppsøving.
19. Hjemmekulturen er sterkt avvikende fra skolekulturen. Dette fører til at eleven ofte ikke skjønner den faglige eller sosiale koden som gir uttelling i skolen.
20. Medisinske forhold og sykdom fører til at eleven ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen.
21. Vanskelige hjemmeforhold stenger for læring i en slik grad at eleven ikke får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen.
22. Forhold ved det ordinære opplæringstilbudet gjør at eleven ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen.
23. En negativ, manglende eller svak faglig utvikling gjør at eleven ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen.
24. En negativ, manglende eller svak sosial utvikling gjør at eleven ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen.
25. En negativ, manglende eller svak personlig utvikling gjør at eleven ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen.
26. Eleven har ikke strategier/problemløsningsferdigheter som er tilstrekkelige for at han skal få tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen.
27. Eleven har behov for ekstraordinær støtte som han ikke kan få innenfor det ordinære opplæringstilbudet.
28. Mangler ved det ordinære opplæringstilbudet over tid, har ført til at eleven ikke har utviklet nødvendige basisferdigheter til å kunne følge den ordinære opplæringen.

29. Skifte fra et opplæringstilbud med et lavt faglig nivå til et opplæringstilbud med et høyt faglig nivå har ført til at eleven ikke lenger har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen sammenlignet med sine medelever.
30. Frustrasjon og oppgitthet hos eleven som følge av manglende faglig mestring, bidrar til at eleven ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Eleven viser problematferd.
31. Frustrasjon og oppgitthet hos eleven som følge av manglende sosial mestring, bidrar til at eleven ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Eleven viser problematferd.
32. For store faglige utfordringer over tid har ført til at eleven har gitt opp å få et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Eleven er faglig a-motivert/opplever lært hjelpeløshet i forhold til faglige utfordringer.
33. Mangelfull relasjonskompetanse hos lærerne i den ordinære opplæringen fører til at eleven ikke blir sett, lest og forstått og dermed ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen.
34. Lærerens mobbing og krenkelse av eleven gjør at han ikke får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen.
35. Medelevers mobbing av eleven gjør at hun ikke har et tilfredsstillende utbytte av opplæringen.
36. Sammensetningen av, og samspillet mellom elever i den ordinære opplæringen utgjør et læringsmiljø som fører til at eleven ikke får et tilfredsstillende sosialt utbytte av den ordinære opplæringen.
37. Store oppmerksomhetsvansker gjør at eleven ikke klarer å arbeide målrettet og dermed ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen.
38. Kartlegging av kvaliteter ved det ordinære opplæringstilbudet har ikke ført til at det er oppdaget forhold som kan bedre på elevens situasjon/utbytte av opplæringen.
39. Lærevansker (språkvansker, generelle lærevansker m.m.) gjør at eleven ikke skjønner beskjeder og annen informasjon som blir gitt i den ordinære opplæringen.
40. Tiltak for å tilpasse opplæringen innenfor rammene av det ordinære opplæringstilbudet har ikke vært tilstrekkelige til å sikre eleven et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet.

Litteratur:

Birkemo, A. (1996): Dynamisk testing som metodisk tilnærming i pedagogisk-psykologisk utredningsarbeid. *Skolepsykologi* nr. 3/1996.

Black, P. og William, D. (1998). *Inside the Black Box: raising standards through classroom assessment*. PhiDelta Kappan, 80(2), 139-148.

Bokmålsordboka på Internet. URL: <http://www.dokpro.uio.no/ordboksoek.html>

Brown-Chidsey, R. og Steege, M. W. (2005). *Response to Intervention. Principles and strategies for effective practice*. Guilford Pubn.

Deci og Ryan (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

Dysthe, O. (2008). Klasseromsvurdering og læring. *Bedre skole* nr. 4, 2008.

URL:

http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Utdanningsakademiet/Bedre%20Skole/Nr%204-08/BedreSkole-4-08_Dysthe.pdf

Hansen (2000): Hva innebærer dynamisk testing? *Skolepsykologi*, 2000, 1

Hattie, J. (2003). Teachers make a difference: What is research evidence? Australian Council for Educational Research annual Conference, October 2003. URL:

Læreplanverket for Kunnskapsløftet. URL:

<http://www.utdanningsdirektoratet.no/Tema/Lareplaner/>

Mercer, C. D. (1997). *Students with learning disabilities*.

Merknader fra Ot. prp. Nr. 46 (1997-98) til § 5-1. URL:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/otprp/19971998/otprp-nr-46-1997-98-/31.html?id=159012>

Sternberg og Grigorenko (2001):

Strandkleiv, O. I (2004). TPO-modellen. URL:

<http://elevsiden.no/tilpassetopplaering/1100119987>

Strandkleiv, O.I og Lindbäck, S. O (2005): *Tilpasset opplæring, nå!* Oslo: Elevsiden DA

Utdanningsdirektoratet (2009a): *Rapport fra felles nasjonalt tilsyn 2009 og forslag til områder for nasjonale tilsyn*. URL:

http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Tilsyn/felles_nasjonalt_tilsyn_2009_rapport.pdf

Utdanningsdirektoratet (2009b): *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. URL:

http://www.udir.no/upload/Brosjyrer/Veiledn_Spesialundervisn_2009.pdf

Wright, J. *Curriculum-Based Measurement: A Manual for Teachers*. Syracuse (NY) City Schools. Lest 11. desember 2009.
URL: <http://www.jimwrightonline.com/pdfdocs/cbaManual.pdf>