

Tilpasset opplæring for elever med spesielle behov

St. meld. nr. 23 (1997-98) hadde tittel "Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov." Meldinga, som først og fremst omhandler spesialundervisninga, fokuserer på følgende vanskeområder: Synsvansker, hørselsvansker, motoriske vansker, bevegelsesvansker, språk/kommunikasjonsvansker, spesifikke lærevansker, psykososiale vansker, konsentrasjonsvansker/ADD og medisinske vansker. Innenfor disse vanskeområdene finnes diagnoser som dysleksi (forekomst 3-5%), dyskalkuli (2%), ADHD (3-5%), autisme osv. Når vi tar hensyn til en overlapping av vansker, må det antas at "gruppa" barn og unge med særlige vansker og opplæringsbehov omfatter 15-20% av elevene i grunnskolen. Det å etablere tilpasset opplæring for disse elevene er ei stor utfordring, og det kan ikke alene være ei spesialpedagogisk utfordring. Det er ei utfordring som angår enhver lærer på enhver skole og i enhver klasse. Det er ei utfordring som angår hele skolens virksomhet – og som ikke ensidig kan løses gjennom individuelt orienterte enkelttiltak. Tilpasset opplæring må ikke bli et ekskluderende særtiltak fordi opplæringstilbudet er "tilpasset" et "midtskikt" av elever som oppfattes som ei homogen gruppe, mens 15-20% av elevgruppa dag etter dag opplever at skolen ikke passer for dem. De mestrer ikke skolens krav, og elevene får styrket en negativ selvoppfatning. Over noe tid utvikler de et sterkt negativt forhold til skole. I videregående skole avbryter de sin skolegang. Opplæringa er ikke tilpasset dem, og skolen er en negativ arena for dem.

Av Edvin M. Eriksen



Edvin M. Eriksen er senterleder for PPD for Sør-Troms og har tidligere vært skolesjef i Harstad kommune. Han er utdannet spesialpedagog/mastergrad med lang erfaring fra spesialpedagogisk arbeid i skolen og fra skoleledelse. Eriksen er nestleder i styret for Institutt for helse- og sosialfag ved Høgskolen i Harstad og for øvrig aktiv kommunepolitiker i kommunestyre, formannskap og diverse råd og utvalg.

HVORDAN OPPLEVER ELEVENE SKOLEN

Professor Einar M. Skaalvik har på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet gjennomført en studie basert på informasjon fra "Elevinspektørene 2005". Det dokumenteres her at svært mange elever opplever en sterkt ekskluderende skole med liten grad av tilpasset opplæring. Skaalvik lanserer følgende problemstilling: "Varierer opplevelseskriteriene (elevenes opplevelse av ulike aspekter ved skolen) systematisk med prestasjonsnivået til elevene?" I gruppen av elever som har lavest prestasjonsnivå (7% av elevene) opplever 55% på ungdomstrinnet og 70,9% i videregående skole at undervisningen ikke er tilpasset deres nivå og behov. I gruppen av elever med middels prestasjonsnivå har 27,8% på ungdomstrinnet og 36,5% i videregående skole samme negative opplevelse. Skaalvik betegner selv resultatene av undersøkelsen som dramatiske og konsistente. (Skaalvik og Skaalvik, 2005) Bildet av manglende tilpasset opplæring, spesielt for elever med noe lavt prestasjonsnivå (elever med særlige hjelpebehov), samsvarer med resultater i en undersøkelse i Sør-Troms om tilpasset opplæring i videregående skole for elever med ADHD. I undersøkelsen i Sør-Troms settes det fokus på det pedagogiske personalets manglende kompetanse med tanke på å tilpasse opplæringen til elever med store lærevaner. (Eriksen, 2005)

TILPASSET OPPLÆRING – HVA ER DET?

Opplæringslovens § 1-2 slår fast at "Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten." Kravet om individuelt tilpasset opplæring er altså et overordnet krav for all virksomhet i grunn- og videregående opplæring. Begrepet tilpasset opplæring kom på dagsorden tidlig i 70-årene. I Mønsterplanen for grunnskolen (1974) beskrives differensiering som et virkemiddel for å tilpasse undervisningen og skolearbeidet så langt som mulig relatert til den enkelts forutsetninger. Tilpasset opplæring for den enkelte elev ble spesielt aktualisert gjennom overgangen fra utvalgsskole til en obligatorisk skole for alle.

*Begrepet tilpasset
opplæring kom på
dagsorden tidlig
i 70-årene*

Denne overgangen fra utvalgte elever til en skole for alle nådde først grunnskolen, og dernest videregående opplæring for fullt først ved Reform-94. I læreplanen fra 1976 innføres kravet om at den enkelte elev skal få en

undervisning som passer vedkommendes forutsetninger og muligheter. Innenfor dagens skolepraksis er det en allmenn oppfatning at det ikke er problematisk å tilpasse opplæringen til en såkalt "normalelev" uten at begrepet da defineres nærmere. En slik nærmere definisjon er nødvendig for å kunne avklare hvilke rettigheter den enkelte elev faktisk har etter Opplæringsloven. Denne lovmessige rettigheten omtales av Peder Haug som en overordnet visjon for all virksomhet i norsk skole: "Visjonen er at kvar elev skal få ei undervisning eller opplæring tilpassa seg, sine interesser, evner og anlegg, og det skal skje utan å skilje ut nokon. I dette ligg altså ei individualisering av arbeidsmåtene og opplegget i norsk grunnskule for alle." (Haug, 1999, s. 61-62)

Bachmann og Haug skiller mellom en smal og en vid forståelse av tilpasset opplæring. Den smale forståelsen er knyttet til en forestilling om at tilpasset opplæring er ulike former for konkrete tiltak, metoder og bestemte måter å organisere opplæringen på. Den vide forståelsen er mer å oppfatte som en ideologi eller som en pedagogisk plattform som skal prege hele skolen og all virksomhet der. (Bachmann og Haug, 2006).

MODELLER FOR TILPASSET OPPLÆRING

En operasjonalisering av begrepet tilpasset opplæring

er fraværende i skolens praksis. En grunnleggende forutsetning for at tilpasset opplæring skal kunne etableres og realiseres er en konkretisering gjennom klare kriterier for hva tilpasset opplæring kan innebære. Aktuelle modeller for slik operasjonalisering og konkretisering finnes, men brukes foreløpig lite. LP-modellen er en slik modell for tilpasset opplæring. LP-modellen innbefatter forhold som: innhold, mål, arbeidsmåter, organisering, vurdering, sosiale relasjoner og rammevilkår. (Nordahl 2005). Strandkleiv (2004) har skissert TPO-modellen. Modellen angir det som omtales som nødvendige ingredienser i tilpasset opplæring. Med utgangspunkt i rammekriteriene hjemmekultur, skolekultur, lærer-forutsetninger og elev-forutsetninger, vurderes vanskegrad, motivasjon og læring relatert til tilpasset opplæring. Modellen nevner også innhold, mål, arbeidsmåter, læremidler, organisering, vurdering og sosiale relasjoner som viktige forhold ved tilpasset opplæring.

Kvalitetskriterier for tilpasset opplæring er også beskrevet i heftet "Tilpasset opplæring i barnehage, grunnskole og videregående skole. Kvalitetskriterier og vurdering", utgitt av Telemarksforskning. Kriteriene er resultat av et prosjektarbeid finansiert av Statens Utdanningskontor i Telemark. Det påpekes at prinsippet om tilpasset opplæring må omfatte hele det didaktiske feltet – forutsetninger, mål, innhold,

metoder, læremidler, organisering og vurdering. Det understrekes at undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse. Det pedagogiske opplegget må være bredt nok til at læreren med smidighet og godhet kan møte elevers ulikheter i evner og utviklingsrytme. I rapporten fra Telemarksforskning understrekes kravet til tilpasset opplæring – uansett elevens vansker:

Uansett vansker eller begavelse på ulike livsfelt skal opplæringen gi barn og unge utfordringer og omsorg

"TO innebærer at barn og unge skal få opplæring i samsvar med evner og forutsetninger. Uansett vansker eller begavelse på ulike livsfelt skal opplæringen gi barn og unge utfordringer og omsorg, og opplæringen skal søke å inkludere alle." (Telemarksforskning-Notodden Rapport 4/96)

TILPASSET OPPLÆRING OG SPESIALUNDERVISNING

Spesialundervisning defineres ofte som styrket tilpasset opplæring. Kvalitetsutvalget

tilrådte en sterk reduksjon av spesialundervisningen i den hensikt å styrke tilpasset opplæring som et ordinært tilbud i en inkluderende skole. Dette er i samsvar med en overordnet målsetting om en inkluderende skole for alle med et differensiert undervisningstilbud med tilpasset opplæring for den enkelte – spesielt dem med store hjelpebehov. En rekke undersøkelser viser nå at målsettingen om en inkluderende skole med tilpasset opplæring er svært langt unna dagens skolevirkelighet. Samtidig har elever med særlige hjelpebehov i vesentlig grad mistet sin rett til individuelle vedtak basert på rettigheter etter Opplæringsloven. Det er god grunn til å stille et alvorlig spørsmål om skolens evne og muligheter til å realisere tilpasset opplæring. En del nærliggende svar på manglende tilpasset opplæring finnes. De nærmeste er;

1. En tradisjon for vurdering av ressursbehov i skolen som ikke fanger opp kostnadskonsekvenser knyttet til nye diagnoser, ny kunnskap og nye "behandlings"- eller tiltaksbehov. Kostnadsvurderingen i skolen er knyttet til "den gamle skolens" forståelse av praksis som klasseundervisning av homogene grupper. Kostnader beregnes ut fra antall klasser/grupper og elevtall. Spesialundervisning etter enkeltvedtak fjernes uten at det tas høyde for at ordinære tiltak som må iverksettes for å tilpasse opplæringen må styrkes med nye ressurser.

2. Kompetanse med tanke på tilpasset opplæring er mangelfull. Tilpasset opplæring krever kunnskap om og innsikt i alle elevers evner og muligheter. Det kreves kompetanse med tanke på differensiering av atferd og forståelse av hva hver enkelt elev har mulighet for å mestre – og hva som kan hjelpe dem til å mestre.

SKOLENS PRAKSIS

”Forholdet rundt lærernes holdninger til tilpasset opplæring ligner nokså mye på det vi finner i tilknytning til begrepet inkludering. På et generelt plan er det stor enighet om begrepet. Når det kommer til praktiseringen av det, øker usikkerheten og forståelsen varierer mye.” (Bachmann og Haug, s. 44)

Det store gapet mellom festtalenes bruk av honnørbegrepet ”tilpasset opplæring” og skolehverdagens virkelighet for tusenvis av norske elever som møter en ekskluderende skole må nå løftes fram som sentral virkelighetsbeskrivelse. De aller fleste skolemiljø i Norge lever sitt eget liv der standardiserte opplegg for homogene grupper og formidling av pensumstoff tilpasset kronologisk alder og gjennomsnittselever er hverdagens virkelighet. Lærernes profesjonalitet omhandler nettopp slike undervisningsmetoder for homogene grupper. Lærerutdanninga gir ikke emnespesifikk kunnskap om elever med

spesielle behov og reell handlingskompetanse med tanke på å operasjonalisere og etablere reell tilpasset opplæring for de elever som er totalt avhengige av et annet undervisningstilbud enn det som preger norsk skolehverdag.

De tilpasningsdyktige elevene blir verdsatt

Uten klart definerte kriterier for tilpasset opplæring ut fra den enkeltes behov – eller i alle fall ut fra ”grupper” av elevers behov, blir tilpasset opplæring kun et innholdsløst begrep for festtaler. Skolens praksis er fortsatt preget av fellesskapsundervisning eller såkalt kateterundervisning. En lang rekke undersøkelser viser dette. Thomas Nordahl viser til at skolen er preget av lærerstyring, kontroll og fokus på læreboka. Tendensen øker jo høyere opp i skolen man kommer. Han peker på at lærerne ikke har tilstrekkelig innsikt i elevenes perspektiver på skole og læring. Dermed legger de først og fremst skolens implisitte og nedarvede tradisjon til grunn både for hvordan undervisning fore-

går, og for vurdering av elevene. De tilpasningsdyktige elevene blir verdsatt. (Nordahl 2000). Skolens praksis som preges av kollektive undervisningsformer lever videre fordi slik praksis er det lærerne har lært og har kompetanse i. Tilpasset opplæring ut fra hver enkelt elevs evner, muligheter og behov krever en helt annen form for kompetanse. Det krever innsikt og forståelse i hver enkelt elevs verden. Det kreves ikke minst kunnskap om og innsikt i de vansker elever med særskilte behov opplever i en skole som er tilpasset gjennomsnittselever. Skolen er tilpasset lærernes kompetanse. Dermed er den også ekskluderende for elever med spesielle behov for tilpasset opplæring.

KUNNSKAPSLØFTET OG TILPASSET OPPLÆRING

I kunnskapsløftet og L06 overtar tilpasset opplæring som begrep framfor omtale av undervisning som en kollektiv prosess. ”I Læringsplakaten er begrepet om klasse eller gruppe så å si utelatt” (Bachmann og Haug s. 102). Ei slik utfordring kan ikke skolen møte uten at lærernes kompetanse endres vesentlig. Slik situasjonen er i dag mangler de aller fleste lærere den kompetanse som må til for å kunne forstå elevers vansker – og dermed forstå hva som kreves for at opplæringa skal være tilpasset elever med spesielle behov.

På tross av dette synes det som om skoleeierne (kommunene) og skolene prioriterer fokus på fagkunnskap – spesielt matematikk, i sin kompetanseutvikling for det pedagogiske personalet. Mens skolelederne går på kurs om ”Lærende organisasjoner” er lærerne engasjert i stadig mer fagkunnskap hver for seg i sine respektive fag. De øker sin kompetanse i formidling av fagkunnskap i homogene grupper. Innsikten i elevenes livsverden og kunnskap om de funksjonsvansker som 15-20% av elevene sliter med, har lav prioritet. I lærerutdanninga oppfattes emnespesifikk kunnskap om de ulike funksjonshemninger og slike elevers behov som en spesialitet. Dette på tross av at det gjelder opp mot 1/4 av elevene og samtlige lærere. Dersom inkluderende skole, lærende organisasjoner og tilpasset opplæring skal tas på alvor kan ikke opplæringstilbudet til 20% av elevene ”settes bort” og overlates til ei lita spesialistgruppe i skolen. Spesialpedagogisk kunnskap angår alle i en inkluderende skole. For å kunne etablere tilpasset opplæring for en elev med ADHD eller Asperger syndrom kreves konkret spesifikk kunnskap om hva slike funksjonshemninger innebærer – hvilke metoder, redskaper og hjelpemidler som kan brukes – hvordan omgivelser kan tilpasses og tilrettelegges og kunnskap om og innsikt i hvordan ulike atferdsmessige uttrykk kan tolkes og møtes på hen-

siktsmessig måte. I videregående skole har storparten av det pedagogiske personalet et halvt års pedagogisk grunnutdanning og ingen etterutdanning eller videreutdanning som berører slike tema. Og nå trenger realfagene og matematikken seg fram som satsingsområde. Hvordan skal da dette pedagogiske personalet kunne ha forutsetninger for å realisere målsettinga om tilpasset opplæring for alle?

LÆRERNES KOMPETANSE

Stortingsmelding nr. 16 (2001 – 2002) ”Kvalitetsreform. Om ny lærerutdanning. Mangfoldig – krevende – relevant”, omtaler bl.a. lærerutdanningens formål og kompetanseområde. Det heter der: ”Den handlingskompetansen som et profesjonsstudium munner ut i, dreier seg om å utvikle et reservoar av ferdigheter og teknikker, men fremfor alt å utvikle evne til å fortolke situasjoner og arbeid i klasserommet. Slike fortolkninger vil være grunnlag for å forstå elevers læring og bidra til videre utvikling” (side 22). Det formuleres fem kompetanseområder som griper inn i hverandre: Faglig kompetanse, endrings- og utviklingskompetanse, yrkesetisk kompetanse, didaktisk kompetanse og sosial kompetanse.

I programmet for Samtak, som var et sentralt kompetansehevingsprogram for PP-tjeneste og pedagogisk per-

sonale i skolen, ble det framholdt at lærere som skulle ha reell *handlingskompetanse* med tanke på elever med spesielle behov – først måtte ha *emnespesifikk kompetanse* om de aktuelle vansker. ”Kunnskap, analyse, refleksjon, handling blir de sentrale komponentene i utvikling av handlingskompetanse.” (Temaplan – Samtak s 11-12) Dersom det pedagogiske personalet skal kunne etablere et opplæringstilbud som er tilpasset elever med psykososiale vansker, elever med ADHD, elever med store språk- og/eller forståelsesvansker, kreves det nettopp en slik emnespesifikk kompetanse. Lærerne må ha god kunnskap om f.eks ADHD. En slik kunnskap gir innsikt i elevenes situasjon og behov og bakgrunnen for dette behovet. En slik innsikt koblet opp mot kunnskap om aktuelle metoder, redskap, organiseringsmåter osv., gir den handlingskompetanse som lærerne må ha. Har de ikke slik kompetanse forblir tilpasset opplæring – i alle fall for elever med spesielle behov – en illusjon.

LÆRERNES KOMPETANSE - UNDERSØKELSER I VIDEREGÅENDE SKOLE

Den siste tida er det rettet fokus mot et bekymringsfullt stort frafall i videregående opplæring. Forskningen på dette feltet i regi av NIFU STEP har vært sentralt. Rapport 3/2006 ” Forskjell

på folk – hva gjør skolen?” ble offentliggjort i april 2006. (Markussen, Sandberg og Vibe, 2006).

Den siste tida er det rettet fokus mot et bekymringsfullt stort frafall i videregående opplæring

Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo framla i 2001 rapporten ”Kompetanseutvikling og fleksibel læring. Erfaringer med og behov for spesialpedagogisk utdanning i videregående skole.” (Tangen og Holmberg, 2001). Rapporten bygger på en landsomfattende undersøkelse om kompetanseoppbygging blant personale i videregående skoler i Norge. Undersøkelsen hadde som formål å kartlegge behov for utdanning hos lærere i videregående skole slik at de kunne realisere en skole for alle og tilpasset opplæring for elever med spesielle behov. Det fastlås at:

”Nye utdanningspolitiske mål og reformer i videregående skole har skapt behov for ny kompetanse hos skolens pedagogiske personale. Det gjelder ikke minst slik kompetanse som har å gjøre med målsettingen om *tilpasset*

opplæring og en skole for alle. Dette krever blant annet større grad av differensiering og tilpasning innenfor klassens ramme.” (Tangen og Holmberg, 2001, s. 19)

Undersøkelsen viser at 22,9% av de aktuelle lærere svarte at de hadde kompetansegivende videreutdanning i spesialpedagogikk – omtrent en dobling av andelen fra 1988. Av disse hadde 0,4% hovedfag, 3,0% 2. avdeling, 8,3% 1. avdeling og 10% hadde en halvårshet spesialpedagogikk.

UNDERSØKELSE I SØR-TROMS

I en mindre undersøkelse i Sør-Troms som omfatter 200 lærere i 4 videregående skoler er det 22% av lærerne som har spesialpedagogisk tilleggsutdanning på 1. – eller 2. avd. nivå. Dette bildet samsvarer godt med tilsvarende resultat i Tangen og Holmbergs undersøkelse. Undersøkelsen i Sør-Troms omhandler spesielt elever med ADHD og tilstøtende problematikk. 125 (66%) av de spurte svarer negativt på spørsmål om de har kurs eller praksis som kan være av interesse med tanke på atferdsproblematikk og/eller ADHD. 49 (26%) av lærerne i utvalget mener selv at de ikke har noen form for relevant kompetanse i forhold til atferdsproblematikk og/eller ADHD. I tillegg er det 114 (59%) som sier at de har liten aktuell kompetanse. 29

– eller 15% av lærerne mener at de har stor kompetanse med tanke på elever med ADHD og/eller atferdsproblematikk. Det er med andre ord totalt 85% av lærerne som mener at de har ingen eller lite tilfredsstillende kompetanse med tanke på å møte de pedagogiske utfordringer som kan relateres til elever med ADHD. Når det gjelder lærernes grunnutdanning hadde 124 av 200 utdanning gjennom praktisk pedagogisk utdanning /ped.sem. Ped.sem. var tidligere 1/2 år pedagogisk kvalifisering, men er nå endret til 1 år. Denne utdanningen gir ingen emnespesifikk kompetanse med tanke på elever med spesielle behov. Det kan derfor heller ikke forventes at pedagogisk personale med pedagogisk kvalifisering gjennom praktisk pedagogisk utdanning har muligheter til å tilrettelegge for funksjonshemmede elever. Spesielt i videregående skole, som etter 1994 skal være en skole for alle, er dette ei stor utfordring. Det er ingen grunn til å forvente at 70-80% av dette personalet i videregående skole skal kunne lage tilpasset opplæring for elever med spesielle behov. Likevel er det de som har ansvaret for denne undervisningen. Blant lærerne i videregående skole i Sør-Troms var det 163 av 200 (81,5%) som selv mente at de hadde liten eller ingen kunnskap om de aktuelle elevers vansker og behov – og dermed også heller ikke forutsetning for å kunne tilpasse opplæringen til disse

elevene. Både i Skaalviks rapport fra "Elevinspektørene" og i egen undersøkelse i Sør-Troms forteller en stor andel av elevene om et opplæringstilbud som ikke tar hensyn til deres vansker og behov. De får samme "tilbud" og stilles overfor samme krav og evaluering som alle andre. Det er ikke vanskelig å forstå at mange gir opp og slutter når det er en mulighet.

Det er ikke vanskelig å forstå at mange gir opp og slutter når det er en mulighet

AVSLUTNING

Skoleledere og politikere på alle nivå framholder tilpasset opplæring som et overordnet styrende grunnlag for norsk skole. Det samme har de gjort i mer enn 30 år – uten at skolens praksis har endret seg i vesentlig grad. Fortsatt preges skolen av kollektiv kunnskapsformidling for homogene grupper med relativt gode teoretiske læringsforutsetninger. Og dersom

ikke lærernes kompetanse gjennom grunnutdanning – og deretter også tilleggsutdanning, på en helt annen måte fokuserer på kunnskap om eleven og elevers ulike forutsetninger, vil skolen fortsette å skape tapere. Taperne er først og fremst ei stor gruppe av elever med spesielle behov og ofte svake intellektuelle muligheter. Tapere blir også elever med betydelige teoretiske evner, men med spesifikke funksjonshemninger som hindrer læring.

REFERANSER

- Bachmann, K. og Haug, P. (2006) *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr 62. Høgskolen i Volda/Møreforskning Volda.
- Ekeberg, T. R og Holmberg J. B. (2001) *Tilpasset opplæring og spesialpedagogisk arbeid i skolen*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Haug, P. (1999) *Spesialundervisning i grunnskolen. Grunnlag, utvikling og innhold*. Oslo. Abstrakt forlag.
- Eriksen, E. (2005) *Elever med ADHD i videregående skole*. Masteroppgave. Universitetet i Tromsø
- Holmberg, J. B. (1998) *Kompetanseutvikling og fleksibel læring. Erfaringer med og behov for spesialpedagogisk utdanning i videregående skole*. Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1999) *Samtak. Kompetanseutviklingsprogram for PP-tjeneste og skoleleiarar*. Oslo.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet St. meld. nr. 23 (1997-98). *Om opplæring for barn, unge og vaksne med særskilte behov*.
- Markussen, E, Lødding, B, Sandberg, N og Vibe, N (2006) *Forskjell på folk- hva gjør skolen?* Rapport3/2006. NIFU STEP. Oslo.
- Nordahl, T. (2005) *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Oslo. NOVA Rapport 19/05.
- Senter for atferdsforskning. (1999) *Temaplan. Samtak. Kompetanseutviklingsprogram for PP-tjenesten og skoleledere*. Stavanger.
- Skaalvik, E. M. og Fossen, I (1995) *Tilpassing og differensiering. Idealer og realiteter i norsk grunnskole*. Trondheim. Tapir Forlag.
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2006) *På vei mot en inkluderende skole?* Spesialpedagogikk nr. 2. 2006.
- Strandkleiv, O. I (2004) *TPO-modellen*, elevsiden.no.URL: <http://www.elevsiden.no/tilpassetopplaering/1100119987>.
- Strandkleiv, O. I. og Lindbæk, S. O. (2005) *Tilpasset opplæring, nå!* www.elevsiden.no.
- Tangen, R. (2001) *Kompetanseutvikling og fleksibel læring*. Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Telemarksforskning (1996) *Tilpasset opplæring i barnehage og skole*. rapport 4/96. Notodden.

Edvin M. Eriksen

Hvedings gate 1
9405 Harstad

tlf 48 00 20 69/770 28 960

E-post: edvin.m.eriksen@harstad.kommune