

# «Vi er alle spesielle»

*En bacheloroppgave om tilpasset opplæring og  
spesialundervisning*

**Tonje Opsalhagen**



Høgskolen i **Hedmark**

Bacheloroppgave ved LUNA

**HØGSKOLEN I HEDMARK**

2013

## Norsk sammendrag

<b>Tittel:</b> «Vi er alle spesielle»	
<b>Forfatter:</b> Tonje Opsalhagen	
<b>År</b> 2013	<b>Sider</b> 29
<b>Emneord:</b> Tilpasset opplæring, Spesialundervisning, Ordinær undervisning, Inkludering	
<b>Sammendrag:</b>	
<p>Denne bacheloroppgaven tar for seg hvordan man kan realisere flest elevers potensiale for læring i den ordinære undervisningen i stedet for å gi spesialundervisning. Dette er også problemstillingen for oppgaven. Bakgrunnen for valg av tema og problemstilling er basert på at forskning viser at den norske skolen har gode intensjoner om tilpasset opplæring, men at det ofte ikke blir like godt utført som man skulle ønske. Samtidig som intensjonene om tilpasset opplæring er så gode ser vi i en økning i andelen elever som mottar spesialundervisning.</p> <p>Denne oppgaven dreier seg derfor om hvordan man kan unngå at så mange elever tas ut av den ordinære undervisningen. Målet bør være å realisere flest elevers potensiale i den ordinære undervisningen, og dermed redusere behovet for spesialundervisning. For å kunne gi noe svar på dette tar oppgaven for seg ulike former for tilpasset opplæring og spesialundervisning. Når vi snakker om tilpasset opplæring er det to tilnærminger som står sentralt.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Den vide tilnærmingen</li> <li>• Den smale tilnærmingen</li> </ul> <p>Samtidig ser man på to ulike perspektiver innenfor spesialundervisning:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Det kategoriske perspektivet</li> <li>• Det relasjonelle perspektivet</li> </ul> <p>Forskning tyder på at de fleste lærere ser på elevene og undervisningen ut fra det kategoriske perspektivet, nemlig at de ser på hva som er ”galt” med eleven og ikke deres egen undervisning. Dette kan være en av årsakene til at spesialundervisning øker i den norske skolen. Samtidig ser man en nær sammenheng mellom kvaliteten på den ordinære undervisningen og behovet for spesialundervisning. Målet bør være å styrke den ordinære undervisningen til fordel for spesialundervisning.</p> <p>Det å skulle realisere flest elevers potensiale for læring i den ordinære undervisningen kan være en utfordring, men det kan i store deler dreie seg om å øke kvaliteten på den ordinære undervisningen. Det å se på elevmangfoldet som noe positivt og verdifullt i stedet for en utfordring kan bidra til at flere elever får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen. Det å styrke kvaliteten på den ordinære undervisningen handler i stor grad om lærerens rolle, og hvilke påvirkning læreren har på elevenes læringsutbytte. Forskning viser at lærere som har gode relasjoner til elevene sine, og samtidig er en tydelig klasseleder er med på å øke elevenes læringsutbytte.</p>	

## Engelsk sammendrag (abstract)

<b>Title:</b> «We are all special»	
<b>Authors:</b> Tonje Opsalshagen	
<b>Year:</b> 2013	<b>Pages:</b> 29
<b>Keywords:</b> Adapted Education, Special Education, Ordinary Teaching, Inclusion	
<b>Summary:</b>	
<p>This Bachelor study investigates how you can realize most students' potential for learning in ordinary teaching instead of providing special education. This is also the problem of the task. The reason for the choice of topic and problem is that research shows that the Norwegian school has good intentions for adapted education. But results of research shows that the practise isn't good enough. The intention of adapted education is good, but we can see an increase of students who receive special education.</p> <p>The topic of this task is concerned about how to avoid that so many students are taken out of the ordinary teaching in school. The goal should be to maximize the potential of every student in the regular class, thereby reducing the need for special education. In order to provide some answers, the study must be able to say something about the various forms of adapted education and different forms of special education. While we talk about adapted education, there are two approaches that are central.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• The broad approach</li> <li>• The narrow approach</li> </ul> <p>At the same time we see the difference between two different perspectives in special education:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• The categorical perspective</li> <li>• The relational perspective</li> </ul> <p>Research proves that most teachers look at students and teaching from the categorical perspective, namely that they look at what's "wrong" with the student and not their own teaching. This may be one of the reasons why the need of special education increases in the Norwegian school. At the same time we see a close correlation between the quality of the regular teaching and the need for special education. The goal should be to strengthen the ordinary education for the benefit of special education.</p> <p>It can be a challenge to realize the students' potential for learning in the ordinary education, but most of it can be concerned about increasing the quality of the regular curriculum. To look at the student's diversity as something positive and valuable rather than a challenge will help more students get a satisfactory yield of the ordinary teaching. To enhance the quality of the ordinary teaching is mainly about the teacher's role and the impact teachers have on student learning. Research shows that teachers who have good relationships with their pupils and at the same time is a clear class leader improves student learning.</p>	

## Forord

Denne bacheloroppgaven er skrevet av Tonje Opsalhagen som er student ved Høgskolen i Hedmark, og studerer grunnskolelærerutdanning 1-7. Temaet for denne oppgaven har vært tilpasset opplæring og spesialundervisningen. Dette er et tema jeg synes er spennende og ikke minst viktig i forhold til lærerutdanningen. Dette er et tema jeg mener man aldri kan få nok kunnskap om, og det var derfor viktig for meg å finne ut mer om det. Med økningen av behovet for spesialundervisning i den norske skolen, ble jeg enda mer opptatt av dette emnet, og det gav meg motivasjon til å finne ut mer omkring det. Selve skriveprosessen har vært lang, utfordrende, og ikke minst lærerik. Mye av det jeg har lært ved å arbeide med denne oppgaven vil være nyttige erfaringer og kunnskaper ved senere anledninger.

Jeg vil rette en spesiell takk min veileder, Ann Margareth Aasen for utrolig god veiledning og tilrettelegging gjennom hele prosessen. Hun har veiledet meget godt til alle tider, ført meg på rett vei når noe har vært uklart og gitt meg konstruktive tilbakemeldinger gjennom hele oppgaven.

Hamar, mai, 2013

Tonje Opsalhagen

---

# Innhold

Norsk sammendrag .....	2
Engelsk sammendrag (abstract).....	3
Forord.....	4
Innhold .....	5
<b>1. Innledning .....</b>	<b>6</b>
<b>1.1 Problemstilling .....</b>	<b>7</b>
<b>1.2 Oppbygging av oppgaven.....</b>	<b>8</b>
<b>2. Tilpasset opplæring .....</b>	<b>9</b>
<b>2.1 To ulike former for tilpasset opplæring .....</b>	<b>11</b>
2.1.1 En vid tilnærming.....	11
2.1.2 En smal tilnærming.....	13
<b>3. Ulike perspektiver på spesialundervisning .....</b>	<b>15</b>
<b>3.1 Det kategoriske perspektivet .....</b>	<b>16</b>
<b>3.2 Det relasjonelle perspektivet .....</b>	<b>17</b>
<b>4. Hvordan kan den ordinære undervisningen forbedres med fokus på tilpasset opplæring? .....</b>	<b>19</b>
<b>4.1 Forholdet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning.....</b>	<b>19</b>
<b>4.2 Lærernes betydning for elevers læring .....</b>	<b>23</b>
<b>5. Avslutning .....</b>	<b>26</b>
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>28</b>

# 1. Innledning

Hvert år begynner 60 000 forventningsfulle barn på skolen. Skolens mål er å gi disse barna mulighet for allmenndannelse, personlig utvikling, kunnskap og ferdighet (St.melding 18,2010–2011a). Ifølge opplæringsloven (1998) § 1-3 blir det sagt at: *opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidat.* Vi kan se at opplæringsloven krever at skolen skal tilpasse opplæringen for alle elever, og de evnene hver enkelt elev møter med. Tilpasset opplæring er en rettighet elevene har. Videre sier opplæringsloven at elever som ikke får forsvarlig utbytte av ordinær undervisning har rett til spesialundervisning etter enkeltvedtak. Med ordinær undervisning mener vi den undervisningen som legges opp og gjennomføres med tanke på at det store flertallet i klassen skal få et best mulig læringsutbytte (Ekeberg og Holmberg, 2001).

Et annet viktig prinsipp i norsk skole er den inkluderende skolen. I Norge ble begrepet inkludering tatt i bruk i den nasjonale læreplanen for grunnskolen i 1997. Der ble det fokusert på at skolen måtte se på elevmangfoldet som noe positivt og noe verdifullt, og ikke som et problem for skolen. Ettersom inkludering handler om at skolens innhold skal passe for alle elever, er tilpasset opplæring et viktig prinsipp i den inkluderende skolen. Ut fra dette kan man si at tilpasset opplæring og inkludering henger nøye sammen. Dette støttes av Strømstad, Nes og Skogen (2004, referert i Manger, Nordahl, Lillejord 2010) som beskriver den inkluderende skolen som en skole som skal omfatte alle elever og gi et tilbud som er tilpasset det naturlige mangfoldet i gruppen. Skolen bør og skal inkludere alle elever, uansett forutsetninger. Skoler som hele tiden utvikler en kultur hvor det legges vekt på at undervisningsopplegget skal passe for alle, vil lettere kunne inkludere alle elevene. Det er viktig at skolen selv er bevisste på det mangfoldet av elever de har. Det er derfor viktig å påpeke at tilpasset opplæring er noe som skal skje hele tiden (Manger et.al, 2010).

Til tross for at den norske skolen har gode intensjoner om tilpasset opplæring, inkludering og retten til spesialundervisning, vitner statistikken om at den norske skolen har noen utfordringer. Blant annet viser statistikk at elever med særskilte behov og som har svake skolefaglige prestasjoner ligger i risikogruppen for elever som ikke fullfører videregående opplæring (Aasen, 2012). Aasen (2012) skriver videre at det var hele 40 prosent av ungdom i 2010 som verken fikk studiekompetanse eller yrkeskompetanse på normert tid. Når vi ser at de elevene som ligger i risikogruppen for dette frafallet er elever med særskilt behov, som i

---

utgangspunktet har rett på spesialundervisning, kan det være nyttig å stille seg spørrende til om spesialundervisning faktisk gir bedre resultater. Aasen (2012) påpeker allikevel at det å motta spesialundervisning i seg selv ikke er ensbetydende for dette frafallet, men disse elevene befinner seg innenfor risikogruppen. Hun viser også til at frafallet er spesielt stort blant gutter. Med dette som utgangspunkt, kan man stille seg spørrende til spesialundervisningens funksjon i skolen.

Selv om spesialundervisning skal være et tiltak for elever som ”sliter”, skriver Wilson (2010) ”spesialundervisning svært ofte blir forsømt til fordel for det allmenne undervisningstilbudet, og at det i enkelte tilfeller blir gjennomført av ufaglærte pedagogiske ansatte, iverksatt sent og lite målrettet”. Disse faktorene kan da være med på å spille inn på at spesialundervisning ikke nødvendigvis har så god faglig effekt på elevenes læring.

Rasmussen (2003) påpeker at altfor mange elever tilbys spesialundervisning, og at det er et fåtall elever som virkelig trenger andre kommunikasjonsformer eller metoder enn det som benyttes i ordinær undervisning. Han stiller derfor spørsmålet: Hva kan skolen og læreren gjøre for at en elev ikke skal tas ut av skolens ordinære undervisningsmessige kontekst? (Referert i Kostøl, 2012 s.40)

For å kunne drøfte dette er man nødt til å se på de ulike formene for tilpasset opplæring, og hva man kan gjøre innenfor de ulike formene. Hva er det optimale og hvordan skal man best mulig oppnå det optimale? Hvordan kan tilpasset opplæring forbedres?

Selv om det i utgangspunktet er slik at spesialundervisning skal være en tilpasset undervisningsform for enkelte elever, må man også kunne se at det kanskje er flere elever enn nødvendig som får dette tilbudet og at de ikke nødvendigvis i alle tilfeller får det utbytte som er tenkt.

## 1.1 Problemstilling

På bakgrunn av økningen i andelen elever som mottar spesialundervisning og de gode intensjonene om tilpasset opplæring som ikke fungerer slik de burde har jeg i denne oppgaven valgt å ta for meg følgende problemstilling:

*Hvordan kan man realisere flest elevers potensiale for læring i ordinær undervisning i stedet for å gi spesialundervisning?*

For å kunne besvare problemstillingen vil både tilpasset opplæring, ulike perspektiver på spesialundervisning og ordinær undervisning bli diskutert. Selv om evalueringer viser til at det er ønskelig at færre elever mottar spesialundervisning, er det også viktig å påpeke at man ikke vil bort med selve spesialundervisningen. Dette er et viktig hjelpemiddel i norsk skole, og det er viktig at de elevene som faktisk har et behov for det, får den hjelpen de trenger. Det som kan være ønskelig er å se på de såkalte "gråsoner" elevene, og hva man kan gjøre for å øke disse elevenes læring.

## 1.2 Oppbygging av oppgaven

Kapittel 2 tar for seg tilpasset opplæring. Det kommer også underkapittel, hvor 2.1. tar for seg ulike former for tilpasset opplæring. Deretter følger to underkapitler. 2.1.1. tar for seg den vide tilnærmingen for tilpasset opplæring, mens 2.1.2 tar for den smale tilnærmingen.

Kapittel 3 dreier seg om spesialundervisningen, og ulike perspektiver på spesialundervisningen i skolen. Under dette hovedkapitlet vil det komme to underkapitler. 3.1 som omhandler det kategoriske perspektivet innenfor spesialundervisning og 3.2. som dreier seg om det relasjonelle perspektivet.

Kapittel 4 handler om hvordan den ordinære undervingen kan forbedres med fokus på tilpasset opplæring. Under dette følger kapittel 4.1 som handler om forholdet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning. Kapittel 4.2 handler om hvilken betydning læreren har i elevens læring.

Kapittel 5 er et kapittel som sammenfatter store deler av oppgaven, og under dette kapitlet kommer avslutningen på oppgaven.



---

## 2. Tilpasset opplæring

I dag er det et slikt at sannsynligheten for å kunne lykkes i utdanningssystemet skal være like stor for alle. Dette uavhengig av hvor du bor og kommer fra, hvilke kjønn du har, etnisk bakgrunn, familieforhold, og sosiale forhold. Det er skolens ansvar å legge skoledagen til rette slik at hver enkelt elev får muligheten til å lykkes med dette. Det vil derfor si at det finnes et prinsipp om likeverdig utdanning for alle (Lillejord, 2010). Manger, Nordahl og Lillejord (2010), beskriver dette prinsippet som at alle elever har rett på opplæring som imøtekommer deres skolefaglige og sosiale forutsetninger. I dag omfatter ikke dette begrepet bare de elevene som trenger ekstra hjelp med å nå læringsmålene sine, men også de som trenger ekstra utfordringer og avanserer raskere enn de andre elevene. Det er derfor skolens ansvar å sørge for at alle elevene får de nødvendige utfordringene og tilpasningene de trenger. Skolen og læreren skal derfor legge til rette for alle elevene, enten de er svake eller sterke. Det er dette vi kan kalle tilpasset opplæring. Nordahl (2009) beskriver tilpasset opplæring på følgende måte: ”Tilpasset opplæring kan betraktes som et virkemiddel tilknyttet metoder, arbeidsmåter, organisatoriske tilnærminger og innholdsmessige valg i undervisningen” (s.194).

Begrepet tilpasset opplæring er et begrep som kan forstås på ulike måter. I nasjonale styringsdokumenter omtales begrepet tilpasset opplæring både som formål, prinsipp og virkemiddel. Allikevel kommer det ikke helt fram hva det innebærer at undervisningen er tilpasset. Dette kan lede oppmerksomheten bort fra elevenes læringsutbytte, og til at tilpasset opplæring blir et mål i seg selv (Kostøl, 2012). Videre påpeker Kostøl (2012) at begrepet tilpasset opplæring de siste årene har blitt sammenliknet og sett i sammenheng av individuelle arbeidsformer, som for eksempel individuelle arbeidsplaner og stasjonsundervisning. Dette er arbeidsformer som krever at elevene er konsentrerte, har gode evner til å strukturere og ikke minst planlegge eget arbeid. En slik arbeidsform kan være krevende for mange elever, og tilpasningen blir kanskje ikke så god som man ønsker. Dette vil igjen føre til større utfordringer hos den enkelte lærer, i og med at elevene vil trenge mer individuell veiledning og mer støtte. For å unngå at tilpasset opplæring virker mot sin hensikt, er det viktig at læreren setter seg inn i hva tilpasset opplæring er, og hvordan man ønsker å bruke det. Dette støttes av Bjørnsrud og Nilsen (2008) som skriver at det er spesielt to spørsmål som er viktig for å kunne realisere tilpasset opplæring. Disse to spørsmålene dreier seg om hvor man ønsker å komme, og hvordan man kommer seg dit man ønsker. Det

ene spørsmålet handler om å se på hvilke intensjoner skolen har for tilpasset opplæring, mens det andre dreier seg om hvordan skolen kan utvikle seg for å kunne utføre disse intensjonene om tilpasset opplæring.

Dette stiller også større krav til den enkelte lærer når det gjelder å ha kunnskap om og evnen til å tilpasse og tilrettelegge for hele elevmangfoldet enn tidligere (Lillejord, 2010). I dag er tilpasset opplæring et lovfestet prinsipp i norsk skole. Prinsippet om tilpasser opplæring har stått sentralt siden 1975 for grunnskolen, og siden 1998 for videregående. Dette prinsippet sier at alle elever skal tilhøre en vanlig klasse eller gruppe. De har også krav på individuell tilrettelegging, som er tilpasset elevenes forutsetninger og evner (Lillejord, 2010). Man kan si at dette prinsippet har medført seg store endringer i utdanningssystemet. Da det før var slik at elevene selv hadde ansvaret for å tilrettelegge, tilpasse og forholde seg til den undervisningen og de læringsformene som ble gitt, er det i dag skolens overordnede ansvar å tilpasse for den elevgruppen som finnes på skolen (Lillejord, 2010). En slik endring har ført til at det har blitt et større fokus på den enkelte elev, enn hva det kanskje var tidligere. Det påpeker at det hviler et større ansvar på den enkelte lærer og skolen som helhet når det gjelder å ha nok kunnskaper og ferdigheter om tilrettelegging og tilpassing for elevmangfoldet. Allikevel kan man spørre seg, om det er slik at, selv med et lovfestet prinsipp, fungerer tilpasset opplæring slik det burde eller faktisk pålegges at det skal?

Som nevnt innledningsvis har norske skoler lenge hatt gode intensjoner om tilpasset opplæring som ikke nødvendigvis har blitt like godt utført. Det kan ligge mange begrunnelser og argumenter til grunn for at tilpasset opplæring ikke fungerer slik det burde. Blant annet påpeker Nordahl (2009) på at en utfordring omkring tilpasset opplæring kan være at det aldri på nasjonalt plan har være konkretisert hvordan tilpasset opplæring faktisk skal gjennomføres. ”Valgene av metoder, arbeidsmåter og organiseringsprinsipper har i stor grad den enkelte skole og lærer måtte foreta” (Nordahl, 2009 s.195). Kan vi ut dette si at lærere som får så mye ansvar ikke klarer å utføre jobben sin godt nok? Altså ut fra det Nordahl (2009) skriver her, ser vi at det legges et stort ansvar på den enkelte lærer når det gjelder å ha nok kunnskap om hvordan man faktisk skal og bør gjennomføre god tilpasset opplæring.

---

## 2.1 To ulike former for tilpasset opplæring

Selv om læreren har god kunnskap om tilpasset opplæring, vil det ut fra det Nordahl (2009) skriver om valgene en lærer må ta, være store forskjeller på hvordan tilpasset opplæring blir utført i skolen. En utfordring blir derfor kanskje hvordan den enkelte lærer velger å se på tilpasset opplæring på, og hva det faktisk utføres. Dette skjer ofte gjennom to ulike tilnæringer: Den vide tilnærmingen og den smale tilnærmingen (Bachmann og Haug, 2006). Den vide tilnærmingen for tilpasset opplæring dreier seg om at man må se på hele læringsmiljøet. Her vil fokuset være hvilke endringer man kan gjøre med læringsmiljøet, for best mulig å tilpasse for skolens elevmangfold. Den smale tilnærmingen, og er mer individrettet. Denne tilnærmingen tar fokus på hva man kan gjøre for den enkelte elev, for å tilpasse for den enkelte som ”sliter”. Fokuset her er individet.

Ifølge stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*, skal tilpasset opplæring skje i klasser eller grupper og opplæringen skal legges til rette slik at alle elevene kan delta i et sosialt læringsmiljø, hvor medelever er ressurser i læringsarbeidet. Ut fra dette er det viktig å påpeke at tilpasset opplæring ikke er at hver elev har krav på å arbeide individuelt med individuelle tilrettelegginger, som for eksempel individuelle opplæringsplaner.

### 2.1.1 En vid tilnærming

Den vide forståelsen av tilpasset opplæring omfatter store deler av skolesystemet. Denne tilnærmingen går ut på at man analyserer hele læringsmiljøet for å finne ut hvordan man kan utvikle bedre tilpasset opplæring. Her er hele skolens kontekst i fokus. Med dette mener vi både de sosiale og faglige forholdene som er med på å prege undervisningen. Manger et.al (2010) skriver at det ikke er nok at hver enkelt undervisning blir organisert og utført på en spesiell måte. Skal elevene få en så god som mulig opplæring, kreves det at gode strategier for skolen som helhet. Enkel sagt kan man si at en slik tilnærming dreier seg om skolen, og hva skolen kan gjøre for å tilrettelegge for alle elevene. Det er altså ikke elevenes ”problemer” i form av læringsvansker, atferdsvansker eller konsentrasjonsvansker som sees på som et overordnet problem. Skolen ser hva de kan gjøre for at disse elevene skal få en så god som mulig tilrettelagt skolehverdag, og hvilke forbedringer som bør gjøres på skolen. Ut fra denne tilnærmingen kan man stille seg spørrende om det er slik at justeringer og endringer i skolen ville ført til at flere elever fikk ut sitt potensiale, noe som igjen kunne ført til at færre elever mottok spesialundervisning? Er det ikke slik at det er skolens ansvar å

tilrettelegge for elevene, og ikke motsatt? Manger et.al (2010) skriver at ”mange skoler opplever at når man forbedrer skolens læringsmiljø, vil elever som tradisjonelt oppleves som vanskelige eller svake, finne seg bedre til rette”. I stedet for at disse elevene skal henvises til eksterne støttesystemer, kan disse elevene få et bedre læringsmiljø ved at skolen endrer sin måte å drive undervisningen og læringen på. Dette kan man tolke som at det i enkelte tilfeller er hensiktsmessig å se på skolens helhet, før man evt. lar elevene få spesialundervisning. Vi kan også ut fra dette si at den vide tilnærmingen setter inkludering som en høy prioritet. Dette støttes av Farell (2000, referert i Manger et.al 2010) som skriver at:

Målet med den inkluderende skole er å oppmuntre skolene til å revurdere undervisningen, grupperingen av elevene og bruken av støttetiltak, slik at de avspeiler alle elevers behov. En inkluderende skole blir dermed en skole som kontinuerlig verdsetter individuelle forskjeller, uavhengig av sosial og kulturell bakgrunn, funksjonshemninger eller lærevansker (s.39).

Igjen ser vi at inkludering står sentralt i tilpasset opplæring, og da spesielt innenfor den vide forståelsen. Dersom man som skole velger å sette fokus på en vid tilnærming, med inkludering og fellesskap som fokus, vil også elevene kunne få mer nytte av hverandre. En forutsetning for at en skole skal lykkes med tilpasset opplæring er at elevene trives på skolen, og at de opplever det de gjør der som meningsfylt.

Man kan også si at den brede tilnærmingen legger vekt på kollektivisering. Det at alle elevene skal ta del i et kollektivt læringsmiljø. Dette er viktig med tanke på inkludering, men også på prinsippet om at de jevnaldrende har en stor betydning på elevers faglige og sosiale utvikling. Ifølge Hattie (2009) får elevene størst utbytte av læringen når de får mulighet til å snakke sammen og være en ressurs for hverandre. Dette støttes igjen av Frønes (2010) som skriver:

Nettopp ved å være nær hverandre i utviklingsnivå – i posisjoner – og ved å være like, i betydningen oppfatte hverandre som å tilhøre den samme sosiale kategorien, representerer barn-barn forholdet den optimale mekanismen i utviklingen (S. 196).

Allikevel finnes det elever som ikke er på det samme utviklingsnivået som de jevnaldrende, men da bør man som lærer, ut fra det Frønes (2010) skriver, se på de andre forholdene som har betydning for de jevnaldrende, for å få elevene til å føle seg som en del av det kollektive læringsmiljøet.

---

Ut fra dette kan vi oppsummere ved å si at den vide tilnærmingen tar fokus på hva som kan forbedres ved skolen, for å få realisere flest elever potensiale.

### **2.1.2 En smal tilnærming**

Den smale tilnærmingen legger større vekt på konkrete metoder, tiltak og bestemte måter man kan organisere opplæringen på, og på hvilke konkrete forbedringer som kan gjøres (Bachmann og Haug, 2006). Den smale tilnærmingen er individrettet, og individualiseringen står mer sentralt. En slik tilnærming retter fokuset mot den enkelte elev, når eleven har problemer i skolen. Da iverksettes ofte individuelle tiltak som for eksempel individuelle utviklingsplaner, arbeidsplaner eller ulike gruppeinndelinger. Innenfor denne tilnærmingen ser man på de vanskene den enkelte elev har, og hvilke sammenheng dette kan ha med problemene eleven har på skolen (Bachmann og Haug, 2006). I en slik tilnærming vil man lete etter individuelle løsninger.

Med hovedfokuset på enkelteleven, og i mindre grad på skole- eller klassekonteksten, kan man si at den smale tilnærmingen også har en nær sammenheng med spesialundervisning, nettopp fordi det gjøres avvik fra skolens eller klassens ordinære opplæring. Nordahl og Hausstätter (2009) tar også med spesialundervisning som et viktig punkt under denne tilnærmingen for tilpasset opplæring. I og med at spesialundervisning er den mest individrettede tilpasningen i norsk skole, vil det være naturlig å se spesialundervisning under denne tilnærmingen for tilpasset opplæring. Allikevel er det viktig å påpeke at det også kan gis spesialundervisning under den vide tilnærmingen for tilpasset opplæring, men som Nordahl og Hausstätter (2009) påpeker vil det være lettere å gi spesialundervisning innenfor den smale tilnærmingen i og med at den er såpass individrettet som den er.

Forskning viser at flertallet av lærerne velger å gå for den smale tilnærmingen for tilpasset opplæring (Nordahl og Hausstätter, 2009). Ut fra dette kan man spørre seg om det er slik at når flertallet av landets lærere velger å gå for denne tilnærmingen for tilpasset opplæring, øker også andelen av elever som mottar spesialundervisning? Som det blir påpekt her, er den smale tilnærmingen individrettet. Ved at lærerne da velger å se på individet i stedet for kollektivet, kan dette føre til at de lettere velger individuelle arbeidsmåte. Det kan virke som at det er lettere for en lærer å gjøre noe med eleven, enn å ta tak i egen undervisning. Når undervisningen blir så individrettet kan dette føre til at mye av ansvaret blir lagt over på eleven, i stedet for hos læreren. En slik individuell tankegang kan i noen tilfeller føre til

ekskludering av elever ved at de blir tatt ut av klassens ordinære undervisning. Dette kan føre til et lavere læringsutbytte hos elevene, med tanke på hva Hattie (2009) skriver om elevenes betydning for hverandre. Dette kan da igjen føre til at enkelte elever ikke får realisert sitt potensiale i den ordinære undervisningen, faktisk fordi undervisningen kan bli for individuell. Ved å ekskludere enkelt elever fra undervisningen, kan dette redusere elevens mulighet for å arbeide og lære av andre medelever. Samtidig som man må passe at tilpasningene ikke blir for individuelle, er det viktig å se på at noen individuelle tilpasninger bør gjøres for å fremme elevens potensiale for læring. Læreren kan i stor grad differensiere undervisningen, uten å måtte ekskludere enkelte elever fra den ordinære undervisningen. Dette kan gjøres ved å gi elevene ukeplaner med forskjellige oppgaver eller i noen tilfeller gjøre undervisningen mer praktisk, ved å bytte bort noe av det teoretiske innholdet (Manger et.al, 2010).

---

### 3. Ulike perspektiver på spesialundervisning

Spesialundervisning er også en form for tilpasset opplæring, men spesialundervisning er en rettighet som kun er forbeholdt enkelte elever. Målet med spesialundervisning kan være å redusere lærevansker hos den enkelte elev, slik at disse elevene får en individuell tilrettelegging som gjør at de kan prestere på et forventet nivå ut fra deres alder.

Spesialundervisning er den mest individualiserte undervisningen som gis i grunnskolen, og det tilføres store ressurser både i form av økonomi og menneskelig innsats for å kunne gi elever med særskilte behov den opplæringen de har krav på (Nordahl, 2012).

Spesialundervisning er et omdiskutert tema, og det har i Norge blitt en stor del av den norske skolen. ”I nyere politiske dokumenter blir det påpekt at spesialundervisning likevel ikke skal oppfattes som isolert fra det vanlige arbeidet i skolen” (Jenssen og Lillejord, 2009, referert i Manger et.al 2010). Spesialundervisning er en form for tilpasset opplæring som har fokus på å hjelpe elever med særskilte behov. Disse særskilte behovene kan knyttes til for eksempel lærevansker, som lese- og skrivevansker eller atferdsvansker, som ikke kan ivaretas godt nok i den ordinære undervisningen. Spesialundervisning er en tilpasning som skjer over kortere eller lengre perioder. Elever som mottar en slik form for undervisning, får da en undervisningsform som er tilpasset deres forutsetninger. Denne typen undervisning skiller seg fra den ordinære undervisningen. Spesialundervisning kan, som andre individuelle tilpasninger i noen tilfeller føre til ekskludering av elever, ved at mange av dem blir tatt ut av klassen, og arbeider i mindre grupper eller alene med en spesialpedagog.

Som nevnt innledningsvis ser vi en økning i andelen elever som mottar spesialundervisning, og en større vektlegging av grunnleggende ferdigheter i basisfagene i grunnskolen kan ha konsekvenser for at antallet øker. En større bruk av tester, nasjonale prøver og internasjonale sammenligningsundersøkelser vil også kunne bidra til en hardere konkurranse i og mellom skolene. Dette kan bidra til at enkelte elever tas ut av fellesskapet for at det skal bli bedre læringsmiljø for flertallet av elevene. Svært lav motivasjon, trivsel og problematferd kan føre til at elever får tilbud om spesialundervisning (Kostøl, 2012). Når vi snakker om spesialundervisning har vi to ulike perspektiver. Det kategoriske perspektivet og det relasjonelle perspektivet.

### 3.1 Det kategoriske perspektivet

Det kategoriske perspektivet dreier seg om den enkelte elev. Det er spesielt knyttet til de mangler og vanskeligheter eleven har. Det kategoriske perspektivet anser elevene som selve problemet. Problemene sees ofte ut fra medisinske synspunkter, og i mange tilfeller tilbys spesialundervisning som ”redningen på problemet”. I slike tilfeller kan dette igjen medføre at eleven ekskluderes fra den ordinære undervisningen. Dette perspektivet kan sies å være individrettet. Fokuset er hva man gjøre med individet, og hva som er feil hos individet.

Kostøl (2012, s.44) beskriver det kategoriske perspektivet på følgende måte:

Innenfor det kategoriske perspektivet vil identifisering ofte skjer via diagnostisering. Den medisinske eller psykologiske ekspertisen vil således ligge til grunn for de metodiske og organisatoriske valg som gjøres i skolen. Innenfor spesialpedagogikken benyttes det en rekke diagnoser, som alle er sterkt individrettet og beskriver vansker, avvik, dysfunksjoner eller syndromer som den enkelte elev har. (...) Det kategoriske perspektivet vil dermed ikke vektlegge forebyggende pedagogiske tiltak, men tvert imot sette inn tiltak i etterkant. Dette er en forståelse som ikke handler om å lete etter løsninger basert på å se kritisk på hele læringsmiljøet og den opplæringen som tilbys, men som innebærer å se spesialpedagogiske virkemidler som løsningen på enkeltindividers problemer.

Spørsmålet man kan stille seg ut fra dette, er om dette er noe som gjøres alt for ofte? Er dette lærerens enkle utvei? Det virker kanskje enklere å finne problemer hos den enkelte elev, enn å ta tak i seg selv og det læringsmiljøet man legger opp til med sine elever. Når vi ser hvor stor andel elever som mottar spesialundervisning i Norge, kan dette da være et svar på hvorfor, og kan dette være en av faktorene som gjør at enkelte elever ikke får realisert sitt potensial i den ordinære undervisningen? I en forskningsrapport av Aasen, Kostøl, Nordahl og Wilson (2010) kommer det frem at enkelte lærere har et sterkt individperspektiv, og at dette kan føre til at den gjeldene skolen eller kommunene har en større andel spesialundervisning enn landsgjennomsnittet. Denne rapporten påpeker at enkelte lærere velger å møte elevmangfoldet med et grunnleggende kategorisk individperspektiv, i stedet for å møte variasjonene med kunnskap om hvordan de skal takles. Som rapporten da påpeker, kan dette føre til at behovet for spesialundervisning øker.

Vi kan også trekke sammenhenger mellom det kategoriske perspektivet og den smale tilnærmingen på tilpasset opplæring. Disse to kan sees i sammenheng med hverandre, ved at



---

de begge er individrettet, og at læreren ofte tar utgangspunkt i individet og ikke sin egen undervisning.

### 3.2 Det relasjonelle perspektivet

Man kan på mange måter si at det relasjonelle perspektivet, er det motsatte av et kategoriske. Mens det kategoriske perspektivet legger fokus på eleven og hva som er problemet rundt den enkelte elev, vil man i dette perspektivet legge vekt på at de individuelle problemene har sin årsak i samfunnets og skolens struktur. Innenfor dette ser man på mellommenneskelige relasjoner, og innholdet i den ordinære undervisningen i skolen (Nordahl, 2012). Elevens vansker og problemer sees ikke her på som kun et problem hos den enkelte elev, men man ser på den pedagogiske praksisen som har vært utført i skolen, og om denne faktisk har vært god nok. Man kan derfor si at dårlige resultater hos eleven, ikke nødvendigvis ligger hos eleven selv, men at det også kan være noe ”galt” med undervisningen som er gitt.

Et inkluderende fellesskap står sterkt i det relasjonelle perspektivet, og målet vil være at elevene skal ta del i et sosialt og faglig fellesskap. Man ser på ulike prosesser og strukturerer innenfor det sosiale fellesskapet som er med på å bidra til både inkludering og ekskludering. Dette gjelder i forbindelse med både faglig læring og sosial utvikling. Man kan si at skolen og fellesskapet er med på å sette rammer og betingelser for hvordan elever med ulike atferdsvansker, lærevansker og ulike funksjonshemninger får muligheten til å delta. Innenfor et relasjonelt perspektiv ser man derfor på om disse rammene er godt nok til rettelagt for elever med ulike vansker (Nordahl, 2012). Det er også viktig å påpeke at det ikke bare er på skolenivå at slik ekskludering av enkeltelever skjer, men at det som skjer i hver enkelt klasse også kan være med på å ekskludere elever. Eksempler på dette kan dreie seg om kommunikasjon og samhandling i klassen. Det er derfor innenfor dette perspektivet viktig at man ser på rammene rundt, det sosiale fellesskapet og samfunnet, for å unngå at denne ekskluderingen av elever skjer. Man kan ut fra denne tankegangen stille seg spørrende til om flere skoler hadde fulgt et prinsipp om en slik tilnærming, om da også andelen elever som mottar spesialundervisning ville reduseres? Anvendelsen av et relasjonelt perspektiv vil kreve et utvidet normalitetsbegrep, der grenser for hva og hvem som passer inn i normalen er vide og rause. I skolen vil et slikt perspektiv bety en inkluderende praksis der deltakelse i det sosiale fellesskapet vil stå sterkt (Kostøl, 2012). I et relasjonelt perspektiv vil det være viktig at læreren og andre pedagoger retter oppmerksomheten mot de rammer som kan løses for at

elevene skal få et best mulig læringsutbytte, og for at rammene skal gi mindre problemer eller utfordringer for elevene. Om man som lærer ser på undervisningen og rammene rundt, og hele tiden arbeider med å tilrettelegge og forbedre disse rammene, vil det allikevel alltid finnes noen elever som ikke får et godt nok utbytte av undervisningen.

---

## 4. Hvordan kan den ordinære undervisningen forbedres med fokus på tilpasset opplæring?

Det finnes ingen fasit på hva som er rett tilpasset opplæring. Hver skole, hver lærer og hver elevgruppe trenger kanskje ulike former for tilpasset opplæring, og man må finne den metoden som passer best for den konteksten man er i. Allikevel kan vi si at skoler som drøfter dilemmaer og ser på dette som en viktig del av skolen, legger grunnlaget for likeverdig og god tilpasset opplæring. Manger, Nordahl og Lillejord (2010) skriver om noen tiltak som kan skape forbedring innenfor tilpasset opplæring. De nevner blant annet lærerens rolle som helt sentral. Forskning tyder på at læreren er den som har mest innflytelse på elevens læring, og som igjen er den som kan bidra til størst motivasjon for læringsarbeidet (Aasen et.al 2010). Det er viktig å påpeke at det finnes mange andre måter og tiltak som kan bedre tilpasset opplæring og realisere elevenes potensiale på, men i denne oppgaven vil det være mer naturlig å fokusere på lærerens rolle. Dette på bakgrunn av hva Aasen et.al (2010) skriver om lærerens betydning for læring:

Lærere med et godt forhold til elevene motiverer til arbeidsinnsats, og lærere som utøver god ledelse og har struktur gjør det enklere for elever å arbeide. Dette bidrar igjen til en elevkultur og et læringsmiljø som støtter læring (s.119).

Først vil det for denne oppgaven være hensiktsmessig å si noe om forholdet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning.

### 4.1 Forholdet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning

Ifølge opplæringsloven skal, som tidligere nevnt spesialundervisning benyttes dersom elevene ikke har et tilfredsstillende utbytte av den vanlige undervisningen. I dette skriver Thomas Nordahl (2012) at det ligger to mulige forklaringer: Den ene omhandler eleven, og at han eller hun har individuelle behov som ikke kan la seg møte med innenfor den ordinære undervisningen og rammene i den ordinære undervisningen. Den andre omhandler kvaliteten på undervisningen. Den går ut på at kvaliteten i den ordinære undervisningen ikke er god nok, og at enkelt elever derfor trenger ekstra tilrettelegging. Nordahl (2012) påpeker også at lærerne ofte velger den siste forklaringen, ved å ta utgangspunkt i eleven og ikke den undervisningen de selv legger opp til. Disse to mulige forklaringene kan også sees i

sammenheng med det kategoriske og det relasjonelle perspektivet. Det vil altså hele tiden være gunstig å se på hvilke av disse perspektivene som blir benyttet av den enkelte lærer og skole. Man kan si at som lærer og skole bør man hele tiden vurdere den ordinære undervisningen før det iverksettes tiltak om spesialundervisning. Det som blir viktig i en slik vurdering og sammenheng er å se på hvordan den enkelte lærer faktisk velger å møte utfordringene i sin klasse. Man kan hele tiden trekke tråder mellom det som faktisk blir gjort i den ordinære undervisningen, og elever som mottar spesialundervisning. Videre skriver Thomas Nordahl (2012):

Det er dokumentert at omfanget av spesialundervisning øker når kvaliteten på den vanlige undervisningen ikke er god nok (Fyllingen 2008). Det vil si at når en skole har dårlige resultater med hensyn til elevenes læringsutbytte, er det en klar tendens at det i disse skolene er mange elever som mottar spesialundervisning. En kartlegging viser blant annet at skoler med dårlig læringsutbytte hos elevene og omfattende atferdsproblematikk i snitt har over dobbelt så mange elever som mottar spesialundervisning som skoler med godt læringsutbytte og lav atferdsproblematikk (Nordahl, Kostøl og Mausethagen 2009)(referert i Nordahl, 2012 s.26).

Ut fra det Nordahl peker på her kan vi se at det som blir gjort i den ordinære undervisningen har stor påvirkning på hvordan elevenes faglige og sosiale utvikling blir. Når læringsutbytte i den ordinære undervisningen er dårlig eller lite tilfredsstillende, kan man se en økning i andelen elever som mottar spesialundervisning. Nordahl (2012) fremhever altså at det som skjer i den ordinære undervisningen, har betydning for elevenes potensiale for læring, og for hvor mange elever som mottar spesialundervisning. Dette kan igjen støttes av det som skrives i kapittel 3.1, om at forskning viser at flere lærere velger å møte elevene ut fra et kategorisk perspektiv, i stedet for å se på egen undervisning. Det er ikke bare Nordahl (2012) og Aasen et. al. (2010) som fremhever sammenhengen mellom ordinær undervisning og spesialundervisning. Kostøl (2012) bekrefter også at forskning viser en nær sammenheng mellom kvaliteten på den ordinære undervisningen og behovet for spesialundervisning. Hun påpeker at det å styrke kvaliteten på den ordinære undervisningen vil bidra til at flere elever får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, noe som igjen kan føre til at flere elever får realisert sitt potensiale for læring.

Selv om både forskning og teori peker på at det å styrke kvaliteten i den ordinære undervisningen vil føre til at flere elever får realisert sitt potensiale i den ordinære undervisningen, må det allikevel sies at noen elever, uansett kvalitet på den ordinære

---

undervisningen har et behov for noe mer enn en tilrettelegging innenfor klassens rammer. For disse elevene vil da spesialundervisning være helt nødvendig, men målet burde være å redusere det økende behovet, og la flest mulig elever få realisert sitt potensiale for læring i den ordinære undervisningen. Dette kan altså gjøres ved å styrke den ordinære undervisningen.

Som presisert tidligere tyder forskning på at skolen og læreren har et altfor sterkt individfokus og vektlegger det kategoriske perspektivet sterkest. Noe som igjen tyder på at enkelte lærere velger å se på eleven før de ser på seg selv og den undervisningen de gjennomfører. Mye tyder på at skoleeier, skoleleder og andre instanser som samarbeider med skolen bør se mer kritisk på den vanlige undervisningen i stedet for å iverksette spesialundervisning som en løsning på ”problemene”.

Forskning peker også på at spesialundervisning er blitt en ”redning” for de skolene og lærerne som ønsker å score høyt på nasjonale og internasjonale tester. Med dette som utgangspunkt kan det implisitt bli et behov for å ta enkelte elever ut av klassen for å øke læringsmiljøet for flertallet (Aasen et.al 2010). Igjen kan man se at det kategoriske perspektivet er ledende, og her velger man å fjerne de svakeste elevene for å kunne realisere læringsutbytte og resultatene hos flertallet. Dersom dette gjøres kan man si at læreren ikke følger intensjonene om god tilpasset opplæring, men ser på resultater fremfor å realisere flest elever potensiale for læring. Man kan ut fra dette spekulere i om målsetningen om gode resultater kommer foran målsetningen om å realisere elevens potensiale for læring.

Vi kan derfor se at behovet for god tilpasset undervisning er helt nødvendig for å redusere behovet for spesialundervisning i skolen, men hvordan kan man gjøre dette? Hva kan læreren gjøre for å tilrettelegge for tilpasset opplæring i den ordinære undervisningen? Spørsmålet og utfordringen blir da hvordan kan man få til en slik kollektiv undervisningsform, som er tilpasset for en hel klasse? Baker, Clark, Maier og Viger (2008, referert i Kostøl,2012) framhever at de valgene som blir tatt med hensyn til organisering og arbeidsmåter i undervisningen, påvirker både sosiale og atferdsmessige forhold i skolen. Altså ligger store deler av ansvaret for god tilpasset opplæring i valg og utførelse hos den enkelte lærer. Dette drøftes nærmere i kapittel 4.2.

Nordahl og Hausstätter (2009) peker på at elever som mottar spesialundervisning i snitt scorer lavere enn andre elever innenfor en rekke områder som har betydning for både

arbeidsinnsats og læring i skolen. Videre tyder forskning på at disse elevene også skårer lavere når det gjelder å ha motivasjon til skolearbeid og det å oppleve gode relasjoner til læreren sin og til andre elever (Kostøl, 2012). Kan god tilpasset opplæring i den ordinære undervisningen, bidra til at elever som mottar spesialundervisning unngår å skåre lavt på disse punktene? Det er viktig at læreren tilpasser undervisningen slik at også de svakeste elevene kan delta i så mye som mulig av den ordinære undervisningen. Dersom elever som mottar spesialundervisning får mindre motivasjon til skolearbeidet, vil man se at dette går i en negativ retning. Motivasjon regnes som en sterk forklaringskraft på arbeidsinnsats og læring, gode relasjoner mellom lærer og elev er en svært viktig faktor for å oppnå godt læringsutbytte (Hattie 2009, Nordenbo mfl.2008, referert i Kostøl, 2012). Når elever som mottar spesialundervisning gjennomsnittlig skårer lavt innenfor disse faktorene, sier også dette at deres situasjon i skolen kan være svært vanskelig (Kostøl, 2012). Vil motivasjonen hos elever som strever, øke dersom de deltok mer i den ordinære undervisningen? Her er vi igjen tilbake på begrepet inkludering, og lærerens rolle i det å kunne tilpasse den ordinære undervisningen. En kan også tenke seg at elevers motivasjon øker dersom de deltok i den ordinære undervisningen, og var en del av det sosiale og faglige fellesskapet til en klasse. Dette dreier seg i stor grad om elevers læring i et læringsfellesskap, og muligheten for å bruke hverandre. Dette kan sees i sammenheng med Vygotsky og den nærmest utviklingssonen. ”Det eleven klarer sammen med andre i dag, klarer han alene i morgen”. Igjen kan det trekkes tråder tilbake til Hattie (2009) som peker på at elevers læringsutbytte øker når de får snakket med hverandre. Dette peker på at elever som ligger i den såkalte ”gråsonen” når det gjelder å motta spesialundervisning ikke nødvendig hadde trengt det om undervisningen var mer tilrettelagt for alle elevene. Noe som igjen viser at en bedre tilrettelegging i den ordinære undervisningen kunne ført til bedre motivasjon hos enkelte elever, som igjen kunne ført til at flere elever fikk realisert sitt potensiale for læring i den ordinære undervisningen. Altså kan man si at dette er en ball som begynner å rulle og tar med seg flere og flere elementer, men at det er hvordan man velger å starte ballen som avgjør hvordan resultater ender.

Et viktig poeng ved forholdet mellom ordinære undervisning og spesialundervisning er midlene som blir brukt til spesialundervisning. Forskning viser nemlig at skoler som bruker mindre resurser på spesialundervisning også er de skolene som gjør det best på nasjonale prøver (Aasen et.al, 2010). Man kan derfor stille seg spørrende til om at dersom det brukes

---

mye midler og resurser på spesialundervisning vil dette slå negativt ut for den ordinære undervisningen. Dette kan man se ut av hva Kostøl (2012) skriver om ressurser i skolen:

De enkelte kommunene og skoler har ikke ubegrenset midler, og en utvikling der stadig mer resurser knyttet opp mot spesialundervisningen vil være vanskelig å snu. Det er også sannsynlig at når midlene til spesialundervisning øker og midlene til den ordinære undervingen derfor minker, vil også kvaliteten på den ordinære undervisningen kunne bli dårligere.(...) En slik reduksjon i kvaliteten på den ordinære undervisningen vil igjen kunne generere til ytterligere behov for spesialundervisning ved at elever som trenger tilpasset opplæring, i liten grad får det (s. 40).

Tenger ikke alle elever en form for tilpasset opplæring i en eller annen sammenheng, eller undervisningssituasjon. Burde ikke da trenden være å snu dette, ved å bruke mer resurser på tilpasset opplæring? Og i dette tilfellet – i den ordinære undervisningen. Selvfølgelig er det viktig å påpeke at ikke alt av resurser kan settes til ordinær undervisning, men om man fikk mer resurser til ordinær undervisning kanskje dette kunne bidratt til at lærerens mulighet for tilpasset opplæring i den ordinære undervisningen ville blitt bedre.

## 4.2 Lærers betydning for elevers læring

Når vi snakker om at kvaliteten på den ordinære undervisningen må styrkes for å unngå at elever som normalt sett kunne realisert sitt potensiale i den ordinære undervisningen skal unngå spesialundervisning, er det spesielt en faktor som er viktig. Nemlig læreren selv. Vi kan se lærerens profesjonelle rolle har betydning for tilpasset opplæring og læringsutbytte hos den enkelte elev:

Profesjonaliseringen av læreryrket, blant annet gjennom at den enkelte lærer tar del i et kollegialt fellesskap som deler ansvaret for elevers læring og skolens utvikling, har også stor betydning av praktiseringen av tilpasset opplæring (Manger et. al, 2010 s.59)

Dette sitatet viser tydelig at lærerens profesjonelle rolle, og det arbeidet lærerne legger ned, vil ha stor betydning for måten lærerne ser på tilpasset opplæring. For at lærere skal kunne tilrettelegge for tilpasset opplæring i den ordinære undervisningen krever ikke dette bare at man ser de ulike formene for tilpasset opplæring, elevmangfoldet og resursene skolen har eller ikke har, men man må også gå inn å se på lærerens profesjonelle rolle, og utvikle den. Lærerne bør hele tiden holde seg oppdaterte på ny forskning og teori innenfor dette feltet.

Forbedringer som ønskes gjort, henger nøye sammen med egenutvikling hos den enkelte lærer, og kollegialt samarbeid. Det er også viktig at lærerne hele tiden er bevisste på at tilpasset opplæring ikke er et mål i seg selv, men noe som alltid vil være der. Tilpasset opplæring er et arbeid som aldri tar slutt. Det bør sees på som en prosess som skolen og lærerne i dialog med elever og foreldre staker ut kursen og skaper gode læringssituasjoner for alle elever (Manger, 2010).

En viktig forutsetning for at en lærer skal kunne øke læringsutbytte hos elevene er selvfølgelig at læreren kan det faglige innholdet godt, men når dette ligger til grunn viser forskning også at det er andre forutsetninger som er like viktig for å øke læringsutbytte. Hattie (2009) vektlegger læreren som den viktigste faktoren for økt læringsutbytte, men hva er det ved læreren som gjør at han eller hun er så viktig. Hattie (2009) peker på viktigheten ved at elever ikke bare er avhengig av individuelle egenskaper for å realisere sitt potensiale for læring, men at de trenger støtte, oppmuntring, god ledelse og gode rammer og strukturer fra læreren sin side. Nordenbo, Larsen, Tiftkci, Wendt, Østergaard (2008) peker på at det å utvikle gode relasjoner mellom læreren og elevene er det som har størst påvirkning på elevens læring. Videre viser undersøkelser gjort av Nordenbo (2008) at lærere som viser respekt, toleranse, empati og interesse for elevene er læringsfremmende. I tillegg påpeker denne undersøkelsen at det er viktig at læreren viser interesse og ser potensiale i alle elevene sine. Dette viser at læreren har en gjensidig respekt for elevmangfoldet og de forskjellene som en elevgruppe utgjør. Når læreren har et slikt syn på elevmangfoldet, kan dette trekkes tilbake til den vide tilnærmingen for tilpasset opplæring, ved at læreren velger å se på hva man gjøre med rammene rundt elevene for å realisere flest elevens potensiale. I tillegg til gode relasjoner mellom lærer og elev, viser forskning at også tydelig klasseledelse fra læreren er viktig i betydningen av et godt læringsutbytte hos elevene (Nordenbo et.al, 2008).

Det er altså viktig at læreren er tydelig ovenfor elevene, og har klare forventninger og rammer for klassen.

Vi kan si at lærerens rolle i form av gode relasjoner, tydelig klasseledelse og fagkompetanse er med på å øke kvaliteten i den ordinære undervisningen, noe som igjen kan føre til at flere elever får realisert sitt potensiale for læring i ordinær undervisning. Med dette som de viktigste elementene, i tillegg til at læreren holder seg oppdatert på forskning og teori omkring tilpasset opplæring, kan man si at det ligger et godt grunnlag for å realisere flere elevens potensiale for læring i den ordinære undervisningen. Samtidig er det viktig å påpeke



---

at læreren må samarbeide med resten av skolen, med å arbeide og drøfte temaer omkring tilpasset opplæring og tilrettelegging i ordinær undervisning.

## 5. Avslutning

Denne oppgaven har forsøkt å belyse hvordan man kan realisere flest elevers potensiale for læring i den ordinære undervisningen i stedet for å gi spesialundervisning. Med en økning i andelen elever som mottar spesialundervisning, vil en tydeligere vektlegging av tilpasset opplæring i ordinær undervisning stå sentralt. Tilpasset opplæring kan sees ut fra to ulike tilnærminger, den vide og den smale. Til tross for at forskning påpeker at den smale tilnærmingen i enkelte tilfeller ikke fører til et bedre læringsutbytte hos elevene, er dette den tilnærmingen som flest lærere velger å benytte seg av (Nordahl, Hausstätter, 2009). Med et så stekt individfokus vil mye av ansvaret ligge hos eleven selv, og i mindre grad på læreren. Vi ser en klar tendens til at lærerne velger å se på hva de kan gjøre med eleven, i stedet for å se på egen undervisning. Innenfor en slik tilnærming med et så sterkt individfokus kan ofte ekskludering fra det ordinære opplegget føre til at elevene ikke får realisert sitt potensiale for læring. Nettopp fordi forskning peker på viktigheten av at elever får dra nytte av hverandre i ulike læringsprosesser (Hattie, 2009). Målet bør da selvfølgelig være å se på den vide tilnærmingen for tilpasset opplæring, hvor man tar utgangspunkt i hva skolen kan gjøre for å forbedre tilpasset opplæring. Forskning og teori peker nemlig på at skoler som forbedrer sitt læringsmiljø, ser en klar tendens i at elever som er vanskelige eller sliter vil føle seg bedre til rette (Manger et.al, 2010). Når elever føler seg mer ivaretatt og trygge på skolen, kan dette være en faktor som er med på å styrke elevenes læringsutbytte.

Når elever mottar spesialundervisning ser man også en klar tendens til at lærere ofte velger det kategoriske perspektivet, som også dreier seg om eleven. Lærerne ser på hva som er galt med eleven og vanskene elevene har blir ofte sett ut fra ulike diagnoser. Her påpeker også forskning at i de kommunene hvor lærerne har et slikt syn på elevene sine, øker andelen elever som mottar spesialundervisning (Aasen et.al, 2010). Her er altså elevens problemer i seg selv som fører til at enkelte elever mottar spesialundervisning, og ikke den undervisningen som blir gitt.

Når vi ser på hvordan skolen og lærerne velger å se på tilpasset opplæring og spesialundervisning på, ser man en klar tendens til at det å se på eleven som det eneste ”problemet” og gjøre noe med eleven i stedet for undervisning ikke nødvendigvis fører til at elevene får noe bedre læringsutbytte. Forskning tyder med andre ord på det er andre faktorer som er med på å påvirke elevenes potensiale for læring enn det å ta tak i elevens problem,

Forskning viser at kvaliteten på den ordinære undervisningen har betydning for elevers læring, og behovet for spesialundervisning (Kostøl, 2012, Nordahl, 2012, Aasen et.al, 2010). Når kvaliteten på den ordinære undervisningen styrkes og tilpasset opplæring blir sett på ut fra en mer kollektiv tankegang, kan også elevers potensiale for læring styrkes, noe som igjen kan føre til at behovet for spesialundervisning reduseres. Når dette er sagt, er det ikke bare enkelt å styrke kvaliteten på den ordinære undervisningen. Her kreves det at både skolen og læreren er oppdaterte på tilpasset opplæring og hvilke tiltak som kan gjøres. Her nevnes den viktigste brikken for at kvaliteten på den ordinære undervisningen skal styrkes, nemlig læreren. Lærerens rolle har betydning for elevenes læringsutbytte. Blant annet Nordenbo (2008) peker på at lærerens evne til å ha gode relasjoner med elevene sine er den faktoren som gir best læringsutbytte for elevene. I tillegg er tydelig klasseledelse viktig. Med andre kan vi si at lærere som har gode relasjoner med elevene sine legger et godt grunnlag for å styrke den ordinære undervisningen, noe som igjen kan føre til at elevenes potensiale for læring styrkes i den ordinære undervisningen. Når den ordinære undervisningen styrkes, kan dette igjen føre til at elever som ligger i ”gråsonen” når det gjelder å motta spesialundervisning, kanskje unngår nettopp dette.

## Litteraturliste

- Aasen., A.M (2012) Spesialundervisning og marginalisering i videregående opplæring. I Nordahl T.,(red) *Bedre læring for alle elever: Om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer med skolen*(s.150-167): Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS 2012 1.utgave.
- Aasen., A.M., Kostøl., A. Nordahl., T., Wilson., D. (2010) «Onger er rare»: Evaluering av spesialundervisning i Østre Toten Kommune. Høgskolen i Hedmark. Rapport nr.4: Elverum: Flisa Trykkeri A/S
- Bachmann, K. og Haug, P. (2006) *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr.62. Høgskulen i Volda. Lokalisert på:  
[http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset\\_opplaring.pdf](http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset_opplaring.pdf)
- Bjørnsrud H. 2005. *Rom for aksjonslæring. Om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bjørnsrud H., Nilsen S. (2008) Kunnskapsløftet – intensjoner og skoleutvikling. Introduksjon. I Bjørnsrud H., Nilsen S., *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling* (s. 9-24). Oslo. Gyldendal Norsk Forlag As.
- Ekeberg, T.R., Holmberg, J, B. (2001) *Tilpasset opplæring og spesialpedagogisk arbeid i skolen: en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget AS 2.utgave 2001
- Frønes, I. (2010) *De likeverdige: Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS 2010 3.utgave, 2.opplag
- Hattie, J (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Kostøl, A.,K (2012) Sammenheng mellom ordinær undervisning og spesialundervisning i grunnskolen. I Nordhal, T (red)., *Bedre læring for alle elever: Om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer med skolen* (36-60): Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS 2012 1. utgave
- Lillejord, S. (2010) *En skole for alle* i Manger, T., Lillejord, S., Nordahl T., Helland T., *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*.(91-115) Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS 2009 2.opplag 2010
- Manger, T., Nordahl, T., & Lillejord, S.(2010). Rett til læring i et fellesskap. I Lillejord, S., Manger, T., & Nordahl, T. *Livet i skolen 2: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*(s.33-60). Bergen: Fagbokforlaget: Vigmostad & Bjørke AS.
- Nordahl, T., Hausstätter, R., S. (2009) *Spesialundervisningen forutsetninger, innsatser og resultater: situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. Rapport nr.9., Elverum: Høgskolen i Hedmark. Lokalisert på: [http://brage.bibsys.no/hhe/bitstream/URN:NBN:no-bibsys\\_brage\\_11926/1/rapp09\\_2009.pdf](http://brage.bibsys.no/hhe/bitstream/URN:NBN:no-bibsys_brage_11926/1/rapp09_2009.pdf)

- 
- Nordahl T.,(2009). Realisering og resultater av tilpasset opplæring i grunnskolen. I Nordahl T (red.), Dobsen., S (red). (2009) *Skolen og elevenes forutsetninger: Om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning* (s.293-213): Vallset: Opplandske Bokforlag.
- Nordahl T., (2010). Lærerens ledelse. I Lillejord S., Manger T., Nordahl T. *Livet i skolen 2: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*(s.33-60). Bergen: Fagbokforlaget: Vigmostad & Bjørke AS.
- Nordahl, T. (2012). Elever som mislykkes i skolen (11-31). I Nordahl, T (red)., *Bedre læring for alle elever: Om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer i skolen*: Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS 2012 1.utgave
- Nordenbo, S.E., Larsen, M.S., Tiftkci, N., Wendt, R.E., Østergaard, S. (2008): *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*. København: Dansk clearinghouse for uddannelsesforskning.
- Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61. § 1-3. (2008). Lokalisert på:  
<http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-001.html#1-1>
- Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61. § 5-1. (2008). Lokalisert på:  
<http://www.lovdata.no/all/hl-19980717-061.html#5-1>
- Meld. St. 18 (2010-2011a). Læring og fellesskap. Hentet fra Internett 5. april 2013 fra:  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-18-20102011/1.html?id=639488>
- Meld. St. 18 (2010-2011b) Læring og fellesskap. Spesialundervisning i grunnskolen. Hentet fra internett 10.mai 2013 fra:  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-18-20102011/3/3/4.html?id=639523>
- Meld St. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* (2007-2008) Hentet fra internett 5.april 2013 fra:  
<http://www.regjeringen.no/pages/2084909/PDFS/STM200720080031000DDDPDFS.pdf>
- Wilson, Dordy., Hausstätter Rune, S., Lie Branca. (2010) *Spesialundervisning i grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS 2010