



Høgskolen i **Hedmark**

Campus Hamar, LUNA

Maria Espegard

Bacheloroppgave

Tilpasset opplæring. Et politisk skapt begrep som skal tolkes pedagogisk.

Adapted education. A politically founded concept that will be interpreted for the field of teaching.

Grunnskolelærer 1-7, 4. studieår

Våren 2015

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket JA NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

NORSK SAMMENDRAG

Tittel:

Tilpasset opplæring. Et politisk begrep som skal tolkes pedagogisk.

Forfatter:

Maria Espegard

År:

2015

Sider:

29

Emneord:

Tilpasset opplæring, inkludering, likeverd, enhetsskolen.

Sammendrag:

Denne oppgaven belyser begrepet tilpasset opplæring og hvilke utfordringer skolen står ovenfor. Tilpasset opplæring har eksistert innenfor skolepolitikken siden 1970-tallet. Likevel viser flere studier at det er uklare oppfatninger rundt begrepet, og at skoler tolker og praktiserer tilpasset opplæring ulikt. En inkluderende, likeverdig og tilpasset opplæring bygger opp under tanken om enhetsskolen. En forståelse av tilpasset opplæring innebærer at det blir tatt hensyn til individet innenfor fellesskapets rammer, med et dannelsesperspektiv som ligger til grunn for skolens virksomhet, som ivaretar elevenes kulturelle bakgrunn i opplæringen. Noen utfordringer skolen står ovenfor er den økte målstyringen som preger norsk skole, hvor det er fare for at tilpasset opplæring kan bli et mål i seg selv. En annen utfordring skolen står ovenfor er å tilpasse opplæringen til elevmangfoldet innenfor fellesskapets rammer.

ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)

Title: Adapted education. A politically founded concept that will be interpreted for the field of teaching.	
Author: Maria Espegard	
Year: 2015	Pages: 29
Keywords: Adapted education, equality, inclusion, comprehensive school.	
Summary: This thesis enlightens adapted education and the challenges the schools are facing. Adapted education has existed in the school policy since 1970's. According to research studies, it seems that there are blurred perceptions when it comes to understanding what adapted education is, and studies shows that schools have different ways of interpreting adapted education in the field of teaching. An education which is inclusive, equal and adapted underpins the idea of comprehensive schools. Understanding adapted education entails that the individual must be taking into account within the fellowship, and a perspective of bildung bringing the students cultural background into the education. One of the challenges the schools are facing is the increased scorecard which characterizes the Norwegian school. The schools ability to manage the student diversity within the fellowship is also a challenge.	

Forord

Jeg har valgt å skrive om tilpasset opplæring og de ulike utfordringene rundt begrepet. Grunnen til det er at jeg i løpet av grunnskolelærerutdanningen har erfart at de skolene jeg har hatt praksis på, har hatt ulik tolkning og praktisering av begrepet. Hvordan skolen tolker og praktiserer tilpasset opplæring, vil ha stor betydning for elevenes faglige og sosiale utviklingen. Dette gav meg motivasjon til å få en dypere forståelse av tilpasset opplæring.

Jeg vil takke veilederen min Thor-André Skrefsrud for all god veiledning gjennom oppgaveskrivingen. Jeg vil også rette en takk til mannen min, Håkon som har støttet meg gjennom hele prosessen.

Drammen, mai 2015

Maria Espegard

Innhold

Innhold

NORSK SAMMENDRAG	3
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	4
FORORD	5
INNHold	6
1. INNLEDNING	7
1.1 PROBLEMSTILLING.....	8
1.2 VALG AV METODE OG TEORETISK MATERIALE	9
1.3 OPPGAVENS OPPBYGNING.....	10
2. TILPASSET OPPLÆRING	11
2.1 HVORFOR ER TILPASSET OPPLÆRING SÅ VIKTIG?	13
3. ET POLITISK BEGREP I ENDRING GJENNOM FIRE EPOKER	14
3.1 TILPASSET OPPLÆRING SOM INTEGRERING (1975 – 1990).....	14
3.2 TILPASSET OPPLÆRING SOM INKLUDERING (1990 – 1996)	15
3.3 TILPASSET OPPLÆRING SOM INDIVIDUALISERING (1997 – 2005)	16
3.4 TILPASSET OPPLÆRING SOM LÆRINGSFELLESSHAP OG UNDERVISNINGSKVALITET (2005 -) ...	17
4. TILPASSET OPPLÆRING I ET SOSIOKULTURELT DANNINGSPERSPEKTIV	19
4.1 TILPASSET OPPLÆRING SOM ET MÅL I SEG SELV?	21
4.2 EN SKOLE SOM HAR LYKKES MED TILPASSET OPPLÆRING?	22
5. AVSLUTNING	25
LITTERATURLISTE	27

1. Innledning

Hvert år begynner 60 000 forventningsfulle barn på skolen. Alle kommer de til skolen med ulike evner, forutsetninger og bakgrunn (Kunnskapsdepartementet, 2010). Skolens mandat er å gi elevene en faglig og sosial opplæring, som rustet dem for livet etter endt skolegang. I opplæringsloven (1998) § 1-3 står det at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærerkandidaten». Det vil si at elevene har rett på en tilpasset opplæring som gir dem optimal sjanselighet til å realisere sine muligheter for faglig og sosial læring, ut fra de evner og forutsetninger den enkelte elev har. Opplæringen i norsk skole skal også bygge på prinsipper som inkludering og likeverd. At skolen skal være inkluderende betyr at alle elever skal tilbys et tilfredsstillende og forsvarlig opplæringstilbud, og at innholdet i opplæringen skal tilpasses elevene. Prinsippet om likeverdig opplæring innebærer at ingen elever skal få noe bedre eller dårligere opplæringstilbud enn andre (Nordahl & Overland, 2015).

Retten til en likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring underbygger tanken om enhetsskolen, og Lillejord, Manger og Nordahl (2010) skriver at «Likeverdig og tilpasset opplæring er en forutsetning for realiseringen av en inkluderende skole hvor det er rom for alle» (s.37). Enhetsskolen har lenge eksistert i norsk skolehistorie, og noe av formålet med enhetsskolen var at den skulle virke nasjonalt samlende, sosialt utjevne, og bidra til økt politisk engasjement og demokratisk deltakelse (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Tilpasset opplæring er et politisk skapt begrep og i offentlige styringsdokumenter som for eksempel opplæringsloven, læreplaner, læringsplakaten og meldinger til stortinget, kommer det tydelig frem hva begrepet innebærer (Haug & Bachmann, 2006). Siden 1975 har tilpasset opplæring vært et lovfestet prinsipp i grunnskolen (Lillejord et.al., 2010). Til tross for at begrepet har eksistert i norsk skole i flere tiår, er det grunn til å tro at vi ikke har lyktes med realiseringen av tilpasset opplæring i norsk skole. I følge Thomas Nordahl (2012) ser det ut til at mange elever ikke får en opplæring som er tilpasset deres evner og forutsetninger, og at det er relativt stor forskjell mellom de beste og dårligste elevene når det kommer til læringsutbytte. Forskning viser at det kun er 70% av elevene som fullfører og oppnår studie- eller yrkeskompetanse i løpet av fem år (Nordahl, 2012). Resultater fra PISA-undersøkelser vitner også om at norske elever scorer middelmådig internasjonalt, dette til tross for at Norge

er et av de landene som bruker mest penger og ressurser i skolen blant OECD-landene (OECD, 2012).

Hvorfor er tilpasset opplæring så vanskelig å realisere? Gjennom grunnskolelærerutdanningen har jeg hatt praksis på tre ulike skoler. Etter min oppfatning har tilpasset opplæring vært en viktig del av skolenes virksomhet, og det jobbes med ulike tiltak for at elevene skal få et best mulig utbytte av opplæringen, slik at de kan få realisert sine muligheter for faglig og sosial utvikling. Det interessante er at de tre skolene har hatt ulik tolkning, tilnærming og praktisering av begrepet. Ut i fra mine praksiserfaringer kan det se ut til at tolkningen og praktiseringen av tilpasset opplæring er ganske ulik fra skole til skole. Hva er det som bidrar til at skoler har ulike tolkninger om hva som er best tilpasset opplæring, og hvorfor er det så mye usikkerhet og uklarheter rundt begrepet? Hva er det som gjør at noen elever lykkes i utdanningssystemet, mens andre ender som tapere? Kan vi argumentere for at vi har en enhetsskole, når frafallet i videregående opplæring er så høyt?

«Tilpassa opplæring er enkelt å definere, relativt innfløkt å forstå og svært utfordrende å praktisere» (Bachmann & Haug, 2007, s. 15). Vanskene kommer blant annet av uklare definisjoner og at begrepets innhold har endret seg i takt med skiftende politiske regjeringer (Bachmann & Haug, 2007). Det er et prinsipp som er lett å si seg enig i, men utfordringene oppstår i hvordan man skal praktisere begrepet, og hva man kan og bør gjøre for å gi elevene best mulig læringsutbytte (Bachmann & Haug, 2006).

1.1 Problemstilling

I følge Frønes og Strømme (referert i Nordahl, 2012 viser nylig forskning at elevenes læringsutbytte i grunnskolen er den største faktoren som kan forklare frafallet i videregående skole. Grunnskolens opplæring har dermed uvurderlig betydning for om elevene klarer å oppnå studie- eller yrkeskompetanse eller ikke. For meg, som grunnskolelærer er temaet tilpasset opplæring viktig, fordi min forståelse og praktisering av begrepet vil få konsekvenser for mine fremtidige elever. Jeg ønsker å få en dypere forståelse av hva tilpasset opplæring er, og har valgt meg denne problemstillingen:

Hvordan kan begrepet om tilpasset opplæring forstås og hvilke utfordringer står skolen ovenfor?

1.2 Valg av metode og teoretisk materiale

Jeg har valgt å skrive en teoretisk oppgave og jeg har teoritekster som materiale. I mitt forsøk på å svare på problemstillingen, har jeg tatt for meg tre artikler som er sentrale bidrag til forståelsen av tilpasset opplæring. De tre artiklene er: *Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis* av Eirik S. Jenssen og Sølvi Lillejord (2009), *Tilpasset opplæring: utkast til en faglig forståelse* av Thor Ola Engen (2010), og *Grunnleggjande element for forståing av tilpassa opplæring* av Peder Haug og Kari Bachmann (2007). Disse artiklene danner teorigrunnet for oppgaven, og alle forfatterne er sentrale forskere innenfor begrepet tilpasset opplæring.

Jenssen og Lillejords artikkel tar for seg hvordan begrepet tilpasset opplæring har endret seg i takt med ulike politiske regjeringsskifter, og de er opptatt av hvordan dette har bidratt til å gi uklare signaler til praksisfeltet. Engens artikkel er som tittelen sier, et utkast til en faglig forståelse av begrepet, og han har utarbeidet en definisjon for tilpasset opplæring. Engen vektlegger den sosiokulturelle dimensjonen og drar inn danningperspektivet. Et sosiokulturelt læringssyn innebærer en tro på at læring oppstår i sosiale interaksjoner, gjennom språk og deltakelse (Lillejord, 2010). Når det kommer til danning, skriver jeg mer om dette i kapittel 4. Bachmann og Haug er opptatt av at tilpasset opplæring ikke må bli et mål i seg selv, og de vektlegger lærerens kompetanse som en forutsetning for god tilpasset opplæring.

På bakgrunn av at jeg bruker tekster for å svare på problemstillingen, har jeg valgt en hermeneutisk metode. Hermeneutikk handler om «... metodelære for fortolkning av meningsfulle fenomener, og ... å beskrive vilkårene for at forståelse av mening skal være mulig» (Gilje & Grimen, 1995, s. 143). Innenfor hermeneutikken er det slik at man forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger, og Gadamer kaller dette for forforståelse. Grunnen til at forforståelse er en nødvendig betingelse for forståelsen, er at når vi skal tolke en tekst må vi ha en idè om hva vi skal se etter. Uten å vite hva man ser etter, vil man heller ikke ha noen formening om hva man skal rette oppmerksomheten mot. Innenfor hermeneutikken er det også slik at meningsfulle fenomener bare kan forstås i den konteksten de oppstår i (Gilje & Grimen, 1995).

Den hermeneutiske sirkel viser til forbindelsen mellom det som skal fortolkes, forforståelsen og den konteksten det fortolkes i. I fortolkningen av delene må vi alltid ha en viss forforståelse av helheten for at det skal gi noen mening. Forståelsen vi oppnår gjennom delene virker så tilbake på helheten, og slik fortsetter det i en slags sirkel (Gilje & Grimen, 1995). Heidegger mener at det er i denne fortolkningsprosessen at forforståelsen bekreftes, eller at man får ny innsikt og dermed får en ny forståelse (Skrefsrud, 2009).

Min bakgrunn som lærerstudent, de praksiserfaringer jeg har gjort meg og de oppfatninger jeg har dannet meg, har gjort at jeg har fått en forståelse av hva tilpasset opplæring går ut på, og denne forforståelsen bringer jeg med meg inn i tekstene. Gjennom denne oppgaven ønsker jeg å få en utvidet forståelse av hva tilpasset opplæring er. Jeg vil nok få bekreftet noe jeg visste fra før av, samtidig som forfatterne vil gi meg ny innsikt i forhold til hva begrepet faktisk innebærer.

1.3 Oppgavens oppbygning

I kapittel 2 gjøres det rede for hva tilpasset opplæring er, og de ulike tilnærmingene til begrepet. Det blir også begrunnet hvorfor tilpasset opplæring er så viktig. Kapittel 3 tar for seg utviklingen av begrepet fra 1975 – 2009, og konsekvensene av at det er et politisk skapt begrep. Kapittel 4 handler om tilpasset opplæring innenfor et sosiokulturelt dannelsesperspektiv. Det vises til Thor-Ola Engens definisjon av tilpasset opplæring, og kapitlet tar for seg skolens dannelsesoppdrag i lys av tilpasset opplæring. I dette kapitlet problematiseres målstyringen i norsk skole, tilpasset opplæring som et mål i seg selv, og innholdet i opplæringen. I delkapittel 4.2. vises det til et eksempel fra hvordan en av skolene i Oslo jobber med tilpasset opplæring, basert på en undersøkelse gjort av Engen, Kulbrandstad, Kulbrandstad, Danbolt og Bakke (referert i Engen, 2010). Det understrekes at det som kommer frem i dette kapitlet er en svært kort fremstilling, og det er mange viktige momenter i denne undersøkelsen som ikke har fått plass i denne oppgaven. I kapittel 5 kommer en oppsummering av oppgaven og et svar på problemstillingen.

Inkludering, likeverd og tilpasset opplæring er grunnleggende prinsipper for opplæringen. Det er forankret i lovverket og i utdanningspolitiske dokumenter. I denne oppgaven drøftes tilpasset opplæring på bakgrunn av at opplæringen skal bygge på disse prinsippene.

2. Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring handler om at alle elever, uavhengig av evner, forutsetninger, sosioøkonomisk status og kulturell bakgrunn skal få realisert sine muligheter for faglig og sosial læring slik at de er rustet til å gå inn i arbeidslivet, eller i videre utdanningsløp (Nordahl, 2012). I følge Bjørnsrud og Nilsen (referert i Nordahl, 2012) er tilpasset opplæring, både i den pedagogiske forankringen og i lovverket, fremstilt som et formål, prinsipp og virkemiddel. Formålet med tilpasset opplæring er implisitt nedfelt i opplæringsloven hvor det står at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærerkandidaten» (1998, § 1 – 3). I læreplaner blir tilpasset opplæring beskrevet som et prinsipp som skal omfatte all undervisning, gjennom tilrettelegging av læringsmiljøet, valg av lærestoff, organisering av undervisning og aktiviteter. Tilpasset opplæring er også et virkemiddel i den forstand at man gjør bestemte valg knyttet til metoder, innhold, arbeidsmåter og organisatoriske tilnærminger, på bakgrunn av hvordan man tolker hva som gir best mulig tilpasset opplæring (Nordahl, 2012). Når det kommer til tilpasset opplæring som formål, prinsipp og virkemiddel, skulle man, ifølge Nordahl (2012), tro at jo mer individtilpasset opplæringen er, desto bedre tilpasset opplæring.

I St.meld. nr. 31 (2007 – 2008) *Kvalitet i skolen*, peker departementet på at tilpasset opplæring ofte blir forbundet og tolket som individualisert opplæring. Departementet understreker at lovtekstens rett til tilpasset opplæring (jf. Opplæringslova, § 1-3, 1998) ikke betyr at hver enkelt elev har rett på et individuelt tilrettelagt tilbud, for eksempel individuelle opplæringsplaner, men at skolen og læreren har ansvar for å tilrettelegge opplæringen innenfor rammen av fellesskapet, i klasser eller i grupper. Varierende undervisningsmetoder, lærestoff, læremidler, arbeidsmetoder og oppgaver kan være en måte å realisere tilpasset opplæring på. Læreren må se på elevene som ressurser, og legge til rette for at det blir et sosialt læringsmiljø. Gjennom et godt, variert undervisningstilbud vil man kunne nå de fleste elevene innenfor klassens rammer. I noen tilfeller, hvor det viser seg at eleven ikke har utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, vil det være behov for tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning (jf. Opplæringslova, § 5-1, 1998). Men det understrekes i politiske dokumenter at spesialundervisningen ikke skal drives isolert fra det vanlige arbeidet

i skolen. Elever som mottar spesialundervisning skal få et likeverdig tilbud, og de skal fortsatt være inkludert i fellesskapet.

Tilpasset opplæring er, som nevnt innledningsvis, et politisk skapt begrep, men den pedagogiske implementeringen er ifølge Nordahl og Dobson (referert i Skrefsrud, 2015) i stor grad overlatt til skolelederens og læreres pedagogiske skjønn. Det er derfor grunn til å tro at det er forskjeller mellom skolene med tanke på hvordan de arbeider for å realisere tilpasset opplæring. Avhengig av måten vi tolker og forstår tilpasset opplæring på, gjør at vi heller mot en vid (fellesskapsorientert) eller smal (indvidorientert) tilnærming til begrepet. I følge Nordahl (2012) er ikke disse to tilnærmingene sterke motsetninger av hverandre, men det er heller et spørsmål om hvor tyngdepunktet ligger.

En vid forståelse av tilpasset opplæring vil omfatte hele skolens kontekst og hele skolesystemet er preget av dette. Elevmangfoldet blir sett på som en ressurs og en berikelse i opplæringen, og man analyserer hele skoleorganisasjonen for å finne ut hvordan man kan forbedre læringsmiljøet og hvordan opplæringen best mulig kan tilpasses elevgruppen (Lillejord, et.al., 2010). Lillejord, et.al. (2010) skriver at «Skoler som utvikler en kultur hvor det legges stor vekt på at deres totale undervisningsopplegg skal passe for alle elevene, vil lettere kunne inkludere elever med svært ulike forutsetninger» (s.38). Elever som kjenner seg verdsatt og inkludert, vil trives bedre i skolen og de vil i større grad oppleve opplæringen som meningsfull. I en vid tilnærming blir individet ivaretatt innenfor fellesskapet.

Innenfor en smal tilnærming er individet i fokus, og ifølge Nordahl (2012) ligger det innenfor denne tilnærmingen en grunnleggende forståelse av at opplæringen best mulig skal tilpasses den enkelte elevs behov. I følge Bachmann og Haug (2006) er det en tendens i norske skoler at en individuell tilpasning, hvor den enkelte elev får sitt eget opplegg, er den vanligste måten å oppfatte tilpasset opplæring på. Men hvordan stiller denne tilnærmingen seg til tanken om enhetsskolen, hvor betydningen av fellesskapet løftes frem? En slik individualisert forståelse går imot ideen om en inkluderende skole, hvor fellesskapet er satt like høyt som individet (Lillejord et.al., 2010). Dersom elever har lærevesker, ser man på vanskene som et problem elevene har, fremfor å fokusere på om det er noe galt med systemet rundt eleven. Nordahl (2012) hevder at en slik tilnærming fort kan bidra til at man leter etter individuelle løsninger for å løse elevens problemer i skolen.

2.1 Hvorfor er tilpasset opplæring så viktig?

Slik det er nevnt innledningsvis er det bare 70% av elevene i videregående opplæring som fullfører i løpet av fem år, og Nordahl (2012) hevder dette har vært en stabil trend de siste ti årene. Tidligere var det kanskje lettere å få seg en jobb til tross for at man ikke hadde noen utdanning. I dagens arbeidsmarked kreves det stadig høyere kompetanse blant de ansatte, og konsekvensene for de som ikke lykkes i grunnskolen og i videregående opplæring blir dermed større, fordi det er mindre sannsynlighet for at man får seg jobb (Nordahl, 2012). Thomas Nordahl viser til en oversikt over hvor mange 24-åringer som mottar ulike sosiale hjelpetiltak i NAV-systemet. Man kan se en tydelig sammenheng mellom de som har fullført og de som ikke har fullført videregående opplæring, i forhold til hvor stor prosentandel som mottar hjelp fra NAV. Blant de 70% som har fullført, er det kun 2,8% som mottar trygde- og stønadsordninger. Av de elevene som ikke har gjennomført videregående opplæring, går så mye som 19,5% på trygde- og stønadsordninger (Nordahl, 2012). Disse tallene stadfester at sannsynligheten for å ende opp uten arbeid, øker betraktelig dersom man ikke har fullført videregående opplæring.

Rasmussen, Dyb, Heldal og Strøm (referert i Nordahl, 2012) viser til at det i dag er ca. 8%, altså rundt 4000 elever av et årskull som ender opp med å bli ekskludert fra fellesskapet i en alder av 25 år. Disse er verken aktive i arbeidslivet eller i utdanningssystemet. Det store flertallet av denne gruppen er mennesker som ikke har lyktes i grunnskolen og videregående opplæring. Eller er det skolen som har mislykkes i å gi dem en likeverdig og inkluderende tilpasset opplæring?

Når man regner på sosiale kostnader, tapte skatteinntekter og økte helseutgifter, vil det koste samfunnet om lag 15 milliarder, når et årskull på 8% faller utenom arbeidsmarkedet. Dersom man igjennom tilpasset opplæring klarer å styrke grunnopplæringen og ved det sikre at flere fullfører videregående opplæring, vil det spare samfunnet for enorme kostnader (Nordahl, 2012). På bakgrunn av at frafallet i videregående opplæring er såpass høyt, er det viktig at skoleledere og lærere har en forståelse av hva som ligger i begrepet tilpasset opplæring, og en bevissthet rundt hva som skal til for å bedre elevenes læringsutbytte.

3. Et politisk begrep i endring gjennom fire epoker

Skoleledere og lærere opplever tilpasset opplæring som et vanskelig ideal å realisere (Bachmann & Haug, 2007). Eirik S. Jenssen og Sølvi Lillejord (2009) har undersøkt utviklingen av begrepet i stortingsmeldinger fra 1975 til 2009, og det viser seg at regjeringsskifter har ført til at tilpasset opplæring har skiftet innhold gjennom ulike politiske epoker. Jenssen & Lillejord (2009) har identifisert 4 ulike epoker, hvor begrepet har endret innhold; en integreringsepoke, en inkluderingsepoke, en individualiseringsepoke og en fellesskaps- og kvalitetsepoke.

3.1 Tilpasset opplæring som integrering (1975 – 1990)

Første epoke kalles for en integreringsepoke. Det var en integreringsideologi som rådet i skoledebatten (Jenssen & Lillejord, 2009), og på 70 – tallet ble det foretatt en lovendring i norsk skole. I grunnskoleloven av 1975 uttrykkes det at alle elever har rett til en opplæring som tilpasses deres evner og forutsetninger (Lillejord, et.al., 2010). Elever som tidligere hadde vært plassert på institusjoner, for eksempel elever med særskilte behov og minoritetsspråklige elever, skulle nå integreres inn i normalskolen, og skillet mellom opplæringsdyktige og ikke opplæringsdyktige elever ble visket bort (Engen, 2010).

Men hvilken betydning fikk integreringsbølgen for skolen og lærernes pedagogiske praksis? I følge Dale (2008) var differensiering et hovedtema på 1960- og 1970 – tallet, hvor man skilte mellom pedagogisk og organisatorisk differensiering. Ved pedagogisk differensiering vil undervisningen tilpasses elevene innenfor klasserommets rammer, uten noen form for gruppedeling (Imsen, 2006). Et eksempel på pedagogisk differensiering kan være at elevene jobber med samme stoff, men med ulike typer oppgaver. Elevene er samlet i klassen lengst mulig. Organisatorisk differensiering innebærer at elevene får et pedagogisk tilbud som går utenom den ordinære opplæringen, hvor elevene blir skilt sosialt og deles inn i adskilte klasser eller nivåbaserte grupper. Eksempler på slik differensiering er kursplandeling, valgfag og deling i studieretninger og grupper med spesialpedagogisk tilrettelegging (Imsen, 2006). Å skille elever sosialt, samtidig som man skulle virkeliggjøre intensjonen om en inkluderende fellesskole, ble et problem (Dale, 2008). Nye elevgrupper førte til at en

lovfestet rett til tilpasset opplæring ble en nødvendighet for å integrere alle elever, uavhengig av evner og forutsetninger, i enhetsskolen og man gikk fra segregering til pedagogisk differensiering (Jenssen & Lillejord, 2009). Etter lovendringen ble det satt krav til at opplæringen måtte tilpasses elevgruppen innenfor klasserommets rammer, noe som fikk konsekvenser for den pedagogiske praksisen.

I følge Jenssen & Lillejord (2009) hevdes det i flere politiske dokumenter i denne epoken, at tilpasset opplæring må forstås som overordnet spesialundervisning. Til tross for at tilpasset opplæring er en viktig del av integreringsarbeidet, blir begreper som «tilpasset opplæring», «spesialundervisning», «differensiering», «utvidet opplæring», og «tilrettelagt opplæring» brukt om hverandre i de samme politiske dokumentene, noe som igjen bidrar til uklarheter rundt begrepet. I tillegg har Jenssen og Lillejord (2009) i sin gjennomgang av stortingsmeldinger, funnet flere eksempler på utsagn og beskrivelser som bidrar til at tilpasset opplæring fremstår som en tilleggsoppgave, og noe som kommer utenom ordinær undervisning.

I den første epoken handler tilpasset opplæring om at ulike grupper skal integreres inn i enhetsskolen, men alle elever kjenner ikke like stor tilknytning og tilhørighet, og ifølge Jenssen og Lillejord (2009) blir det satt i gang ulike tiltak for å inkludere alle elever.

3.2 Tilpasset opplæring som inkludering (1990 – 1996)

I denne epoken er det to ord som går igjen i de utdanningspolitiske dokumentene: fellesskap og inkludering (Jenssen og Lillejord, 2009). I følge Lillejord (2010) er prinsippet om inkluderende skoler ikke noe som er spesielt for Norge, men noe som ble nedfelt i Salamanca – erklæringen fra 1994. Å bekjempe og motvirke sosial ulikhet og marginalisering av svake grupper er et fokusområde internasjonalt blant politikere, og intensjonen med Salamanca-erklæringen var å markere at vi har gått fra integrering og over til inkludering (Lillejord, 2010). Skolens oppgave er å inkludere alle i et likeverdig fellesskap, og man skulle i minst mulig grad ta elevene ut av klassen for spesialundervisning. Dette skaper utfordringer for den pedagogiske praksisen (Jenssen & Lillejord, 2009). Nå måtte man i langt større grad variere undervisningsmetodene og læringsaktivitetene, slik at man favnet alle elevene i undervisningen.

I St.meld. nr. 29 (1994 – 1995) blir det ifølge Jenssen og Lillejord (2009), understreket at tilpasset opplæring skal gjelde for alle elever på alle områder. Tilpasset opplæring er ikke lenger noe som er forbeholdt elever med særskilte behov, men det gjelder alle, uavhengig av evner, forutsetninger, kulturell og sosioøkonomisk bakgrunn. I motsetning til forrige epoke er individualisering av opplæringen dempet, og det er fellesskapet og klassen som blir vektlagt. Det betyr at elever med særskilte behov skal inkluderes innenfor klasserommets rammer i den grad det er mulig. Til tross for at man i denne perioden er tydelig på at tilpasset opplæring gjelder alle elever, er det, ifølge Jenssen og Lillejord (2009) likevel ingen tydelig innholdsbeskrivelse av begrepet, og det er utfordrende å finne ut hva som skiller det fra ordinær undervisning og spesialundervisning.

3.3 Tilpasset opplæring som individualisering (1997 – 2005)

Mot slutten av 90-tallet er det sterkere fokus på enkeltindividet i samfunnet og fellesskapet tones ned. Dette setter også sitt preg på utdanningspolitikken og man får en ny forståelse av begrepet tilpasset opplæring (Lillejord & Jenssen, 2009). I denne epoken er det tre regjeringer; to Bondevik-regjeringer og en Stoltenberg-regjering. I den første Bondevikregjeringen var Jon Lilletun fra KrF kirke-utdannings- og forskningsminister (1997 – 2000). Kristin Clemet fra Høyre var utdannings- og forskningsminister (2001 – 2005), i den andre Bondevikregjeringen. Lilletun og Clemet vektla ulike sider ved opplæringen i sentrale utdanningspolitiske spørsmål (Jenssen & Lillejord, 2009). Likevel kan man, ifølge Jenssen og Lillejord (2009), se at begge ministrene heller mot en individualisert tilnærming av begrepet.

Samtidig som begrepet har fått et mer individualisert innhold, blir det gitt signaler i St.meld. 23 (1997 – 1998) *Om opplæring for barn og voksne med særskilte behov* at man ikke ønsker segregerende tiltak for å møte elever med særskilte behov, men at det skal være differensiert og tilpasset opplæring innenfor klasserommets rammer (Jenssen & Lillejord, 2009). På den måten ivaretar man individet innenfor fellesskapet. Likevel kommer det frem året etter, i en melding om morsmålsopplæring, at det er vanskelig å realisere tilpasset opplæring i en svært sammensatt elevgruppe og Bondevikregjeringen bikker mer mot en organisatorisk differensiering ved å foreslå at det er mest hensiktsmessig å gruppere elevene blant annet

etter språklige ferdigheter (Jenssen & Lillejord, 2009). Tilpasset opplæring gjelder derfor ikke lenger alle innenfor klassens ramme, og det individuelle perspektivet forsterkes (Jenssen & Lillejord, 2009).

I St.meld. 30 (2003 – 2004) *Kultur for læring*, blir differensiert og tilpasset opplæring blir løftet opp som et ideal å strekke seg mot, og Jenssen og Lillejord (2009) uttrykker en skepsis ved dette og skriver «Å fremstille tilpasset opplæring som et ideal vekker assosiasjoner om at det kanskje ikke lar seg realisere i praksis» (s.9). Jenssen og Lillejord (2009) finner også i St.meld. 30 at tilpasset opplæring kobles til teori og grunnleggende ferdigheter, og at det rettes oppmerksomhet mot målbært læringsutbytte. For eksempel nasjonale prøver. Videre skriver de at det kan tolkes som om differensiering er en måte å tilpasse opplæringen på, og at tilpasset opplæring blant annet går ut på at hver elev skal ha sin individuelle plan. Dermed blir retten til tilpasset opplæring en individuell elevrettighet, fremfor noe som skolen har ansvar for å tilrettelegge innenfor fellesskapets rammer i klasserommet, og skillet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning blir også i denne epoken uklart.

3.4 Tilpasset opplæring som læringsfellesskap og undervisningskvalitet (2005 -)

I den fjerde epoken er det Stoltenberg-regjeringen som regjerer og ifølge Jenssen og Lillejord (2009) endres innholdet i begrepet markant. Kunnskapsløftet, det nye læreplanverket, er i ferd med å slutføres ved regjeringsskiftet, men Stoltenberg-regjeringen rekker likevel og komme med tilføyelser og Jenssen og Lillejord (2009) skriver at «Med disse tilføyelsene blir fellesskapet igjen et viktig politisk orienteringspunkt for pedagogisk praksis» (s.9). Den individualiserte tilnærmingen til begrepet blir kraftig tonet ned, og igjen skal tilpasset opplæring gjelde innenfor fellesskapets rammer og det skal være fundamentet for fellesskolen (St.meld. nr. 31 (2007 – 2008) referert i Jenssen & Lillejord, 2009).

Til tross for at begrepet har eksistert lenge i norsk skole, ser det ut til, ifølge Jenssen og Lillejord (2009) at man kan registrere «en politisk erkjennelse» av at praktisering av tilpasset opplæring er enklere sagt enn gjort. Stoltenberg-regjeringen ønsker å endre den individorienterte praktiseringen av begrepet. I de politiske dokumentene i denne epoken er

hensynet til den enkelte elev hele tiden balansert mot og ivaretatt innenfor fellesskapet. Gjennom de politiske dokumentene kommer det også tydelig frem at tilpasset opplæring er ikke individuelle opplæringsplaner for den enkelte elev (Jenssen & Lillejord, 2009).

I denne epoken er det fokus på at man oppnår tilpasset opplæring ved å heve kvaliteten på undervisningen, og begreper som tilpasset opplæring, ordinær undervisning og spesialundervisning skal ses i sammenheng med hverandre. I motsetning til tidligere epoker skal heller ikke spesialundervisning ses isolert fra den ordinære undervisningen. I tidligere epoker har tilpasset opplæring fremstått som et uklart begrep og som noe som kommer i tillegg til lærerens arbeidsoppgaver. Nå beskrives tilpasset opplæring som god og variert undervisning som flertallet av elevgruppen får utbytte av. Det kommer også frem av stortingsmeldinger at man gjennom tidlig innsats kan realisere tilpasset opplæring. Kunnskapsdepartementet (2007) viser til at det finnes ikke en bestemt måte å praktisere tilpasset opplæring på, men at god og variert undervisning er veien å gå for å nå mangfoldet.

Ulike regjeringer har fylt tilpasset opplæring med ulikt innhold, mens begreper som integrering, inkludering og individualisering har kommet og gått. På bakgrunn av dette konstaterer Jenssen og Lillejord (2009) at tilpasset opplæring er et politisk vellykket begrep, men at det skaper vansker for praksisfeltet som må forholde seg til de hyppige endringene.

4. Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt dannelsesperspektiv

En konsekvens av at tilpasset opplæring er et politisk skapt begrep, er at det har ført til mye uklarheter i praksisfeltet, og at skoler tolker begrepet ulikt (Jenssen & Lillejord, 2009, Engen, 2010). I følge Engen (2010) har det vært etterlyst en mer faglig forståelse av tilpasset opplæring, og det har blitt arbeidet frem ulike definisjoner av tilpasset opplæring. Engens (2010) forslag til definisjonen av tilpasset opplæring er:

Tilpasset opplæring er ethvert tiltak på *individ-, organisasjons- eller kulturnivå*, som bidrar til at elevene får *optimale* muligheter til å *realisere sitt lærings- og utviklingspotensial*, både når det gjelder *instrumentelle kunnskaper* og personlighetsutvikling eller *danning*, samtidig som de har optimal sjanselighet når det gjelder å nå *skolens mål*. (s.52).

Denne definisjonen har et sosiokulturelt perspektiv, altså en vid tilnærming til tilpasset opplæring, ved at alle elever skal få optimale og like muligheter til å realisere sitt lærings- og utviklingspotensial når det gjelder å nå skolens mål. Engen trekker også inn dannelsesperspektivet. Danning er en viktig del av tilpasset opplæring, fordi det er en forutsetning for at elevene skal ha optimale betingelser når det gjelder instrumentell læring, for eksempel av grunnleggende ferdigheter (Engen, 2010).

Skolens oppgave er å bidra til at opplæringen fører til god allmenndanning (Utdanningsdirektoratet, 2011). I formålsparagrafen til opplæringsloven (1998) heter det at:

Opplæringa ... skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane ... historisk og kulturell innsikt og forankring. Elevane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong. Elevane ... skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad. Skolen ... skal møte elevane ... med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst (§ 1 – 1).

I følge Engen (2010) er danning vanskelig å realisere uten at man problematiserer innholdskomponenten i opplæringen. Dersom elevene opplever innholdet fjernt og fremmed

for sin kultur, kan dette gå utover elevenes danning. Arbeidet med for eksempel grunnleggende ferdigheter kan oppleves som instrumentelle øvelser med liten mening, dersom innholdet ikke har en kulturell og identitetsbekreftende funksjon.

Skolen står ovenfor et større språklig og kulturelt elevmangfold i dag enn for bare noen tiår tilbake. Statistikk hentet fra statistisk sentralbyrå (referert i Skrefsrud, 2015) viser at andelen minoritetsspråklige elever i skolen er 19% på landsbasis, mens i Oslo har ca. 40% av elevene innvandringsbakgrunn. I politiske dokumenter uttrykkes det at språklig og kulturell variasjon er en ressurs for samfunnet, og at mangfoldet må ivaretas i skolen gjennom prinsippet om tilpasset opplæring (Skrefsrud, 2015). Men hvordan er egentlig situasjonen i norsk skole? Er det slik at alle elever har optimale sjanselikheter til å nå skolens mål?

Det ser ut til at mange elever ikke får en opplæring som er tilpasset deres evner og forutsetninger, og det er relativt stor forskjell mellom de beste og de dårligste elevene når det kommer til læringsutbytte (Nordahl, 2012). Det er dokumentert hvilke elever som kommer best ut og hvilke elever som taper i det norske skolesystemet. Er du jente, med høyt utdanna foreldre og i tillegg er etnisk norsk, er sannsynligheten for at du vil lykkes i utdanningssystemet relativt stor. Motsatt kan vi si at dersom du er gutt, har foreldre med lav eller ingen utdanning, og i tillegg er minoritetsspråklig, viser statistikken at sannsynligheten for å lykkes i utdanningssystemet relativt lav (Nordahl, 2012). På bakgrunn av dette er det grunn til å tro at ikke alle elever har like muligheter til å få realisert sitt lærings- og utviklingspotensial, og å nå skolens mål.

Skrefsrud (2015) viser i sin artikkel, *Tilpasset opplæring i det flerkulturelle klasserommet*, til en skjult assimileringssprosess i utdanningssystemet, i den forstand at opplæringen bærer preg av et majoritetskulturelt perspektiv. En begrunnelse for denne påstanden omhandler *ferdighetsskolen*, hvor det innenfor utdanningspolitikken er et sterkt fokus på målstyring og resultater, som kan føre til konkurranser mellom skoler. Nasjonale prøver er et eksempel på dette. Å kunne lese, skrive, regne, muntlige og digitale ferdigheter er nødvendige forutsetninger for læring og utvikling i skole, og videre i arbeid og samfunnsnivå (Utdanningsdirektoratet, 2012). For å sikre fremtidig økonomisk vekst og velferd må Norge markere seg på det internasjonale arbeidsmarkedet, og dette har ført til at grunnleggende ferdigheter er sterkt vektlagt (Skrefsrud, 2015). I følge Skrefsrud (2015) kan en slik

vektlegging føre til at det blir mindre oppmerksomhet rettet mot selve innholdet i opplæringen.

4.1 Tilpasset opplæring som et mål i seg selv?

I innledningen til Herneskomiteens innstilling fra 1988, står det at «Utfordringen for norsk kunnskapspolitik er at landet ikke får nok kompetanse ut av befolkningens talent» (sitert i Bachmann og Haug, 2007, s. 15). Til tross for at dette ble rapportert for over 25 år siden, vitner PISA-undersøkelser og nasjonale prøver om at dette fortsatt er en utfordring. Med tanke på at Norge har behov for å markere seg på det internasjonale arbeidsmarkedet (jf. Skrefsrud, 2015), er dette bekymringsverdig.

Tilpasset opplæring er et viktig fokusområde i utdanningspolitikken, men det er bare et av mange elementer skolen må ta hensyn til (Bachmann & Haug, 2007). Skolen har også et danningsoppdrag (jf. Opplæringsloven, §1 – 1). Nasjonale prøver og PISA – undersøkelsene har fått mye plass i skoledebatten. Den ene måler elevenes grunnleggende ferdigheter i norsk og matte, og den andre måler elevenes kunnskaper i matte, naturfag og lesing i skolen. Dag Hareide stiller spørsmål ved om disse prøvene forholder seg til hva som er skolens formål (Hareide, 2015). Er det en fare for at tilpasset opplæring blir et mål i seg selv, og at det går på bekostning av selve læringen?

Satsning på læring er et element som har vært vektlagt i Kunnskapsløftet, men det har ikke fått like mye oppmerksomhet i den utdanningspolitiske debatten. I evalueringen av Reform 97, konkluderer Haug blant annet med at «... læring må verte viktigare i skulen» (referert i Bachmann & Haug, 2007, s. 18). Grunnen for dette fokuset er at undersøkelser viser at det er for lite læringstrykk i norske klasserom. Tiden som brukes til faglig læring varierer fra mellom 30 – 70% av tiden, og forventningene til elevene er relativt lave (Bachmann & Haug, 2007). Dette kommer også frem i OECD – rapporten fra 2012. I følge Øzerk (referert i Bachmann & Haug, 2007) viser studier en sammenheng mellom hvor mye tid som er brukt til det faglige, og elevenes faglige nivå. Bachmann og Haug (2007) hevder at kravet til undervisningskvalitet, som er en forutsetning for god læring, er «underkommunisert» i diskusjonene om kvalitet i skolen. For hva er egentlig poenget med tilpasset opplæring, dersom læring ikke er viktig?

Dersom man skal oppnå god tilpasset opplæring, må man også fokusere på elevenes læring og lærings situasjonen, ut ifra et fellesskapsorientert perspektiv. I likhet med Engen vektlegger også Bachmann og Haug (2007) en sosiokulturell forståelse, altså en vid tilnærming, av tilpasset opplæring. På bakgrunn av et dokumentert forsøk av LP-modellen (læringsmiljø og pedagogisk analyse) vises det til at vide tiltak som går på hele skolesystemet for å bedre læringsmiljøet og læringen, ser ut til å ha større effekt på læringsresultatene, enn mer spesifikke og avgrensede tiltak rettet mot individet. Forholdet mellom kvaliteten på undervisningen og behovet for spesialundervisning har god empirisk dekning (Bachmann & Haug, 2007). Dette viser at skolens evne til å organisere opplæringen, og lærerens kompetanse til å tilrettelegge opplæringen innenfor fellesskapet, er en viktig komponent og en forutsetning for god tilpasset opplæring.

4.2 En skole som har lykket med tilpasset opplæring?

I samarbeid med kollegaer, har Thor Ola Engen (2010) gjort klasseromsobservasjoner og intervjuer med elever, lærere og ledelse, på en skole i østkanten av Oslo. Skolen hadde en høy andel av minoritetsspråklige elever, og lå ikke blant de topp-presterende skolene i Oslo. Skolen hadde likevel bedre resultater på nasjonale prøver, enn mange andre osloskoler med tilsvarende andel minoritetsspråklige elever. Engen skriver at:

«Selv om vi ikke fikk tilgang til data som kunne si noe om hvordan resultatene var for de minoritetsspråklige elevene spesielt, tolket vi de gode gjennomsnittresultatene som et uttrykk for at skolen hadde gjort noen riktige grep når det gjelder å tilpasse opplæringen også for de minoritetsspråklige elevene» (s.53).

Hva er det som gjør at denne skolen scorer bedre på nasjonale prøver, sammenlignet med de andre skolene? Hvilke tiltak har skolen gjort for å heve gjennomsnittresultatet, og hvilken forståelse av tilpasset opplæring ligger til grunn for skolens virksomhet?

De ulike tiltakene innebærer blant annet en tilpasning av opplæringen i form av en arbeidsplantilnærming. Skolen har gått fra tradisjonell klasseromsundervisning og over til individuelt elevarbeid, hvor elevene jobber med arbeidsplaner, tilpasset deres nivå, over en avgrenset periode. Det er opp til elevene selv å bestemme rekkefølgen på arbeidet, og hvor mye tid de skal bruke på hvert moment, så lenge alt blir gjort innenfor tidsrammen som er

gitt. Skolen tilbyr også et studietidstilbud, utenom ordinær skoletid, hvor lærerne er tilgjengelig for å hjelpe. Det er de minoritetsspråklige elevene som benytter seg mest av dette tilbudet (Engen, 2010). Skolekulturen bærer preg av en felles pedagogisk tenkning, med god samhandling mellom lærere, mellom lærere og ledelsen, og sterke læringsforventninger til elevene. Skolen har også etablert et skole-hjem samarbeid, som går utover hva som kreves formelt. Dette bidrar til at foreldrene er aktivt involvert i elevenes faglige arbeid (Engen, 2010).

Som tidligere nevnt, har foreldres utdanningsnivå innvirkning på elevenes resultater i skolen (jf. Nordahl, 2012). På den annen side, på bakgrunn av de undersøkelsene som er gjort på denne skolen, viser Bakken (referert i Engen, 2010) til at « ... foreldrenes utdanning [betyr] mindre på skoler hvor elevene opplever læringsmiljøet positivt (60). Det betyr at en skolekultur som er preget av et positivt læringsmiljø og en sterk læringskultur med høye forventninger til elevene, kan bidra til å viske ut sosiale forskjeller, og at elever med lavt utdanna foreldre tjener på å gå på en slik skole (Engen, 2010).

Engen (2010) understreker at selv om de ulike tiltakene på skolen har bidratt til å heve gjennomsnittsprestasjonene på skolen, så har ikke ordningen fungert for alle. For noen elever er konsekvensen at de har falt helt utenfor. Så hvilke elever er det som lykkes i dette systemet og hvem er det som faller utenfor? Bruk av arbeidsplaner forutsetter at eleven er i stand til å planlegge, organisere og regulere sitt eget læringsarbeid (Engen, 2010). Sånn sett fungerer arbeidsplantilnærmingen for elever som er selvdrevne og høyt motiverte. Men for de elevene som ikke evner å planlegge, organisere og regulere sin egen læring, stiller situasjonen seg annerledes. Skolen har gjort tiltak for å favne disse, blant annet studietidstilbudet og et tilrettelagt kurstilbud innenfor de ulike fagene hvor det legges vekt på å styrke elevenes grunnleggende ferdigheter. Likevel krever disse tilbudene en ytterligere motivasjonsfaktor fra elevene (Engen, 2010). Når motivasjonen hos elevene i utgangspunktet er lav, er det desto mer viktig at innholdet i opplæringen er motiverende, og at det imøtekommer elevens kultur og identitet, slik at det gir dem mening (Engen, 2010).

Engen (2010) hevder at terping på grunnleggende ferdigheter kan oppleves som instrumentelt dersom man ikke tar hensyn til innholdet. Bachmann og Haug vektlegger også innholdet i opplæringen som en viktig komponent. Innholdet har en dannende funksjon, og lærestoffet skal være kultur- og identitetsbyggende for den enkelte elev (Bachmann & Haug,

2006). Engen (2010) kommer med et eksempel for å poengtere viktigheten av at innholdet i skolen må ha en indentitetsbekreftende funksjon. I et intervju med en minoritetsspråklig gutt i 7.klasse, oppgir gutten at han kun har lest en bok i hele sitt liv. Boka handlet om en amerikansk bokser, som konverterte til islam etter å ha blitt olympisk mester. Til tross for at denne boken kanskje inneholdt mange vanskelige ord, uttrykte gutten at «han likte å lese den.» Det er sannsynlig at hovedpersonen i denne boka framsto som en attraktiv person gutten kunne identifisere seg med, i motsetning til Per, Pål og Espen Askeladd (Engen, 2010, s. 61). Når opplæringen bærer preg av et majoritetskulturelt perspektiv, kan minoritetslevene oppleve innholdet som fremmed og virkelighetsfjernt. Dersom utvalget av tekster er bedre tilpasset elevens forforståelse, kan holdningen til lesing påvirkes og dermed også leseferdighetene (Engen, 2010).

Har skolen lyktes i realiseringen av tilpasset opplæring? For flesteparten av elevene fungerer arbeidsplantilnærmingen, og disse elevene blir gitt en tilpasset opplæring som gir dem optimale muligheter for å realisere sitt lærings- og utviklingspotensial. Dersom vi bruker Engens definisjon på tilpasset opplæring, må skolen også ha et dannelsesperspektiv som ligger til grunn for hele opplæringen, og som anerkjenner elevenes sosiokulturelle bakgrunn (Engen, 2010). Da kan skolen oppfylle Engens definisjon på tilpasset opplæring.

5. Avslutning

Tilpasset opplæring handler om at alle elever, uavhengig av evner og forutsetninger, har rett på en opplæring som er tilpasset deres evner og forutsetninger. Opplæringen skal bidra til at de får realisert sine muligheter for faglig og sosial læring, slik at de er rustet og dannet til å gå inn i arbeidslivet, eller i videre utdanningsløp. Det kan være mange ulike måter å gjennomføre tilpasset opplæring på, og det er ikke slik at det finnes en bestemt metode som gir best resultat.

Problemstillingen for denne oppgaven var: *Hvordan kan begrepet om tilpasset opplæring forstås og hvilke utfordringer står skolen ovenfor?* I denne oppgaven har det kommet frem om både en smal og en vid tilnærming til tilpasset opplæring. Den smale tilnærmingen har individet i fokus, og det er en grunnleggende forståelse av at opplæringen skal best mulig tilpasses elevenes enkelte behov. Den vide tilnærmingen tilpasser opplæringen innenfor fellesskapets rammer, hvor hensynet til individet blir ivaretatt innenfor fellesskapet. Ideen om enhetsskolen står sterkt i norsk skole. I lovverket og i utdanningspolitiske dokumenter blir det fremhevet at opplæringen skal likeverdig og inkluderende. På bakgrunn av dette konkluderes det med at tilpasset opplæring kan forstås som et prinsipp som skal ligge til grunn for hele skolens virksomhet, hvor hensynet til individet blir ivaretatt innenfor fellesskapet, altså en vid tilnærming. For at alle elever skal få en opplæring som er tilpasset deres evner og forutsetninger, forutsetter det at et danningsperspektiv ligger til grunn, slik Engen (2010) viser til, og at skolen løfter frem elevmangfoldet som en ressurs, og ivaretar elevenes kulturelle bakgrunn i opplæringen.

Hvilke utfordringer er det skolen står ovenfor? Tilpasset opplæring har endret innhold med ulike politiske regjeringer, noe som har ført til vansker for praksisfeltet. Norske elever scorer middelmådig på PISA-undersøkelsen og det er mye fokus på å heve prestasjonene. Grunnleggende ferdigheter har derfor fått et fokus innenfor skolepolitikken. En av skolens utfordringer i dag kan være målstyringen som preger norsk skole. Dersom man fokuserer for mye på resultater, kan tilpasset opplæring med fokus på grunnleggende ferdigheter fort bli et mål i seg selv. Det kan gå på bekostning av både læringsinnholdet og skolens danningsoppdrag.

Skolen står også ovenfor et helt annet elevmangfold i dag enn for bare noen tiår tilbake, og skolens innhold skal imøtekomme de ulike elevenes kulturelle bakgrunn, slik at de opplever opplæringen som meningsfull. Den norske skolen bærer fortsatt preg av et majoritetskulturelt perspektiv. Utdanningssystemet ser ut til å være skreddersydd for etnisk norske jenter med høy utdanna foreldre. Verre er det for gutter, med minoritetsspråklig bakgrunn og lavt utdanna foreldre. Hvordan skal skolen mestre det store elevmangfoldet? Bidrar opplæringen til ekskludering fremfor inkludering?

Litteraturliste

Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Volda: Høgskulen i Volda.

Bachmann, K. & Haug, P. (2007). Grunnleggjande element for forståing av tilpassa opplæring. I I G. D. Berg & K. Nes (Red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring*, (s. 15 – 38). Utdanningsdirektoratet. Lokalisert januar 2015, på:
<http://www.bestilling.utdanningsdirektoratet.no/>

Dale, E.L. (2008). *Fellesskolen – reproduksjon av sosial ulikhet*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag (kap. 10 differensiering og tilpasset opplæring, s. 219 – 231).

Engen, T.O. (2010). Tilpasset opplæring: utkast til en faglig forståelse. I G. D. Berg & K. Nes (Red.), *Tilpasset opplæring: Støtte til læring* (s.51 – 75). [Vallset]: Oplandske bokforlag.

Gilje, N. & Grimen, H. (1995). Hermeneutikk: forståelse og mening. I *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger* (s. 142 – 174). Oslo: Universitetsforlaget

Hareide, Dag. (2015, 19. mai). Norske pedagoger og politikere kan anklages for å late som om PISA faktisk sier det viktigste om norsk skole. *Aftenposten*. Lokalisert 22.mai 2015, på:
<http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Norske-pedagoger-og-politikere-kan-anklages-for-a-late-som-om-PISA-faktisk-sier-det-viktigste-om-norsk-skole--8025127.html>

Imsen, G. (2006). *Lærerens verden – Innføring i generell didaktikk*. (3.utg). Oslo: Universitetsforlaget (kap. 10, organisering av læring, s. 299 – 342)

Jenssen, S.E. & Lillejord, S. (2009). Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis. Lokalisert på: <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1040>

Kunnskapsdepartementet. (2006). ... og ingen stod igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. (St.meld. nr. 16, 2006 – 2007). Oslo: Departementet

Kunnskapsdepartementet. (2007). *Kvalitet i skolen*. (St.meld. nr. 31, 2007 – 2008). Oslo: Departementet

Kunnskapsdepartementet. (2010). *Læring og fellesskap*. (Meld. St. 18, 2010 – 2011). Oslo: Departementet

Lillejord, S. (2010). En skole for alle. I T. Helland, S. Lillejord, T. Manger & T. Nordahl, *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (s. 91 – 115). Bergen: Fagbokforlaget

Lillejord, S. (2010). Læring som praksis vi deltar i. I T. Helland, S. Lillejord, T. Manger & T. Nordahl, *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (s. 216 – 247). Bergen: Fagbokforlaget

Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2010). Rett til læring i et fellesskap. I S. Lillejord, T. Manger & T. Nordahl, *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (s. 33 – 63). Bergen: Fagbokforlaget

Nordahl, T. (2012). Tilpasset opplæring – et ideologisk mistak i norsk skole? I B. Aamotsbakken (Red.), *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole* (s. 91 – 109). Oslo: Universitetsforlaget

Nordahl, T. & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Opplæringslova, LOV – 1998 – 07 – 17 – 61. § 1 – 1, § 1 – 3. § 5 – 1. (2015).

OECD. (2012). Programme for international student assessment (PISA). Results from PISA 2012. Country note. Norway. Lokalisert 15. mai 2015, på: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm>

Skrefsrud, T.-A. (2015). Tilpasset opplæring i det flerkulturelle klasserommet. *Bedre skole*, 15 (1) 28 – 32.

Skrefsrud, T.-A. (2009). Å lese som fanden. Hermeneutisk-metodiske utfordringer i møte med tekster. Upublisert essay til kurset KULT 8860 Tale, tekst og fortolkning.

Utdanningsdirektoratet. (2011). Generell del av læreplanen. Det allmenndanna mennesket. Lokalisert 20. mai 2015, på: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-allmenndanna-mennesket/>

Utdanningsdirektoratet. (s.a.). *Hva er PIRLS, PISA og nasjonale prøver?* Lokalisert 16. mai 2015, på:

http://www.google.no/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.udir.no%2FUpload%2FForskning%2FInternasjonale_undersokelser%2F5%2FHva_er_PISA_PIRLS_og_NP.pdf%3Fepslanguage%3Dno&ei=VzVeVbrFA8GhsAGnyoCoDA&usg=AFQjCNFOlyng9c4CeDRisu9ibMR7GOuuRQ&sig2=ZtarUWjiqXP-t8MswKMpOg

Utdanningsdirektoratet. (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Lokalisert 15.mai, på: <http://www.udir.no/Lareplaner/Forsok-og-pagaende-arbeid/Lareplangrupper/Rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>