

Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap

Tilpasset opplæring skal ivareta prinsippet om inkludering. Inkludering innebærer at alle elever, også de som ikke har et tilfredsstillende læringsutbytte, skal ha tilhørighet til en klasse og ta del i fellesskapet i skolen. Når lærere tenker tilpasset opplæring og inkludering i et vidt systemperspektiv, har de mange muligheter til å justere og tilrettelegge undervisningssituasjoner slik at de blir gode for alle elever.

Teksten er utarbeidet for Utdanningsdirektoratet av Terje Overland.

ARTIKKEL | SIST ENDRET: 08.09.2015

To perspektiver på tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring kan oppfattes på ulike måter, på et individperspektiv og et systemperspektiv. Disse perspektivene er en videreføring av hva som ofte er kalt en smal og en bred tilnærming til tilpasset opplæring. Utgangspunktet for denne teksten er en vid, systemisk forståelse der læreren har mange muligheter til å justere og tilrettelegge undervisningssituasjoner.

Individperspektivet

Et individperspektiv vektlegger en individualisert undervisning basert på elevenes ulike behov og forutsetninger. Læringsmessige eller sosiale problemer forstås i lys av definerte egenskaper hos enkeltelever. En slik tilnærming til tilpasset opplæring vil lett innebære en ensidig vektlegging av individrelatert forståelse av ulike problemer i skolen.

En gjennomgående individualisert undervisning vil stå i motsetning til skolens ideologi som fremhever viktigheten av at alle elever skal få en godt tilpasset opplæring innenfor fellesskapet i skolen.

Systemperspektivet

En tilpasset opplæring som vektlegger systemperspektivet, tar utgangspunkt i det sosiale fellesskapet og det kollektive i skolen. Innenfor fellesskapet utvikler elevene sin læringsatferd. I undervisningssituasjonen er det en rekke forhold som påvirker elevenes læringsatferd og læring i positiv eller negativ retning.

For å tilpasse opplæringen best mulig, må læreren ha kjennskap til hvilke forhold som gjør seg gjeldende i egen undervisning slik at læreren kan justere uheldige faktorer.

Sentrale forhold i denne sammenhengen er

- relasjonen mellom lærer og elev
- relasjonen mellom elever
- klassens læringsmiljø
- klasseledelse
- elevforutsetninger
- regler og konsekvenser
- samarbeid mellom skole og hjem

Læringsadferd kan variere i ulike fag og situasjoner

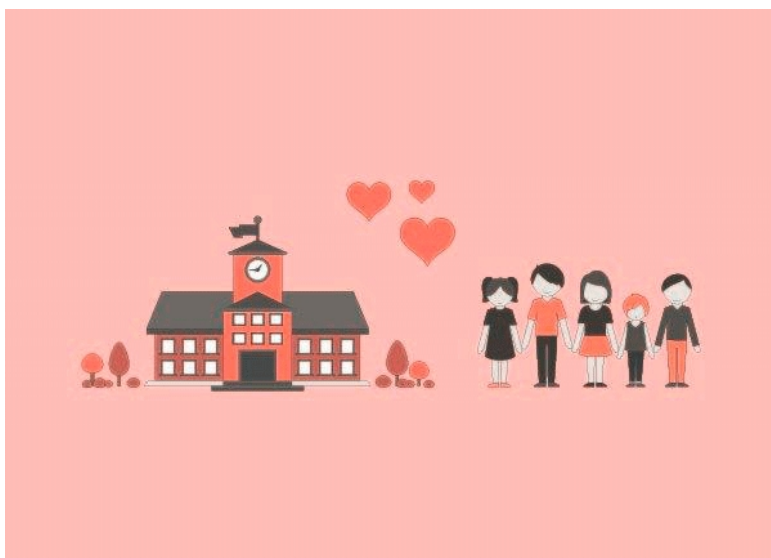
Elevenes læringsatferd kan variere fra fag til fag fordi positive og negative faktorer i undervisningssituasjonen varierer. For å tilpasse opplæringen best mulig, kan det derfor være ulike forhold som må endres i de forskjellige lærings situasjonene der læreren ønsker økt læringsutbytte. I en situasjon kan det være forholdet mellom læreren og elev som må forbedres, mens det kan være klasseledelsen som bør endres i en annen situasjon.

Forholdet mellom individ- og systemperspektivet

Elevforutsetninger er ett av mange forhold som det er viktig å vurdere i et systemperspektiv. Individperspektivet og systemperspektivet er derfor ikke uttrykk for to tilnærminger som utelukker hverandre. Det er i større grad et spørsmål om forståelsen av hva tilpasset opplæring er og hvor tyngdepunktet i undervisningen ligger.

Systemperspektivet er det mest hensiktsmessige

På den annen side kan tilpasset opplæring ut fra individperspektivet redusere lærerens oppmerksomhet på



forhold i undervisningssituasjoner som bør endres eller forbedres. Fordi systemperspektivet i stor grad omfatter individperspektivet, vil det alltid være klokt å anvende et systemperspektiv på tilpasset opplæring for alle elever i skolen. Det er forskningsmessig godt dokumentert at en slik tilnærming til tilpasset opplæring gir det beste læringsutbyttet for elevene (Hattie 2009, Hattie & Yates 2014).

Tilpasset opplæring i en inkluderende skole

Tilpasset opplæring skal ivareta prinsippet om inkludering. Inkludering innebærer at alle elever skal ha tilhørighet til en klasse og ta del i fellesskapet i skolen. Denne forutsetningen om fellesskap mellom elevene innebærer at inkludering bygger på prinsippet om likeverd. I skolen må likeverd praktiseres blant annet gjennom fellesskapet mellom elever med ulike forutsetninger. Likeverdig opplæring innebærer at elevene ikke behandles likt, men forskjellig ut fra de ulike behovene de har. Skolen skal derfor utvikle et fellesskap mellom elevene uavhengig av elevenes kjønn, sosiale bakgrunn eller evner og forutsetninger.



Inkludering innebærer at alle elever skal ha tilhørighet til en klasse og ta del i fellesskapet i skolen. Likeverdig opplæring innebærer at elevene ikke behandles likt, men forskjellig ut fra de ulike behovene de har.

Overland

Tre former for inkludering; faglig, sosial og psykisk

Det kan skilles mellom tre former for inkludering i skolen; faglig, sosial og psykisk inkludering.

- Faglig inkludering innebærer at elevene deltar aktivt i et faglig fellesskap.
- Sosial inkludering innebærer at elevene er sosialt aktive, har venner og er i positivt samspill med sine jevnaldrende.
- Psykisk inkludering er uttrykk for hvordan den enkelte elev opplever sin situasjon på skolens ulike arenaer.

Ulike typer fellesskap

I skolen deltar elevene i ulike typer fellesskap. Det kan skilles mellom fellesskap som eksisterer innenfor voksenstyrte aktiviteter, som for eksempel undervisning i skolen og fellesskap mellom voksne og barn/unge og ikke minst fellesskap mellom jevnaldrende. Det er viktig å merke seg at det er mulig å være inkludert i ett fellesskap uten å være inkludert i et annet. Fravær av ulike typer inkludering i fellesskapene vil ofte innebære en form for eksklusjon eller segregering. Dersom elever i skolen er for opptatt av vennefellesskapet, så kan det ta fokus fra læringsfellesskapet. Omvendt kan også for sterk deltakelse i læringsfellesskapet svekke inkluderingen i elevfellesskapet. En for sterk inkludering i fellesskapet mellom voksne og barn kan også svekke inkluderingen mellom barn og unge i skolen.

Dette åpner for refleksjoner rundt inkluderingsinnsatsen der en kan spørre om noen fellesskap er viktigere enn andre, eller om alle former for inkludering må være gjennomført og opplevd positivt før inkluderingsinnsatsen er vellykket.

Pedagogiske strategier som fremmer tilpasset opplæring

Hva er det som kjennetegner en undervisning som er godt tilpasset den enkelte elev? Nedenfor er det beskrevet flere pedagogiske strategier og tilnærminger som dagens forskning dokumenterer har god effekt på læring. Ved å gjennomføre denne type opplæring øker sannsynligheten for at alle elever får en mer inkluderende og tilpasset opplæring og dermed et godt læringsutbytte. Det er viktig å være oppmerksom på at det kan være elever som noen strategier ikke passer for. [Se tilpasset opplæring og arbeid med relasjoner](#)



1. Tydelig ledelse av klasser og undervisning

Den måten læreren utøver klasseledelse på har klar sammenheng med hva elevene foretar seg i undervisningssituasjonen og hvilket læringsutbytte de har. En tydelig leder har blant annet god struktur på undervisningen. Struktur er blant annet kjennetegnet av faste rutiner. Slike rutiner eller standarder skaper faste rammer rundt undervisningen og gjør den forutsigbar for elevene. Eksempelvis kan rutiner som å stå ved pulten til læreren ber elevene om å sette seg eller at læreren håndhilser på alle elevene i første timen, ha positiv effekt på elevenes læringsatferd.

Innramming av og mål for undervisningen

Ei undervisningsøkt bør ha en tydelig begynnelse og en klar avslutning. Dette kalles ofte for innramming av undervisningen. Innenfor en slik ramme er det strukturerende at timen inndeles i forutsigbare deler, og at elevene er klar over hva målet for undervisningsøkta er.

Læringseffekten av tydelige læringsmål, systematisering av innholdet i undervisningen og

relativt høye og realistiske forventninger til elevene er betydelig og godt dokumentert (Csikszentmihalyi 1990, Hattie 2009).

Konsekvent bruk av regler

Klasseledelse handler også om at det er tydelige regler i klassen og på skolen. Regler virker strukturerende på undervisningen og regulerende på elevenes atferd når reglene håndheves. Håndhevelse er alltid knyttet til et sett positive og negative konsekvenser som er kjent av elevene.

Ved innarbeiding av nye regler vil det alltid være klokt å gi elever sjansen til å korrigere seg før den negative konsekvensen blir gitt. Eksempelvis kan dette skje ved at læreren gir eleven en påminnelse første gang regelen brytes i timen. Dersom eleven korrigerer seg, bør læreren gi ros. Brytes regelen en gang til gir læreren en advarsel, og eleven roses dersom han korrigerer seg. Konsekvensen kommer først ved tredje regelbrudd i samme time. Det er viktig å lage regler som konkret formidler hva som forventes av elevene.

Funksjonelle regler har god effekt på læring dersom det ikke er for mange av dem. Mer enn 3–5 regler er vanskelig å håndheve fullt ut. Regler som ikke håndheves fullt ut, virker mot sin hensikt.



2. Språklig og faglig klarhet og struktur

En viktig del av undervisningen handler om lærerens formidling av beskjeder og faglig innhold. Denne informasjonen er som regel utgangspunkt for senere læreprosesser. Eksempelvis er det viktig å påpeke overfor elevene hvilken sammenheng det er mellom dagens tema og hva som tidligere er lært.

Det er dokumentert at språklig og innholdsmessig klarhet har positiv effekt på elevers læring. Formidlingen fra læreren må derfor struktureres og gjøres tydelig og klar. Dette innebærer at det som formidles skal være forståelig for elevene og være knyttet til deres forkunnskaper og erfaringer. På den måten gir læreren elevene mulighet til å oppleve undervisningen som relevant for dem.

Den første delen av timen kan for eksempel læreren bruke til å gjennomgå nytt

stoff og sette elevene i gang med arbeidsoppgaver. Det er viktig å passe på at denne sekvensen ikke blir for lang og ordrik. For lange økter øker sannsynligheten for at noen elever mister konsentrasjonen og ikke får med seg det læreren forsøker å formidle. Da kan det være bedre å dele gjennomgangen i to med en periode med elevaktivitet mellom.



3. Gode relasjoner til elevene

Elever blir motiverte og engasjerte av lærere som respekterer dem, og som legger vekt på å ha en god relasjon til dem. Det er dokumentert at elever med et godt forhold til læreren trives på skolen, og at lærere med god relasjon til elevene opplever mindre problematferd i klassen enn lærere som har et dårlig forhold til sine elever. En støttende og positiv relasjon mellom elev og lærer har stor effekt på elevenes læringsutbytte.

Læreren må anerkjenne elevene

Fundamentet for positiv relasjon mellom lærer og elev, er at læreren anerkjenner eleven. Å være sett, hørt og respektert er en nødvendig forutsetning for læring og utvikling. Anerkjennelse er ikke det samme som ros. Når elever roses er dette betinget av at de har gjort seg fortjent til rosen gjennom noe de har gjort eller sagt. Anerkjennelse er derimot betingelsesløs. Det vil si at anerkjennelse ikke er knyttet bestemte krav om læring eller atferd hos eleven. Eksempelvis skiller læreren til Per mellom Per som person og den bråkete atferden til Per. Det gjør det lettere for læreren å akseptere og anerkjenne Per som menneske samtidig som hun ikke aksepterer atferden til Per.



4. En autoritativ praksis

Lærerens lederstil har betydning for relasjonen mellom elev og lærer. Sentrale kjennetegn på lederstil er hvordan læreren ivaretar dimensjonene kontroll og varme. Med kontroll menes lærerens oversikt over elevenes læringsprogresjon, om oppgaver er gjort, om klassereglene overholdes, om strukturer videreføres og lignende. Varme kjennetegnes ved lærerens relasjon til elevene uttrykt som ros eller kritikk, anerkjennelse eller stigmatisering, empati og innlevelse

eller avvisning og så videre.

En autoritativ lærer kombinerer god kontroll med følelsesmessig varme overfor elevene. En slik lærer klarer å kombinere en positiv relasjon til elevene med håndheving av regler på en måte som ikke provoser. Læreren unngår for eksempel å diskutere noe som allerede er bestemt, beholder roen i konfliktsituasjoner og er aldri sarkastisk eller kommer med krenkende bemerkninger overfor elevene.

Lærere som fremstår som autoriteter, får mer tillit og respekteres bedre av elevene enn lærere som er autoritære eller ettergivende. En autoritativ lærer vil gjerne at elevene aktivt medvirker til et positivt læringsmiljø i klassen. Det er godt dokumentert at det er en positiv sammenheng mellom en autoritativ praksis og elevers læringsutbytte.



5. Høye og realistiske forventninger til alle elever

Opplevelsen av mestring er en av forutsetningene for å lære. Uten mestringsopplevelser reduseres muligheten for læring fordi eleven får mindre tro på seg selv og sin mulighet for å lykkes. En av utfordringene for læreren er å sikre at det blir balanse mellom faglige og sosiale utfordringer og elevenes kompetanse. Eller sagt på en annen måte: Opplæringens utfordringer må samsvare med den kompetansen eleven har. Dersom utfordringene er for store eller for små sett med elevens øyne, reduseres mulighetene for læring.

Prøver og tester kan gi et bra grunnlag for å vurdere om det er samsvar mellom elevenes kompetanse og lærerens forventninger. Men ofte er slik dokumentasjon utilstrekkelig fordi det er elevens egen vurdering av sine muligheter til å mestre ulike faglige utfordringer som teller. Elever med lave forventninger til egen mestring og læring, står i fare for ikke å utnytte sitt potensial. For å øke forventningene til egen læring, er det nødvendig at læreren sikrer at elevene får læringsmessig suksess.

Det er viktig å understreke overfor elevene at læring ikke bare henger sammen med evner, men at ambisjoner og arbeidsinnsats teller vel så mye. Læreren kan for eksempel hjelpe enkeltelever med å sette kortsiktige og konkrete læringsmål og vise eleven hvordan målet kan nås. Videre kan det avtales hvordan læreren kan støtte eleven i lærings situasjonen.



6. En mestringsorientert klassekultur

Det er klare sammenhenger mellom elevenes faglige prestasjoner og deres egne forventninger om mestring. Elever med høye forventninger om mestring presterer gjennomgående bedre enn elever med lave forventninger om mestring. Elever som har svake faglige prestasjoner i et fag utvikler lett en forventning om mestring som handler om at de ikke er flinke, ikke duger, ikke får til noe i dette faget og så videre. Adferdsmessig kan lav mestringsstro føre til blant annet bråk, negativ språkbruk, aggresjon, skulk, liten innsats, liten utholdenhet og unnvikelse.

Elever opplever ofte at skolens kultur er prestasjonsorientert. Det vil si at det er prestasjonene som teller. Ved å sammenligne egne resultater med andres, vurderer elevene sin kompetanse og muligheter for å lykkes. Elever som sliter med faglig læring har dårlige læringsbetingelser i en prestasjonskultur. De domineres mer av frykt for nederlag enn av håp om suksess, og de har lett for å utvikle negative strategier for å unngå å bli konfrontert med at de ikke duger.

Siri bråker i mattetimene og forstyrrer andre elever. Hun mener hun ikke egner seg for matematikk, og at de svake ferdighetene i faget skyldes at hun er dum. Ved å bråke og skape uro i timene unngår hun nederlagene som hun ville fått ved å delta i undervisningen. Læreren mener Siri har bra forutsetninger for å lære matematikk, og læreren betrakter oppførselen til Siri som problematferd som har med faget å gjøre. For å hjelpe Siri i læringsprosessen er det åpenbart at læreren må bli kjent med hva Siri tenker om sine muligheter for å lære matematikk, og den sammenhengen det er mellom atferden i timene og frykten for å mislykkes.

Gjennom å bli bedre kjent med elevenes forventninger til egen mestring og læring, kan læreren tilrettelegge det pedagogiske læringsmiljøet på en måte som fremmer elevens mestringsstro.

Kjennetegn på en læringsorientert klassekultur

Kjennetegn på en læringsorientert klassekultur er blant annet at

- elevene konkurrerer med seg selv
- elevene vet at læring er avhengig av ambisjonene og arbeidsinnsatsen
- elevene vet at læring krever at de prøver og feiler
- elevene er ikke redde for å gjøre feil og de spør om hjelp når de trenger det
- ingen elever ler eller kommer med negative kommentarer når andre svarer feil

- læreren gir elevene hyppige tilbakemeldinger i lærings situasjonen om hva som er bra og viser dem hvordan de kan forbedre seg
- læreren støtter den enkelte elev og er mer opptatt av elevenes suksesser enn av deres nederlag



7. En variert undervisning i klassefelleskapet

Ved individualisert undervisning arbeider elevene ofte alene i store deler av undervisningstiden, mens oppfølgingen fra lærerne er relativt svak. Læringsutbyttet ved individualisert undervisning er for de fleste elever dårligere enn ved undervisning i heterogene klasser eller ved anvendelse av samarbeidslæring.

Tilpasset opplæring som en sterkt individualisert undervisning har derfor liten støtte i internasjonal forskningsbasert kunnskap om hva som gir et godt læringsutbytte for elevene. Forskning viser at det beste læringsutbyttet blant elevene oppnår lærere som leder læringsprosessen i elevfelleskapet på en tydelig måte.

Det er den godt strukturerte undervisningen med variasjon i klassefelleskapet som gir elever det beste læringsutbyttet. Slik undervisning forutsetter at læreren styrer, veileder og instruerer elevene, og ikke bare organiserer læringsprosessen og lar elevene ta ansvar for egen læring. Læreren må kontinuerlig være opptatt av elevenes fremgang fordi det er framgang over tid som bidrar til at elevene får realisert sitt potensial.

Elever som ikke har tilfredsstillende læringsutbytte

Selv om læreren forsøker å forbedre den ordinære opplæringen og tilpasse den bedre, kan læringsutbyttet for enkelte elever være så lavt at det skaper bekymring. All undervisning skal gi et faktisk utbytte for elevene, men noen elever kan ha så lite utbytte at læreren vurderer dette som ikke tilfredsstillende. Dette er ikke en objektiv vurdering av læringsutbyttet ut fra testresultater eller karakterer alene, men en vurdering basert på lærerens faglige skjønn. Om elevens læringsutbytte er tilfredsstillende eller ikke skal vurderes ut fra elevens faglige, sosiale og personlige utbytte av opplæringen.

Forebygge og redusere vansker gjennom tilpasset opplæring

Dersom det konkluderes med at læringsutbyttet ikke er tilfredsstillende, skal skolen forsøke å tilpasse opplæringen bedre innenfor rammen av ordinær opplæring. Gjennom å forbedre det ordinære opplæringstilbudet, kan skolen forebygge og redusere vansker hos den enkelte, og på den måten unngå spesialundervisning.

Observasjon og analyser av ulike lærings situasjoner

Dårlig læringsutbytte for elevene i skolen er konsekvensen av en rekke faktorer som bidrar til å etablere og opprettholde problematikken. For læreren er ofte problemet at hun ikke vet hvilke faktorer som er virksomme. For å finne ut hva som kan være en hensiktsmessig pedagogisk praksis for elever som ikke har tilfredsstillende læringsutbytte, er det nødvendig med observasjon og gode analyser av ulike lærings situasjoner der elever har liten framgang i den faglige læringen. Hensikten er å finne forhold ved undervisningen som med stor sannsynlighet bidrar til mangelfull læring for en eller flere elever.

Bruk gjerne en annen lærer eller en PP-rådgiver som observatør

Analyse av en undervisningssituasjon skal alltid ta utgangspunkt i observerbare forhold. En lærer har alene begrenset mulighet til slike observasjoner. Derfor vil det ofte være nødvendig at en annen lærer er med og observerer. Observatøren kan gjerne videofilme en time eller to i klassen der det både er fokus på læreren og elevene. Slike opptak kan gi ny innsikt i og forståelse av hva som foregår i klassen. Videre kan en PP-rådgiver bidra aktivt som observatør og samarbeidspartner når lærere prøver å tilpasse opplæringen bedre til enkeltelever innenfor rammen av fellesskapet.



Eksempel på tilrettelegging for en elev uten tilfredsstillende læringsutbytte

Trine er elev på 4.trinn. Hun klarte seg bra på skolen de tre første årene selv om hun strevde med å knekke lesekoden. Trine har generelle evner noe under gjennomsnittet, men hun følger det ordinære undervisningsopplegget slik som de andre elevene i klassen. Hun har klart seg bra i matematikk til nå, men hun viser svak kompetanse i engelsk. Læreren synes hun har stagnert læringsmessig i norsk, og at hun ikke leser bedre enn hun gjorde i starten på 3.trinn. Dette har allerede fått negative konsekvenser for andre fag der Trine sliter med å lese mye tekst. Det siste året har Trine endret oppførsel i norsktimene. Tidligere var det ikke noe påfallende med oppførselen hennes, men det siste halve året har hun ofte blitt irettesatt på grunn av krenkende språkbruk overfor andre elever og lærere. Hun kommer stadig for sent til timene, og hun har ofte ikke med seg de bøkene hun trenger. Trine kommer sent i gang med arbeidsoppgaver, og slik er det gjennomgående i alle de boklige fagene. Læreren vil forsøke å snu den negative utviklingen gjennom å forsøke å tilpasse opplæringen bedre, og hun ber PP-

tjenesten om bistand. PP-rådgiveren blir med som observatør i norsktimene fordi det er i norskundervisningen at problemene er størst. Dessuten er norskferdigheter en viktig forutsetning for å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter i en rekke andre skolefag.

PP-rådgiveren arbeider ut fra en systemteoretisk tilnærming til tilpasset opplæring, og hun vil vurdere hvordan ulike forhold i undervisningssituasjonen bidrar til de aktuelle atferds- og læringsproblemene i norskundervisningen. Rådgiveren ser på problematferden til Trine som strategier for å unngå å mislykkes og oppleve nederlag. Etter observasjonsperioden i klassen og en samtale med Trine og foreldrene, oppsummerer PP-rådgiveren sin oppfatning av hvilke faktorer eller forhold som sterkest bidrar til at Trine har redusert læringsutbytte i norsk: Lav lesehastighet, lav arbeidsinnsats, lite lærerstøtte i timene, mer ris enn ros, ikke tilbakemelding om forbedringer, ikke konsekvenser av å gjøre lite i timene, har ikke med skolebøker eller komme ofte for sent til undervisningen.

PP-rådgiveren og læreren blir enige om å iverksette tiltak som kan fjerne eller redusere innflytelsen av de opprettholdende faktorene. Det blir iverksatt et intensivt lesekurs, og læreren og Trine lager i fellesskap en plan for hvor mye og hvordan Trine skal arbeide i timene. Det lages klare kriterier for hva som er tilfredsstillende arbeidsinnsats. Læreren avtaler med Trine hvordan hun best kan støtte Trine når hun arbeider med oppgaver. Læreren skal øve på å rose Trine mer enn hun gjør nå og redusere negative kommentarer. I hver time skal læreren påpeke hva Trine gjør som er bra faglig og vise henne at hun gjør fremskritt. Det er like viktig å påpeke små fremskritt som store. Videre inviterer læreren foreldrene til et samarbeid, og de blir enig om at foreldrene skal passe på at alle bøkene Trine trenger er med på skolen. Dessuten skal Trine ha et ekstra sett arbeidsbøker på skolen. Foreldre ønsker å belønne Trine dersom hun følger klassereglene og ellers har akseptabel oppførsel i timene. Læreren og foreldrene blir enig om at forsentkomming registreres daglig, og at foreldrene får melding (SMS) om eventuell forsentkomming samme dag. PP-rådgiveren velger ikke å fokusere for sterkt på språkbruken til Trine fordi hun mener at det krenkende språket vil reduseres i hyppighet når undervisningen blir bedre tilpasset.

Det er viktig at effekten av tiltakene evalueres regelmessig, for eksempel hver 14. dag. Evalueringsmøtene bør dreie seg om tegn på fremgang, om lærer og foreldre har gjort det som er avtalt, om det har oppstått noen hindringer i arbeidet og hvordan det skal arbeides videre.

Sakkyndig vurdering

Dersom utprøving av tiltak for å gjøre undervisningen mer tilpasset, ikke gir bedre læringsutbytte eller når det er åpenbart at en elev trenger spesiell tilrettelegging, kan skolen henvise til PP-tjenesten og be om en sakkyndig vurdering. Denne vurderingen skal avgjøre om eleven har rett til spesialundervisning og eventuelt legge føringer for hvordan undervisningen best kan tilpasses den eleven det gjelder.

Enkeltvedtak og IOP

Med bakgrunn i den sakkyndige vurderingen fatter skolen et enkeltvedtak som bestemmer rammene for spesialundervisningen. Videre utarbeides en individuell opplæringsplan (IOP) som skal fungere som et pedagogisk verktøy for lærerne.

Skoleledelsen har et klart ansvar for å påse at kvaliteten på arbeidet med å tilpasse opplæringen bedre for elever som ikke har tilfredsstillende læringsutbytte, er så godt som mulig. For elever som får spesialundervisning er det viktig at skoleledelsen fremmer god kvalitet på undervisningen gjennom å sikre at den individuelle opplæringsplanen er evaluerbar, og at den anvendes aktivt.

Spørsmål til egen praksis

- Hvordan jobber du med for å tilpasse opplæringen slik at alle elevene opplever å være del av et inkluderende fellesskap?
- Hvordan bruker du elevmangfoldet som ressurs i opplæringen?
- Hva synes du fungerer godt og hvilke utfordringer ser du?
- Hvilke muligheter ser du for å videreutvikle egen praksis?

Spørsmål til skolens praksis

- Hvordan jobber dere med å tilpasse opplæringen slik at alle elevene opplever at de er inkludert i et fellesskap?
- Hvordan bruker dere elevmangfoldet som ressurs i opplæringen?
- Hva synes dere fungerer godt og hvilke utfordringer ser du?
- Hvilke muligheter ser dere for å videreutvikle egen praksis?



Litteratur

- Bachmann, K.E. og Haug, P. (2006): *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Forskningsrapport nr.62. Høgskulen i Volda.
- Csikszentmihalyi, M. (1990): *Flow. The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row Publishers, Inc

- Dale, E.L. (2008): *Fellesskolen – skolefaglig læring for alle*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Desforges, C. (2003): *The Impact of Parental involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment*. London: Department for Education and Skills.
- Dufour, R. & Marzano, R. J. (2011): *Learning of Leaders*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Hattie, J. (2009): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge
- Hattie, J. & Yates, G. (2014): *Visible Learning and the Science of How We Learn*. New York: Routledge.
- Haug, P. (2014): *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Haug, P. og Bachmann, K. (2007). Mangfold, individ og fellesskap. I Møller, Jorunn og Sundli, Liv (red.) *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand: Høyskoleforlaget. s. 63-85.
- Helmke, A. (2013). *Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet: diagnosticering, evaluering og utvikling av undervisningen*. Frederikshavn: Dafolo.
- Linder, A. (2010): *Det ved vi om pædagogisk relationsarbejde*. Frederikshavn: Dafolo.
- Luhmann, N. (2000): *Sosiale systemer. Grundrids til en almen teori*. København: Hans Reitzel Forlag.
- Manger, T. (2010): Jevnaldrendes betydning. I: Lillejord, S., Manger, T., Nordahl, T., & Drugli, M. B. (red.) (2010). *Livet i skolen 2*. (s. 101–136). Bergen: Fagbokforlaget
- Marzano, R. J. (2007): *The art and science of teaching: a comprehensive framework for effective instruction*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development
- Nordahl (2010): *Eleven som aktør. Fokus på elevers læring og handlinger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012): *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal forlag.
- Nordahl, T., Kostøl, A. K. og Mausestaden, S. (2009). Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer: en kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene (Vol. nr. 3-2009). Elverum: Høgskolen.
- Nordahl, T. og Overland, T. (2015): *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner*. Oslo:Gyldendal Norsk Forlag
- Nordenbo, S.E., Søgaard Larsen, M., Tifticki, N., Wendt, R.E. og Østergaard, S. (2008): *Lærerkompetencer og barners læring i førskole og skole*. Dansk Clearinghouse for Utdannelsesforskning. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Universitetet i Århus.

- Overland, T. (2007): *Skolen og de utfordrende elevene*. Bergen: Fagbokforlaget
 - Schunk, D. H. (2000): *Learning theories: An educational perspective* (3rd ed.). Upper Saddle River, N.J: Merrill.
 - Skaalvik, E.M. og Skaalvik, S. (2005): *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget
 - Qvortrup, L. (2012): Inklusion – en definition. I *Er du med? – om inklusion i dagtilbud og skole*. 5/12 s. 5–17.
-