



Høgskulen  
på Vestlandet

# BACHELOROPPGAVE

Tilpasset opplæring beskrevet i nasjonale styringsdokumenter og pedagogisk litteratur

Adapted education described in national governance documents and pedagogical literature

**Sunniva Vistnes Haugvaldstad**

GBPEL412 Bacheloroppgave, vitenskapsteori og forskningsmetode

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veileder: Ina Kristin Johnsen Olsen

Innleveringsdato: 03.06.2019

Antall ord: 9.957

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

## I. Abstract

This bachelor thesis titled ‘Adapted education described in national governance documents and pedagogical literature’ has its goal set to examine how adapted education is described in both the national governance documents and in the pedagogical literature used at the Western Norway University of Applied Sciences (HVL). The study is centred around the research question “*Which view on adapted education is presented in the pedagogical literature and the national governance documents?*”. This is a discourse analysis which will analyse said documents and literature, and further compare the two. This comparison will be based on theory on adapted education as well as theory on social constructivism.

The results of the study has shown that adapted education is quite difficult to describe in a concise manner. It is a term which includes a high number of contributing factors. In the pedagogical literature two main differences appeared; a focus on the education itself and a focus on diversity and the individual. These different focuses are discussed and compared as to see how each focus on its own can affect the pupils. In summarising the findings of this thesis we see that a focus on combining the two approaches to adapted education seems to be most beneficial.

# Innholdsfortegnelse

<b>I. ABSTRACT .....</b>	<b>2</b>
<b>1.0 INNLEDNING.....</b>	<b>5</b>
1.1 PERSONLIG MOTIVASJON .....	5
1.2 AKTUALITET .....	5
1.3 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	6
1.4 OPPGAVENS OPPBYGNING.....	7
1.5 PRESENTASJON AV OPPGAVENS STUDIEOBJEKT .....	7
<b>2.0 PEDAGOGISK LITTERATUR OG TEORI.....</b>	<b>8</b>
2.1 TILPASSET OPPLÆRING I VALGT PEDAGOGISK LITTERATUR .....	8
2.2 SOSIOKULTURELT PERSPEKTIV PÅ LÆRING .....	11
<b>3.0 METODE .....</b>	<b>12</b>
3.1 VALG AV METODE .....	12
3.1.1 <i>Søking etter teori</i> .....	12
3.1.2 <i>Skriveprosessen og møte med problemer</i> .....	13
3.2 DOKUMENTANALYSE .....	14
3.3 HERMENEUTIKKEN .....	16
3.4 FORSKNINGSETISKE BETRAKTNINGER .....	17
3.5 VALIDITET OG RELIABILITET .....	17
3.5.1 <i>Reliabilitet/transparens</i> .....	17
3.5.2 <i>Validitet/gyldighet</i> .....	18
<b>4.0 FUNN .....</b>	<b>18</b>
4.1 OPPLÆRINGSLOVA.....	18
4.2 KUNNSKAPSLØFTET.....	19
<b>5.0 ANALYSE OG DRØFTING .....</b>	<b>20</b>
5.1 §1-3 <i>TILPASSA OPPLÆRING</i> .....	21
5.2 §1-4 <i>TIDLEG INNSATS</i> .....	22
5.3 MANGFOLD .....	24

5.4	UNDERVISNINGSSOPPLEGG .....	26
<b>6.0</b>	<b>OPPSUMMERENDE DRØFTING .....</b>	<b>28</b>
6.1	ET FOKUS PÅ UNDERVISNINGSSOPPLEGGET .....	29
6.2	ET FOKUS PÅ MANGFOLDET OG ENKELTINDIVIDET .....	29
6.3	ET KOMBINERT FOKUS – ET IDEAL? .....	30
<b>7.0</b>	<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>32</b>

## **Figurliste**

Figur 1 - Essensen av styringsdokumentenes definisjon på tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2006).....	20
Figur 2 - Litteraturens hovedmomenter om tilpasset opplæring (Lillejord mfl., 2013; Håstein & Werner, 2014b; Bjørnsrud & Nilsen, 2008) .....	21
Figur 3 - Litteraturens fokusakse. En illustrasjon av hvilket fokusområde litteraturen har .....	28

## 1.0 Innledning

### 1.1 Personlig motivasjon

Hvordan opplæring tilpasses enkelteleven, og elevgruppen, er noe som fascinerte meg lenge før jeg startet på lærerutdanningen. Ja, lenge før jeg i det hele tatt visste at jeg ville bli lærer. Det er noe med gjennomføringen av den tilpassede opplæringen som fenget meg, og som gjorde at motivasjonen for å skrive denne oppgaven økte jo mer jeg lærte om emnet. Kontrastene i det jeg har lært i utdanningen satt opp mot egne erfaringer fra skolegangen har vist seg å være økende. Vi lærer om å se alle, om å inkludere alle i et fellesskap, da dette er viktig for trivselen. Men, så tenker jeg tilbake til min egen tid på grunnskolen, hvor elevene som hadde behov for ekstra oppfølging ble tatt ut av klasserommet. De ble satt på grupperom, alene eller i små grupper, med assistenter. De deltok ikke i det faglige fellesskapet, og selv om de deltok i det sosiale, havnet de på utsiden fordi de var så mye borte.

Heldigvis har jeg i løpet av utdanningen opplevd praksislærere som virkelig brenner for å tilrettelegge for elevene sine. Som gjør alt i sin makt for å passe på at alle får utbytte av skolehverdagen. Noe som virkelig gjorde inntrykk på meg var en elev jeg møtte i praksis i vår; en elev som slet med matematikk. Hun lå ett år bak resten av klassen, men dette var ingen hindring for å kunne arbeide med matematikk i klasserommet. Hun hadde egne matematikkbøker, egne leksebøker, og fikk god oppfølging hjemme. Ingen av hennes medelever brydde seg nevneverdig om dette, og hun ble inkludert på lik linje med alle andre. Ingen kommenterte matematikkboken hennes, og alle lot henne ta den tiden hun trengte for å regne ut sine stykker om de arbeidet i grupper. Kontrastene mellom min tid som elev og min tid som lærerstudent har vært mye av motivasjonen min for å skrive om hvordan tilpasset opplæring er beskrevet i styringsdokumentene og i pedagogisk litteratur. Hvordan kan noen lærere tilrettelegge så lite, og andre så mye? Jeg ønsket å se på om det er ulikheter i forståelsen i pedagogisk litteratur om begrepet *tilpasset opplæring*.

### 1.2 Aktualitet

I 2018 kom Nordahl-utvalgets rapport *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. I denne skildres det om problematikken med spesialundervisningen i skolen. Nordahl-utvalget (2018) legger frem at omtrent 50% av antallet elever som får spesialundervisning i skolen får dette av assistenter uten pedagogisk bakgrunn. Det legges også frem at det er flest elever på ungdomsskolen som får spesialpedagogisk hjelp, noe som ikke samsvarer med opplæringslovas

§1-4 *Tidleg innsats*. Ekspertgruppen (2018) foreslår at det etableres «et helhetlig system for en inkluderende og tilpasset pedagogisk praksis i barnehage og skole» (s.8). Hovedprinsippene er at

- ◇ Alle skal få nødvendig hjelp og støtte der de er
- ◇ Støtten skal iverksettes tidlig og tilpasses den enkelte innenfor et inkluderende fellesskap
- ◇ Alle skal møte lærere med relevant og formell pedagogisk kompetanse
- ◇ Den pedagogiske veiledningstjenesten skal organiseres slik at den er nærmest mulig barnehager og skoler

(Nordahl & Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging, 2018, s.8)

Selv om rapporten tar utgangspunkt i barn som mottar spesialpedagogisk hjelp anser jeg den som høyst relevant for min oppgave da prinsippene som nevnes også kan relateres til den tilpassede opplæringen i skolen. Det er grunn for å tro at om rapportens tiltak iverksettes vil det også påvirke den ordinære undervisningen da ønsket er en mer inkluderende opplæring.

### 1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med bakgrunn i skolens nasjonale styringsdokumenter og pedagogisk litteratur om tilpasset opplæring er oppgavens problemstilling:

Hvilket syn på tilpasset opplæring presenteres i den pedagogiske litteraturen og de nasjonale styringsdokumentene

I arbeidet med å besvare problemstillingen blir også følgende forskningsspørsmål sentrale

Hvilke ulike oppfatninger av tilpasset opplæring finnes i den pedagogiske litteraturen?  
Hvilke konsekvenser har de ulike oppfatningene for elevene?

Utgangspunktet for besvarelsen ligger i ulike definisjoner på tilpasset opplæring presentert av Lillejord, Manger & Nordahl (2013), Håstein & Werner (2014b) og Bjørnsrud & Nilsen (2008). I tillegg til den pedagogiske litteraturen om tilpasset opplæring benyttes teori om sosiokulturelt perspektiv på læring for å belyse elementene om tilpasset opplæring i et fellesskap.

Formålet med oppgaven har vært å avdekke hvilke oppfatninger som eksisterer i den pedagogiske litteraturen når det kommer til tilpasset opplæring, og se om disse supplerer eller avviker fra den informasjonen jeg avdekker om de nasjonale styringsdokumentene. Jeg har også ønsket å se hva de ulike oppfatningene betyr for elevene.

#### 1.4 Oppgavens oppbygning

For å gi en oversikt over innholdet i oppgaven presenteres oppgavens oppbygning.

I kapittel 2 belyses relevant teori for denne oppgaven. Fokuset vil ligge på pedagogisk litteratur som belyser begrepet tilpasset opplæring, samt teori om sosiokulturelt læringsyn. Kapittel 3 tar for seg valg av metode og en beskrivelse av denne. I samme kapittel blir også etiske hensyn og validitet og reliabilitet utdypet. Funnene som gjøres i dokumentanalysen av styringsdokumentene blir presentert i kapittel 4. Etter presentasjonen av funnene blir disse drøftet og analysert med utgangspunkt i problemstillingen i kapittel 5. I dette kapitlet inkorporeres også den pedagogiske litteraturen og teorien fra kapittel 2. Teorien om tilpasset opplæring benyttes som en sammenligning til styringsdokumentene, mens den øvrige pedagogiske teorien benyttes til å videre belyse og konkretisere funnene. Avslutningsvis kommer kapittel 6, som en oppsummering av oppgaven. Her vil resultatet av drøftingen og analysen i kapittel 5 bli videre drøftet, samt oppgavens problemstilling besvart.

#### 1.5 Presentasjon av oppgavens studieobjekt

Norsk skole må forholde seg til de nasjonale styringsdokumentene opplæringslova (1998) og gjeldende læreplan, Kunnskapsløftet (2006). I opplæringslovens (1998) §1-3 heter det at: «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven[...]». Etter opplæringslovens (1998) §1-4 skal man også sørge for å sette inn ekstra tiltak slik at forventet progresjon blir nådd. På hjemmesiden til Utdanningsdirektoratet (udir) står det om hvordan læreplanverket «inneholder føringer for læring som er relevante for tilpasset opplæring» (Utdanningsdirektoratet [udir], udatert). Videre poengteres viktige aspekter ved den tilpassede opplæring, hvor blant annet inkludering, variasjon, relevans, medvirkning og verdsetting nevnes (udir, udatert).

Skolen har flere styringsdokumenter, og på bakgrunn av oppgavens omfang har jeg sett det nødvendig å begrense dokumentene som skal analyseres til å være opplæringslova og Kunnskapsløftet.

## 2.0 Pedagogisk litteratur og teori

Oppgaven tar for seg definisjoner og tolkninger av begrepet tilpasset opplæring i skolens styringsdokumenter sammenlignet med relevant pedagogisk litteratur fra lærerutdanningen ved Høgskulen på Vestlandet. Derfor vil dette kapitlet både ta for seg denne pedagogiske litteraturen, samt teori om sosiokulturelt læringssyn som benyttes til å underbygge påstander i diskusjonskapitlet. Det er dermed to plan i denne oppgaven; styringsdokumentene som jeg tar utgangspunkt i hva sier om tilpasset opplæring, og pedagogisk litteratur/teori som jeg vil undersøke med utgangspunkt i styringsdokumentene. Undersøkelsen vil gå på om tilpasset opplæring blir beskrevet likt eller ulikt; om det supplerer eller avviker fra hvordan styringsdokumentene beskriver tilpasset opplæring.

Til tross for at litteraturen nevnt i kapittel 2.1 også blir diskutert i kapittel 5, ser jeg det som formålstjenlig å presentere denne litteraturen sammen med teorien som belyser sosiokulturell læringsteori. Dette fordi definisjonen på tilpasset opplæring spiller en vesentlig rolle for oppgavens helhetlige uttrykk. I dette kapitlet vil ikke litteraturen tolkes eller analyseres, men bli presentert slik den fremstår i bøkene. Dermed er målet å kunne gi en objektiv definisjon på hva tilpasset opplæring er, for å videre kunne benytte meg av definisjonene i kapittel 5.

### 2.1 Tilpasset opplæring i valgt pedagogisk litteratur

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere hvordan den pedagogiske litteraturen jeg har valgt til å belyse styringsdokumentene fremstiller begrepet tilpasset opplæring. Videre skal jeg drøfte hvilke likheter og eventuelle ulikheter som finnes i tolkningene av begrepet. Eksisterer det ulike nyanser av oppfatning av tilpasset opplæring? Synene jeg har valgt å fokusere på er presentert av Lillejord, Manger & Nordahl (2013), Håstein & Werner (2014) og Bjørnsrud & Nilsen (2008).

Lillejord, Manger og Nordahl (2013) definerer tilpasset opplæring etter tolkning av formålsparagrafen i opplæringsloven. Her trekkes det fram at tilpasset opplæring er opplæring som, i alle fag, passer eleven uavhengig av evnenivå, funksjonsdyktighet og sosioøkonomisk



bakgrunn. De legger også ved at «alle elever skal være en del av det ordinære utdanningssystemet og ha mulighet til å delta i det faglige og sosiale fellesskapet der» (Lillejord mfl., 2013, s.37) etter en tolkning av Salamanca-erklæringen fra 1994. Tilpasset opplæring blir ofte sett på som noe uopnåelig, et ideal å strekke seg etter, men det som er viktig er å se på det som praksisformer man kan utvikle kompetanse i. Skolens ansatte, sammen med foreldre og elever, må utvikle denne kompetansen og møtes med en felles holdning. For å oppnå dette er det viktig at den profesjonelle lærer og skoleleder har et bevisst forhold til hva opplæringsloven og læreplanene krever (Lillejord mfl., 2013). Det handler ikke om å gi alle et likt tilbud, men et likeverdig tilbud ut i fra barnas ståsted. Opplæringen skolen tilbyr elevene, skal være en opplæring de føler de kan nyttiggjøre seg. Alle elever skal oppleve mestring i skolen. Dette øker motivasjonen for livslang læring og hjelper og motiverer til aktiv samfunnsdeltakelse (Lillejord mfl., 2013).

Også Håstein og Werner (2014b, s.19) har fokus på at den tilpassede opplæring omfatter «å legge opp og variere undervisningen slik at alle elevene, uavhengig av forskjeller i evner og bakgrunn, får nytte av den». Tilpasset opplæring omfatter både spesialundervisningen og den ordinære undervisningen, men blir ofte ensbetydende omtalt med individorientert undervisning. Realiteten, etter Håstein og Werner (2014b), er at det handler om at alle elever skal ha nytte av å gå på skolen. De uttaler at «alle skal både utfordres og oppleve at de lykkes med skolearbeidet» (s.23). For at dette skal være oppnåelig er man avhengig av at undervisningsopplegget som benyttes er fleksibelt og variert nok til at alle kan utvikle seg og lære der. Hvordan dette skal oppnås, og hvordan man skal kunne tilrettelegge på best mulig vis, diskuteres fortsatt til tross for at betegnelsen tilpasset opplæring kom inn i lovverket i 1975 (Håstein & Werner, 2014b).

«Skal skolen reelt sett ha «rom for alle», må den også ha «blikk for den enkelte»» skriver Bjørnsrud og Nilsen (2008, s.10). Videre nevnes det at for at dette skal være mulig krever det en opplæring som møter det mangfoldet elevene representerer. Dette inkluderer elevenes bakgrunn, forutsetninger, interesser, talenter og ikke minst utfordringer (Bjørnsrud & Nilsen, 2008). Deres syn på mangfold kan sammenlignes med det presentert i Nyléhn og Biseth (2015), hvor fokuset ligger på at mangfold, og det at vi er forskjellige, er essensen av å være menneske. Ettersom Bjørnsrud og Nilsen ønsker å møte mangfoldet, kan det tolkes dit hen at også de mener at man skal møte hver enkelt elev slik de er. Nyléhn og Biseth (2015) mener at vi må bryte ned de stereotypiske grupperingene innenfor mangfoldet, og heller forholde oss til enkeltindividet,

slik Bjørnsrud og Nilsen tydeliggjør i bruken av sitatet fra Kunnskapsløftet (2006) om å ha blikk for den enkelte.

Bjørnsrud og Nilsen (2008) poengterer også at tilpasset opplæring ikke er et mål i seg selv, men et virkemiddel for å nå et viktigere mål,- elevenes læring. Tilpasset opplæring er et prinsipp man arbeider etter, og et virkemiddel man kan nytte seg av. Videre nevnes det at tilpasset opplæring oppfattes og utformes i et samspill mellom lokal skoleutvikling og fastsatte intensjoner, og at det er avhengig av klar formulering og god realisering. Ettersom den tilpassede opplæringen er lovfestet innebærer det en forpliktelse for skoleeier og hver enkelt skole å gjøre det som kreves for at alle elever skal få et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. De trekker også frem Stortingsmelding nr. 30 (2004) som nevner at tilpasset opplæring er viktig for å «skape en bedre kultur for læring i den enkelte skole» (Bjørnsrud & Nilsen, 2008, s.12). I samme Stortingsmelding står det også at alle elever er likeverdige, og at vi skal strekke oss etter idealet om å gi alle elever tilpasset opplæring.

Definisjonene over har pekt på hva forskerne legger i begrepet tilpasset opplæring, men det eksisterer også et annet aspekt ved den tilpassede opplæringen som enda ikke er nevnt; spesialundervisning. Innenfor tilpasset opplæring har man to tilnærminger; vid og smal tilnærming (Overland, 2015). Vid tilnærming er den generelle tilpassede opplæringen nevnt over, en tilpasning alle elever har rett på i skolehverdagen. Smal tilnærming derimot tar for seg den mer spesielle delen av undervisningen. Dette har ikke alle elever rett på, kun dem som har fått fattet et enkeltvedtak fra kommunen (udir, 2018). Videre innenfor spesialpedagogikken finner man to tilnærminger; individrettet tilnærming og fellesskapsorientert tilnærming, men disse er ikke nødvendigvis motsetninger (Håstein & Werner, 2014a). Individrettet tilnærming legger i stor grad vekt på enkeltelevens behov og læreforutsetninger, og forståelsen og klargjøringen av dette. Den fellesskapsorientert tilnærmingen tar i større grad for seg fellesskapet i skolen, og fokuserer på å «styrke skolens kapasitet for å kunne inkludere elever med ulik læringsatferd – og tilstrebe mulighet for tilhørighet» (Håstein & Werner, 2014a, s.140).

Som man kan se varierer hovedinntrykket av hva tilpasset opplæring er basert på hvilke forfattere man ser til. Håstein og Werner har et klart undervisningsfokus, Bjørnsrud og Nilsen fokuserer mer på enkeltindividet og mangfoldet, mens Lillejord, Manger og Nordahl har en definisjon som i stor grad ligner den man finner i styringsdokumentene. Videre i oppgaven vil

fokuset være å drøfte og analysere verkene enda nøyere for å gå i dybden på de ulike nyansene nevnt over. Dernest vil jeg benytte funnene mine til å belyse problemstillingen i analysen av skolens nasjonale styringsdokumenter, samt i sammenligningen mellom disse og den pedagogiske litteraturen.

## 2.2 Sosiokulturelt perspektiv på læring

Teori om tilpasset opplæring i klasserommet

Ettersom sosiokulturelt læringssyn i stor grad påvirker den norske skolen og hvordan praksis gjennomføres anser jeg det som relevant å se til teori tilknyttet dette. Det sosiokulturelle perspektivet har, i motsetning til hovedtradisjonen, satt fellesskapet i fokus. Som Dysthe (2013, s.83) skriver er det «en illusjon å tro at den enkeltes læring kan isoleres fra konteksten». I alle læringsteoriene er det en enighet om at gode relasjoner er viktig for god opplæring og undervisning. Skillet kommer når man ser på hvordan relasjonene spiller inn, er de essensielle for læringen, eller bare en av flere påvirkende miljøfaktorer? Vygotskij mente at sosial samhandling er selve utgangspunktet for læring, og ikke bare rammen rundt (Dysthe, 2013). Stortingsmelding 30 (2004) understreker i hvor stor grad det sosiokulturelle perspektivet på læring påvirker den norske skolen ved å omtale skolen som en institusjon som skal ivareta fellesskap.

Sosiokulturell læring fokuserer på at læring har å gjøre med relasjoner mellom mennesker; læring skjer gjennom deltakelse og samspill mellom deltakerne. Språk og kommunikasjon står dermed sentralt i læringsprosessen. Det påstås også at læring er mye mer enn det som skjer i hodet til eleven, læring blir påvirket av omverden og kulturen som den er en del av (Woolfolk, 2010). Videre skriver Woolfolk (2010) om hvordan den sosiokulturelle teorien understreker viktigheten av denne dialogen mellom et barn og mer kunnskapsrike medlemmer av samfunnet. Det er gjennom disse interaksjonene at barn tilegner seg kulturens tenkemåter og atferdsmønstre. Ser man på kunnskap i lys av sosiokulturell teori kan det defineres som konstruert gjennom samhandling og praktisk aktivitet i en kulturell kontekst.

Forskningen til Richard Anderson i 2001 viste at det sosiale fundamentet er vesentlig for individuell tenkning. Fokuset i forskningen var på hvordan elever lærte av hverandre, og dermed benyttet hverandre som den sosiale kilden (Woolfolk, 2010). Når elevene diskuterte i klasserommet viste det seg å være en snøballeffekt av Andersons 13 former for tale og

argumentasjon,- når elevene registrerte et argument som nyttig, benyttet stadig flere seg av argumentet videre i diskusjonen (Woolfolk, 2010). Forskningen viste også at de beste øktene for denne formen for utvikling var åpne diskusjoner, hvor elevene selv stilte og svarte på spørsmål.

## 3.0 Metode

Denne dele av oppgaven presenterer og redegjør metoden valgt for å besvare problemstillingen. I kapitlet blir valg av metode, begrunnet. Jeg vil også gå inn på prosessen jeg har jobbet meg gjennom underveis i prosjektet, og hvilke utfordringer jeg har støtt på. Deretter belyses etiske hensyn ved prosjektet før begrepene validitet og reliabilitet avslutningsvis blir definert og knyttet til prosjektet.

### 3.1 Valg av metode

Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012) kommer metode fra *methodos* som betyr å følge en bestemt vei mot et mål. I samfunnsvitenskapelig forskning skiller en mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Skillet baserer seg på grad av fleksibilitet, hvor kvantitativ metode generelt er lite fleksibel. Kvalitativ metode er mer fleksibel og tillater en større grad av spontanitet og tilpasning (Christoffersen & Johannessen, 2012). For å kunne studere hvordan tilpasset opplæring blir beskrevet i styringsdokumenter og relevant pedagogisk litteratur, fant jeg det hensiktsmessig å benytte meg av kvalitativ metode i form av dokumentanalyse. Jeg har gått inn i dokumentene og prøvd å trekke frem det som sies om emnet for å gå videre i dybden på dette. Deretter sammenligner jeg de ulike oppfatningen av hva tilpasset opplæring er.

#### 3.1.1 Søking etter teori

I prosessen med å finne teori til å benytte i oppgaven har jeg brukt BIBSYS/Oria, søkemotoren biblioteket ved Høgskulen på Vestlandet tilbyr. Her har jeg benyttet meg av både den ordinære og den avanserte søkemotoren. I oppstartsfasen valgte jeg å søke med den avanserte søkefeltet for å finne teori som omfattet både sosiokulturell læringsteori og tilpasset opplæring da jeg anså det som en grei inngang til temaet. Hensikten var å finne teori som omfattet begge fokusområdene for å få et innblikk i hva dette innebar. Deretter søkte jeg videre på teori tilknyttet hvert emne for å få et videre spekter av treff. Veileder har også bistått med anbefaling av teori. Når jeg benyttet meg av BIBSYS/Oria for teori knyttet til metodedelen søkte jeg på

«dokumentanalyse» og fikk opp veldig mange relevante treff. Ettersom jeg har gjort alle søkene mine i BIBSYS/Oria, og kun benyttet meg av bøker som er pensum i pedagogikk fra lærerutdanningen, anser jeg kildene mine troverdige og pålitelige. I prosessen med å bestemme hvilke kilder som skulle benyttes videre, og hvilke som skulle legges bort, ble fokuset å lokalisere hvem som hadde en tydelig definisjon på tilpasset opplæring og hvem som kunne ha definisjoner som hadde ulike fokusområder. Et annet aspekt som var relevant i bestemmelsen var hvilke kilder vi har benyttet i utdanningen ved Høgskulen på Vestlandet. Teorien som benyttes der er i stor grad relevant da det er denne litteraturen alle som utdannes ved institusjonen blir introdusert for. Jeg har også basert valget av teori på anbefalinger fra veileder, samt andre forelesere jeg har hatt gjeldende semester.

Jeg har også benyttet meg av udir.no for å finne læreplanverket og deres fokus på tilpasset opplæring. I videre undersøkelser av hva udir sier om tilpasset opplæring benyttet jeg meg av søkemotoren på deres. Herfra trykket jeg meg videre inn på de ulike rubrikkene om tilpasset opplæring for å lære mer om emnet. For å finne opplæringslova benyttet jeg meg av lovdata.no, og for å finne relevante Stortingsmeldinger har jeg brukt google.no. På google.no har jeg søkt etter spesifikke Stortingsmeldinger jeg har funnet referert i teorien og anbefalt av veileder. Da har jeg videre gått inn på regjeringen.no sine sider og lest Stortingsmeldingene der. Jeg har også benyttet meg av google.no for å finne frem til Nordahl-rapporten. Derfra gikk jeg videre inn på utdanningsnytt.no for å lese artikler som omhandlet Nordahl-rapporten, og ble sendt til regjeringen.no hvor rapporten er publisert. Kildene nevnt over anser jeg som troverdige ettersom de er publisert på Regjeringens nettsider, og dermed er myndighetsretninggivende.

### 3.1.2 Skriveprosessen og møte med problemer

Innledningsvis ble skriveprosessen nevnt. Dette anser jeg som relevant å snakke om da jeg har støtt på en del utfordringer underveis i prosessen som jeg ikke forutså. Da jeg startet prosjektet hadde jeg en klar plan for hva jeg ønsket å undersøke, og hvilken metode jeg ønsket å benytte meg av. Det skulle derimot vise seg å bli utfordrende da det ikke var like enkelt å skille studieobjektet fra den pedagogiske litteraturen som jeg hadde sett for meg i planleggingsprosessen. Selv om jeg hele tiden hadde en klar idé om hvilke styringsdokumenter som skulle studeres og diskuteres, oppsto problemet i arbeidet med diskusjonskapitlet. Å skulle studere skolens styringsdokumenter viste seg å være en langt mer abstrakt oppgave enn jeg hadde forestilt meg, og å holde skillet mellom studieobjektet og litteraturen ble vanskelig. Litteraturen som skulle benyttes til å belyse studieobjektet ble også vesentlig i selve diskusjonen

og analysen av studieobjektet. Prosjektet forble noenlunde det samme, men oppgaven måtte endres til å passe det jeg nå var blitt gjort oppmerksom på. Dette medførte at skillet mellom studieobjektet og litteraturen og teorien som benyttes til å belyse det ikke lenger var to separate deler. De fungerte heller som likeverdige deler av diskusjonen og analysen, som noe man kan diskutere opp mot hverandre. Jeg har derfor valgt å behandle dem som likeverdige i den forstand at jeg velger å diskutere og gå i dybden på litteraturen på lik linje som studieobjektet. Dette muliggjør en sammenligning av oppfatninger rundt tilpasset opplæring i styringsdokumentene og oppfatningene i pensumlitteraturen vi blir presentert i utdanningsløpet.

### 3.2 Dokumentanalyse

Som nevnt tidligere vil oppgaven besvares ved hjelp av dokumentanalyse, og dokumentene som skal analyseres er opplæringslova (1998) og Kunnskapsløftet (2006). Før man kan foreta selve dokumentanalysen må man lage en oversikt over hvilke kilder man har som kan gi svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Den danske historikeren Kristian Erslev kalte denne søken etter materiale for «finnekunst» (Fossåskaret, Fuglestad & Aase, 1997, s.208). Dokumenter som kan brukes for å gi svar på problemstillingen diskutert i denne oppgaven er blant annet offentlige dokumenter fra udir og kunnskapsdepartementet, samt Norges Lover. Disse belyser aspektet om tilpasset opplæring i skolen, og hvilke rettigheter elever har og hvilke plikter læreren har. Videre må man se til pedagogisk litteratur om tilpasset opplæring for å se hvordan begrepet blir beskrevet av relevante forskere innenfor fagfeltet. Denne litteraturen skal benyttes som en sammenligning med funnene fra styringsdokumentene senere i oppgaven. Avslutningsvis i kapittel 2 ble også relevant teori tilknyttet sosiokulturelt læringssyn presentert. Her finner man teori som omfatter hvordan elever lærer i samspill med andre, og dermed hvorfor gjerne også den tilpassede opplæringen burde skje i samspill med andre.

For å beskrive hva dokumentanalyse er må man først etablere hva et dokument er. Christoffersen og Johannessen (2012, s.87) definerer dokumenter som «alle skriftkilder som er relevante for forskeren [...]». Dette innebærer alt fra offentlige dokumenter, som lovverk, til dokumenter av mer privat karakter, som brev. Dokumentanalyse handler om å analysere «levninger fra fortiden» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.88) ut fra det ståstedet forskeren har. Det er problemstillingen som avgjør hvilke levninger man velger ut, og metoden for analysen. Christoffersen og Johannessen (2012) skriver videre at den valgte faglitteraturen må vurderes ut i fra konteksten den er skrevet i. Det blir i tillegg til analyseobjektet, her

styringsdokumentene, nødvendig å benytte annen relevant teori som et analyseverktøy. I denne oppgaven er det teori om tilpasset opplæring og sosiokulturell læringsteori som benyttes som analyseverktøy.

Dataen som samles inn til dokumentanalysen er sekundærdata; data samlet inn av andre. Andres undersøkelser og forskning samles inn i form av litteraturstudier av artikler, bøker og rapporter som kan belyse problemstillingen. Som nevnt har jeg valgt å benytte meg av BIBSYS/Oria i min søkeprosess, men det finnes flere andre pålitelige kilder å hente litteratur fra. Man kan benytte seg av NORART om man ønsker å søke etter norske tidsskriftsartikler. EBSCO og ISI er gode internasjonale databaser, og Kunnskapsdepartementet vil være en god kilde til dokumenter relatert til opplæring og undervisning.

Christoffersen og Johannessen (2012) presenterer viktigheten av kildegransking når man arbeider med dokumentanalyse. Dette begrepet er valgt fremfor kildekritikk da man ikke kritiserer kilden, men heller ønsker å granske den for å se hva en kan finne i den. Det er fire hovedelementer innenfor kildegransking presentert på side 90-91:

1. Autentisitet – bestemmelse av opphav, man må forstå sammenhengen kilden ble til i
2. Troverdighet – formålet det skal sies noe om
3. Representativitet – er dokumentet representativt eller skiller det seg ut
4. Tolkning/betydning – forstå innholdet i dokumentet

Disse elementene blir, i varierende grad, diskutert i ulike deler av oppgaven. Elementet som får tydeligst fokus er tolkning/betydning. De resterende tre elementene blir også redegjort for, men i mindre grad da de ikke er like omfattende. Autentisiteten og troverdigheten ble diskutert i kapittel 3.1.1. Representativitet diskuteres senere i oppgaven, og noe i sammenheng med tolkning/betydning.

Det kan argumenteres for at det i oppgaven benyttes diskursanalyse. Christoffersen og Johannessen (2012, s.91) definerer diskurs som «et sett med begreper, problemstillinger og formuleringer som ligger nedfelt i språket, og som definerer hva som kan sies om et gitt tema». Det viser til både det konkrete som blir sagt, og rammene for hva som er rimelig å mene og tro innenfor et gitt fellesskap (Bratberg, 2017). Videre skriver Christoffersen og Johannessen (2012) at diskursanalyse handler om å analysere ytringer, utsagn og tekster, med fokus på hvordan mennesker kategoriseres og hvordan dette påvirker deres handlemuligheter. I denne oppgaven ligger fokuset på å analysere tilpasset opplæring, og hvordan de ulike definisjonene

påvirker elevene. En diskursanalyse legger vekt på det språklige og kollektive i meningsdannelse. Oppmerksomheten rettes mot hvordan «kollektive forestillinger skapes, speiles og opprettholdes gjennom språk» (Bratberg, 2017, s.36). Videre skriver Bratberg også at diskursanalyse er avhengig av forskerens tolkningsarbeid. Dette samsvarer med oppgavens fokusområde da det hele avhenger av min tolkning av styringsdokumentene samt den pedagogiske litteraturen jeg har benyttet meg av. Sammenligningen av disse baserer seg på mine tolkninger og analyser, og drøftingen tar for seg elementer jeg har kommet frem til i denne prosessen.

### 3.3 Hermeneutikken

Hermeneutikk er fortolkingslære, og baserer seg på et ønske om å forstå og ikke bare forklare fenomener. Det er en usikker metode, men et nødvendig supplement til det «harde» positivistiske og rasjonalistiske tankesettet. Hermeneutikken handler om empati, om å forstå andre menneskers følelser og opplevelser (Thurén, 2009). Videre presenteres hermeneutikk som noe som forekommer hyppigst innenfor humaniora, og samfunnsorienterte disipliner. Dette er vitenskaper som baserer seg på «forståelsestolkning». Likevel er det ikke bare menneskers handlinger som kan tolkes, men også resultatene av disse (Thurén, 2009). Ettersom problemstillingen som skal besvares er basert på å forstå menneskers handlinger og resultatet av disse, vil hermeneutikken spille en vesentlig rolle. Litteraturstudiet denne oppgaven baserer seg på er farget av et ønske om å forstå og tolke resultatet av menneskers handlinger presentert i bøker, noe som gjør den hermeneutiske sirkel relevant.

Den hermeneutiske sirkel ble presentert av Gadamer i 2001, og handler om hvordan forståelsen vår endres i leseprosessen. Han hevder at forståelse oppnås når tekstens horisont blandes med leserens horisont. Med andre ord mener han at vår bevissthet skaper teksten mens vi leser den, men samtidig skaper teksten noe nytt i vår bevissthet når vi tolker og forstår den. Tekstens forståelseshorisont kan endre ens horisont slik at man gjentatte ganger opplever teksten med en ny forståelse (Roe, 2014). I prosessen med å avdekke hva litteraturen sier om tilpasset opplæring har jeg ved flere anledninger møtt den med ny forståelse. Flere ganger har jeg opplevd å kunne trekke slutninger jeg ikke har sett tidligere, og bemerket meg nyanser jeg ikke trodde eksisterte ved første øyekast. Etter hver bearbeiding av stoffet har jeg møtt tekstene med en ny forståelse, som har farget hvordan jeg videre har møtt tekstene.



Hermeneutisk tolkning er også påvirket av tolkerens egne vurderinger, forforståelse og kontekst, noe som også vil påvirke undersøkelsen av problemstillingen. Den regnes derfor som sjelden eller aldri intersubjektivt testbar (Thurén, 2009). Her må man ta hensyn til potensielle etiske dilemmaer som vil bli nevnt i delkapittel 3.4. Som beskrevet om den den hermeneutiske sirkel gikk jeg inn i litteraturstudiet med fordommer som var etablert før jeg begynte å lese. I løpet av prosessen har jeg lært mye nytt, og dermed oppfattet informasjonen litteraturen har gitt meg med nye øyne flere ganger.

### 3.4 Forskningsetiske betraktninger

Valget om dokumentanalyse som metode for bacheloroppgaven åpner for etiske dilemmaer i hvordan jeg fremstiller det jeg har lest og vurdert. Det blir viktig å fokusere på riktige henvisninger, både i teksten men også i litteraturlisten til slutt. Det er essensielt å passe på at andres forskningsmateriale på noen måte fremstilles som mitt eget.

Et annet etisk hensyn å ta er at vurderingen av litteraturen jeg finner frem må være så objektiv som mulig. Ettersom dette er en dokumentanalyse eksiterer en predisposisjon som ligger i forfatteren, og det vil ikke være mulig å legge frem en 100% objektiv vurdering. Målet må derfor være å legge frem en balansert fremstilling. Dokumentanalysen som foretas er basert på hermeneutikk,- fortolkningslære (Thurén, 2009). Dette medfører at resultatene som presenteres ikke er intersubjektivt testbare fordi oppfatningen avhenger av hvem det er som gjennomfører analysen. Det forekommer altså flere aspekter som påvirker objektiviteten til oppgaven, noe som understreker problematikken omkring de etiske hensynene som må tas. For å best mulig ta hensyn til disse etiske dilemmaene bør man fokusere på å legge frem og analysere de funn som er gjort med utgangspunkt i teorien presentert, og ikke egne meninger.

### 3.5 Validitet og reliabilitet

Basert på oppgavens innhold og form, samt forskningsmetode, har jeg valgt å erstatte begrepene reliabilitet og validitet. Begrepene benyttet i denne oppgaven blir derfor transparens og gyldighet.

#### 3.5.1 Reliabilitet/transparens

Reliabilitet handler om hvor pålitelig data er, og dataens nøyaktighet. Etter Christoffersen og Johannessen (2012, s.23) baserer dette seg på «hvilke data som brukes, den måten de samles

inn på, og hvordan de bearbeides». Ettersom oppgaven min er et litteraturstudie, og ikke baserer seg på innsamlede data, blir reliabilitet et begrep som er vanskelig å benytte seg av. Jeg velger derfor å heller fokusere på oppgavens transparens. Med transparens mener jeg oppgavens gjennomsiktighet. Gjennomgående for hele oppgaven er et forsøk på å beskrive fremgangsmåten benyttet, samt beskrive hvilke valg som er tatt. Dette for å sikre oppgavens transparens.

### 3.5.2 Validitet/gyldighet

I følge Christoffersen og Johannessen (2012, s.24) handler validitet om «hvor godt, eller relevant, data representerer fenomenet». Begrepsvaliditet, som er fokuset hos Christoffersen og Johannessen (2012), handler om samsvaret mellom fenomenet som undersøkes, og målingen som foreta. Oppgaven er som nevnt et litteraturstudie, og jeg har derfor ikke samlet inn noe data. Likevel vil jeg se på gyldigheten av resultatene som fremkommer. For å sikre gyldigheten i studiet har jeg benyttet meg av flere kilder for å få ulike perspektiv på tilpasset opplæring. Jeg har også arbeidet med å presentere hele prosessen dette litteraturstudiet har vært gjennom for å styrke troverdigheten til oppgaven og funnene. Et annet aspekt som er med på å øke gyldigheten til studiet er sammenligningen av egne funn mot annen forskning. Dette gjennomføres i kapittel 5 hvor funnene i styringsdokumentene sammenlignes med forskningen i den pedagogiske litteraturen.

## 4.0 Funn

Oppgavens problemstilling er «hvilket syn på tilpasset opplæring presenteres i den pedagogiske litteraturen og de nasjonale styringsdokumentene?» og i kapittel 2 ble oppfatningene fra litteraturen presentert. I dette kapitlet presenteres det hva styringsdokumentene sier om tilpasset opplæring. I neste kapittel vil funnene bli analysert og sammenlignet med oppfatningene om tilpasset opplæring i den pedagogiske litteraturen, og videre drøftet opp mot teorien om sosiokulturelt læringssyn.

### 4.1 Opplæringslova

I opplæringslovens §1-3 (1998) står det at «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven [...]». Det nevnes ikke hvordan man spesifikt skal, eller kan, tilrettelegge undervisningen, og det blir derfor opp til læreren hvordan hen velger å tolke lovverket. Fokuset

må være på, i følge loven, at opplæringen skal ta hensyn til enkeltelevens evner og forutsetninger. Det nærmeste man kommer konkrete retningslinjer for hvordan man skal drive den tilpassede opplæringen finner man i neste paragraf, §1-4. *Tidleg innsats på 1. til 4. trinn.*

Videre i opplæringslovens §1-4 (1998) nevnes de elevene man frykter kan komme til å henge etter i lesing, skriving eller regning. For å ivareta disse elevene skal man sørge for å raskt sette inn ekstra tiltak slik at forventet progresjon blir nådd også hos disse elevene. I samme paragraf nevnes det også at dersom man anser det som det beste for eleven, kan den intensive opplæringen foregå som eneundervisning, i en kort periode. Ordlyden i paragrafen legger altså opp til at man skal ta utgangspunkt i å drive den tilrettelagte intensivundervisningen i klasserommet. Og dersom man skal ha noe som eneundervisning skal det holdes til en kort periode slik at elevene for det meste tar del i fellesskapet. Paragrafen sier noe om at man skal sette inn tidlig innsats, men den sier ikke noe mer spesifikt om hvordan, så også her blir det opp til den enkelte lærer hvordan hen velger å tolke innholdet i paragrafen.

## 4.2 Kunnskapsløftet

Ser man til generell del i Kunnskapsløftet (2006) nevnes det innledningsvis at elevenes ulike personlige forutsetninger, sosiale bakgrunn og lokale tilhørighet er utgangspunktet for oppfostringen. Det nevnes også at «større likhet i resultat skapes gjennom ulikhet i den innsats som rettes mot den enkelte elev» (udir, 2006, s.22). I likhet med opplæringsloven nevnes det altså også her at opplæringen skal tilpasses den enkelte eleven. Kunnskapsløftet (2006) bygger opp under ulikhetene til elevene og mener dette beriker samfunnet vårt, og at opplæringen derfor skal legge til rette for å stimulere elevenes ulike interesser og ferdigheter. Videre skrives det om hvordan undervisningen må tilpasses alderstrinn og utviklingsnivå, samt fag og stoff. Det handler også om å tilpasse til den enkelte elev og klassen som helhet. Dette krever et pedagogisk opplegg som er bredt nok til at lærerne uten større utfordringer og med godhet kan møte elevene der de er (udir, 2006). Fokuset i opplæringen skal være å sikre alle elever en følelse av oppdagerglede og mestring. Man må arbeide for å utløse kreativiteten, ikke innsnevre den. For å oppnå dette mener udir (2006) at man må nytte elevene som en ressurs for fellesskapet i klasserommet. Man må se hva elevene kan bidra med, med alle sine ulikheter, og vise særlig omsorg for dem som strever og kan miste motet.

Foruten å nevne at man skal ta utgangspunkt i, og tilrettelegge for, elevenes interesser for å tilpasse opplæringen er det heller ikke mange konkrete retningslinjer i Kunnskapsløftet. Også retningslinjene nevnt over åpner for tolkning av den enkelte lærer for hvordan tilretteleggingen skal foregå, og hva den innebærer. Det mest konkrete som nevnes i den generelle delen av Kunnskapsløftet er at tilstrekkelig tilpasset opplæring krever et bredt pedagogisk opplegg. Dette for at det skal være mulig for læreren å, med best mulig forutsetninger, møte elevene der de er. Likevel finnes det mye på udirs sider om blant annet hva som er sentrale verdier for tilpasset opplæring og om tilpasset opplæring og arbeid med fag, samt i veiledning til læreplanen i de ulike fagene. Det er altså mulig å hente inspirasjon til hvordan man kan utøve tilpasset opplæring i fagene ved hjelp av udirs sider selv om man ikke finner noe konkret i skolens styringsdokumenter.

Opplæringslova	Kunnskapsløftet – Generell del
<p>§ 1-3: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven [...]».</p> <p>§ 1-4: Tidlig innsats 1.-4.trinn. De man frykter kommer til å henge etter i lesing/skriving/regning skal få intensivopplæring. Kan for en kort periode skje som eneundervisning</p>	<p>Ulikhetene er utgangspunktet for oppfostringen «større likhet i resultat skapes gjennom ulikhet i den innsats som rettes mot den enkelte elev» Tilpasses den enkelte elev, og klassen som helhet Bygge opp under ulikhetene, stimulere elevenes ulike interesser og ferdigheter Krever et pedagogisk opplegg som er bredt nok Sikre alle en følelse av oppdagerglede og mestring Nytte elevene som en ressurs for fellesskapet, vise særlig omsorg for de som strever</p>

*Figur 1 - Essensen av styringsdokumentenes definisjon på tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2006)*

Figuren over oppsummerer mine funn, og ettersom disse peker på at det ikke finnes konkrete retningslinjer eller instruksjoner for hvordan man skal utøve tilpasset opplæring i skolen inviterer det til drøfting vedrørende om det i da stor grad legges opp til individuell tolkning av skolens styringsdokumenter. Her blir forskningsspørsmålene relevante da de tar opp hvilke konsekvenser de ulike oppfatningene vil ha for elevene.

## 5.0 Analyse og drøfting

Jeg vil nå ta utgangspunkt i styringsdokumentenes beskrivelse av tilpasset opplæring og sammenligne dette med definisjonene på tilpasset opplæring i pedagogisk litteratur og teori. En oppsummering av den pedagogiske litteraturen er presentert i figur 2. Bakgrunnsteoretisk

perspektiv ligger i sosiokulturell læringsteori, og benyttes underveis i diskusjonen for å belyse der det er relevant. Målet med kapitlet er å finne ut om den pedagogiske litteraturens definisjoner på tilpasset opplæring samsvarer med, avviker fra eller supplerer styringsdokumentene. Kapitlet vil bygges opp etter relevante funn presentert i kapittel 4, hvor det innledningsvis vil være fokus på opplæringslovas §1-3 *Tilpassa opplæring*, før jeg videre tar for meg opplæringslovas §1-4 *Tidleg innsats*. Deretter rettes oppmerksomheten mot Kunnskapsløftet, med fokus på mangfold og undervisningsopplegg.

Lillejord, Manger og Nordahl	Håstein og Werner	Bjørnsrud og Nilsen
Passer eleven uansett evnenivå, funksjonsdyktighet, familiebakgrunn tilhørighet og bakgrunn Alle elever skal være en del av det ordinære utdanningssystemet TPO er sett på som noe uopnå Passer eleven uansett evnenivå, funksjonsdyktighet, familiebakgrunn tilhørighet og bakgrunn Alle elever skal være en del av det ordinære utdanningssystemet TPO er sett på som noe uopnåelig, et ideal å strekke seg etter – realitet: må bli sett på som praksisformer Ikke likt tilbud til alle elever, men likeverdig tilbud ut i fra ståsted En opplæring de kan nyttiggjøre seg Oppleve mestring, viktig for motivasjonelig, et ideal å strekke seg etter – realitet: må bli sett på som praksisformer	Å legge opp og variere undervisningen slik at alle elevene, uavhengig av forskjeller i evner og bakgrunn, får nytte av den Skal ha nytte av å gå på skolen Alle skal utfordres og oppleve at de lykkes med skolearbeidet Undervisningsopplegget må være fleksibelt og variert nok til at alle kan utvikle seg og lære der	Rom for alle krever blikk for den enkelte En opplæring som møter det mangfoldet elevene representerer (bakgrunn, forutsetninger, interesser, talenter og utfordringer) Ikke et mål i seg selv, men et virkemiddel for elevenes læring Prinsipp man arbeider etter, virkemiddel man kan nytte seg av Oppfattes og utformes i samspill mellom lokal skoleutvikling og fastsatte intensjoner, avhengig av klar formulering og god realisering Forpliktelser for skoleeier TPO er viktig for å skape en bedre kultur for læring i den enkelte skole

Figur 2 - Litteraturens hovedmomenter om tilpasset opplæring (Lillejord mfl., 2013; Håstein & Werner, 2014b; Bjørnsrud & Nilsen, 2008)

### 5.1 §1-3 *Tilpassa opplæring*

Som nevnt i presentasjon av studieobjektet sier opplæringslovas §1-3 (1998) at «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven [...]». I dette delkapitlet ønsker jeg å se nærmere på hva den pedagogiske litteraturen sier om akkurat dette punktet for å kunne sammenligne hvordan styringsdokumentet beskriver det, og hvordan litteraturen beskriver det.

Lillejord, Manger og Nordahl (2013) presenterer en definisjon på tilpasset opplæring som ligger nært opp til den man finner i styringsdokumentene; opplæringen skal passe eleven uansett evnenivå, funksjonsdyktighet, familiebakgrunn og tilhørighet. De legger også til at alle elever skal være en del av det ordinære utdanningssystemet (Lillejord mfl., 2013), noe som blir videre kommentert i neste delkapittel. Håstein og Werner (2014b) mener at undervisningen skal være mulig å nyttiggjøre seg av for alle elever, uavhengig av forskjeller i evner og bakgrunn. Dette er en del av et større fokus på undervisningen, og hva tilpasset opplæring innebærer for denne. Dette blir videre diskutert i delkapittel 5.4. Bjørnsrud og Nilsens (2008) definisjon har

likhetstrekk med den til Lillejord, Manger og Nordahl da også de legger trykk på §1-3, og sitatet presentert innledningsvis. Forskjellen mellom Bjørnsrud og Nilsen og opplæringslova kommer frem i deres formulering. Bjørnsrud og Nilsen (2008) fokuserer i større grad på at man skal *møte* mangfoldet og ikke bare *tilpasse til* det.

Som man kan se av utgreiingen over er det tydelige likhetstrekk mellom hvordan opplæringslova og den pedagogiske litteraturen definerer tilpasset opplæring. Det legges stort fokus på at opplæringen skal tilpasses elevenes nivå uavhengig av forutsetningene, ulikhetene viser seg i presisjonen av hvordan. Lillejord, Manger og Nordahl mener at å være en del av det ordinære utdanningssystemet er en viktig faktor. Håstein og Werner legger fokus over på at den tilpassede opplæringen er avhengig av undervisningen og hva det innebærer å tilpasse denne. Bjørnsrud og Nilsen er mest opptatt av at man må *møte* mangfoldet av forutsetninger hos elevene. Til tross for disse ulikhetene i fokusområde innenfor definisjonene virker alle til å ha samme motivasjon- opplæringen må ta hensyn til elevenes forutsetninger.

## 5.2 §1-4 Tidlig innsats

Som i delkapitlet over vil jeg også her ta utgangspunkt i et sitat fra opplæringslova (1998), denne gang §1-4 om tidlig innsats. I denne paragrafen står det at «på 1. til 4. årstrinn skal skolen sørge for at elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller rekning, raskt får eigna intensiv opplæring slik at forventet progresjon blir nådd». Dette er, som nevnt i kapittel 4, det mest konkrete jeg fant i opplæringslova om tiltak til hvordan man skal utøve tilpasset opplæring. Jeg ser derfor på det som interessant å se hvordan den pedagogiske litteraturen tar for seg dette aspektet med tidlig innsats. Denne paragrafen har jeg valgt å dele i to da det tar for seg to vesentlige aspekter ved den tilpassede opplæringen. I første del vil jeg på det generelle angående tidlig innsats. Siste del vil ta for seg den delen av paragrafen som omhandler hvordan man kan nytte eneundervisning for å oppnå tidlig innsats. Det er kjent at sosiokulturell læringsteori har preget den norske skolen de siste årene, og jeg vil se om dette gjenspeiler seg i litteraturen fra lærerutdanningen.

Det har vist seg å være utfordrende å finne frem til hva i den pedagogiske litteraturen som omfatter det samme som §1-4 angående tidlig innsats. Likevel er det aspekter ved all litteraturen som kan trekkes inn som relevant i forhold til denne paragrafen. Lillejord, Manger og Nordahl (2013) fokuserer i sin definisjon på at alle elever skal være en del av det ordinære

utdanningssystemet, noe som kan sammenlignes med opplæringslovas fokus i denne paragrafen. Forskning har vist at tidlig innsats er viktig for å fange opp de som strever, men at vi i Norge generelt ikke er gode nok til dette. Dette kan skyldes at det siden 2011 har vært en økende andel lærere har en holdning om av «vi venter og ser om vanskene bedrer seg» (Lundetræ & Gabrielsen, 2017). Etter min tolkning setter Lillejord, Manger og Nordahl med sin definisjon på tilpasset opplæring, fokus på viktigheten av tidlig innsats. Også Nordahl-utvalget (2018) peker på problematikken omkring tidlig innsats. «Det ventes for lenge før tiltakene iverksettes. Andelen barn og unge som mottar spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning, er størst på ungdomstrinnet. Dette er ikke i samsvar med prinsippet om tidlig innsats» står det på rapportens syvende side. De poengterer også hvordan dette fører til at de tiltakene som blir iverksatt ikke vil kunne bidra til bedre læringsutbytte da kunnskapskullene og nederlagene allerede er blitt for massive (Nordahl & Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging, 2018). Ut i fra disse utsagnene kan man trekke en slutning om at tidlig innsats er sentralt for elevers læringsutbytte, og viktigheten presentert hos Lillejord, Manger og Nordahl går igjen her.

Ved Håstein og Werners definisjon ser man at deres fokus ligger på at alle skal ha nytte av å gå på skolen, noe som kan tolkes som relevant i forhold til §1-4. Om man blir hengende etter, eller strever veldig med skolearbeidet fra tidlig alder, kan det medføre at man ikke opplever mestring og derfor ikke føler at det nytter å gå på skole. Bjørnsrud og Nilsen (2008, s.10) setter fokus på at «rom for alle krever blikk for enkelte». Her ser man hvordan de presiserer viktigheten av å se hver enkelt elev, og derfor kan man trekke en tråd mellom dette utsagnet og §1-4.

Videre i opplæringslovas §1-4 (1998) står det at «om omsynet til eleven sitt beste talar for det, kan den intensive opplæringa i ein kort periode givast som eineundervisning». Dette kan tolkes som at eneundervisning er en uønsket opplæringsmetode, og man kan da stille seg spørsmål til hvorfor det er slik. Hvorfor er det foretrukket å drive undervisning i større grupper? Her må vi se til teorien som preger norske skoler i dag, nemlig sosiokulturelt læringssyn. Som avdekket i teorikapitlet handler sosiokulturelt læringssyn om at man lærer i samhandling med andre, altså lærer man best i større grupper. Etter min tolkning av sitatet fra opplæringslovas §1-4 kan det virke til at dette læringssynet også har påvirket her, samtidig som det påvirker den pedagogiske litteraturen som benyttes i lærerutdanningen.

I Stortingsmelding 30 (2004), som er et viktig bakgrunnsdokument for Kunnskapsløftet, står det at «[...] vi skal strekke oss etter idealet om å gi alle elever tilpasset opplæring og differensiert opplæring ut i fra deres egne forutsetninger og behov. Alle elever er likeverdige, men ingen av dem er like» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s.3–4). Det står også i samme stortingsmelding at «skolen er en institusjon som skal ivareta fellesskap. [...] Skolen skal både inkludere og differensiere» (Bjørnsrud & Nilsen, 2008, s.10). Det at temaet er nevnt både i opplæringsloven og i stortingsmeldingen som er et bakgrunnsdokument for Kunnskapsløftet viser i hvor stor grad det sosiokulturelle perspektivet har innvirkning på den norske skolen.

Som det kommer frem her er det mye som kan sammenlignes mellom opplæringslova og den pedagogiske teorien når det kommer til tidlig innsats. Til tross for at ingen av forfatterne av den pedagogiske litteraturen har sagt noe konkret om emnet har de likevel aspekter ved definisjonene sine som setter lys på det samme satsningsområdet som §1-4 i opplæringslova. Tydeligst er Lillejord, Manger og Nordahls (2013) fokus på at alle elever skal være en del av det ordinære utdanningssystemet. Skal man oppnå dette vil man, etter min tolkning, være avhengig av tidlig innsats.

### 5.3 Mangfold

Delkapitlene over har tatt for seg viktige aspekter ved tilpasset opplæring presentert i opplæringslova. Dette delkapitlet, samt det som følger etter, vil rette fokus mot Kunnskapsløftet og viktige aspekter innenfor tilpasset opplæring der. Kunnskapsløftet er også, som nevnt, ett av styringsdokumentene man må forholde seg til som lærer. Det blir derfor interessant å se hvordan den pedagogiske litteraturen stiller seg sammenlignet med styringsdokumentet når det kommer til de utvalgte punktene. Det første jeg har trukket ut fra Kunnskapsløftet, og som jeg ønsker å se nærmere på, er fokuset på mangfold. Her vil også Nordahl-rapporten være relevant, samt teorien om sosiokulturell læringsteori og spesialundervisning. Disse vil bli benyttet for å belyse emnet i tillegg til den pedagogiske litteraturen som er hovedobjektet for sammenligningen.

«Utgangspunktet for oppfostringen er elevenes ulike personlige forutsetninger, sosiale bakgrunn og lokale tilhørighet. [...] Den enkeltes særpreg gir sosialt mangfold - likhet i evner til å delta gir samfunnet rikhet» (udir, 2006, s.2). Dette står innledningsvis i Kunnskapsløftet og tolkes som innledning til hva tilpasset opplæring er. Fokuset ligger i mangfoldet som er



representert i klasserommet, og at det er dette mangfoldet som er utgangspunktet for tilpasningen. Bjørnsrud og Nilsen har det tydeligste fokuset på mangfold av den pedagogiske litteraturen. De fokuserer på at man må møte mangfoldet elevene representerer, og at man må ha et blikk for den enkelte for å ha rom for alle (Bjørnsrud & Nilsen, 2008). Dette sitatet er hentet direkte fra Kunnskapsløftet, som også sier at «skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blikk for den enkelte» (udir, 2006, s.10). Videre legger også Kunnskapsløftet trykk på at det er ulikhetene som er med på å styrke skolen, likt som Bjørnsrud og Nilsen mener man må møte mangfoldet. Møter man mangfoldet vil man kunne nytte elevene som en ressurs i klasserommet, som Kunnskapsløftet (2006) nevner som en del av den tilpassede opplæringen.

Å møte, og tilrettelegge for, mangfoldet i skolen må man også se til de elevene som trenger spesialundervisning. Innledningsvis ble Nordahl-utvalgets rapport *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (2018) nevnt som relevant i forbindelse med aktualiteten for prosjektet. Rapporten er også relevant i forhold til temaet mangfold som diskuteres i dette kapitlet. Den tar opp det utvalget mener er problemet med dagens ordning når det kommer til spesialundervisning; PP-tjenesten og Statped befinner seg langt fra praksisfeltet, og benytter minimalt av sine ressurser til direkte veiledning og støtte (Nordahl & Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging, 2018). Tilpasset opplæring er farget av å skulle skje i klasserommet, likevel foregår mye av den spesialpedagogiske undervisningen utenfor klasserommet da tjenestene er organisert slik de er. Ønsket er å gjøre også det spesialpedagogiske opplegget gjennomførbart i klasserommet ved å etablere en pedagogisk veiledningstjeneste i hver kommune (Nordahl & Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging, 2018). Klarer man å gjennomføre tiltakene Nordahl-utvalget foreslår- å sikre barn med behov for særskilte tilrettelegging denne tilretteleggingen i skolen, vil forhåpentligvis lærerne være bedre rustet til å møte hele mangfoldet klassen representerer. Nyléhn og Biseth (2015) argumenterer for at mangfold er essensen av å være menneske, vi er alle forskjellige og vi må bryte ned stereotypiske beskrivelser av grupperinger innenfor mangfold. De mener også at lærere må lære seg å forholde seg til enkeltindivider, og ikke grupperingene nevnt over.

Som drøftingen over viser, har mangfold fått et økende fokus de senere år. Den generelle delen av Kunnskapsløftet nevner mangfold ved flere anledninger, og Bjørnsrud og Nilsen (2008) har benyttet seg av direkte sitat herfra. Sitatet om å blikk for den enkelte passer godt sammen med utsagnet til Nyléhn og Biseth (2015) om at lærere må forholde seg til enkeltindivider. Det som tydeligst skiller Bjørnsrud og Nilsens litteratur fra Kunnskapsløftet og resten av den

pedagogiske litteraturen presentert er deres fokus på å møte mangfoldet. Inntrykket man får om mangfold fra Lillejord, Manger og Nordahl, og Håstein og Werner er at man skal tilpasse til mangfoldet. Dette skiller seg klart fra Bjørnsrud og Nilsens fokus. Som nevnt tror jeg denne holdningen vil være en god hjelp dersom Nordahl-utvalgets forslag blir vedtatt.

#### 5.4 Undervisningsopplegg

Fokuset på likeverdig opplegg kommer frem på side 2 av Kunnskapsløftets generelle del (2006) hvor det står at «større likhet i resultat skapes gjennom ulikhet i den innsats som rettes mot den enkelte elev». Dette sitatet er direkte sammenlignbart med det Lillejord, Manger og Nordahl (2013) nevner i sin definisjon om at det ikke handler om å gi elever et likt tilbud, men et likeverdig tilbud ut i fra elevenes ståsted. Fokuset mot en opplæring elevene kan nyttiggjøre seg, og at alle elever skal få en opplevelse av mestring sammenfaller med Kunnskapsløftets prinsipper om en opplæring som bygger opp under ulikhetene og som stimulerer elevenes interesser og ferdigheter. Min oppfatning i praksis er at opplæring som bygger på elevenes interesser gir en økt følelse av mestring, og økt mestringsfølelse gir økt motivasjon (Lillejord mfl., 2013). Bjørnsrud og Nilsens

utsagn om «rom for alle krever blikk for den enkelte» kan også sammenlignede med Kunnskapsløftets fokus på at det krever ulikhet i innsatsen som rettes mot enkelteleven, samt delen som omtaler at undervisningen må tilpasses enkelteleven og klassen.

Videre sier Kunnskapsløftet at «det pedagogiske opplegget må være bredt nok til at læreren med smidighet og godhet kan møte elevenes ulikheter i evner og utviklingsrytme» (udir, 2006, s.10). Essensen i Håstein og Werners definisjon er at man må legge opp varierende undervisning slik at alle elever opplever å nyttiggjøre seg av den. De mener at alle elever skal bli utfordret, og oppleve at de lykkes med skolearbeidet. For å oppnå dette må, som nevnt, undervisningen være fleksibel og variert nok slik at alle får mulighet til å utvikle seg og lære (Håstein & Werner, 2014b). Etter deres definisjon settes undervisningen i fokus, og den tilpassede opplæringen er avhengig av den. Med hensyn til Kunnskapsløftets fokusområde omkring et pedagogisk opplegg som er bredt nok til å møte elevene treffer Håstein og Werners definisjon veldig godt. Kunnskapsløftet nevner også at man må sikre at alle elever får en følelse av oppdagerglede og mestring, noe Håstein og Werner også legger til grunn i sin definisjon av tilpasset opplæring. Deres forslag til hvordan man kan bidra til at alle elever opplever mestring er å ha et fleksibelt og variert undervisningsopplegg. De legger i tillegg vekt på at alle skal

utfordres i skolearbeidet, men også oppleve at de lykkes med det. Dette samsvarer med Kunnskapsløftets fokus på å vise særlig omsorg for de som strever. Man må se eleven, se hvor man kan utfordre eleven og hvor det er viktigere at eleven får arbeidsoppgaver som hen lykkes med. Det er blant annet her man kan vise omsorg for den enkelte elev. Selv om Håstein og Werner ikke ordrett nevner noe om å tilpasse for enkelteleven og klassen som helhet, kan man ut i fra det de har nevnt trekke slutningen om at de har tatt hensyn til det. De snakker mye om undervisningsopplegget, og om hvordan dette må gi muligheter for alle til å utvikle seg og lære (2014b). Et undervisningsopplegg vil ta for seg klassen som helhet, da alle elevene er deltakende. I stor grad vil dette gjerne tilpasse til elevgruppene man har representert, og ikke enkeltelevne bak grupperingen slik Nyléhn og Biseth (2015) ønsker.

Bjørnsrud og Nilsens (2008) definisjon inkluderer ikke noe som går direkte inn i undervisningsopplegget, men nevner at man må nytte tilpasset opplæring som et virkemiddel for elevenes læring. De mener også at tilpasset opplæring utformes og oppfattes i samspill mellom lokal skoleutvikling og fastsatte intensjoner. Videre nevner også Bjørnsrud og Nilsen (2008) viktigheten av tilpasset opplæring for å skape en bedre kultur for læring, noe som uten å bli direkte nevnt i Kunnskapsløftet kan bli sett på som et relevant poeng også her.

Det er tydelig Håstein og Werner som har størst fokus på undervisningen når man ser til den pedagogiske litteraturen. Hele deres definisjon på tilpasset opplæring baserer seg på hvordan undervisningsopplegget bør legges opp, og hva dette innebærer for elevene. Kunnskapsløftet ber om et undervisningsopplegg som er bredt nok til at læreren kan møte elevene, Håstein og Werner presenterer et undervisningsopplegg som setter elevene i fokus. Fokuset legges på at elevene skal oppleve at de blir utfordret, men også at de lykkes, med skolearbeidet. Og alle skal ha en følelse av at det er nyttig å gå på skolen (Håstein & Werner, 2014b). Dette nevner også Lillejord, Manger og Nordahl (2013), men Håstein og Werner sier noe om hvordan man oppnår dette. Det krever et undervisningsopplegg som er fleksibelt og variert nok slik at alle kan utvikle seg og lære (Håstein & Werner, 2014b). Igjen settes elevene i fokus, det er vi lærere som må tilpasse oss slik at vi har elevenes beste i fokus.



## 6.1 Et fokus på undervisningsopplegget

Håstein og Werners (2014b) definisjon på tilpasset opplæring setter tilsynelatende fokuset på undervisningsopplegget for klassen som helhet, og hva som kreves av dette. Deres fokus ligger i metodikken som benyttes for å tilpasse, og tar utgangspunkt i denne. Spørsmålet blir da om et så tydelig fokus på metodikk skaper distanse fra fokuset på mangfoldet og enkeltindividet. Nyléhn og Biseth (2015) argumenterer for at man må gå bort fra de stereotypiske grupperingene innenfor mangfold for å se enkeltindividet. Håstein og Werners (2014b) definisjon legger til rette for å ta hensyn til mangfoldet som er representert ved å legge trykk på at undervisningen skal sørge for at alle elevene får nytte av den. Likevel settes ikke søkelyset på enkeltindividene mangfoldet representerer, og en kan argumentere for at et fokus på metodikk kan skape distanse fra enkeltindividet.

Tar man utgangspunkt i at fokus på metodikk skaper distanse fra enkeltindividet kan man diskutere hvilke konsekvenser dette vil ha for elevene. Et fokus som legger all tillit til undervisningsopplegget vil i stor grad tilrettelegge for gruppen av elever. Man legger opp et pedagogisk opplegg som skal treffe alle spekter av fellesskapet, fra de elevene som ligger noen nivåer under til de elevene som ligger over. Det pedagogiske opplegget baserer seg på elevgruppen, men selv om man har en gruppe med for eksempel stille elever, og en gruppe utagerende elever, er det viktig å se enkeltindividene innenfor gruppen. Som nevnt over er det er dette Nyléhn og Biseth (2015) argumenterer for. Det finnes ulike bakenforliggende årsaker som resulterer i en stille, og litt usynlig, rolle i klasserommet. Har man kun fokus på at en gruppe stille elever er akkurat dette; en gruppe, uten å undersøke hvorfor vil tilpasningen ikke kunne ta hensyn til årsaken bak.

## 6.2 Et fokus på mangfoldet og enkeltindividet

Et annet fokusområde innenfor tilpasset opplæring er fokuset på mangfoldet og enkeltindividet som Bjørnsrud og Nilsen presenterer. Til forskjell fra fokuset på metodikk presentert i kapitlet over, blir fokuset her først og fremst å tilrettelegge for enkelteleven. Bjørnsrud og Nilsen (2008) presiserer at man må ha blick for den enkelte, og at man må møte mangfoldet elevene representerer. Man bryter ned de stereotypiske grupperingene innenfor mangfoldet slik at man møter enkelteleven, slik Nyléhn og Biseth (2015) argumenterer for. Innenfor denne tilnærmingen vil en også kunne støte på utfordringer. Forsvinner fokuset på gruppefølelse,

tilhørighet og samarbeid med et slikt fokus på enkelteleven? Blir man så opptatt av å se elevene slik at man glemmer undervisningen, og metodikken?

Et slikt fokus på enkeltelevne kan argumenteres for å gi begrensede muligheter til å se klassen som helhet, og hvordan medelever kan bidra til den enkeltes læring. Det blir et lite sosiokulturelt syn på undervisningen da man kun ser hver enkelt elev, og ikke mulighetene man har for samarbeid. Et slikt individfokus fokuserer i stor grad på detaljene, og kan medføre utfordringer med å se helhetsperspektivet. Til tross for viktigheten av å se elevene bak grupperingen, er det også viktig å se hva elevene kan bety for hverandre, og for læringsutbyttet elevene kan ha. Ved å vise til forskningen til Anderson tydeliggjør Woolfolk (2010) hvor viktige med elevene er for læringsutbyttet. Det sosiokulturelle perspektivet på læring understreker viktigheten av samhandling og samarbeid, og nyttigheten av å la elevene lære av hverandre (Woolfolk, 2010).

### 6.3 Et kombinert fokus – et ideal?

Fokusområdene presentert i de to kapitlene over viser, etter min tolkning, ytterpunktene av den pedagogiske litteraturen. Målet har vært å sette lys på hva fokuset innebærer, og hvilke utfordringer det kan bringe med seg. Etter mitt arbeid med denne oppgaven har jeg kommet frem til at det må være en mulighet til å arbeide med tilpasset opplæring basert på en kombinasjon av disse ytterpunktene,- man må kunne nytte undervisningen for å tilpasse til mangfoldet, samtidig som man klarer å se enkeltelevne man har representert. Lillejord, Manger og Nordahl (2013) presenterer den definisjonen på tilpasset opplæring som i størst grad balanserer fokuset på undervisningen og enkelteleven. Deres definisjon er i stor grad lik den presentert i opplæringslovas §1-3, men med et fokus på å gi alle elever et likeverdig tilbud og en opplæring de kan nyttiggjøre seg.

Etter å ha arbeidet med denne oppgaven sitter jeg igjen med samme inntrykk som blir presentert i teorien,- tilpasset opplæring er et begrep det er vanskelig å finne én passende definisjon. Det er utfordrende å finne én løsning på hvordan man best mulig tilpasser opplæringen og det blir derfor i stor grad opp til hver enkelt lærer hvordan man ønsker å gjøre det. Ut i fra den teorien jeg har benyttet meg av kom jeg frem til to tydelige ytterpunkter i oppfatningen av tilpasset opplæring; et fokus på undervisningen og et fokus på enkeltindividet. Problemstillingen min, «hvilket syn på tilpasset opplæring presenteres i den pedagogiske litteraturen og de nasjonale styringsdokumentene?», blir besvart gjennomgående i hele oppgaven ut i fra ulike perspektiv

og oppfatninger på tilpasset opplæring. Essensen i hvordan tilpasset opplæring beskrives i styringsdokumentene er at man skal tilrettelegge for alle elevene uavhengig av deres forutsetninger. Dette går igjen i den pedagogiske litteraturen, med noe varierende fokus på hvordan dette gjennomføres på en best mulig måte. Flere av forskerne presenterer at å se på tilpasset opplæring som et ideal vil by på utfordringer, man må heller se på det som et virkemiddel eller praksisformer for elevenes læring (Bjørnsrud & Nilsen, 2008; Lillejord mfl., 2013). Det er dette inntrykket også jeg sitter igjen med,- god tilpasset opplæring kan oppleves skremmende og uoppnåelig, men etter å ha bearbeidet stoffet har fokuset endret seg til å se på det som en mulighet til å bedre elevenes læringsutbytte.

## 7.0 Litteraturliste

- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2008). Tilpasset opplæring under Kunnskapsløftet - intensjoner og skoleutvikling: introduksjon. I *Tilpasset opplæring - intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Utdannings- og forskningsdepartement. (2004). *Kultur for læring*. (St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Hentet fra [www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no)
- Dysthe, O. (2013). Dialog, samspill og læring: flerstemmige læringsfelleskap i teori og praksis. I *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fossåskaret, E., Fuglestad, O. L., & Aase, T. H. (1997). *Metodisk feltarbeid: produksjon og tolkning av kvalitative data* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Håstein, H., & Werner, S. (2014a). Spesialpedagogikk, inkludering og tilpasset opplæring i vanlige klasser. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring: forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Håstein, H., & Werner, S. (2014b). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lillejord, S., Manger, T., & Nordahl, T. (2013). En skole for alle. I *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2.). Bergen: Fagbokforlaget.



- Lundetræ, K., & Gabrielsen, E. (2017). Skolens oppfølging av elever som strever med lesing. I E. Gabrielsen, *Klar framgang!: Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et femtenårsperspektiv* (1. utg.).
- Nordahl, T., & Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforl.
- Nyléhn, J., & Biseth, H. (2015). En utvidelse av begrepet «mangfold». *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, (3–4), 12.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-2018-06-22-56). Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)
- Overland, T. (2015, august 9). Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk: etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thurén, Torsten. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet [udir]. (2006). *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell\\_del/generell\\_del\\_lareplanen\\_bm.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf)
- Utdanningsdirektoratet [udir]. (2018, mars 21). PPT og spesialpedagogisk hjelp – rettigheter. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialpedagogisk-hjelp/spesialpedagogisk-hjelp---til-deg-som-er-forelder/>
- Utdanningsdirektoratet [udir]. (udatert). Tilpasset opplæring. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Woolfolk, A. (2010). *Pedagogisk psykologi* (4. utg.). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

