



Høgskolen i **Hedmark**

LUNA

Ruben Halmrast Heflo

Bacheloroppgave

Tilpasset opplæring og differensiering i
styringsdokumenter og lærebøker

Adapted education and differentiation in steering
documents and textbooks

Grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn

Våren 2016

Samtykker til utlån hos høskolebiblioteket Ja X NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage Ja X NEI

Norsk sammendrag

Tittel: Tilpasset opplæring og differensiering i styringsdokumenter og lærebøker	
Forfatter: Ruben Halmrast Heflo	
År: 2016	Sider: 29
Emneord: Tilpasset opplæring, differensiering, styringsdokumenter, lærebøker	
<p>Sammendrag:</p> <p>Problemstillingen: <i>Hva slags forståelse av tilpasset opplæring og differensiering får matematikklærere i møtet med styringsdokumentene og lærerbøkene i matematikk?</i></p> <p>Det blir først presentert et teorigrunnlag om tilpasset opplæring og differensiering, her redegjør jeg for tilpasset opplæring gjennom en smal og en vid begrepsforståelse, og differensiering gjennom organisatorisk og pedagogisk.</p> <p>Det blir brukt en kvalitativ dokument analyse for å belyse problemstillingen. dokumentene som blir analysert opp mot teorigrunnet er LK06, opplæringsloven og fire lærerveiledninger for læreverk i matematikk.</p> <p>Analysen viser at dokumentene styrer mot varierende forståelse for tilpasset opplæring og differensiering. Det som er felles for alle lærere er styringsdokumentene, disse er formulert svært åpent og gir derfor mye tolkningsrom.</p> <p>Bøkene varierer veldig fra å gi læreren et smalt syn til et mer vidt syn på tilpasset opplæring og differensiering</p>	

Engelsk sammendrag

Titel: Adapted education and differentiation in steering documents and textbooks	
Author: Ruben Halmrast Heflo	
Year: 2016	Pages: 29
Keywords: adapted education, differentiation, steering documents, textbooks	
Summary: Research thesis: <i>What kind of understanding does the steering documents and textbooks in mathematics give teachers in adapted education and differentiation.</i> First a theoretical foundation about adapted education and differentiation is presented, here I explain adapted education by a narrow and a wide perspective, and differentiation by educational and organizational. It is used a qualitative analysis of documents to highlight the issue. The documents which are analyzed up against the theoretical foundation is LK06, the education law and four math books. The analysis shows variation in how they show an understanding of adapted education and differentiation. What is common for all teachers is the steering documents. These are formulated very open and therefore leaves room for inspiration. The math books varies from a narrow to a more wide perspective about adapted education and differentiation.	

Forord

Oppgaven er skrevet som en bacheloroppgave på Høgskolen i Hedmark, avdeling Hamar, i grunnskolelærerutdanningen 5-10 klasse. Temaet tilpasset opplæring og differensiering fikk jeg for alvor en stor interesse i ved 2. studieåret hvor jeg da gikk ved Høyskolen i Buskerud og Vestfold. Tidlig våren 2015 hadde jeg dette emnet før jeg gikk ut i en fire ukers lang praksis periode. I denne praksisperioden møtte jeg mange utfordringer angående tema og jeg følte læreboka var som en byrde istedenfor til hjelp. Dette gjorde at vi i praksisgruppa stadig hadde dette som tema under samtaler. Når jeg da høsten 2015 skulle bestemme meg for et tema var valget lett.

Jeg vil takke min veileder Kjersti Håland som gjennom mitt arbeid med denne oppgaven har hjulpet meg både med valg av teori og å få en klarhet i hva det er jeg egentlig er på jakt etter i oppgaven.

Det å skrive denne bachelor oppgaven har vært en svært krevende prosess som i perioder har dratt mye krefter, men til gjengjeld har det også gitt noen ordentlige gledes dager når ting endelig har løsnet.

Ruben Halmrast Heflo

Lillehammer, 24. Mai 2016

Innhold	Side
1. Innledning	7
1.1 Bakgrunn, formål og problemformulering	7
1.2 Problemstilling og valg av metode	7
1.2.1 Konkretisering av problemstilling og begrunnelse for metodevalg	8
1.3 Begrunnelse av teoretisk grunnlag og materiale	8
2. Teoretisk grunnlag	9
2.1 Tilpasset opplæring	9
2.1.1 To ulike tolkninger av tilpasset opplæring	9
2.1.2 Bachmann og Haug	9
2.1.3 Nordahl	10
2.1.4 Michelet	10
2.2 Differensiering	11
2.2.1 Organisatorisk differensiering	11
2.2.2 Pedagogisk differensiering	12
2.3 Kort oppsummering av teoretisk grunnlag	12
3. Metode	13
3.1 Kvalitativ og kvantitativ metode	13
3.2 Hermeneutikk og fenomenologi	14
3.3 Kvalitativ kontra kvantitativ dokumentanalyse	14
3.4 Hvordan analysere dokumentene?	15
3.4.1 Styringsdokumentene	15
3.4.2 Lærebøkene i matematikk	15
3.5 Validitet	16
4. Analyse av styringsdokumenter	17
4.1 Opplæringsloven	17
4.2 Prinsipper for opplæringen	18
4.3 Oppsummering styringsdokumentene	19
5. Analyse av lærerveiledninger	20
5.1 Felles mellom lærebøkene	20
5.1.1 Grunntall	20
5.1.2 Mega	21
5.1.3 Maximum og Sirkel	23
6. Problemløsningsoppgaver, åpne og rike oppgaver	24
7. Avslutning	26
7.1 Svar på problemformulering	26
8. Analyse av oppgaven	27
9. Litteraturliste	28

1. Innledning

1.1 Bakgrunn, formål og problemformulering

Tilpasset opplæring har vært snakket om i mange år. I grunnskoleloven av 1975 står det om at skolen skal inkludere alle elever. Grunnskoleloven av 1975 har dette til felles med både opplæringsloven og alle læreplanverk utformet siden. Inkludering av alle elever i skolen kalles ofte for tilpasset opplæring, men begrepet “tilpasset opplæring” er det svært mye forvirring rundt. I 2005 skiftet fokuset fra en individualisert tilnærming, til en tilnærming hvor tilpasset opplæring skulle foregå mer i felleskapet (Lillejord, Manger og Nordahl, 2010)

Bjørnsrud og Nilsen skriver “læreplanen blir sett på som uferdig og et potensial for uante handlinger”. I dette ligger det handlingsrom for lærerne, det vil si at lærerne ikke trenger å slavisk følge læreplanen, men at de skal videreutvikle potensialet som ligger i planene for å tilpasse sin egen skole best mulig. De nevner også at det i kunnskapsløftet er blitt slakkere rammer for hvordan lærerne utøver sin undervisning. Dette gir lærerne større rom for å tolke hva som ligger i kunnskapsløftet også i begrepet “tilpasset opplæring” (Bjørnsrud og Nilsen, 2011).

Selv om det er rom for tolkning av læreplanen, legger den fremdeles tydelige retningslinjer for hvordan en lærer skal arbeide med tilpasset opplæring. Kunnskapsløftet er ikke det eneste som rettleder lærerne i den norske skolen. Lærebøkene setter for mange lærere standarden for hvordan undervisningen foregår. I denne oppgaven vil jeg legge fokus på matematikkfaget og ungdomsskolelærere.

På bakgrunn av dette ønsker jeg å se nærmere på hvordan lærere kan bli rettleidet inn mot tilpasset opplæring og differensieringskultur. Hva sier egentlig kunnskapsløftet om tilpasset opplæring og differensiering? Hvordan legger lovverket retningslinjer? Hvordan tilrettelegges tilpasset opplæring og differensiering i et lite utvalg av de mest vanlige lærebøkene vi bruker i matematikkfaget?

1.2 Problemstilling og valg av metode

Dette gir meg en problemstilling som er formulert slik: *Hva slags forståelse av tilpasset opplæring og differensiering får matematikklærere i møtet med styringsdokumentene og lærebøkene i matematikk?*

1.2.1 Konkretisering av problemstilling og begrunnelse for metodevalg.

For å belyse oppgavens problemstilling best mulig er valg av metode viktig. Når metodevalget skal tas er det viktig å se på hva problemstillingen egentlig er ute etter. Problemstillingen i denne oppgaven retter seg mot hvordan styringsdokumentene og et lite utvalg vanlige lærebøker i matematikk rettleder forståelsen for tilpasset opplæring og differensiering til en ungdomsskolelærer. Problemstillingen ser utelukkende på styringsdokumenter og lærebøker i matematikk. Jeg ser det derfor som viktig å utelukkende fokusere på dokumentene og ikke alle de andre faktorene som en lærers forforståelse og andre ytre faktorer som skolemiljø og undervisning i andre fag. Dette er faktorer som til slutt vil spille en rolle for lærerens innsikt i temaet, men som ikke er vesentlige når jeg prøver å besvare problemstillingen. Derfor vil jeg benytte meg av dokumentanalyse som metode.

1.3 Begrunnelse av teoretiskgrunnlag og materiale

I del 2. Teorigrunnlaget til denne oppgaven vil jeg presentere begrepet “tilpasset opplæring” gjennom en smal og vid begrepsforståelse. Jeg vil her se på noe av det Bachmann og Haug skriver i sin forskningsrapport om tilpasset opplæring (forskningsrapport 62.). Jeg vil for å få mer innsikt i begrepene, også se nærmere på hvordan Nordahl og Michelet beskriver den smale og vide begrepsforståelsen. Jeg vil deretter se nærmere på begrepet “differensiering” og forklare hva som ligger i dette ved hjelp av Øzerk.

I drøftingsdelen vil jeg begrense materiale til det jeg anser som de viktigste styringsdokumentene en lærer bør ha innsikt i. Jeg vil også se på et tilfeldig utvalg av vanlige lærebøker i matematikk for ungdomskolen slik at jeg kan besvare problemstillingen. Derfor har jeg valgt å se på styringsdokumentene i form av opplæringsloven og prinsipper for opplæringen. Jeg velger også ta for meg lærerveiledningene til et lite utvalg læreverk i matematikk for ungdomsskolen og ikke selve elevbøkene da det er lærerveiledningene lærerne bruker.

Det er viktig å understreke at denne dokumentanalysen gjøres for å besvare problemstillingen i lys av valgt teori og er ikke en analyse av dokumentene til dets fulle.

2. Teoretisk grunnlag

2.1 Tilpasset opplæring

Hva betyr det?

Bachmann og Haug beskriver tilpasset opplæring veldig enkelt:

Tilpasset opplæring som overordnet prinsipp, det vil si at alle skal møte en opplæring som er tilpasset deres forutsetninger og behov (Bachmann/Haug, 2006 s.101).

2.1.1 To ulike tolkninger av tilpasset opplæring

Det er i nyere tid blitt vanlig å dele tolkningen av begrepet tilpasset opplæring på to ulike måter, smal og vid begrepsforståelse. Den smale begrepsforståelsen går ut på konkrete tiltak rettet mot hver enkelt elev eller ulike grupper innen nivå-differensiering. Den vide forståelsen omhandler hele skolen og måten skolen tilrettelegger en felles undervisning til hver enkelt elev. Med andre ord, tilpasset opplæring innenfor et felleskap.

2.1.2 Bachmann og Haug

Bachmann og Haug beskriver den smale tilnærmingen som en forståelse av at tilpasset opplæring er en form for konkrete tiltak og metoder. Disse kan iverksettes direkte og registreres. Den vide tilnærmingen kan sees på som en pedagogisk plattform skolen bygger opp under. Ved en vid tilnærming er ikke måten undervisningen blir organisert og gjennomført et godt nok grunnlag for å si at opplæringen er tilpasset eller ikke. Det kreves en mer omfattende strategi for hele skolen hvor målet er at alle elever skal få så god opplæring som mulig (Bachmann/Haug, 2006 s.7). Bachmann og Haug forklarer lenger ned i deres forskningsrapport om begrepet "inkludering", og hvordan en vid forståelse av tilpasset opplæring nesten kan erstattes med inkludering. Den vide forståelsen handler altså om at alle elevene skal være delaktige i undervisningen, ikke bare være tilskuere. Alle elevene skal være en del av felleskapet, slik at alle elevene får en opplæring som gagnar dem både faglig og sosialt (Bachmann/Haug, 2006 s.88-89).

2.1.3 Nordahl

Nordahl beskriver den smale tilnærmingen som en form for individualisering hvor elevene gis individualisert undervisning ved individuelle utviklingsplaner, arbeidsplaner, læringsstiler, samt at de får mer ansvar for egen læring. Han peker også på at organisert nivå-differensiering og spesialundervisning ligger under den smale tilnærmingen. Den vide tilnærmingen kaller Nordahl for kollektivisering. Her er det ikke individet som er i fokus, men felleskapet.

Nordahl mener at ved en vid tilnærming ser man på mangfoldet i en klasse som en berikelse som kan utnyttes i tilpasset opplæring, istedenfor som et problem. Derfor er det svært viktig med et godt og trygt klassemiljø, hvor fokus ligger i en kollektiv tilnærming til undervisningen samt individuell tilpassing (Nordahl, 2012).

2.1.4 Michelet

Michelet beskriver den vide betydningen som en tilnærming hvor det er grunnleggende verdier om inkludering, likeverd og felleskap. Han mener at en vid forståelse kan sees på som en sosialdemokratisk forståelse. Den smale betydningen beskriver Michelet som differensiering og individuell tilpassing av undervisningen. Han mener det kan sees på som en liberal forståelse, fordi enkeltindividets valgfrihet og eget ansvar for resultater blir lagt stor vekt på. Michelet peker også på overlappen mellom begrepet inkludering og en vid forståelse av tilpasset opplæring. Ut ifra en forståelse hvor begrepene overlapper kan tilpasset opplæring sees på som inkluderende kvaliteter ved skole og klasserom som et system hvor det foregår god samhandling. Dette står i motsetning til å se på tilpasset opplæring som et avgrenset element i skolens tilbud, enten om det gjelder differensiering mellom nivå, spesialpedagogiske tiltak for enkeltelever, eller andre tiltak rettet direkte mot en differensiert gruppe eller en enkelt elev. Michelet mener at slike tiltak allikevel kan gi svært viktige bidrag til den tilpassede opplæringen, forutsatt at de inngår i et systematisk arbeid med å la likeverd, likhet og mangfold komme til uttrykk i klassens hverdagsliv. (Michelet, 2008 s. 12).

2.2 Differensiering

Å differensiere betyr å dele inn i grupper ut ifra forskjeller og ulikheter, som for eksempel etter kompetansenivå eller språk. Øzerk mener at differensiering i skolen handler om å gjøre elevenes læring lettere ved bruk av ulike varierte tiltak, som organisasjonsformer, arbeidsmåter og metoder.

Det kan skilles mellom to ulike former for differensiering, organisatorisk- og pedagogisk differensiering.

2.2.1 Organisatorisk differensiering

Øzerk beskriver den organisatoriske differensieringen som en adskillelse, hvor en gruppe elever blir avskilt fra en annen. Det eksisterer en rekke organisatoriske differensieringstiltak som fint kan forsvares både pedagogisk og lovlig, men det eksisteres også varianter av organisatorisk differensiering som anses som lovstridige. Øzerk lister opp disse fem formene for organisatorisk differensiering som pedagogisk forsvarlige:

- Kvalitativ- eller interessebasert differensiering
- Behovsbasert differensiering
- Linjevalg- eller programvalgbasert differensiering
- Tospråklighetsbasert differensiering
- Differensiering basert på spesialavdelinger med spisskompetanse

Han nevner fire typer organisatorisk differensiering som ikke kan forsvares:

- Nivådifferensiering, evnedifferensiering eller kvantitativdifferensiering
- Etnisk basert differensiering
- Kjønnsbasert differensiering
- Spesialskoler

2.2.2 Pedagogisk differensiering

Den pedagogiske differensieringen går ut på at elevene jobber i et felleskap med ulikt tempo, arbeidsmengde og arbeidsstoff, samt ulike arbeidsformer. Øzerk nevner tre underkategorier innenfor pedagogisk differensiering, tempodifferensiering, innholds differensiering og metodisk differensiering.

Tempodifferensiering går ut på å tilrettelegge undervisningen slik at alle elevene kan arbeide med samme lærestoff, men med ulikt tempo. De elevene som bruker lengere tid kan få hjelp, og de elevene som jobber raskere kan få temarelaterte overkommelige utfordringer.

Innholds differensiering beskriver Øzerk i hovedtrekk som å gi elevene I) ulik omfang av lærestoff og/eller lærestoff med ulik bredde. II) ulik mengde av lærestoff eller. III) variert lærestoff innenfor samme emneområde og i samme klasse – basert på elevens interesser.

Metodisk differensiering går ut på å bruke varierte arbeidsmåter, metoder, opplæringsformer samt oppgaver tilpasset den enkelte eleven. (Øzerk, 2011)

2.3 Kort oppsummering av den teoretiske bakgrunnen

En vid forståelse av tilpasset opplæring er helt klart det som menes at skal danne det beste grunnlaget for læring hos elevene. Den pedagogiske differensieringen skal også gi bedre læringsforhold enn den organisatoriske differensieringen. Tilpasset opplæring og differensiering bygger på hverandre. For at en skole skal kunne drive tilpasset opplæring kreves det en form for differensiering. Nordahl beskriver organisatorisk differensiering som en smal forståelse. Med dette mener han at om en skole skal praktisere en vid tilnærming til tilpasset opplæring kreves det en pedagogisk differensiering. Den vide tilnærmingen for tilpasset opplæring sees på som en pedagogisk plattform hele skolen må bygge opp under. Michelet mener derimot at organisatorisk differensiering ikke nødvendigvis samsvarer med en smal begrepsforståelse. Om organisatoriske differensieringstiltak blir brukt i samsvar med et klasserom som systematisk arbeider med å la likeverd, likhet og mangfold komme godt til uttrykk, kan dette være positivt for tilpassede opplæringen.

3. Metode

Problemstilling: Hva slags forståelse av tilpasset opplæring og differensiering får matematikklærere i møtet med styringsdokumentene og lærerbøkene i matematikk?

Som nevnt tidligere er min metode for å belyse problemstillingen en analyse av styringsdokumenter og lærerveiledninger for læreverk i matematikk til ungdomsskolen. En dokumentanalyse kan gjennomføres på to ulike måter, kvantitativt eller kvalitativt.

3.1 Kvalitativ og kvantitativ metode

Kvantitativ metode handler om å innhente data ved hjelp av objektive målinger, tallmateriale og statistikk. Kvantitativ forskningsmetode skaffer oss generell kunnskap, det vil si å generalisere fra et undersøkelsesutvalg til den populasjonen utvalget er valgt ut fra, for dermed å kunne trekke ut allmenngyldige konklusjoner. Kvantitative metoder blir hovedsakelig benyttet i store omfattende undersøkelser, med for eksempel mange ungdommer, pensjonister eller skoler. Det kan benyttes utallige former for undersøkelser, alt fra spørreundersøkelser til registrering av høyde eller annen relevant informasjon. (Befring 2015)

I kvalitativ metode er det snakk om data der informantens meninger, forståelse, intensjoner og holdninger kommer fram. Ved kvalitativ metode er det selve innholdet som er i fokus.

Kvalitativ metode har som formål å nå til kjernen av problemet (Befring 2007). Det vil ofte bli brukt personlige intervjuer eller direkte observasjoner for å innhente data, alt avhengig av hva som er mest hensiktsmessig. I motsetning til kvantitative metoder gir derimot kvalitative metoder forskeren rom for improvisasjon og personlige valg underveis. Dette er for å gi forskeren best mulig innsikt.

Styrken til kvalitativ forskning som metode ligger i forskning der målet er å søke innsikt i spesifikke fenomener, situasjoner, enkeltpersoner eller institusjoner (Befring 2015).

3.2 Hermeneutikk og fenomenologi

Kvalitativ forskning blir ofte referert til som fenomenologisk eller hermeneutisk forskning.

Det fenomenologiske perspektivet innebærer og sette fokus på folks opplevelser og forståelse av sin situasjon og av det hverdagslivet de har (Befring 2015).

Hermeneutikk som begrep stammer fra det greske hermenein, som betyr «tolke for å forstå». Hermeneutikk kan sees på som læren om fortolkning av tekster.

Hans-Georg Gadamer (1900-2002) var en tysk filosof. Han beskrev hermeneutikken som en sirkulær prosess, som startet med en forutforståelse som videreutvikler seg ved hjelp av nye erfaringer som tolkes og dermed medfører en utvidet forståelse. Ingen blir noen gang ferdig med å erfare. En persons innsikt vil derfor alltid utvikle seg til en stadig dypere helhetsforståelse (Befring 2015).

Med en hermeneutisk analyse blir det lagt vekt på å fange inn og fortolke aktørforståelsen i et videre teoretisk perspektiv (Befring 2007). Hermeneutisk metode har en aktuell rolle i analyser av empirisk data som har en direkte formidlende funksjon, og som dermed har et budskap som kan tolkes. Dette vil gjelde kvalitativ forskning som søker etter meningsinnhold, formidlet ved språklige eller tilsvarende symboler (Befring 2015).

3.3 Kvalitativ kontra kvantitativ dokumentanalyse

Ved kvantitativ dokumentanalyse er man på utkikk etter forekomsten av en bestemt egenskap ved dokumentene. Dette kan være forekomsten av et ord, et tall eller hvor ofte dokumentet blir brukt som kilde i avisartikler.

Ved en kvalitativ dokumentanalyse skal forskeren analysere og tolke meningsinnholdet i det som er skrevet. Det er da viktig å være bevisst ovenfor hvem som har skrevet eller produsert dokumentet, hvem som er ment som mottaker, og hva som er hele formålet med dokumentet. Spesielt disse tre punktene har stor betydning for hvordan et dokument bør leses og hvordan det kan brukes for å belyse problemstillingen i analysen (Gisle Andersen 2016).

I denne oppgaven er jeg ute etter å se hva dokumentene sier om tilpasset opplæring og differensiering. Jeg anser det derfor som svært unyttig å foreta en kvantitativ analyse fordi det ikke vil gi meg noen innsikt i dokumentenes innhold. Jeg velger derfor å foretar en kvalitativ dokument analyse for å se hva dokumentene sier om tilpasser opplæring og differensiering.

3.4 Hvordan analysere dokumentene?

Jeg har i oppgavens kapittel 2. *Teoretisk grunnlag* beskrevet tilpasset opplæring ved smal og vid forståelse, samt differensiering ved organisatorisk og pedagogisk. Det er tydelig at den vide forståelsen for tilpasset opplæring og den pedagogiske differensieringen er å foretrekke. Jeg vil videre i oppgaven analysere dokumentene opp mot dette teoretiske grunnlaget. Legger dokumentene opp til en vid eller smal begrepsforståelse? Sikter de til en organisatorisk differensiering eller til en pedagogisk? Dette er spørsmål som skal utforskes.

I en kvalitativ dokumentanalyse var det viktig å se dokumentet i lys av de tre punktene som er nevnt tidligere. Hvem har skrevet dokumentet? Hvem er det ment at skal lese dokumentet? Og hva er formålet med dokumentet?

3.4.1 Styringsdokumentene

Alle styringsdokumenter har statlig opphav og er der for å rettlede undervisningen slik at den gir størst mulig utbytte til flest mulig mennesker. En lærer vil i all hovedsak se på to styringsdokumenter, Opplæringsloven og det nåværende læreplanverket (LK06). Jeg har derfor valgt å ta for meg disse to dokumentene. Det ikke nødvendig å se på hele dokumentet, da det kun er noen deler som er relevant ovenfor problemstillingen. Jeg begrenser derfor opplæringsloven til § 1-3 og § 8-2 og LK06 til «Prinsipper for opplæringen».

3.4.2 Lærebøkene i matematikk

I 2000 ble det av kirke-, utdannings- og forskningskomiteen enstemmig vedtatt å oppheve den daværende godkjenningsordningen for lærebøker fra 1889. Daværende statsråd Trond Giske (Ap) uttalte seg da om at vedtaket ble opphevet slik at kommunene, skolene og læreren selv fikk større frihet til å bestemme hvordan undervisningen skal gjennomføres. Det ble riktignok henvist til flere andre lover som sikrer hjemmelen og kontrollere lærebøkene (Berit Bratholm, 2001). Dette viser til at lærebøkene som er i skolen i dag ikke må gjennom noen godkjennelsesordning fra staten, men det er opp til kommunen skolen eller læreren og godkjenne læreboka. Jeg har derfor valgt å begrense oppgaven til fire vanlige lærebøker i matematikk, da disse er godkjent av flere kommuner og skoler, noe som øker validiteten. Bøkene jeg har valgt ut er: Grunntall, Mega, Maximum og Sirkel. Problemstillingen er ute etter hvordan bøkene påvirker forståelsen om tilpasset opplæring og differensiering til en lærer. Derfor velger jeg og analysere lærerveiledningen til bøkene og ikke selve læreboka elevene får utdelt.

3.5 Validitet

Ved bruk av kvalitativ dokumentanalyse vil det være viktig å være klar over at forskerens forventninger og forutinntatte oppfatninger vil være med å tolke dokumentene, jf. hermeneutikken. Dette vil kunne påvirke forskerens resultater og dermed redusere validiteten av dataene. Derfor analyserer jeg dokumentene opp mot et teoretisk grunnlag, slik at problemstillingen bli besvart i lys av dette grunnlaget og ikke meninger direkte fra meg.

4. Analyse av styringsdokumenter

4.1 Opplæringsloven

Det er ikke mye om tilpasset opplæring i opplæringsloven, men i § 1-3 står det blant annet: “Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten” (direkte sitert: opplæringsloven § 1-3, 2016). Med andre ord opplæringen skal tilpasses hver enkelt elev. Det står derimot ingenting om hvordan dette skal skje. Om vi skal tolke det som står i opplæringsloven ved hjelp av et smalt eller vidt syn på tilpasset opplæring kommer vi ikke særlig langt. Både den smale og den vide tilnærmingen støtter at opplæringen skal tilpasses hver enkelt elev. Det vil si at det i opplæringsloven, er det rom for tolkninger angående tilpasset opplæring og de andre dokumentene vil få en større rolle.

Det står lite om tilpasset opplæring i opplæringsloven, men det står mer om differensiering i § 8-2 *“I opplæringa skal elevane delast i klassar eller basisgrupper som skal vareta deira behov for sosialt tilhør. For delar av opplæringa kan elevane delast i andre grupper etter behov. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør. Klassane, basisgruppene og gruppene må ikkje vere større enn det som er pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg...”* (direkte sitert: opplæringsloven § 8-2, 2016).

Denne loven er mer interessant. Første setning handler om at elevene skal deles inn i klasser eller basisgrupper. På alle offentlige ungdomskoler i Norge blir elevene delt inn i tre trinn, med flere klasser på hver trinn avhengig av størrelsen på trinnet. Det står i neste setning at elevene kan under deler av opplæringa være delt inn i grupper etter behov. Dette viser til Øzerk sin organisatorisk differensieringsmodell ved å skille elevene.

Videre i avsnittet står det at elevene til vanlig ikke skal deles opp i grupper etter faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørighet. Ser vi tilbake på det Øzerk skriver finner vi ut at både inndeling etter faglig nivå, kjønn og etnisitet er former for organisatorisk differensiering som ikke kan forsvares på et pedagogisk vis (Øzerk, 2011). Opplæringsloven bruker her ordene “til vanlig”. Det er altså greit med denne uforsvarlige differensieringen, så lenge den ikke skjer til vanlig. Her er det også et spørsmål om tolkning av ordene “til vanlig”. Hvor mye er “til vanlig”? Hvor går denne grensen? Opplæringsloven er skrevet på en slik måte at det kreves mye tolkning. Den gir ikke mange retningslinjer, men den forteller oss kun om en organisatorisk form for differensiering.

4.2 Prinsipper for opplæringen

I prinsipper for opplæringen er det en del som kalles “tilpasset opplæring og likeverdige muligheter”. I første avsnitt er det tydelig beskrevet at tilpasset opplæring innenfor fellesskapet skal være et grunnleggende element i fellesskolen. Både Michelet, Bachmann og Haug beskriver at den vide tilnærmingen av tilpasset opplæring må sees på som en ideologi hele skolen opererer rundt, altså at tilpasset opplæring skal være et grunnleggende element i skolen. Her vises det altså til en vid forståelse. Prinsipper for opplæringen er også tydelig på at alle elevene skal få oppleve utfordringer og mestringer. Dette er noe både den smale og vide tilnærmingen også mener.

I andre avsnitt står det “*Når elever arbeider sammen med voksne og med hverandre, kan mangfoldet av evner og talenter bidra til å styrke både fellesskapets og den enkeltes læring og utvikling.*” (Direkte sitat: LK06. Prinsipper for opplæringen.) Dette er det Nordahl mener en vid forståelse handler om. Det å se mangfoldet som en berikelse kontra et problem (Nordahl, 2012).

I tredje avsnitt står det først om at alle skal, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger, ha lik mulighet til å utvikle seg gjennom å arbeide med de forskjellige fagene. Deretter står det noe det er verdt å legge merke til “*Tilpasset opplæring for den enkelte elev kjennetegnes ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen. Elevene har ulike utgangspunkt, bruker ulike læringsstrategier og har ulik progresjon i forhold til nasjonalt fastsatte kompetansemål.*” (Direkte sitat: LK06. Prinsipper for opplæringen.) Her kommer det en forklaring av hva tilpasset opplæring er. Det står kort forklart at det kreves variasjon i alle ledd av undervisningen for å treffe hver enkelt elev, også i organiseringen av elevene. Så langt har prinsipper for opplæring vist en vid forståelse for tilpasset opplæring, der de viser til at mangfoldet er en styrke, ikke en svakhet, og at tilpasset opplæring handler om variasjon. Så nevner de at det også kreves variasjon i organiseringen, men at det er fritt å velge type organisering. Jeg tolker det på den måten at det her gis fritt rom for organisatorisk differensiering. Det store spørsmålet er da om prinsipper for opplæringen viser en vid forståelse for tilpasset opplæring hvor organisatorisk differensiering er en del. Om vi ser på det Nordahl skriver, tyder dette på en smal forståelse av tilpasset opplæring. Bachmann og Haug er mer forsiktige med å fastsette organisatorisk differensiering som en smal forståelse, men de er tydelige i sin tolkning av at den vide forståelsen handler om inkludering og felleskap. Michelet er derimot åpen for at

organisatorisk differensiering kan være en del av den vide forståelsen, så lenge det gjennomføres med et fokus på likeverd og likhet i klassen. Det sies ikke noe om dette, og en person uten noe innsikt i emnet, vil trolig ikke forstå det slik Michelet beskriver som en vid forståelse. Jeg vil da si at prinsipper for opplæringen viser til en til dels vid forståelse av tilpasset opplæring, men at det mangler å fastsette hva som menes med variert organisering.

4.3 Oppsummering styringsdokumentene

Lovverket i seg selv, gir oss lite i forhold til tilpasset opplæring. Loven sier at elevene har krav på en opplæring tilpasset sitt behov, men ikke noe om hvordan dette skal foregå. Det er derfor opp til læreren og tolke hva loven legger i å tilpasse opplæringen. Lovverket sier at det er tillat med organisatorisk differensiering, så lenge det ikke til vanlig er visse former, som etnisk differensiering. Dette vil jeg se på som en liten rettleder for lærere mot at organisatorisk differensiering kan være greit under deler av opplæringen, noe spesielt Nordahl ikke ser på som positivt (Nordahl, 2012).

Prinsipper for opplæringen rettleder lærerne mye mer enn hva selve loven gjør. Den viser hele veien en forståelse som omhandler et positivt mangfold og felleskap for den tilpassede opplæringen, noe som tyder på en vid begrepsforståelse. Det nevnes også at tilpasset opplæring kjennetegnes ved variasjon i bruken av organisering under opplæringen. Dette er noe som ikke nødvendigvis viser til en organisatorisk differensiering, men er lett å tolke slik. Dette gir meg et helhetlig bilde av at styringsdokumentene har det grunnleggende innenfor en vid forståelse av tilpasset opplæring på plass, men mangler å være konkrete i sin rettleddning av en god differensiering.

5. Analyse av lærerveiledninger

Min erfaring både fra egen skolegang og praksis er at lærebøkene har en stor rolle i måten undervisningen foregår og organiseres. Jeg vil i denne delen ta for meg flere kjente læreverk i matematikk som blir brukt i ungdomskolen. Jeg vil i hovedsak se på hva deres lærerveiledninger sier om tilpasset opplæring. Viser bøkene en smal eller vid forståelse for begrepet? Jeg vil også se hva slags type differensiering de legger opp til, om de legger opp til det. De bøkene jeg skal ta for meg er: Grunntall, Mega, Maximum og Sirkel.

5.1 Felles mellom lærebøkene

Det første som er felles for alle disse lærebøkene er at de legger opp til en nivådifferensiering. Alle bøkene har tre former av oppgaver. En kode som er for elevene under middels nivå, en annen kode for de som er på middels nivå og en siste kode for de som er over middels nivå. Det er derimot store forskjeller i deres begrunnelse på hvorfor de legger opp til denne nivådifferensieringen.

5.1.1 Grunntall

Grunntall er den eneste av disse bøkene som ikke har en egen del som forteller oss om deres syn på tilpasset opplæring og hvordan dette enkelt kan praktiseres ved hjelp av bøkene. Dette gjør det litt vanskeligere å finne direkte ut hvordan Grunntall ser på tilpasset opplæring. Derfor må vi se på begrunnelsene deres for de ulike faktorene de har med i bøkene.

Grunntall skriver litt om hvorfor bøkene er bygget slik de er. De begrunner oppgavene med ulike vanskelighetsgrad ved at elevene kan arbeide samlet med forskjellige oppgaver tilpasset deres nivå. Altså at de kan arbeide med individuelt tilpassede oppgaver i felleskapet. De legger også mye vekt på at elevene ikke er låst til en kode hele tiden, men at de kan plukke oppgaver som gir dem utfordringer. En elev kan være på forskjellige nivåer i forskjellige temaer.

Grunntall fremstår for meg som at de legger mye vekt på at alle kan jobbe i felleskap med de ulike oppgavene og at dette skal gi en god tilpasset opplæring, hvor elevene har mye ansvar for selv å velge oppgaver. Ved å se på det Nordahl og Michelet sier, ser vi at individuelle oppgaver, samt mye ansvar for egen læring, sees på som en smal forståelse av tilpasset opplæring. Ved første øyekast ser vi også at disse oppgavene sees på som nivådifferensiering, som er en form for organisatorisk differensiering. Det legges vekt på at man skal jobbe med stoffet i felleskap noe som går inn under den pedagogiske differensieringen. Jeg vil altså si at

grunntall viser en smal forståelse av tilpasset opplæring med en pedagogisk differensieringsmodell.

5.1.2 Mega

Mega har en egen side i sin lærerveiledning, hvor det står om Mega og deres syn på tilpasset opplæring. Der trekker de fram at det er umulig å skrive et læreverk som sikrer en tilpasset opplæring til alle elevene fullt ut. De forklarer det med at tilpasset opplæring alltid må sees i forhold til hver enkelt elev. Videre forteller de at av samme årsak er det vanskelig å definere tilpasset opplæring, men de har noen grunnleggende punkter de trekker frem.

- Tilpasset opplæring bygger på kunnskap om og forståelse av elevens læreforutsetninger og personlighet.
- Tilpasset opplæring foregår i området mellom det eleven kan, og det neste eleven skal lære.
- Tilpasset opplæring er tilrettelagt slik at den enkelte elev, ut fra evner og forutsetninger, opplever mestring.
- Tilpasset opplæring er tilrettelagt slik at den enkelte elev søker utfordringer og utvikler seg faglig, sosialt og personlig.

Mega skriver at ut i fra denne definisjonen på tilpasset opplæring, er det viktig med faglig nivå-differensiering. Mega forteller oss at elevene trenger oppgaver som de mestrer, og møter utfordringer de kan bruke for å utvikle seg og ikke miste motivasjonen. Mega mener at de utfyller dette ved å ha tre ulike oppgavenivåer, samt at de har et fjerde nivå i en ekstra bok. De forklarer videre at elevenes sosiale opplæring blir utfylt ved deres gruppeoppgaver, og spill som man finner i boka. I disse oppgavene må elevene i felleskap løse et problem. Mega sier også at de tar hensyn til at elever har ulike læringsstiler ved å ha variasjon i måten boka bygger opp innlæringen, i form av ulike forklaringer, spill og aktiviteter (Gulbrandsen, Melhus & Løchsen, 2008).

For meg virker det som om Mega ønsker å fremstå som at de har en vid forståelse av tilpasset opplæring, og vil derfor hjelpe læreren til å forbedre sin tilpassede undervisning. De starter med å forklare at deres bok ikke er perfekt, fordi den ikke kjenner alle elevene. Mega legger her inn en forståelse av at læreren selv må ta ansvar for en tilpasset opplæring med bruk av

andre midler enn bare boka. Dette er i seg selv veldig positivt etter min mening, men blir fort ødelagt av måten Mega beskriver tilpasset opplæring og hvordan det bør arbeides med.

Ser vi på de fire punktene om hva Mega mener tilpasset opplæring er, ser vi en veldig enkel modell. Denne modellen viser ikke til en forståelse av at tilpasset opplæring må sees på som en plattform hele skolen og all undervisning er bygget opp under som Bachmann og Haug skriver. Alle de tre øverste punktene er individuelle. Mega mener de utfyller disse punktene ved å differensiere etter nivå. Dette er som skrevet i *5.1.1 Grunntall* sett på som en smal forståelse.

I det nederste punktet står det at elevene søker å utvikle seg sosialt og personlig. Dette har Mega lagt opp til ved noen gruppeoppgaver og spill, der elevene kan bruke hverandres kunnskap og ferdigheter for å løse et problem. Bachmann/Haug, Nordahl og Michelet er alle enige om at i en vid forståelse, handler tilpasset opplæring om felleskap, og kunne bruke mangfoldet i klassen som en styrke. Her viser Mega dette ved så oppfordre til gruppeoppgaver og samarbeid.

Når vi ser det Mega sier om tilpasset opplæring i syn av en smal og en vid begrepsforståelse, ser vi en blanding mellom smal og vid forståelse. Mega legger opp til nivådifferensiering som sees på som en smal forståelse. De legger også opp til arbeid i felleskap, noe som sees på som en vid forståelse. Alt i alt vil jeg si at Mega rettleder lærere mot en smal forståelse av tilpasset opplæring, på grunn av deres fokus på viktigheten av nivådifferensiering. De sier ikke mye direkte om å skille elevene når det arbeides med oppgavene, men de gir et inntrykk av at organisatorisk differensiering er helt greit, samtidig som de ved sine gruppeoppgaver legger til rette for en pedagogisk differensiering.

5.1.3 Maximum og Sirkel

Maximum og Sirkel er veldig like i måten de beskriver sin oppbygning. De mener at ved hjelp av de fargekodete oppgavene kan elevene arbeide med oppgaver tilpasset sitt nivå. Noe av det som skiller Maximum og Sirkel fra Grunntall og Mega er hvor tydelige de er på at en elev ikke tilhører et spesifikk nivå, men at læreren må ta ansvar og sørge for at alle elevene arbeider med oppgavene som best passer til eleven. Dette gjør at læreren får et mer tydelig ansvar for å følge opp hver enkelt elev og ikke la dem stagnere innenfor en kategori. Dette er en faktor som øker min tillit til bøkene.

Det som skiller Maximum og Sirkel er at Sirkel også beskriver at det å jobbe med rike og åpne oppgaver er kritisk for å få tilpasset undervisningen. Jeg vil i kapittel 6.

Problemløsningsoppgaver, åpne og rike oppgaver forklare begrepene “åpne- og rike oppgaver”.

I motsetning, legger Maximum kun fokus på varierte oppgaver og arbeidsmetoder.

Både Maximum og Sirkel viser en forståelse for at tilpasset opplæring må skje i felleskap.

Begge viser en litt smalere forståelse ved å legge opp til nivåddifferensiering i oppgavene, men de er til gjengjeld tydelige når de forklarer at disse oppgavene ikke er nok. Det kreves arbeid som drar nytte av mangfoldet og felleskapet i en klasse. Begge bøkene legger tydelig til rette for det Øzerk kaller en pedagogisk differensieringsmodell. Elevene kan både jobbe individuelt og i samarbeid med andre, alt etter hva elevene selv måtte ønske, men bøkene legger fokus på at de skal jobbe samlet i et felleskap. Jeg vil derfor si at de viser en til dels vid forståelse for tilpasset opplæring ved at det er et tydelig fokus på at man er avhengig av å jobbe i felleskap for å oppnå en så tilpasset undervisning som mulig.

6. Problemløsningsoppgaver, åpne og rike oppgaver

Som vi så i prinsipper for opplæringen står det at variasjon er en viktig faktor for å kunne drive en god tilpasset opplæring. En variasjon i form av lærestoff og læremiddel. Det vil si at det er viktig å bruke andre midler enn bare læreboken. Det står også at tilpasset opplæring for den enkelte eleven handler om å bruke varierte arbeidsmåter. Sirkel forklarer at dette kan gjøres ved bruk av åpne og rike oppgaver. Jeg vil i tillegg trekke frem problemløsningsoppgaver fordi det i formålet med matematikkfaget i kunnskapsløftet står: *Matematikkfaget i skolen medverkar til å utvikle den matematiske kompetansen som samfunnet og den enkelte treng. For å oppnå dette må elevane få høve til å arbeide både praktisk og teoretisk. Opplæringa vekslar mellom utforskande, leikande, kreative og problemløysande aktivitetar og ferdigheitstrening (direkte sitat: LK06. Læreplan i matematikk, formål med faget).*

Problemløsningsoppgaver handler om å løse et problem kun ved hjelp av tidligere kunnskaper. Elevene får en "oppgavetekst" og må selv finne mulige veier til en løsning.

Åpne oppgaver utfordrer fantasi og kreativitet. En åpen oppgave inneholder mange muligheter til utvidelse ved helst å la elevene selv utforske. Dette kan skje ved å legge til elementer, ta vekk elementer eller forandre på elementer i oppgaven. For mange elever kan dette være vanskelig, det er derfor viktig at læreren er flink til å rettlede uten å stå i veien for elevenes egen utforskning. Åpne oppgaver har noen bestemte kriterier, de skal ikke ha en bestemt løsning eller løsningsmetode, og de skal ha en lav inngangsterskel slik at alle kan jobbe med samme oppgave bare på ulike nivåer.

Rike oppgaver er oppgaver som kombinerer åpne oppgaver med problemløsningsoppgaver. Rike oppgaver skal by på nærmest utallig løsningsmetoder, samt forskjellige løsningsnivåer, og ha lav inngangsterskel. Ett annet kriterium for en rik oppgave er det at den skal legge opp til utforskning for elevene, slik som åpne oppgaver. Det som nå skiller rike oppgaver fra åpne oppgaver er at de også skal inneholde et problem og krever derfor problemløsende strategier (Breiteig/Venheim 2003). Ett eksempel på en rik oppgave kan være "Sindre kjøpte 3 epler og 2 bananer. Han betalte 48kr hvor mye kan bananene koste og hvor mye kan eplene koste." Her er det ikke et korrekt svar og heller ingen fasit på hvordan man kommer seg frem til et svar. Oppgaven starter også på et svært lavt nivå, men læreren kan stille videre spørsmål som hever nivået. Spørsmål læreren eller eleven kan stille for å utvide oppgaven kan for eksempel være «hva om Sindre kom på at han også kjøpte to pærer, hvor mye kan hver frukt koste da?»

eller «Sindre får 7% Trumf bonus. Hvor mye får han i bonus da?». Her er det utallige muligheter. Det beste vil være om det er elevene selv som velger å utvide oppgaven og på den måten utforske. Det er også svært viktig at læreren ikke gir for mange hint og elevene må selv komme frem til en løsning. Dette er oppgaver som gir alle elevene muligheter for å jobbe sammen, i hvert fall med samme oppgave i samme rom. Bachman/Haug, Nordahl og Michelet er alle enige om at dette gir en vid forståelse av tilpasset opplæring.

Ved bruk av denne type oppgaver oppfyller man også kriteriene satt i LK06 om at elevene skal arbeide utforskende, lekende, kreativt, problemløsende og at de får jobbet med ferdighetstrening.

Denne formen for oppgaver forklarer Sirkel som en glimrende måte å få alle elevene til å jobbe med samme oppgave. I slike oppgaver kan elevene samarbeide og bruke hverandres kunnskaper og ferdigheter for å nå en løsning eventuelt en mulig løsning. Dette kan også kategoriseres under Øzerk sin *tempodifferensiering* ved at elevene arbeider med samme lærestoff men i ulikt tempo. Alt dette gjør at sirkel er den boka som definitivt viser til den videste forståelsen av tilpasset opplæring og differensiering.

7. Avslutning

Opplæringsloven er formulert kortfattig med mye rom for tolkninger og gir lærerne store rammer for hvordan det er lov å differensiere og tilpasse undervisningen til hver enkelt elev. På grunn av opplæringsloven sin vage formulering, er det bra vi har prinsipper for opplæringen som utfyller loven ytterligere. Prinsipper for opplæringa viser en til dels vid forståelse av tilpasset opplæring, men den er lite konkret når det gjelder differensiering av elever får å oppnå best mulig tilpasset opplæring.

I kunnskapsløftet og formålet med matematikkfaget står det om hvordan elevene skal arbeide innenfor matematikkfaget. Elevene skal arbeide utforskende, lekende, kreativt og problemløsende slik at de får jobbet med ferdighetstrening. Dette sees på som en vid forståelse. De fleste lærebøkene jeg har tatt for meg i dette studiet, tilfredsstillende ikke helt kravene satt i kunnskapsløftet om arbeidsmetoder. Nesten alle bøkene legger opp til omtrent bare oppgaver basert på nivå-differensiering. Sirkel har løst dette ved å legge opp til åpne- og rike oppgaver. Riktignok skal det sies at også alle bøkene inneholder noen slike oppgaver, men det er kun Sirkel som forklarer viktigheten av slikt arbeid. Lærerveiledningene virker derfor som helhet og ha en smal forståelse av tilpasset opplæring, hvor unntaket er Sirkel og til dels Maximum. Alle bøkene legger opp til en pedagogisk differensiering, ved at de har utarbeidet oppgaver elevene kan jobbe med i felleskap, selv om de er på ulike nivåer.

7.1 Svar på problemformulering:

Problemformuleringen: Hva slags forståelse av tilpasset opplæring og differensiering får matematikklærere i møtet med styringsdokumentene og lærebøkene i matematikk?

I de delene av styringsdokumentene jeg har tatt for meg, vil jeg si at de har en delvis vid forståelse i forhold til hva mitt teoretiske grunnlag beskriver. Når det gjelder differensiering er det vanskelig å tolke, fordi de ikke sier noe konkret, men legger opp til at skolene selv kan utvikle sine egne differensieringsmodeller. Det vil også si at lærebøkene har mer å si i forhold til hvordan en lærer blir påvirket i sin forståelse av differensiering.

Hvordan en lærer blir påvirket av lærerveiledningene avhenger veldig av hvilke bok vi ser på, men ingen av bøkene viser en helhetlig forståelse av tilpasset opplæring. Spesielt Mega viser

til en smal forståelse ved å legge mye vekt på individuelle elever, og hvordan boka har oppgaver elevene kan jobbe alene med, til sitt nivå. Maximum og Sirkel legger mye mer vekt på felleskap og gir derfor en videre forståelse av tilpasset opplæring. På bakgrunn av dette kan jeg si at der er store forskjeller i hvor godt bøkene samsvarer med den vide forståelsen styringsdokumentene viser til. Noe positivt er at ingen av bøkene legger opp til en organisatorisk differensiering, slik opplæringsloven kan styre mot. Alle bøkene legger opp til oppgavearbeid i felleskap, men med ulike oppgaver tilpasser hver enkelt elev til sitt nivå. Dette kaller Øzerk for innholds differensiering som er en underdel til den pedagogiske differensieringen.

Det er vanskelig å komme med en konkret konklusjon til problemstillingen da de ulike lærebøkene varierer veldig i sin forklaring av temaet. Derfor avhenger det veldig av bøkene om læreren blir positivt eller negativt påvirket.

8. Analyse av oppgaven

I denne oppgaven har jeg tatt for meg deler av styringsdokumentene og noen spesifikke læreverker i matematikk og deres lærerveiledninger. Det kan derfor være viktig og se at dette ikke er en fullverdig analyse. Jeg har altså ikke sett på alt kunnskapsløftet og loven sier om tilpasset opplæring og differensiering, men valgt ut noen konkrete områder. Oppgaven går også kun inn på hva lærerveiledningene forklarer, ikke hvordan de i realiteten fungerer. Jeg har heller ikke sett på stortingsmeldinger som trolig sier noe om dette temaet. Derfor kan jeg ikke si at jeg har fått belyst problemstillingen fult ut. Oppgaven gir ikke hele bilde av hvordan lærere blir påvirket, men den kommer innom de aller viktigste områdene, og gir derfor en god pekepinn. Det teoretiske grunnlaget er også avgrenset noe som gjør at ikke alle nødvendigvis er enige i mine definisjoner og derfor ikke enig i min analyse av materiale.

Som nevnt i «1.2.1 Konkretisering av problemstilling og begrunnelse for metodevalg» vil en lærers endelige forståelse av tilpasset opplæring og differensiering være avhengig av flere faktorer som forforståelse og skolekultur. Dette gjør at oppgaven ikke vil gi oss noen fasit i norske lærere sitt syn på tilpasset opplæring og differensiering, kun hvordan de analyserte dokumentene kan påvirke.

9. Litteraturliste

- Bachmann, Kari og Haug, Peder (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Høgskulen i Volda/Møreforskning Volda. Forskningsrapport nr. 62-2006
- Bakke, B., & Bakke, I, N., (2007). *Grunntall 10: Ressursperm matematikk for ungdomstrinnet*. Elektronisk Undervisningsforlag AS
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Berit Bratholm (2001). *Godkjenningsordningen for lærebøker 1889-2001, en historisk gjennomgang*. Hentet fra http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-05/not5-2001-02.html#P138_34941 (11.05.2016)
- Bjørnsrud, H og Nilsen, S (2011). *Lærerarbeid for tilpasset opplæring – tilrettelegging for læring og utvikling*, Oslo, Gyldendal Akasemisk
- Breiteig, T., & Venheim, R. (2003). *Matematikk for lærere 2*. Universitetsforlaget
- Gisle Andersen (2016). *Dokumentanalyser*. Hentet fra <http://ndla.no/nb/node/57112> (11.05.2016)
- Gulbrandsen, J.E., Melhus, A., & Løchsen, R., (2008). *Lærerens bok nye Mega: Matematikk for ungdomstrinnet*. CAPPELEN DAMM AS
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i matematikk: MAT1-04*. Hentet 15.01.2016, fra <http://www.udir.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Opplæringsloven*. Hentet 15.01.16, fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Lillejord, S; Manger, T; & Nordahl, T, (2010), *Livet i skolen 2*, Bergen, Fagbokforlaget
- LK06. (2012). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet 15.01.2016, fra <http://www.udir.no>
- Michelet, Simon (2008). *Mangfold i klasserommet - individ og fellesskap*. Kapittel 2 i Michelet, Simon (red): *Mangfold i klasserommet - individ og fellesskap*. HiO-rapport 2008 nr 13

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

Thorkildsen, S, H., & Maugesten, M. (2008). *Sirkel Lærerveiledning: matematikk for ungdomstrinnet*. H. Ascheoug & Co

Tofteberg, G,T.,Tangen, J., Stedøy-Johansen, I,M., & Alseth, B., (2013). *Maximum: Lærerens bok*. Gyldendal Norsk Forlag AS

Øzerk, K. (2011). *Pedagogikkens hvordan 2*. Oslo: Cappelen Akademisk, kapittel 2 og 3