Inger Karin Auestad
Universitetet i Stavanger

Fellesskap i oppløysing? Differensieringspraksis på 6. trinn

Sammendrag

Tilpassa opplæring er eit politiske omgrep som i seinare år er løfta fram i utdanningspolitiske styringsdokument og i den pedagogiske retorikken. For å kunna tilby tilpassa opplæring tek lærarane i bruk ulike differensieringsmåtar. Målet med den studien er å få tak i sentrale differensieringsmåtar, analysere og drøfta korleis dei regulerer kven av elevane som får tilgang til kva for eit innhald og fellesskap. Kven som møtest og kva dei er saman om, handlar og om kvalifisering til vidare utdanning og utviklinga av samfunnet.

Artikkelen viser at lærarane er opptekne av nivådifferensiering. Utgangspunktet for differensieringa er evnene til elevane. Elevane blir dela inn i to kategoriar: i flinke og svake elevar. Kategoriplasseringa definerer og legitimerer i neste omgang tilgang til fellesskap og innhald i alle teoretiske fag. Nivådifferensieringa trer fram på mange måtar i skulekvardagen, den får organisatoriske uttrykk, verkar saman med dei pedagogiske støttesystema og smyg seg inn som strukturar i samla klasse og deler klasserommet. Differensieringstiltak som på den eine sida skal støtte læringa og gi elevar tilpassa opplæring, fører til tap av meining og færre mulegheiter for deltaking i fellesundervisninga for elevar som blir vurderte til å vera svake. Tiltaka som blir sette i verk for desse elevane verkar saman og forsterkar kvarandre og regulerer deltaking i andre fag og fungerer som "wires in a birdcage".

Nøkkelord: Tilpassa opplæring, nivå differensiering, deltakarstrukturar

Abstract

Adapted learning is a core concept on the political educational level and in the rhetoric of pedagogy. Teachers differentiate their teaching to offer adapted learning. The aim of this study is to come to an informed understanding of teachers' differentiating practices and to analyse and discuss how these practices regulate access to subjects and communities. This regulation has consequences for pupil's qualifications, further education and for their social development.

The article shows that differentiation practices are based on ability. The pupils are divided into two categories, the clever and the weak, and the category defines and legitimizes access to community and content. The differentiating takes many forms during the school day, works together with the pedagogical systems for support while at the same time it divides the classroom. Initiatives

that are supposed to support learning and offer the pupils adopted learning lead to loss of meaning and reduced possibilities for participation for pupils that are categorized as weak. Initiatives that are carried out to meet the pupil's needs reinforce each other and limit participation in other subjects as well. In practice they function like "wires in a birdcage".

Keywords: Adapted learning, differentiating based on ability, structures of participation

Innleiing

"Vi har alltid differensiert" sa ein erfaren lærar då eg snakka med henne om hennar undervisningspraksis. Ho fortalde om differensieringsmåtar som hadde kome og gått medan ho hadde vore lærar. Den erfarne læraren peika på noko sentralt. Det har alltid vore behov for differensiering, men målet med differensieringa, måtane og omfanget har variert.

I eit utdanningshistorisk perspektiv har skulen utvikla seg frå parallelle skuleslag til ein felles offentleg grunnskule der barn og unge har møtt omtrent det same lærestoffet i det same klasserommet så høgt opp i klassane som muleg (Aasen, 2007). Spørsmålet om pedagogisk kontra organisatorisk differensiering stod så sentralt i skuledebatten på 1960 og 1970 talet at det prega Forsøksrådet sine meldingar. Differensiering innafor samanhaldne klassar heilt til topps var anbefalingane frå utdanningspolitikarane i 1974. Desse anbefalingane kom etter ein periode med pedagogisk og organisatorisk nivå-differensiering på ungdomstrinnet i faga norsk, matematikk, engelsk og tysk, ei ordning kalla kursplanval. Den gongen protesterte mange foreldre på ordninga ved å velja dei høgaste planane for ungane sine og dermed blei det ikkje mogleg å nivågruppere elevane (Telhaug, 1978). Motstand frå foreldre, fare for feilplassering, låg motivasjon hos dei som hadde dei lægste planane og utestenging frå høgare utdanning samt reduserte livssjansar gjorde sitt til at ordninga blei raskt avvikla.

Forskarar rapporterer om meir spesialundervisning i segregerte former (Jenssen, 2011; Haug, 2011; Auestad, 2014). Funna er i samsvar med statistisk material som kan lesast av dei årlege rapportane som blir gitt ut av Utdanningsdirektoratet. Organisatorisk differensiering som spesialundervisning i segregerte former har vore aukande i seinare år. Auken frå 2006 - 2012 var på 19 %, men den er nå i ferd med å flata ut (Utdanningspeilet, 2013).

Fleire hevdar at evnegruppering i enkelte fag er blitt vanlig over heile landet (Kjærnsli et al., 2007). Rektorane i den studien meiner at innføringa av Kunnskapsløftet, (LK06) gjer det enklare å grunngi ei slik gruppering og det er blitt vanleg å oppretta permanente smågrupper i faga norsk, matematikk og engelsk. Sortering i grupper er ein måte å møte elevforskjellar på går det fram av ei anna studie (Werner, 2008). Differensieringspraksisen kan òg gå ut på å

kombinera pedagogisk og organisatorisk nivåddifferensiering (Dale og Wærness, 2007; Auestad, 2014).

Lærararbeidet i norske klasserom er dominert av oppgåveorientert instruksjon, spørsmål/svar og individuell hjelp, medan dei mest brukte elevaktivitetane i klasseromma på tvers av trinn, er å lytta/ høyra på lærar, svara på spørsmål og jobba individuelt med å svara på skriftlege oppgåver. Innslaget av individuelt arbeid aukar (Klette, 2004; Haug, 2011). I arbeidet med fag dominerer oppgåveløysing. Denne aktiviteten passar ikkje for elevar som får spesialundervisning sidan dei blir sitjande svært uverksame når dei er inne i den ordinære opplæringa hevdar Haug (2011). Omfattande bruk av arbeidsplan er ein form for sjølvregulert undervisning som ikkje er eigna for elevar som treng omfattande tilrettelegging (Klette, 2007). Ein større nordisk studie viser òg at arbeidet med lærestoffet er i endring (Carlgren et al., 2006). Utviklinga har gått frå lærarstyrt klasseromundervisning til meir planleggingsstyrt elevarbeid.

Det er lite variasjon mellom trinna når det gjeld aktivitetar og arbeidsmåtar sjølv om Reform 97 la vekt på munnlege aktivitetar og prosjektarbeid (Klette, 2004). Måten samtalen i heilklasse blir gjennomført på er stabil, læraren stiller spørsmål, ein elev svarar og læraren evaluerer svaret. Denne måten gir få mulegheiter for elevdeltaking og elevinteraksjon (Klette, 2004). Gruppearbeid er utbreidd, i den forstand at elevane sit i grupper og arbeider individuelt (Imsen, 2003; Klette, 2004). Når lærarar arbeider aktivt og systematisk med prosjektarbeid som metode, aukar mulegheitene for deltaking for elevar med ulike føresetnadar for desse arbeidsformene kan mobilisere samarbeidsevner og gjere elevane til inkluderingsagentar (Fylling, 2004). Sjølv om prosjektarbeid har desse kvalitetane, melder lærarane om manglande kompetanse når det gjeld å kunna bruka og variere arbeidsformene (Rønning, 2004).

Sjølv om forskinga altså viser at differensiering er ein del av det daglege arbeidet i skulen, og det finst statistisk material som peikar på ei omfattande nivåddifferensiering og at organisatorisk nivåddifferensiering er mykje brukt i grunnskulen, er det få som har utforska samanhengen mellom fleire differensieringstiltak.

Denne studien undersøker sentrale pedagogiske og organisatoriske differensieringsmåtar på tvers av ordinære, nivåddifferensierte og spesialpedagogiske læringsgrupper, på tvers av fag og spør: Kva er dei mest dominerande differensieringsmåtene og korleis regulerer dei tilgang til innhald og fellesskap for elevane? Studien spør og om og i kva grad differensieringspraksisen bidreg til å nå overordna mål om like mulegheiter, likeverd og sosial tilhøyrse i inkluderande fellesskap?

For å kunna svara på desse spørsmåla og drøfta funna har eg studert sentrale differensieringsmåtar som blei brukt i undervisninga på 6.trinn der fire kontaktlærarar hadde hovudansvaret for opplæringa av 54 elevar. Før eg presenterer sjølve empirien vil eg gå nærare inn på den omgrepsfloraen vi finn kring differensiering.

Ulike perspektiv på differensiering og tilpassa opplæring

Differensiering tyder å skilja ut og skjela mellom, å gjera forskjell. Når omgrepet blir brukt i pedagogisk samanheng vil det seia å gi elevar ulik undervisning eller behandla dei ulikt i undervisningssamanheng (Dale & Wærness, 2003). Differensiering er eit nødvendig middel for å oppnå ei *tilpassa undervisning* hevda Skaalvik og Fossen (1995) og meiner at målet med differensiering enten er å forsterka eller redusera forskjellar. Dei seier vidare at differensieringa kan ta utgangspunkt i innhaldet eller evnene og føresetnadane til elevane.

Omgrepet tilpassa opplæring er ikkje nytt, det skriv seg tilbake til Normalplanen frå 1939 (N39), men innhaldet har skifta med skiftande politiske regime (Jenssen & Lillejord, 2009). Haug og Bachmann (2007) hevdar at det finst to tilnærmingar til tilpassa opplæring. I den vide tilnærminga skal tilpassa opplæring prega heile verksemda i skulen, heilt frå overordna målsetjingar ned til den faktiske undervisningspraksisen i klasserommet, medan den smale forståinga er synonym med individualisering og differensiering med utgangspunkt i elevane sine evner og føresetnadar. Den smale forståinga er dessutan i samsvar med den tradisjonelle forståingsmåten (Dale & Wærness, 2007).

Utdanningspolitikarane er opptekne av å betre utdanninga ut frå sine idear om kva som er godt og rett. Ser vi på dei siste reformene ser vi følgjande: Reformene på 90- talet er forankra i einskapsskulen med felles referanseramar der sentrale mål handlar om å jamna ut sosiale skilnader og rekruttera gjennom samværet (Aasen, 2007). I Reform 97, la politikarane vekt på sosial integrasjon via felles innhald og felles kultur. I den siste reforma LK 06 blir tilpassa opplæring løfta fram som eit berande prinsipp i utdanninga, tilpassing ut frå evnene og føresetnadane til den enkelte elev. Det er opp til det lokale nivået å bestemma "hvilken organisering og hvilke arbeidsmåter og metoder som er best egnet til å realisere innholdet i læreplanen for den enkelte elev" (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 39). Samtidig som utdanningspolitikarane seier at det er opp til det lokale nivået og bestemma korleis dei vil arbeida med lærestoffet og organisera elevane for å nå dei faglege måla som utdanningspolitikarane har sett, gir § 8-2 i Opplæringslova føringar for organiseringa av elevane. Der står det at til vanleg er det ikkje lov å organisera elevane etter etnisitet, kjønn eller evne (Stette, 2013).

For å seia noko om kva den pedagogiske differensieringa går ut på har mange omgrep vore brukt, samtidig som det har vore vanleg å skilja mellom pedagogiske og organisatoriske differensieringsmåtar. Områda for den pedagogiske differensieringa har blitt meir omfattande etterkvart og handlar om alt frå instruksjon til differensiering av fagstoff, arbeidsmengde, tilbakemelding, merksemd, krav, heimelekse, vanskegrad, tempo, ansvar og sjølvstende (Skaalvik & Fossen, 1995).

For å kunna undersøkje differensieringsmåttane på 6.trinn empirisk, var det nødvendig med ei avgrensing. I ein empirisk studie frå 2003 skil Dale og Wærness mellom 7 grunnleggjande kategoriar for å differensiera eit opplæringsløp. Desse sju er: 1) elevane sine evner og føresetnadar, 2) læreplanmål og arbeidsplanar, 3) nivå og tempo, 4) organisering av skuledagen, 5) læringsarena og læremiddel, 6) val av aktivitetar og arbeidsmåtar, 7) vurdering. Av desse har eg sett på differensieringsmåtar knytt til lærestoffet, organiseringa og val av aktivitetar og arbeidsmåtar. I analysane blir det gitt konkrete eksempel på differensieringsmåtar som kan lokalisert til arbeidsplanar og oppgåveark, dei som kan observerast i klasserommet og dei som trer fram i samtalar med kontaktlærarane. For å knytte dette til fagundervisninga har eg òg eksempel på korleis differensieringsmåttane fungerer i matematikk, norsk og engelsk leselekse.

Metodisk tilnærming

Studien er ein disiplinert eksempelstudie. Det som er karakteristisk for disiplinerte studiar er at det blir stilt spørsmål til data ut frå eksisterande teori (Eckstein, 2000). I denne studien blir spørsmåla stilte ut frå eksisterande teori om differensiering. Eksempel som er typiske for lærarane sine måtar å differensiera på er valde ut for analyse. Sagt med Ragin (1992) så kjem eksempla i fokus i staden for variablar.

Datagrunnlaget er frå eit større material som består av empiri frå fire trinn på tre ulike skular i tre ulike kommunar, frå 2., 3., 4., og 6.trinn. Materialet har kome i stand i tidsrommet 11.02.08 - 07.03.08 og består av observasjonsdata, samtaledata og dokument. Utvalet kan karakteriserast som hensiktsmessig (Patton, 2002). Kriteria for val av lærarar var kontaktlærarar med godkjend lærarutdanning som inngår i trinnteamet. Skulane oppfylte desse kriteria: Elevpopulasjon, elevresultat og sosioøkonomisk bakgrunn hos foreldra skulle vera alminnelege. Skulane skulle ikkje liggja ved eit asylmottak eller ha spesialavdelingar, dei skulle ha minst tre parallellar på trinnet. Kravet om tre parallellar handla om å velja skular som var så pass store at det skulle vera muleg å gruppera elevar på andre måtar enn vanlege faste klassar. Desse kriteria har med kunnskapsbidraget å gjera (Andrews & Vassenden, 2007), som i dette tilfelle handlar om å utvikla kunnskap om undervisningspraksis i skular som kan karakteriserast som vanlege ut frå desse kriteria.

For å få tak i detaljert informasjon om differensiering samla eg inn skriftleg materiell, observerte undervisning og snakka med allmennlærarar og spesialpedagogar om deira praksis. Datakjeldene har lik status (Silverman, 2001).

I følge Ragin (1992) kan eit datasett, eller eit case veljast, dersom det er representativt for heile datamaterialet. Samanlikninga av sentrale

differensieringsmåtar på tvers av trinn og skular, viser at differensieringsmåtene er temmelig like. Difor blei praksisen på 6. trinn valt ut for denne undersøkinga. Val av eit trinn gjer det muleg å gå tettare på praksis og gi lesaren eit inntrykk av korleis differensieringspraksisen grip inn i skulekvardagen innafor artikkelformatet sine rammer. Praksisen på dette trinnet er dessutan veldig uttalt. Lærarane snakka mykje om kva dei gjorde og kvifor.

Feltarbeidet blei gjennomført i tidsrommet 11.2.08 - 07. 03. 08. Arbeidet på trinnet starta med observasjon. Observasjonsmaterialet blei og brukt til å utarbeida ein samtaleguide med praksisnære spørsmål til kvar lærar. Enkeltsamtalane og gruppesamtalen er tekne opp på band og transkriberte rett etterpå. Informasjonen frå feltet og enkeltsamtalane dannar grunnlaget for fleire spørsmål om emnet som blei lagt til den avsluttande gruppesamtalen. Gruppesamtalen blir gjennomført eit par veker etter at feltarbeidet er over. Den blir òg brukt til å få tak i lærarane sine grunngivingar og validera informasjonen frå feltet og enkeltsamtalane og på den måten sikra at observerte differensieringsmåtar ikkje er tilfeldige.

I analysane blir merksemda retta mot dei differensieringsmåtene som lærarane er opptekne av i skulekvardagen. Analysen har fleire fasar (Alvesson & Sköldberg, 2008). Empirinær fortolkande fase starta alt i felten og handla om vurderingar av relevant informasjon, refleksjonar og spørsmål som blei notert i feltnotatet. Denne fasen handlar òg om lytta til datamaterialet på materialet sine eigne premissar. I meir strukturelle fortolkande fasar blir det gjort ulike forsøk på systematisering. I den tredje fasen blir det gjort nye meir systematiske søk inn mot datamaterialet for å få tak i eksempel på val av aktivitetar og arbeidsmåtar, differensiering av innhaldet og organiseringa av elevane. Så blir eksempla som er mest illustrerande for det lærarar seier og gjer valt ut. Det er desse eksempla som blir presenterte i analysane. Casing er arbeidsoperasjonar som skjer mot slutten av arbeidet der det blir skapt forbindelse mellom teori og empiri (Ragin, 1992).

Kontekst

Skulen som materialet er henta frå ligg ved jernbanen i ein tettstad på Vestlandet. Skulen er ein barneskule med tre til fire kontaktgrupper på kvart trinn. På denne skulen er det alltid ein lærar i klasserommet 15 minuttar før den første undervisningstimen startar for å ta i mot elevane. Dette er ei tid for uformell kontakt mellom elevar og lærar der dei kan stilla spørsmål og formidla beskjedar.

Lærarane på dette trinnet er svært nøgde med arbeidsmodellen dei har valt. Utgangspunktet for samansetjinga av teamet er ein faglærarmodell der lærarane har hovudansvaret for planlegging og undervisning på heile trinnet i dei faga dei har tilleggsutdanning i. Det gjeld for faga norsk, matematikk, engelsk, spesialpedagogikk, rle og musikk. Fordelen med faglærarmodellen er at planleggingsarbeidet blir mindre og undervisninga blir temmeleg identisk i alle

gruppene. Timane i teoretiske fag er planlagde ned til den minste detalj fortel lærarane. Samtidig ser dei at det òg er ulemper med modellen. Detaljplanlegginga gjer at det er lite rom for å ta opp spørsmål og innspel frå elevane og det er ikkje rom for spontanitet.

Analyse av differensieringsmåtar

I analysane går eg nærare inn på: 1) differensieringa av lærestoffet, 2) aktivitetar og arbeidsmåtar på tvers av fag og grupper, 3) organiseringsmodellen i teoretiske fag. Etter det blir det presentert tre eksempel på sentrale differensieringsmåtar frå ei økt i matematikk, norsk og engelsk leselekse.

Differensiering av lærestoffet

Lærarane bruka omgrepa “tilpassa opplæring” og “nivådifferensiering” om kvarandre. Dei hadde valt nivådifferensiering sjølv om dei meinte det var stigmatiserande. For å redusera stigmatiseringa koda dei om planar og beskjedar og gav dei meir nøytrale namn- planetnamn. Krava og forventningane til elevar som var vurderte til å vera flinke- dei som hadde gode evner var større. Dei fekk meir utfordrande oppgåver, måtte tenkja sjølv og dei blei flinkare. Det ser ut som det er etablert ein større forskjell mellom måne og sol enn mellom sol og stjerne. Lærarane meinte forskjellen mellom dei to siste, handla meir om mengde enn om nivå og diktatsetningane er berre forskjellige. Sjølv om lærarane meinte differensieringa var nivåbasert var det og innslag av tempo og breidde sidan elevane på måne hadde flest oppgåver, lengst tekstar å lesa og dei løyste oppgåver med høgt nummer, medan det var færre oppgåver å løysa og kortare tekstar å lesa og skriva for sol og stjerne.

I den avsluttande gruppesamtalen fortalde lærarane at dei var veldig opptekne av tilpassa opplæring. Ein av dei formulerte seg slik: ”Det står veldig sterkt nå, at alle har rett på tilpassa opplæring. Vi vil trigga på tilpassa opplæring heile tida..(...). tilpassing for den enkelte”.

Elevane fekk altså ulikt lærestoff fordi oppfatninga var at dei hadde ulike evner. Enten så var dei flinke eller så var dei svake. Graderingar innafor kvar kategori var vanleg. Nokre elevar var veldig svake, medan andre var kjempe flinke. Lærarane viste og til lærebøkene som var laga etter innføringa av LK 06, bøkene hadde tre nivå. Elevane kunne og bli vurderte til å høyra til nivå på eit yngre trinn.

Lærarane praktiserte altså tilpassa opplæring som nivådifferensiering på individ og gruppenivå. Tilpassing på gruppenivå handla om å samla dei elevane som er plasserte på det same nivået i grupper. Lærarane brukte ikkje omgrepet ”nivå” når dei snakka til elevar enkeltvis eller når dei snakka med elevane eller når dei utforma vekeplanar og testar. Då brukte dei omgrepa “måne, sol og

stjerne”. I ein enkeltsamtale forklarte ein lærar kvifor dei brukte planetnamn: “[Det er] Nøytrale namn, sol, stjerne og måne”. I gruppesamtalen med dei fire kontaktlærarane kom det fram at dei nøytrale namna ikkje var nøytrale likevel. “Det var på ein måte berre for å få eit namn på det, når me skulle ha differensiering, nivådifferensiering. I staden for å kalla det nivå 1, 2, 3, for det var så stigmatiserende”. Lærarane på trinnet fortalde at dei har funne fram til evnenivået til elevane i alle teoretiske fag for så å kunna gi dei rett nivå på innhaldet.

Lærarane fortalde at dei ofte slo saman sol og stjerne fordi det var mykje arbeid med tre nivå. Sjølv om lærarane meinte det var større forskjell mellom måne og sol enn sol og stjerne erfarte lærarane at elevar med solplan scorte betre på prøvar enn elevar på måne. Ein lærar sa dette om kva som skulle til for å skifta nivå: “Dersom vi ser at alt alltid er rett, og at dei alltid har alt rett på prøvane. Då er det for lett”. Resultatet av differensieringa var at flinke elevar blir flinkare fortalde lærarane. Dei oppfatta det som ein naturleg konsekvens av at elevane hadde ulike evner fann støtte for nivåtenkinga i lærebøkene og ein av lærarane formulerte seg på denne måten i gruppesamtalen: “Det er for at alle skal føla at dei meistarar og få til ting, for dei er veldig forskjellige. Nokre er jo veldig svake og nokre er kjempeflinke..(...). Det er jo så flott med dei nye bøkene i forhold til Kunnskapsløftet og sånn..(...). Dei har jo lagt opp til at det skal vera tre nivå”.

Elevane fekk altså ulikt lærestoff fordi oppfatninga var at dei hadde ulike evner. Enten så var dei flinke, eller så var dei svake. Lærarane peika og på dei nye lærebøkene som er utarbeidde i samband med innføringa av LK 06 som er dela inn i tre nivå.

Differensiering av aktivitetar og arbeidsmåtar

Samla sett var det lite variasjon i aktivitetane og arbeidsmåtene. Formidling og instruksjon frå kateteret og individuell rettleiing var dominerande læraraktivitetar i kontaktgruppene og gruppene der elevane på trinnet var dela i to (27 elevar i kvar gruppe.) Det var hyppige skift mellom sekvensar med formidling og sekvensar med individuell oppgåveløysing. Lærarane meinte at det gav god arbeidsro. I dei heterogene kontaktgruppene var det lite munnlege elevaktivitetar. Det var nokre få som svarte på lærarane sine kontrollspørsmål.

Dominerande læraraktivitetar i smågrupper og einetimar og på kurs var høyring av elevar i leseleksa og å stilla spørsmål om språket si formside. Verken i einetimar, på kurs eller andre korte økter var det registrert nokon form for undervisning som handla om gjennomgang av ny leselekse eller samtale omkring lærestoffet. Dominerande elevaktivitetar i desse gruppene var å lesa for lærar og svara munnleg på alle spørsmåla som læraren stilte om grammatikk.

Det blei heller ikkje registrert aktivitetar som diskusjonar, gruppearbeid og prosjektarbeid. Lærarane grunngav val av aktivitetar og bortval av aktivitetar på ulike vis. Ein lærar grunngav fråveret av munnlege aktivitetar i temagruppene

(27 elever) på denne måten i ein enkeltsamtale: “Dei er så redde for å svara feil, frykteleg redde”, fortalde ein av lærarane i gruppesamtalen. Ho fortalde at det heller ikkje fungerte med munnlege aktivitetar i kontaktgruppene (18 elever) for: “det er for stort sprik og då vil dei falla av”. “Prosjektarbeid passar berre for flinke elever”, seier ein av lærarane og viser til L- 97 og erfaringane dei gjorde seg med desse arbeidsformene der og seier vidare: “Lærarane er utrygge på arbeidsformene utan fast struktur, dei kjenner seg meir trygge på rolla som dei elskar, å vera fagformidlarar”.

Lærarane grunngir altså val av formidling som metode og bortval av prosjektarbeid, gruppearbeid og diskusjonar med behov for tryggleik og kontroll. Bortval av munnlege aktivitetar i temagrupper og kontaktgruppene blei grunnlagt med elevane sin frykt for å svara feil. På kurs, i økter med eineundervising og smågruppeundervisning og økter med lesetrening manglar naturlege bestanddelar som gjennomgang av lærestoff og samtale om innhaldet. Med så smalt val av aktivitetar og arbeidsmåtar blir mange undervisningsøker svært like når ein ser bort frå den organisatoriske variasjonen som er knytt til nivådifferensieringa.

Organiseringsmodellen

Organiseringsmodellen er komplisert å beskriva, også for lærarane. I teoretiske fag var desse måtane mest brukte: Morgonen starta med 15 min. fellessamling. Då var alle elevane utanom dei som hadde lettare bok i norsk leselekse samla i eit av klasseromma. Nivågruppering var fast i nokre timar og fag og meir sporadisk i andre. Kven som konstituerte gruppene varierte i det same faget og mellom faga. I norsk utgjorde halvdelen av elevane på trinnet (27 elever) ordinær elevgruppe i den eine økta. Elevane i denne gruppa var vilkårleg samansette. I dei to andre øktene i norsk, var elevane på trinnet dela inn i dei tre kontaktgruppene (18 elever i kvar gruppe). I engelsk var elevane organisatorisk dela i tre nivå i den eine økta. I den andre økta i engelsk var elevane dela inn i dei tre kontaktgruppene. I matematikk var elevane dela i kontaktgruppene (minus dei som utgjorde matematikkgruppa). Elevane i matematikkgruppa kom frå heile trinnet. Lærarane fortalde at dei gjerne ville hatt nivågrupper i alle øktene i norsk, matematikk og engelsk, men dei fekk det ikkje til å gå opp med lærartimar og romma dei hadde til disposisjon. Difor praktiserte dei nivågruppering i periodar i desse faga. Når lærarane snakka om kontaktgruppene, vurderte dei ei gruppe som sterk, ei som middels medan det var mange svake og ustabile i den tredje gruppa.

Det var fleire kurstypar på trinnet. Lesekurset gjekk over 6 veker, med ei økt kvar dag. Korte fagkurs blei sett i verk når elever hadde scora dårleg på veketestar. Det var faglæraren som hadde desse kursa. Lesekurs, fagkurs og høyring i leseleksa, spesialundervisning samt andre ordningar som var for elever som blei vurderte til å vera svake var ikkje timeplanfesta, det blei når spesialpedagogen eller faglæraren hadde tid.

Organiseringsmodellen på trinnet var både innfløkt og uføreseieleg for mange elevar sidan ein del av ordningane ikkje var timeplanfesta. Lærarane fortalde at dei meir flytande ordningane kunne påverka elevar sine mulegheiter for å få med seg fellesundervisinga i andre fag til dømes orienteringsfaga. Med så mange og flytande ordningar blei det vanskeleg for lærarane å halda oversikt over kva for ordningar som galdt til ei kvar tid.

Tre eksempel på differensieringsmåtar i arbeidet med fagstoffet i matematikk, norsk og engelsk

Dei fylgjande tre empiriske eksempla er frå observasjonsdata og viser korleis differensieringsmåtene ovra seg i skulekvardagen i matematikk, norsk og engelsk. Eksempla viser at det er skilnadar mellom faga når det gjeld organisering og det innhaldet elevane får tilgang til.

Det første eksemplet er frå ei ordinær gruppe og ei lita gruppe i *matematikk*. Desse gruppene hadde matematikk på same tidspunkt og romma låg vegg i vegg. Temaet i gruppene er felles. Den veka som eksemplet er henta frå er temaet tid. I den ordinære gruppa skulle elevane læra å bruka togtabell, medan elevane som fekk matematikk for å klara seg i dagleglivet trena på klokka. Den ordinære elevgruppa består av elevar som er plasserte på måne, sol og stjerne. Inne i klasserommet er situasjonen denne:

Ein lokal togtabell dekkjer heile White Board- tavla. Omlag tolv elevar er spreidde utover eit stort klasserom. Elevane reknar ut kor lang tid toget brukar mellom ulike stasjonar. Læraren spør elevane korleis dei tenkjer når dei reknar ut kor lang tid det tar å reisa frå ein stasjon til ein annan. Elevar som har forslag rettar opp handa. Læraren ber ein elev forklara korleis han tenkjer. Etterpå spør ho andre, korleis dei kjem fram til kor lang tid toget brukar mellom stasjonane. Elevar som svarar feil, blir anerkjende av læraren for godt forsøk. Mot slutten av timen byrjar elevane å fortelja om tog og togreiser. Når det ringjer ut, har dei hamna langt ut på viddene, men det handlar framleis om tog og reising med tog. Etter økta er over fortel læraren at ho ofte ber elevane fortelja korleis dei tenkjer, fordi dei tenkjer ofte mykje enklare enn vaksne og forklara noko fagleg i eit språk som medelevane forstår.

Samtidig med dette sat elevane som utgjorde den faste vesle matematikkgruppa i eit lite grupperom vegg i vegg og lærte klokka. Store fargerike klokker i plast på størrelse med frukost tallerkar ligg framføre kvar elev. Fem elevar og fem klokker. Spesialpedagogen nemner ulike klokkeslett og etterpå skal elevane plassera visarane og seia kva klokka er både analogt og digitalt utan å sjå på kvarandre. Fire byrjar å plassera visarane, ei jente gret. Ho vil ikkje dette meir, ho vil vera med dei andre seier ho. Spesialpedagogen trøystar. Så rettar ho seg opp og prøver seg på det neste klokkeslettet, det blir feil og ho prøver igjen. Slik held dei fram, læraren ber dei stilla klokkene på ulike klokkeslett. Medan elevane arbeider med det, seier spesialpedagogen med jamne mellom rom: "Den var nok litt vanskeleg den der"! Ein elev fortel at han

står opp kl. sju og går til skulen klokka kvart på åtte. Andre fortel når dei står opp, men spesialpedagogen ensar dei ikkje, han held fram med å stilla spørsmål om kva klokka er, både digitalt og analogt utan å ta elevane sine innspel inn i undervisinga. Mot slutten av timen får elevane lov til å stilla spørsmål til læraren og til kvarandre. Då blir dei meir ivrige og stiller vanskelege spørsmål. Spesialpedagogen reagerer slik då han fekk vita at fleire elevar svara feil då dei skulle rekna ut kor langt det var mellom stasjonane: "Eh..Ja, vi skulle teke ut fleire"!

Elevane i den ordinære gruppa blei underviste av faglæraren i matematikk, medan elevane i den vesle matematikkgruppa blei underviste av spesialpedagogen i grupperommet ved sida av. Elevane innafor planetsystemet delte sine erfaringar med tog og togreising, medan forsøka på å gi meining til klokka, av elevane utafor, blei ignorert av spesialpedagogen.

I *norsk* var det fire ulike leselekser på trinnet med ulike tema. Ei lekse var i ordinær bok, ei i lettare bok, ei i materialet for lesekurset medan den 4. leksa var eit material som var utarbeidd for eineundervising. Ordinær bok var for elevar som hadde scora over kritisk grense på Carlstentesten. (Testen måler lesefart og forståinga av innhaldet.) Score under kritisk grense kvalifiserte til lettare bok og automatisk tilbod om lesekurs. Mange klarte kvalifiseringskravet før jul, men dei fekk ikkje ordinær bok før til hausten fortalde faglæraren.

Gjennomgang og høyring i leselekse blei gjort ved at læraren ber elevane om å ta opp lesebøkene. Dei fleste gjer det. Dei som ikkje gjer det held seg i ro. Dei sit utan bok og stirrar rett ut i lufta eller ligg på pulten. Læraren ber berre elevar som har bok om å lesa. Elevane som les, les to tre setningar kvar, før læraren ber ein ny om å overta. Ho spør litt vilkårleg rundt i klasserommet. Etter elevane har lest, stiller læraren kontrollspørsmål. Då vel ho blant dei få som rettar opp handa. Elevar utan bok rettar ikkje opp handa. Dei få som rettar opp handa svarar fleire gonger. Læraren les leksa for neste veke før dei tek friminutt. I friminuttet fortalde læraren at ho spør litt tilfeldig rundt i klasseromet for at elevane skal fylja med.

Elevar som gjeikk på lesekurs hadde ei økt kvar dag. Den var ikkje timeplanfesta, det blei når spesialpedagogen hadde tid. Lesekurset blei gjennomført i eit lite grupperom på ca. seks kvadratmeter der fem gutar sat rygg mot rygg med ansiktet vendt mot veggen eller vindauget. Over kvar pult er prosedyren for kurset slått opp. Elevane har eit hefte framføre seg som dei kan sjå i medan dei, lyttar til kassetten, spolar og lyttar. Spesialpedagogen står omtrent midt i rommet. Elevane gir teikn når dei er klare for å lesa leksa for han og skriva diktat orda. Då kjem spesialpedagogen ned til pulten og høyrer eleven i leseleksa. Elevane kan velja kor mykje dei vil ha i leselekse, men minimum er fire linjer kvar dag fortel spesialpedagogen. Økta blir avslutta med utdeling av to kjeks til kvar. Dei fortener kjeks meiner spesialpedagogen for: "Det er einsformig. Vi gjer det same kvar gong". Det er veldig stille på lesekurs. Ingen

elevstemmer høyrest, dei lyttar og når dei les for spesialpedagogen, les dei veldig lågt.

Elevar med ordinær bok blei høyrde i leseleksa i ei stor gruppe. I den økta var elevane på trinnet delte i to (27 elevar i kvar gruppe) når det stod norsk på timeplanen. Elevane på lesekurs las lågt for spesialpedagogen. Elevar med lettare bok blei høyrde ein og ein i leseleksa når det var fellessamling på trinnet. Dei tre elevane som hadde lesetrening etter eit individuelt opplegg blei høyrde i leseleksa når spesialpedagogen hadde tid.

I *engelsk* var det to undervisningsøkter i veka. Temaet for leseleksa var felles, men tekstane var ulike. Måne hadde lesebok og fekk lekse i den. Sol og stjerne hadde ark. Glosene var ulike. Måne hadde fem gloser som var vesensforskjellige frå dei som sol og stjerne hadde. Sol og stjerne hadde to like. I den eine økta i engelsk tredde den organisatoriske nivådelinga fram idet nokre elevar reiste seg og gjekk ut av klasserommet og andre kom inn. Faglæraren i engelsk forklarte at dei "har tredeling i engelsk leselekse". Dei hadde enten tredeling i heile økta eller halve slik som i denne timen. Gjennomgangen i leseleksa blei praktisert på same måte i kvart klasserom: Læraren sette på ein cd der leksa blei spela av og elevane på sol, stjerne og måne sat i kvar sine klasserom og lytta til ulike tekstar. Det vil seia sol og stjerne hadde ein tekst som var felles. Skilnaden var at sol hadde ein tekst til. Den nivådifferensierte leseleksa trer og fram i den andre engelsktimen når elevane øver to og to på leksa og i plantimen der det er eit arbeidskrav at to og to elevar skulle lesa for kvarandre. Nivå differensieringa tredde og fram på oppslag i gangen. Der var glosene for kvart nivå slått opp på tre ark, eit ark for kvart nivå. I tillegg tredde nivådifferensieringa fram når lærarar gav beskjedar til elevar, når dei gjekk og henta bøker, og når dei blei høyrde i leseleksa kvar fredag.

Temaet i engelsk var felles. Læreboka var dela inn i tre nivå med tre ulike tekstar. Det gjorde det hensiktsmessig for lærarane med organisatorisk nivådifferensiering når det var gjennomgang av ny leselekse.

Ser vi på desse tre faga under eitt, varierer gruppeinndelinga og tilgang til innhaldet mellom faga. I matematikk var elevane delte organisatorisk i to nivå. I ordinær gruppe gjekk dei som var innafor planetsystemet medan elevane som var utafor planetsystemet utgjorde den faste matematikkgruppa. Elevane som hadde om togtabell delte tenkjemåten med kvarandre og erfaringane dei hadde med tog og togreising. Økta med klokka likna meir på ein prøvesituasjon der elevane ikkje skulle sjå på kvarandre men stilla klokkene inn på det klokkeslettet spesialpedagogen spurde etter. Elevane sine forsøk på å gi meining til ulike klokkeslett gjennom å knytte dei til kvardagserfaringar, blei ignorert av spesialpedagogen. I norsk var det fire ulike lekser med fire ulike tema. Sjølv om fleire elevar klarte kvalifiseringskravet til ordinær bok (Carlstentesten) fekk dei ikkje ordinær bok før til hausten. Det kan sjå ut som det var den tekniske lesinga lærarane la vekt på for desse elevane. Gjennomgang av ny leselekse og samtale om meningsinnhaldet i teksten gjaldt berre for elevar som hadde ordinær bok. I

engelsk leselekse var boka dela inn i tre nivå med ulike tekstar som gjorde det hensiktsmessig å dela elevane inn i tre nivågrupper i den eine timen. Nivådifferensieringa regulerte òg interaksjonen mellom elevane i den andre økta i engelsk og i plantimen, dei møttest sjiktvis. I tillegg tredde den fram på mange andre måtar i skulekvardagen.

Det kan stillast spørsmål ved fleire av differensieringsmåtane. Måne, sol og stjerne hadde kvar si diktatsetning i norsk og engelsk. Det er vanskeleg å sjå at diktatsetningane i norsk og engelsk og talet på gloser (5, 3, 2) hadde noko med nivå å gjera, dei er berre forskjellige og forskjellskapande. Det kan vera grunn til å spørja om ikkje alle elevar har kapasitet til fem nye gloser og den same diktatsetninga. Det kan òg stillast spørsmål ved differensieringsmåten i norsk og engelsk om det kunne vore meir hensiktsmessig å ta utgangspunkt i ein felles tekst med ulike krav til mengde i staden for å ha ulike tekstar. Det kan og stillast spørsmålet ved økta i matematikk der temaet er felles, men innhaldet er ulikt. Sidan tog er ein del av det offentlege kollektivtilbodet i kommunen er det aktuelt for alle elevar å forstå klokka og læra å bruka togtabell.

Den sterke reguleringa av samværet, den omfattande pedagogiske differensieringa, dei mange påminningane om differensieringstiltaka, reduksjonen av elevane sine initiativ gav få mulegheiter til å knyta mening til undervisninga. Særleg risikerer dei elevane som blei trekte mykje ut av dei større elevgruppene tap av mening. Dette inntrykket blir forsterka av at dei tekniske ferdigheitene spelte så stor rolle for elevar som var med i matematikkgruppa, for dei som ikkje hadde ordinær bok i norsk og for dei som gjekk på lesekurs. Her var det lite tale om det faglege innhaldet og ennå mindre om forholdet mellom dette og kvardagserfaringane til elevane.

Diskusjon

Analysane viste ein omfattande differensieringspraksis der lærarane gjer mange ulike ting for å gi elevane tilpassa opplæring. Måten lærarane forstår og praktiserer tilpassa opplæring på strukturerer og regulerer deltakinga slik at elevar møttest sjiktvis og fleire kan få vanskar med sosial tilhøyrslø. I denne avsluttande diskusjonen vil eg drøfta funna opp mot forskinga og konsekvensar av differensieringa.

Det går fram av arbeidsplanen på trinnet at det var mange individuelle oppgåver som skulle løysast skriftleg. Dette er i tråd med Carlgren et al., (2006) og Haug (2011). Denne studien kompletterer Haug ved å ha med data frå spesialundervisninga og eit viktig funn her er at økter med spesialundervisning og smågrupper manglar naturlege bestanddelar som gjennomgang av ny leselekse, instruksjon og drøftingar om meininga med teksten og innhaldet. Valet av aktivitetar og arbeidsmåtar er smalt så her ligg det eit potensial som ikkje er utnytta. Dette er òg i tråd med tidlegare forskning som peikar i retning av

ei breiare forståing av tilpassa opplæring (Fylling, 2004; Klette, 2004; Imsen, 2003).

Eit anna funn er at lærarane referer til inndelingane i lærebøkene når dei snakkar om nivådifferensieringa. Det gir grunnlag for å spørja kva rolle lærebøkene spelar i vurderingar om kva som er basiskunnskapar, krav og forventningar til elevane og kva elevane skal kunna. Dersom lærebøkene er bygde opp etter Blooms taksonomi kan det til dømes føre til at elevar som er vurderte til å ha dei lågaste evnene, svarar på faktaspørsmål og kunnskapen dei har om emna kan få preg av isolerte kunnskapsfragment som dessutan kan vera vanskelege å lagra (Bergem & Dalland, 2010).

Det kan sjå ut som det er val av pedagogisk nivådifferensiering som i neste omgang gjer det mest hensiktsmessig å samla dei som har dei same tekstane og dei same oppgåvene i homogene grupper. Nivådifferensieringa i norsk, matematikk og engelsk er ein kombinasjon av pedagogisk og organisatorisk nivådifferensiering. Denne måten å differensiera på er i samsvar med funn frå anna forskning (Dale & Wærness, 2007). Det som kan leggjast til som funn frå denne studien er at nivåplasseringa regulerer interaksjonen i andre fag slik at elevane møtest sjiktvis i dei meir heterogene gruppene.

I den nye rettleiaren: *Veiledning om organisering av elevene* (Kunnskapsdepartementet, 10/2013) blir det presisert at det er opp til det lokale nivået å foreta skjønnsmessige vurderingar om kva som er best for elevar og grupper av elevar når det gjeld organisering. Vidare står det at auka bruk av nivådifferensiering kan føra til auke av sosiale forskjellar og det må vurderast om organiseringa i nivågrupper er med til å realisera opplæringa sitt samfunnsmandat. Andre tiltak som val av aktivitetar og arbeidsmåtar, styrking av den ordinære opplæringa og verdien av medelevar som ressursar for kvarandre må vurderast først.

Organiseringsmodellen i denne studien, består av så mange gruppeinndelingar, at det blir vanskeleg for lærarane å halda oversikt over kva dei gjer og kva det fører til. Det blir og problematisk å skilja mellom ordinære og meir spesielle grupper. Når det i tillegg blir operert med nivågruppering som ein del av normalordninga i delar av eit fag og sporadisk i andre blir det vanskeleg å identifisera heterogent samansette elevgrupper som er så stabile at sosial tilhøyring blir muleg for alle elevar. Foreldra sin posisjon ser ut til å vera svekka om vi samanliknar praksis nå med ordninga på 1960/70 talet då det var foreldra som bestemte kva nivå elevane skulle ha på lærestoffet og den gongen blei det vanskeleg å gjennomføra organisatorisk nivågruppering fordi mange foreldre valde det høgaste nivået.

I denne studien har vi funne at organiseringa blir ei administrativ utfordring og ikkje ei pedagogisk oppgåve når lærarane grupperer elevane ut frå evne. I linje med Dale og Wærness (2007) vil eg hevda at det er problematisk å gjera organiseringa av undervisninga til eit administrativt prosjekt. Måten differensieringa blir praktisert på gir elevane få muligheiter til å møtast i fag,

uavhengig av bakgrunn og føresetnader. Inntrykket er at differensieringa er så omfattande og gjennomgripande at den gjennomsyrrar undervisninga i alle teoretiske fag. Slike praksisar reiser både breiare pedagogiske og meir utdanningspolitiske spørsmål.

Å møte elevforskjellar

I sentrale utdanningspolitiske styringsdokument og i litteratur om tilpassa opplæring (Haug & Bachmann, 2007) blir det hevda at forskjellar i skulen skal møtast med noko forskjellig for å gi større likskap. Ideen skriv seg tilbake til Mønsterplanen (M 74) og bryt med tanken som var dominerande fram til 1970 talet: like skular og likt innhald skulle fremja likskap (Thuen & Vaage, 2004). “Spørsmålet er kor langt ein kan gå i ulikskap i undervisninga og endå nå målet med større likskap i resultat” (Haug & Bachmann, 2007, s. 265). Ut frå funna i denne studien, kan det sjå ut som praksis har gått for langt i ulikskap. Særleg galdt det for dei elevane som blei vurderte til å vera svake. Det ser heller ikkje ut som kompensatoriske tiltak som spesialundervisning og smågruppeundervisning bidreg til større utbytte i resultat når øktene mangla naturlege bestanddelar som gjennomgang av ny leselekse, instruksjon og drøftingar om meininga med teksten og innhaldet. Konsekvensane er at elevar med særskilte behov får ansvar for si eiga opplæring når læraren har redusert sitt ansvar til å kontrollera lekse. Det ser ut som mulegheitene for å få med seg innhaldet i orienteringsfaga var svekka for elevar som blei omfatta av mange tiltak. Mulegheiter for stabilitet og sosial tilhøyrslse ser ut til å vera svekka for alle elevane på 6.trinn. Bekymringa er likevel størst for dei som blei omfatta av så mange tiltak at dei dannar eit system.

Konturar av eit lagdelt samfunn?

Demokratiforskaren Young (2000) er oppteken av strukturell urettferd og meiner det er viktig å kunna identifisera sosiale strukturar, både korleis dei blir danna, verkar saman og kva dei fører til og seier dette om uintenterte konsekvensar: “The unintended consequences of the confluence of many actions often produce and reinforce such opportunities and constraints, and these often make their mark in the physical conditions of future actions, as well as on the habits and expectations of actors” (Young, 2000, s. 98). I denne studien har det vore eit mål å få tak i sosiale strukturar, både korleis dei kjem i stand og korleis dei verkar saman. Ser vi på kvart enkelt differensieringstiltak, er det ikkje grunn til bekymring. Men det er det, når vi ser at differensieringstiltaka forsterkar kvarandre og dannar eit nett som strukturerer og reduserer elevane sine mogleikar for å læra seg grunnleggjande basisferdigheiter i teoretiske fag og få sosial tilhøyrslse.

Strukturar er relativt permanente og har ein tendens til å forsterka kvarandre og dannar eit nett av begrensingar, ‘like wires in a birdcage’ (Frye 1983 i Young, 2000, s. 92). Funna gir grunnlag for å hevda at differensieringspraksisen

gir sjiktvisse møte mellom elevane. Elevar som blir omfatta av mange tiltak får vanskar med å kvalifisera seg og konkurrera om posisjonar når det gjeld vidare utdanning og framtidig yrkesval. Det ser og ut som foreldra sin posisjon er svekka når det gjeld kva elevane skal læra og kven dei er saman med. Det kan sjå ut som det å gjera noko forskjellig ikkje utan vidare gir større likskap verken i resultat eller livssjansar. Funn i denne studien tyder på at tilpassa opplæring ikkje kan studerast som eit fenomen uavhengig av læringsfellesskapet som elevane inngår i. Fleire sider av opplæringa må sjåast i samanheng (Ohna, Moen & Nevøy, 2007). Det er først når ein gjer tilpassa opplæring om til didaktiske val at konsekvensane av vala blir tydelege. Utfordringa ser ut til å vera tosidig: Å forstå differensieringsspmålsom faglege og relasjonelle på same tid.

Kjelder

- Aasen, P. (2007). Læringsplakatens utdanningspolitiske kontekst. I J. Møller & Sundli, L. (Red.), *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt* (s. 23–44). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion- Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andrews, T. Vassenden, A. (2007). Snøballen som ikke ruller. Utvalgsproblemer i kvalitativ forskning. *Sosiologiske tidsskrift*, 15(2), 151–161.
- Auestad, I. K. (2014). Lærardiskursen om elevmangfold. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 8(2), 9–28.
- Bergem, K. & Dalland, C. (2010). *Arbeidsplaner, læringsmål og vurdering. Hva gjør vi?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Birkemo, A. (2002). *Læringsmiljø og utvikling*. Oslo: UIO. Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Carlgren, I., Klette, K., Myrdal, S., Schnack, K., Simola, H. (2006). Changes in Nordic Teaching Practices. From individualized teaching to the teaching of individuals. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 301–326.
- Dale, E. L., Wærness, J. (2007). Læringsplakatens prinsipper for opplæringen. I Møller, J. & Sundli, L. (Red.), *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt* (s. 45–64). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Dale, E. L. & Wærness, J. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle - blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Eckstein, H. (2000). Case study and theory in political science. I R. Gomm, M. Hammersly & P. Foster (Red.), *Case study method* (s.119–164). London: Sage Publications.
- Fylling, I. (2004). Arbeidsformer og inkludering i skolen-politikk og praksis. I Solstad, K. J. & Engen, T.O. (Red.), *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen* (s.154–174).Oslo: Universitetsforlaget.
- Haug, P. (2011). God opplæring for alle–eit felles ansvar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(02), 129–140
- Haug, P. & Bachmann, K. (2007). Kvalitet og tilpassing. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 91(4), 265–276.
- Imsen, G. (2003). *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte. En empirisk studie av grunnskolen, 4., 7., og 10.trinn. Evaluering av Reform 97*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Jenssen, E. S. (2011). ”Jeg føler jeg har veldig lite ordinær undervisning i den klassen”: hva åtte lærere legger vekt på ved tilpasset opplæring. *Spesialpedagogikk*.76(7), 41–52.

- Jenssen, E. S. & Lillejord, S. (2009). Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis. *Acta Didactica Norge*, 3(1), 1–15.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V., & Roe, A. (2007). *Tid for tunge løft: norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klette, K. (2004). *Fag og arbeidsmåter i endring? Tidsbilder fra norsk grunnskole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klette, K. (2007). Bruk av arbeidsplaner i skolen. Et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(4), 344–358.
- Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet, K. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*, midlertidig utgave juni 2006.
- Kunnskapsdepartementet (2013). *Veiledning om organisering av elevene*. Opplæringsloven § 8-2. m.m. Departementenes servicesenter. 10/13.
- Meld. St. 20 (2012-2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Det Kongelige Kunnskapsdepartement.
- Oecd. (2012). *Education at a Glance*. Paris: OECD Publishing.
- Ohna, S. E., Moen, V. & Nevøy, A. (2007). Kollektivt inkluderende og individuelt tilpasset opplæring, en gylden mulighet eller en foreldet drøm? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 91(4), 329–343.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. London: Sage Publications.
- Ragin, C. C. (1992). Introduction: Cases of: “What is a case”? I Ragin, C. C. and Becker, H.S. (Red.), *What is a case? Exploring the Foundations of Social Inquiry* (s. 1-17). Cambridge University.
- Rønning, W. (2004). Tema og prosjektarbeid- lærerers fortolkning og gjennomføring. I Solstad, K. J. & Engen, T.O. (Red.), *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen* (s. 29-59). Oslo: Universitetsforlaget.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. London: Sage Publications.
- Skaalvik, E. M. & Fossen, I. (1995). *Tilpassing og differensiering. Idealer og realiteter i norsk grunnskole*. Trondheim: Tapir forlag.
- Stette, Ø. (2013). (Red.), *Opplæringslova og forskrifter*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Telhaug, A. O. (1978). *Pedagogikk og politikk*. Artikler om aktuelle problemer i norsk skoleutvikling. Oslo: Gyldendals Norske Forlag.
- Telhaug, A.O. (1969). *Den 9-årige skolen og differensieringsproblemet. En oversikt over den historiske utvikling og den aktuelle debatten*. Oslo: Lærerstudentenes Forlag A/S.
- Thuen, H. & Vaage, S. (2004). (Red.), *Pedagogiske profiler. Norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Utdanningsspeilet (2013). *Tall og analyser av grunnopplæringen i Norge*. H. Lund, (Red.), Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Werner, S. (2008). *Tilpasset opplæring og læreres bilder av en mangfoldig skoleklasse—en undersøkende samtalesyklus med lærere fra tre skoler*. Doktoravhandling, Universitetet i Oslo.
- Young, I. M. (2000). *Inclusion and Democracy*. New York: Oxford University Press.