

Fagfelleverdert

# Tilpasset opplæring for elever med rett til spesialundervisning

Psykologi i kommunen nr. 2 2021



Foto: Mostphotos.com

**Av: Marthe Hansen og Natallia B. Hanssen**

Marthe Hansen og Natallia B. Hanssen

Publisert: 15.04.2021 kl 16:06

## **ABSTRAKT**

*I artikkelen retter vi oppmerksomhet mot tilpasset opplæring som et grunnleggende prinsipp for læreres arbeid i skolen. Artikkelen er basert på intervjuer med et utvalg av barneskolelærere og retter et søkelys på hvordan lærere tilpasser opplæringen for elever med rett til spesialundervisning. Analysene viser at informantene beskriver en opplæring som skal treffe den enkelte elev, og en opplæring som må tilsvare nivået til eleven. Forskjellene mellom informantene kommer i større grad til uttrykk når det gjelder praktiseringen av tilpasset opplæring. Det påpekes at elever med rett til spesialundervisning skal tilhøre et inkluderende fellesskap, og en slik tilpasning skal i all hovedsak foregå i klassefellesskapet. Likevel vektlegges også viktigheten av at noen elever bør få undervisning utenfor klasserommet, individuelt eller i grupper, for å rustes til å takle deltakelse i fellesskapet på en hensiktsmessig m te. Med slike kontrastfunn kan artikkelen anses som et innspill til videre diskusjon på lokalt nivå, for den enkelte skole og dens lærere, om m ter begrepet tilpasset opplæring kan forstås på og hvordan lærere tilpasser opplæringen for elever med rett til spesialundervisning.*

## INNLEDNING

I Norge har utdanningspolitikken lange tradisjoner når det gjelder å ha mål om utvikle en skole som inkluderer alle elever, bidrar til sosial utjevning, og som kan legge læringsbetingelsene til rette for alle. Intensjonen om å skape én skole for alle har alltid vært utfordrende, og det har vært benyttet flere prinsipper for å møte de utfordringene som følger dette mål (Moen, 2017; Hanssen & Khitruk, 2021). En av disse prinsippene er tilpasset opplæring. Prinsippet er vektlagt i alle norske læreplaner, også den som er innført i 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020). Prinsippet om tilpasset opplæring er også hjemlet i opplæringslovens § 1-3, og slår fast at opplæringa skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev (Opplæringslova, 1998).

Å utvikle én skole for alle innebærer at opplæringen tilrettelegges differensiert innenfor fellesskapets rammer, med utgangspunkt i læreforutsetningene og opplæringsbehovet hos den enkelte elev (Buli-Holmberg og Ekeberg, 2016, s. 25-26). Tanken om at undervisning må tilpasses og ta hensyn til individuelle forutsetninger er god, men praksisen er ofte annerledes.

Det blir hevdet at tilpasset opplæring tolkes og implementeres forskjellig i norske skoler (Jeppesen, Kelder & Ottesen, 2016). I tillegg blir det hevdet at tilpasset opplæring oppleves som et uklart og uhåndterlig begrep, og at lærere mener at tilpasset opplæring er vanskelig å praktisere (Bachmann og Haug, 2006; Engelsen, 2008; Jenssen & Lillejord, 2009).

Resultatene fra nyere undersøkelser påpeker at i dagens skole har ca. 20–25 % av elevene behov for særskilt tilrettelegging (Nordahl mfl., 2018). Utdanningsdirektoratet (2018) rapporterer at andelen elever som ikke har fått tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen de siste årene utgjør 7,9 %. Det er elever som har lovfestet rett til spesialundervisning (Opplæringsloven § 5-1). Videre blir det påstått at 53 % av elever med rett til spesialundervisning tilbringer mye tid utenfor klassen, i grupper, alene og i spesialskoler (Barneombudet, 2017; Nordahl mfl., 2018; Meld. St. 6, 2019-2020). Det er oppsiktsvekkende at denne trenden er økende i Norge. Det blir poengtert at grunnen til det for eksempel er at mange spesialskoler tilbyr en arena der elever får spesialisert omsorg og undervisning, og følges tett opp av voksne. Slike læringsarenaer kan gi større muligheter til å finne både et akademisk og sosialt fellesskap (Nes mfl., 2017; Olsen, 2021). Rent ideologisk, strider en slik trend mot prinsippet om tilpasset opplæring og idealet for fellesskolen (Hanssen, 2021; Mathiesen & Vedøy, 2012).

Med bakgrunn i dette vil vi i denne undersøkelsen rette et kritisk søkelys på hvordan lærere tilpasser opplæringen for elever med spesialundervisning. Spørsmål det søkes svar på er:

*På hvilken måte forstås begrepet tilpasset opplæring av lærere og hvordan tilpasser lærere opplæringen for elever med rett til spesialundervisning?*

## TEORI

I tråd med forskningsspørsmålet vil det i det følgende drøftes teoretiske aspekter som omhandler tilpasset opplæring og spesialundervisning.

### Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring gjelder alle elever, både de som følger ordinær undervisning og de som mottar spesialundervisning. Tilpasset opplæring er ut fra dette et overordnet prinsipp for all grunnopplæring, både i ordinær undervisning og spesialundervisning (Bachmann & Haug, 2006; Groven, 2013). Begrepet tilpasset opplæring er imidlertid forstått på ulike måter (Bachmann & Haug, 2006).

Bachmann og Haug (2006) skiller mellom et smalt og et bredt perspektiv på tilpasset opplæring. I det smale perspektivet knyttes tilpasning til ulike former for konkrete tiltak, metoder og bestemte måter å organisere opplæringen på. Det smale perspektivet kan fort innebære en ensidig vektlegging av individualisert undervisning basert på behov og forutsetninger hos enkelteleven, noe som også står i motsetning til skolens ideologi som fremhever viktigheten av tilpasset opplæring innenfor et fellesskap (Hanssen, 2021). Det brede perspektivet beskriver Bachmann og Haug (2006) som en ideologi eller en pedagogisk plattform som skal prege skolen og hele dens virksomhet. Denne forståelsen bringer fram forvaltningens, skolens og læreres tankemåter, holdninger og handlinger i forhold til alle elevers utvikling, danning og læring i vid forstand

## FAKTABOKS

*Marthe Hansen* er lektor, og jobber som lærer og spesialpedagog på småskoletrinnet. Hansen er interessert i begynneropplæring, spesielt innenfor tema lesing og skriving / lese- og skrivevansker og dysleksi.  
*marthehanseen@gmail.com*

*Natallia Bahdanovich Hanssen* er førsteamanuensis i spesialpedagogikk ved Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag ved Nord universitet, hvor hun blant annet koordinerer masterstudie i Logopedi. Hennes forskningsområder omfatter først og fremst spesialpedagogikk og spesialpedagogisk praksis – samt ulike problemstillinger knyttet til prinsippet om inkludering og spesialpedagogens profesjon. En annet sentralt tema i hennes forskningsinteresse er mobbing, problematferd og klasseledelse.  
*Nord universitet, Fakultet for lærerutdanning kunst og kulturfag, Bodø*  
*Natallia.b.hanssen@nord.no*

(Hanssen, 2021, s. 251). Som tidligere nevnt, kan tilpasset opplæring i et bredt perspektiv oppleves som et uklart og u håndterlig begrep, og lærere mener at tilpasset opplæring er vanskelig å forstå og praktisere (Bachmann og Haug, 2006; Engelsen, 2008; Jenssen & Lillejord, 2009). Hvorvidt lærere kan tilpasse opplæringen vil også avhenge av flere sentrale forhold, blant annet relasjonen mellom lærer og elev, relasjonen mellom elever, klasseledelse, læringsmiljø og samarbeid mellom skole og hjem (Utdanningsdirektoratet, 2015). I én situasjon kan det for eksempel være relasjonen mellom lærer og elev som må forbedres, mens i en annen situasjon kan det være klasseledelsen som bør endres (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det vil derfor være hensiktsmessig for lærere å ha kjennskap til hvilke forhold som er gjeldende i egen undervisning, slik at de forholdene kan justeres.

Når dette er nevnt, er det også et viktig poeng at en forståelse av tilpasset opplæring gjennom det smale eller brede perspektivet, ikke er uttrykk for to motsetningsfylte perspektiver (Nordahl & Hausstätter, 2009). Det vil i større grad handle om hvor tyngdepunktet er i undervisningen og i forståelsen av hva tilpasset opplæring er. Det kan derfor tenkes at tilpasset opplæring er vanlig undervisning eller spesialundervisning der lærere gjennom iakttagelse, planlegging, gjennomføring og løpende evaluering aktivt ser til at alle elever – med sine forskjelligartede ulikheter - får utfordringer og muligheter som bidrar til tilhørighet og mestring, både faglig og sosialt, individuelt og i gruppe (Håstein & Werner, 2004). For mange vil en slik definisjon virke individualisert og kan ses isammenheng med den smale forståelsen av tilpasset opplæring. I vår studie utvider vi den gitte definisjonen i samsvar med Damsgaard og Eftedal (2014) og mener at retten til tilpasset opplæring også handler om danning og inkluderer tiltak på både individ-, system- og kulturnivå. Alle elever skal ha muligheten til å realisere eget potensial med hensyn til læring og utvikling. I denne sammenheng er det vesentlig å understreke at verken forutsetninger eller potensial er statiske størrelser. Ivaretagelse av retten til tilpasset opplæring krever derfor fleksibilitet og blikk for at den enkelte elev utvikler seg, og at deres forutsetninger, behov og ressurser kan endres.

### **Spesialundervisning**

Som tidligere nevnt, gjelder tilpasset opplæring all undervisning – både ordinær undervisning og spesialundervisning. Ordinær undervisning er betegnelsen på undervisning som legges opp og gjennomføres med tanke på at det store flertallet av elevene skal få et godt faglig utbytte. I et godt undervisningstilbud tilrettelegges opplæringen differensiert innenfor fellesskapets rammer, med utgangspunkt i læreforutsetningene og opplæringsbehovet hos den enkelte elev (Buli-Holmberg og Ekeberg, 2016, s. 25-26). Elever med behov for særskilt tilrettelegging får spesialundervisning for å sikre retten til likeverdig opplæring. Med andre ord kan det sies at spesialundervisning er tilpasset og styrket ordinær undervisning (Hanssen, 2021; Moen, 2017). Samtidig er det viktig å påpeke at spesialundervisning skiller seg fra ordinær undervisning ved å kunne være mer komplisert og å kunne ha et annet innhold og en annen organisering (Haug, 2016). Spesialundervisning skal ivareta mulighetene elevene skal ha til å nå realistiske mål dersom det ikke lar seg gjøre innenfor ordinær opplæring (Hanssen, 2021). I tillegg er spesialundervisning en individuell rett for den enkelte elev. Retten til spesialundervisning er nedfelt i Opplæringslovens §5-1 (1998) som sier at elever som ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringsstilbudet, har rett til spesialundervisning. Spesialundervisningen skal være en del av skolens samlede arbeid for å oppfylle alle elevers rett til tilpasset opplæring (Buli-Holmberg og Ekeberg, 2016). Som allerede nevnt, peker resultatene fra nyere undersøkelser på at 53 % elever med rett til spesialundervisning tilbringer mye tid utenfor klassen, i grupper og alene (Nordahl mfl., 2018; Sundqvist og Hannås, 2020). Det er viktig å påpeke at en sterkt individrettet spesialpedagogisk praksis ifølge Håstein og Werner (2014) kan føre til at elever blir unødvendig isolert fra fellesskapet. Elever som tilbringer mye tid sammen med bare én voksen, kan gå glipp av læringsmulighetene som ligger i å ha mange andre å lære av og etterlikne. De resterende elevene kan også gå glipp av variasjon og tilpasninger som i utgangspunktet er ment for noen, men som viser seg å være nyttig for flere.

Noe kunnskap er vanskelig å tilegne seg utenfor et fellesskap, og individuelle ferdigheter kan fremheves på bekostning av andre sider ved opplæringen. Når elever med rett til spesialundervisning skal inkluderes i fellesskapet, kreves god sammenheng mellom klassens undervisning og den delen av undervisning som skal gis i form av spesialundervisning. Dette gjelder spesielt for elever som har mange timer spesialundervisning i uken. En av premissene for god sammenheng er godt samarbeid mellom kontaktlærer og den som har ansvaret for spesialundervisningen (Bachmann, Haug og Nordahl, 2016; Sundqvist, 2020). Håstein og Werner (2014) legger til at hvis skolens spesialpedagogiske kompetanse hadde blitt benyttet mer innenfor det ordinære opplæringsstilbudet, ville også flere elever kunne hatt fordel av del.

Oppsummert er det tydelig at det sentrale prinsippet om tilpasset opplæring er mangetydig. At lærere rapporterer om utydelige og u håndterlige begreper som er vanskelig å operasjonalisere er ingen overraskelse. Likevel er det tydelig at undervisning er en kompleks praksis, og nettopp på grunn av dette kan det være vanskelig å lage en felles tiltakspakke som skal gjelde for alle skoler.

### **DESIGN OG METODE**

Forskningsprosjektet er registrert og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Intervju er gjennomført av Hansen, som er lærer i grunnskolen. Hanssen er lærerutdanner med spesialpedagogisk

bakgrunn og hun bidrar med et utenfraperspektiv i analysen av datamaterialet. I artikkelen skriver hun seg inn i et "vi" med Hansen.

### Utvalg og intervju

Kriteriene for valg av lærere var at de hadde elever i sin klasse som mottar spesialundervisning. Aktuelle skoler ble kontaktet via telefon og e-post. Skoler og ansatte som var interessert i prosjektet, fikk nærmere informasjon, både muntlig og skriftlig, om undersøkelsen.

Som et resultat av rekrutteringsprosessen takket 4 informanter ja til å delta i prosjektet. Utvalget omfatter 4 kvinner i alderen 29-51 år. Informantene er lærere med 4-årig høyskole- eller universitetsutdanning. Alle informantene arbeider på barnetrinnet og har erfaring med elever med rett til spesialundervisning. Alle informantene har gitt skriftlig samtykke til å delta i undersøkelsen.

Det er vesentlig å påpeke at utvalget i undersøkelsen er begrenset til et lite antall lærere og dekker kun barneskolærere som målgruppe. En kan derfor ikke uten videre generalisere funnene til alle barneskolelærere, og heller ikke lærere på andre trinn. Imidlertid er hensikten med studien å få en nyansert innsikt, og å utdype kunnskapen på hvordan lærere tilpasser opplæringen for elever med spesialundervisning. Ved å konsentrere oss om et lite antall informanter, har det vært mulig å få mer dyptgående forståelse av et gitt fenomen. Det er også vesentlig å bemerke at alle informantene i utvalget er kvinner, og det gjenspeiles i det faktum at kvinneandelen blant ansatte lærere i grunnskolen tilsvarer 74.6 % (SSB, 2020).

For å belyse problemstillingen og å få fram informantens perspektiv, valgte vi å gjennomføre semistrukturerte intervju. Det semistrukturerte intervju ga oss en mulighet for å få fram nyanserte beskrivelser av fenomenet tilpasset opplæring og å belyse dets komplekse egenskaper gjennom interaksjoner mellom forskere og deltakere. Videre gjennom intervju kunne vi endre rekkefølgen av spørsmål, og stille oppfølgende spørsmål, for å gå i dybden på informantens synspunkter av det undersøkte fenomenet (Kvale og Brinkmann, 2015).

Det semistrukturerte intervju har et sett av temaer som skal avdekkes. Vi hadde definert bestemte tema for intervjuene på forhånd. Blant disse var; de ansattes utdanningsbakgrunn og faglige interesser, tilpasset opplæring og inkludering – forståelse og beskrivelser; tilpasset opplæring og inkludering – arbeid i praksis, og spesielle erfaringer eller utfordringer fra det arbeidet. Alle intervjuene ble gjennomført ved skolene der informantene jobbet. Hvert intervju varte ca. 45-60 minutter. Det ble gjort lydopptak av alle intervjuene, og disse ble transkribert i sin helhet.

Selv om en form for semistrukturert intervju fremsto som den best egnede metoden for å få tilgang til adekvate data for en analyse av problemstillingen, er også denne beheftet med visse svakheter. Semistrukturerte intervju preges av åpenhet og fleksibilitet når det gjelder endringer i rekkefølge og formulering av spørsmål. Vi la for øvrig stor vekt på å gjennomføre intervjuene på en slik måte at også informantene selv fikk anledning til å definere og utdype tema underveis i samtalen. Derfor, kan det stilles spørsmål ved hvorvidt vår måte å stille oppfølgende spørsmål oppfordret informantene til gå i dybden på deres synspunkter om det undersøkte fenomenet (Kvale og Brinkmann, 2015). Det kan også tenkes hvorvidt informasjonen informantene formidlet faktisk reflekterer deres oppfatninger om tilpasset opplæring. Det kan antas at informantene kunne svare ut fra hva ideologien sier og hva som er politisk korrekt, og ikke ut fra eget perspektiv. I tillegg kan det tenkes at informantene ville også ha interesse av å framstille sitt eget arbeid i et godt lys. Gitt disse begrensningene, vil datamaterialet måtte analyseres og tolkes med varsomhet.

### Analyse

Den analytiske tilnærmingen er inspirert av induktiv tilnærming (Nilssen, 2012). Utskriftene av datamaterialet er nøye gjennomlest; ord for ord, setning for setning. Underveis ble de viktige mønstrene i materialet satt navn på, og foreløpige koder ble utviklet. Etter dette ble det foretatt en mer systematisk koding og følgende hovedkategorier: forståelse og beskrivelser, inkludering og tilpasset opplæring i praksis, og utfordringer ble identifisert. Resultatene er publisert i en masteroppgave (Hansen, 2020).

For denne artikkelen ble det empiriske materialet re-analysert, med et formål å få mer nyansert innsikt i og å utdype kunnskapen om tilpasset opplæring og hvordan lærere tilpasser opplæringen for elever med rett til spesialundervisning. Vi leste gjennom datamaterialet i sin helhet på nytt hver for oss, så drøftet vi våre tolkninger sammen. Videre reflekterte vi over notatene, og arbeidet med å identifisere nye kategorier ved å dele datamaterialet inn i meningsenheter, altså setninger og avsnitt som handler om det samme. På den måten kunne vi få øye på mønstre og gjentakelser (Johannessen et al. 2010).

Gjennom denne prosessen har vi forstått datamaterialet på en ny og mer nyansert måte. Som et resultat av hele analyseprosessen ble *tilpasset opplæring er et mangefasettert begrep og tilpasset opplæring i praksis* identifisert som de overordnede kategoriene i materialet.

Når det gjelder re-analyseprosessen, er det viktig å understreke at forforståelse, som inkluderer erfaringer, kunnskap og tidligere analyser av fenomenet som studeres, er med i meningsskapingen og opptrer som forutsetninger for videre fortolkninger i studien (Gadamer, 2003). Slik sett vil forforståelse hindre vår åpenhet og sensitivitet gjennom hele fortolkningsprosessen. Dessuten er forforståelse taus og ubevisst, og kan styre vår analyse og tolkning (Nilssen, 2012). Siden vi i denne studien er to forfattere, har vi underveis reflektert over betydningen om å være åpen og å reflektere kritisk over forforståelsen. Deretter å sikre distansen til den og dermed ha mulighet til å kunne velge vei mot dypere innsikt og en ny forståelse. Dette arbeidet med egen forforståelse gjennom refleksivitet bidro til å sikre at vi ikke mistet forskerblikket og at vi klarte å skape nødvendig distanse til konteksten, datamaterialet og tidligere analyser og funn (Nilssen, 2012). Slikt arbeid mener vi har vært med på å styrke studiens troverdighet. En annen viktig forutsetning for høy troverdighet er at vi forsøkte å gjøre hele forskningsprosessen gjennomskiktig, dvs. å redegjøre for de ulike fasene i undersøkelsen, som for eksempel metodiske valg, kriterier for utvalg av informanter, samt analyse av datamaterialet (Johannessen et al. 2010).

## ETISKE BETRAKTNINGER

Vi har gjennom hele studien måtte ta hensyn til etiske overveielser, og har fulgt hovedprinsippene i de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap og humaniora (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2016). Intervju innebærer også etiske overveielser. For å følge det forskningsetiske prinsippet om anonymitet og konfidensialitet i presentasjonen og med hensyn til at forskningsprosjekt er gjennomført i et lite miljø, brukes fiktive navn på informantene: Marita, Tonje, Caroline og Susanne. I tillegg, for at informantene ikke skal kunne bli indentifisert på grunn av sin dialekt eller språklige særtrekk, gjengis sitatene i denne artikkelen i bokmålsform.

## RESULTATER

### Tilpasset opplæring er et mangefasettert begrep

For å belyse hvilke måter tilpasset opplæring kan forstås på, ble informantene bedt om å beskrive hvordan de selv forstår prinsippet. Caroline forteller at de hadde lite om tilpasset opplæring når hun tok allmennlærerutdanning, og for henne handler det om å lage et opplæringstilbud som treffer de ulike elevene. Det ble blant annet uttrykt at *Opplæringen skal tilsvare nivået hos den enkelte elev, fordi alle er forskjellige og lærer på ulike måter.*

Det kan se ut som Marita er i likhet med Caroline har en klar oppfatning om at tilpasset opplæring er stort og rommer mye. Marita forklarer det slik:

*Det skal tilpasses til elevenes forutsetninger og evner. Elevene skal jo ha med seg en viss kunnskap når de går ut av skolen, men denne kunnskapen er bare en liten del av alt. De skal ha motivasjon og de skal kunne anvende denne kunnskapen for å bidra i samfunnet. Selv om tilpasset opplæring er stort og rommer mye, er det viktigste å forstå de forutsetningene elevene har slik, slik at vi har tilpasse ut fra det. Da må du kjenne elevene.*

Susanne og Tonje uttrykker sine tanker i likhet med Marita og forteller at undervisningen skal tilpasses den enkelte elevs mestringsnivå, og elevene skal få utfordringer som skaper mestringsfølelse samtidig som de må utfordre seg selv. Tonje utdyper:

*Det handler om å ta utgangspunkt i elevenes forutsetninger og mestringsnivå, å tilpasse ut fra det. Alle elever skal oppleve mestring – uansett om eleven er svak eller sterk. For å klare dette er vi nødt til å kjenne elevene godt.*

Imidlertid, påpeker både Susanne og Marita at det finnes flere oppfatninger om hva tilpasset opplæring innebærer. De tror mange tenker at alle elever skal ha et individuelt undervisningsopplegg, noe som kan gjøre det ekstra krevende. Marita forklarer sine tanker på en følgende måte:

*Det kan være vanskelig å operasjonalisere et så vidt begrep, men det blir lettere etter hvert som man får litt erfaring. Selve begrepet er veldig vidt, og det er komplekst. Jeg tror det viktigste er at man vet at det er noe alle har krav på, og at man jobber mot at elevene skal ha utbytte av undervisninga, men det er ikke bestandig like enkelt.*

I tråd med Maritas tanker peker også Caroline på at tilpasset opplæring et stort begrep, men at det gjerne er fordi man er så forskjellige:

*Uansett om du går inn på et klasserom eller lærerrom, så er vi forskjellige alle sammen. Selv om for eksempel tilpasset opplæring er stort, tror jeg det hadde vært enda vanskeligere om det hadde vært mer spisset. Da er det bedre at hver enkelt kommune, eller hver enkelt skole, kan finne sin måte å jobbe på. Jeg tror man må finne sin forståelse på hver skole.*

Gjennom intervjuene kom det også frem at Marita har inntrykk av at skolen og kollegiet har en felles forståelse av tilpasset opplæring, men hun har en oppfatning av at mange synes det er vanskelig å realisere det i praksis. Caroline slutter seg til Maritas tanker og formidler at arbeidet med å skape felles forståelse tok svært lang tid, og det ble gjort på mange ulike måter. Nå tror hun at skolen har ganske lik oppfatning over det hele, men at praksisen er ulik:

*Vi har fokus på tilpasset opplæring gjennom økter i fellestider og på planleggingsdager. Selv om vi har ganske lik oppfatning, tror jeg ikke praksisen er lik. Gjennom fokus på tilpasset opplæring tror jeg alle vet hva det innebærer, men det står kanskje mer på gjennomførings-kraften.*

Tonjes inntrykk av forståelsen av tilpasset opplæring på sin skole, står derimot i kontrast til det som er presentert ovenfor. Som Tonjes sitat antyder har ikke skolen hun jobber på en felles forståelse av tilpasset opplæring:

*Her er det mer «help yourself» og «la det flyte litt» for å si det sånn. Jeg synes det er synd.*

Oppsummert viser funnene at informantene beskriver en opplæring som skal treffe den enkelte elev, og en opplæring som må tilsvare nivået til eleven. Til tross for at informantene har en ganske lik oppfatning av tilpasset opplæring, er det tydelig at det rommer mye og at det praktiseres på ulike måter. Om dette er positivt eller negativt, kan trekkes i begge retninger, da store forskjeller i elevgrupper vil kreve ulik praksis.

#### Tilpasset opplæring - like mangfoldig og mangefasettert i gjennomføring.

Sentralt i den andre kategorien er å få innsikt i hvordan lærere tilpasser opplæringen for elever som mottar spesialundervisning.

Alle informantene legger spesielt stor vekt på at tilpasset opplæring handler om å la elevene medvirke på det som skjer i klasserommet. Tonje forteller at når de skal starte på et nytt tema, får elevene være med på å bestemme hva som skal skje. Det kan være å få ytre sine meninger om det skal være gruppearbeid, individuelt arbeid, prosjektarbeid, tverrfaglig arbeid, presentasjoner og lignende. Tonje mener elevene har blitt mer selvstendige og motiverte ved å gjøre det på denne måten. Elevene har også arbeidsoppgaver i klasserommet som varierer fra uke til uke. Det kan være alt fra å legge frem saker, spisse blyanter, eller å hjelpe til med å holde klasserommet ryddig og rent. I tillegg til at elevene inkluderes er oppgavene tilpasset den enkelte. I likhet med Tonje uttrykker Marita at det er viktig for tilpasset opplæring å la elevene medvirke i det som skjer på skolen:

*Jeg bruker elevene selv. De får være med på å sette mål på hva som skal læres. De får selv være med på å sette ord på hva de ønsker å lære om et tema, og videre finner vi ut hvordan vi skal gjøre det. Det fungerer på noen, men ikke alle.*

For Susanne er det vesentlig å huske at selv om undervisningen har et tema, er det ulike tilnærminger til læring. Dette forsøker hun å ta hensyn til når elevene skal lære. Susanne forteller:

*Noen liker å lese, andre lytte eller se. Jeg forsøker å ta hensyn til dette og bruker flere kilder til hvordan man skal lære. Da tenker jeg på differensierte tekster, ulik vanskelighetsgrad på oppgaver, og jeg sørger for å variere hvordan elevene viser hva de har lært. Jeg har brukt både muntlig presentasjon, film, skriftlig tekst, prøve og lignende. Jeg synes det er viktig å snakke med elevene om hvordan de lærer best. Hvis noen elever sliter med å uttrykke seg skriftlig, legger jeg til rette for muntlige prøver slik at også de kan vise hva de kan.*

Tonje beskriver at hun jobber mye for at alle elever skal finne opplegg tilpasset deres nivå. Videre forteller hun om fag hvor hun selv lager materiell for å sikre at hun treffer alle. For eksempel i engelsk har Tonje et system med level 1, 2, og 3:

*Det betyr ikke at level 1 er for de svake og level 3 for de sterkeste, men det er tilpasset med antall ord i teksten og tyngden på teksten, det handler om å lese og forstå, skriving osv.*

I arbeid med elever som mottar spesialundervisning er det ekstra viktig for Marita å la elevene være med på å sette mål. De får fortelle hva som er viktig for dem og hun forteller hva hun synes er viktig å legge vekt på. Videre holder hun seg unna å presentere store kompetansemål for elevene, og bryter de heller ned til læringsmål. Hun prøver også å tilpasse materiale, med for eksempel forenklete tekster. Hvis eleven trenger ei økt utenfor klasserommet, prøver hun å legge til rette for at undervisningen kan skje i mindre grupper. Tonje legger stort sett vekt på det samme, og uttrykker følgende:

*De er stort sett inne i klasserommet, både fordi de ønsker å være der, men også fordi vi har mangel på rom. Jeg måtte endre på strukturen i klasserommet, og har heldigvis plass til å innrede slik at vi har et gruppebord hvor elevene kan trekke seg tilbake bakerst i klasserommet. De andre elevene vet, og har forståelse for, at de ikke alltid kan trekke bak dit. Elevene med spesialundervisning kan ta noen med for å jobbe i mindre grupper, og det ruller vi på. Mange ønsker å skjule problemene sine, men vi har skapt aksept og toleranse for at alle er forskjellige.*

Caroline har også en pult bak i klasserommet som kan benyttes. Hun har ingen elever som ofte tas ut, og spesialundervisningen foregår stort sett i klasserommet. Det er et bevisst valg slik at eleven ikke skal miste tilhørigheten i det sosiale fellesskapet, men hun har tidligere hatt elever som i større grad ble tatt ut av klasserommet:

*Men det går jo veldig bra! Det fungerer å ha eleven i klasserommet, men tidligere har jeg hatt elever som har vært mer ute. Både på grunn av behov for annet konkretiseringsmateriell, men også fordi eleven ikke taklet å være en del av klassen hele tiden. Nå fungerer det fint, og det er ingen forstyrning.*

Alle informantene fokuserer på spesielt to sentrale faktorer i læringsmiljøet for å lykkes med tilpasset opplæring for elever med spesialundervisning: klasseledelse og relasjonsbygging. Tonje trekker først inn relasjoner blant elevene. Hun jobber mye med klassemiljø, og forteller at hun bruker en del tid på å rydde opp i konflikter blant elevene. Caroline møter også en del konflikter, og forteller at for å unngå problemer resten av dagen velger hun å bruke tid på dette:

*Det er viktig at alle i klassen har noen de føler seg trygg på. At de føler de hører sammen. Vi er kommet til en tid hvor det er del konflikter – kanskje spesielt blant jentene. Jeg synes det er viktig å sette av tid til å ordne opp. Hvis de sitter med en klump i magen etter en krangel eller en uenighet, så får de ikke med seg mye av undervisningen.*

Marita formidler at hun alltid har hatt relasjonsbygging som et ledende prinsipp i hennes praksis. Hun forklarer på en følgende måte:

*Man er nødt til å kjenne elevene. Ofte får man ei lefse hvor det står at denne eleven har dysleksi, eller generelle lærevansker, eller ADHD. Jeg prøver å ikke fokusere på bare de tingene, men heller se eleven som et helhetlig menneske. Tilpasset opplæring er så mye mer enn det faglige. Du må tenke på helheten. Hele individet. Det er mange faktorer som skal til for å få et godt læringsmiljø og for at elevene skal ha et godt utbytte av opplæringa. Her står relasjonsbygging høyt hos meg.*

Videre forteller informantene om utfordringer knyttet til å tilpasse for elevene med spesial-undervisning inne i klasserommet. Caroline påpeker:

*Det er ei utfordring hvis progresjonen går sakte. Jeg kan ikke gi en elev som nærmer seg slutten av mellomtrinnet ei 4. klassebok. Det er nedtur, og det forstår jeg. Da er utfordringen å finne stoff og det tar tid.*

Tonje knytter også utfordringene til at elevene ikke vil at andre skal se eller vite at de har vansker. Hun lager derfor ekstra materiell med samme forsider som de andre og hun har også tilbud elever ekstra hjelp hvis de skal ha en presentasjon, og har øvd litt ekstra med disse. Det går igjen i det Marita forteller:

*Hos oss er utfordringen at det ikke skal vises at de har ekstra ressurs. Elevene ønsker ikke få undervisning utenfor klasserommet, og det er utfordrende når spriker er stort. Evnene deres er så spredt og noen ligger veldig lavt, og da kan det bli veldig tydelig at de ikke mestrer. Det er utfordrende fordi vi vil jo at de skal mestre, så da prøver jeg å lage stasjonsarbeid eller grupper hvor ulike elever kan hjelpe hverandre.*

Marita peker også på utfordringer i forhold til å inkludere/ekskludere elever innen tilpasset opplæring. Hun forteller at det til tider kan være utfordrende å inkludere alle elever fordi det ikke alltid er slik at alle kan inkluderes:

*Noen ganger tenker jeg at alle ikke har forutsetninger for å bli inkludert på samme måte som de andre elevene. Jeg vet ikke om det er riktig å si, men at de noen ganger må "ekskluderes" for å kunne inkluderes. Da tenker jeg ikke nødvendigvis på elever med spesialundervisning, men også elever med atferdsutfordringer. De må "tas ut" av fellesskapet for å rustes til å takle fellesskapet bedre.*

Oppsummert peker funnene på at informantene fokuserer på elevers medvirkning, ulike tilnærminger til læring, klasseledelse og relasjoner for å gjennomføre tilpasset opplæring for elever med rett til spesialundervisning. Videre vektlegger informantene tilhørighet i klasserommet, og de beskriver en skolehverdag hvor de forsøker å inkludere elevene i klasserommet. Likevel viser funnene at det ikke alltid lar seg gjøre og det ikke alltid er mest hensiktsmessig å gjennomføre all spesialundervisning i klasserommet.

## DISKUSJON

Hensikten med vår studie var å få en nyansert innsikt i og å utdype kunnskapen om tilpasset opplæring ved å stille følgende spørsmål: På hvilken måte forstås begrepet tilpasset opplæring av lærere og hvordan tilpasser lærere opplæringen for elever med rett til spesialundervisning?

Undersøkelsen avdekket at for alle informantene er tilpasset opplæring et grunnleggende prinsipp som deres arbeid bygger på. Samtidig, tyder informantenes svar på at tilpasset opplæring et uklart og problematisk begrep. Informantene påpeker at det finnes flere oppfatninger om hva tilpasset opplæring innebærer, og at det er vanskelig å operasjonalisere. Det virker som at noen av skolene informantene jobber på, verken har felles forståelse for begrepet, og heller ikke en felles måte å arbeide på.



Til tross for dette, tyder funnene på at informantene har relativt lik forståelse av begrepet. Ut fra informantenes beskrivelser tolker vi det dithen at de for det meste jobber ut fra det brede perspektivet på tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006; Moen, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2015). Det er likevel rimelig å anta at dette ikke vil si at det smale perspektivet ikke er til stede. Som våre resultater antyder, står også informantenes beskrivelser av konkrete tiltak, metoder og måter å organisere undervisningen på, i samsvar med det smale perspektivet.

Våre funn viser også at det er viktig å merke seg at tilpasset opplæring er en prosess. Alle lærere møter ulike elever og opplæringssituasjoner i skolehverdagen, noe som fører til at praktiseringen av tilpasset opplæring er annerledes fra klasserom til klasserom. Det kan derfor tenkes at forståelse av tilpasset opplæring kan karakteriseres som både «objektive» og «subjektive» aspekter, som på ene siden vil si konstaterbare kjennetegn ved både elever og opplæringssituasjoner, og på andre siden den enkelte lærers erfaringer. Det betyr, for det første, at lærere gjennom hele skoleløpet må oppdatere den informasjonen og de tankene en har om en elev, nettopp fordi eleven forandrer seg. For det andre, for å kunne håndtere endringer i opplæringssituasjonene må lærere bruke varierte virkemidler og innfallsvinkler, noe som krever et repertoar av erfaringer. En slik tilnærming vil ikke utvikle seg ved å kun gjøre små justeringer underveis, men gjennom kontinuerlig å stille spørsmål til egen praksis, for så gjennom å lære av egne erfaringer. En slik tolkning står i samsvar med Nordahl og Hausstätters (2009) presisering om at det smale og det brede perspektivet er ikke et uttrykk for to motsetningsfylte perspektiver, men at det i større grad handler om hvor tyngdepunktet i undervisningen ligger og i forståelsen om hva tilpasset opplæring er (Jenssen & Lillejord, 2009; Moen, 2017).

Videre viser funnene fra vår studie at de aktuelle lærerne arbeider veldig variert med å tilpasse opplæringen for elever med rett til spesialundervisning. Elevmedvirkning, ulike tilnærminger til læring, og tilpasning og tilhørighet står sentralt i informantenes praktisering av tilpasset opplæring. I forhold til elevmedvirkning fremmer alle informantene viktigheten av at eleven skal ha muligheten til å bidra. Det kan virke som at elevene skal tas med på hva som skal skje i klasserommet enten det er oppstart av nytt tema, sette mål for hva som skal læres, eller valg av arbeidsoppgaver i klasserommet. En slik tolkning er i tråd med Buli-Holberg og Ekeberg (2016) som understreker at undervisning som involverer eleven, og som trekker eleven med i en prosess fremmer læring og motivasjon.

Funnene viser videre at informantenes fokuset på å tilpasse opplæringen ligger i ulike tilnærminger til læring. Elever lærer på ulike måter og har ulike interesser, noe som fører til at lærere må vurdere hvilken type undervisning som vil treffe elevgruppen, samt hvilke tilpasninger som er nødvendige. Håstein og Werner (2014) viser til at det ikke finnes én metode å forholde seg til som sikrer god undervisning. I møte med et mangfold av elever må lærere tilby et rikt utvalg av måter å arbeide på. Hvis prinsippet om tilpasset opplæring skal realiseres, må lærere kunne spille på et bredt spekter av arbeidsmetoder og undervisningsformer. Det kan være tilpasninger i forhold til organisering, bruk av læremidler, valg av undervisningsmetoder og arbeidsformer, valg av arbeidsoppgaver eller bruk av skolens lokaliteter (Håstein & Werner, 2014). Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) vektlegger også viktigheten av læreres betydningsfulle rolle i kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring. Som tidligere nevnt skal lærere fastsette og tilpasse læringsmål, de skal ta i bruk metoder som tilpasses måten elevene lærer best på, de skal finne egnede måter å organisere undervisningen på og evaluere læringsprosesser og læringsutbytte i tråd med de gitte læringsmålene. I alle fasene står kommunikasjon og samhandling sentralt. Dette går igjen funn som viser at informantene sterkt vektlegger klasseledelse og relasjoner som viktige faktorer for å lykkes med tilpasset opplæring for elever med rett til spesialundervisning. For at lærere skal framstå som gode veiledere må de ha kjennskap til elevenes bakgrunn og verdier. Læringsmiljø har stor innflytelse på hvordan elever utvikler sitt selvbylde og sin interesse for å lære. Elever som ikke lykkes på skolen mister ofte motivasjonen for skolearbeid, og de kan utvikle en selvoppfattelse som i liten grad motiverer dem til å arbeide videre. I slike sammenhenger er det avgjørende at skolen utvikler læringsmiljø hvor elevenes selvbylde og motivasjon ivaretas (Buli-Holmberg og Ekeberg, 2016).

På samme måte som at det ikke finnes en tiltakspakke for å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev, påpeker Karlsen og Spernes (2009) at det ikke finnes et fasitsvar på hvordan man kan skape gode læringsmiljø nettopp fordi alle klasser og elever er forskjellige. Desto mer lærere vet om hva som påvirker elevens læring, og om hva vansker med innlæring innebærer for en elev, jo bedre skikket vil de være til å tilrettelegge for differensiert undervisning som bidrar til gode læringsprosesser for alle (Buli-Holmberg og Ekeberg, 2016).

Til slutt ønsker vi å påpeke at resultatene i studien viser at informantenes beskrivelser vektlegger tilhørighet i klasserommet, noe som gjenspeiles i deres arbeid i praksis. Det kan tolkes dithen at informantene forsøker å inkludere elevene i klasserommet så godt det lar seg gjøre, ofte fordi elevene selv ønsker dette, men også slik at den aktuelle eleven ikke skal miste den sosiale tilhørigheten i fellesskapet. Likevel viser funnene at det ikke alltid lar seg gjøre å gjennomføre tilpasset opplæring for elever med rett til spesialundervisning i klasserommet. Det kan virke som det ikke alltid fungerer like godt. Festøy og Haug (2017) argumenterer for å kunne ta eleven ut deler av tiden, nettopp for å kunne ruste eleven til å delta i fellesskapet. Selv om retten til deltakelse i fellesskapet er der, handler det også om kvaliteten på tiden i fellesskapet. For at



den enkelte elev skal utvikle seg på en måte som passer nettopp den eleven best, må man noen ganger finne fleksible løsningene for å gjennomføre tilpasset opplæring. At alle opplever å være en del av et fellesskap er viktig, men det er like viktig at alle får like muligheter til å utvikle seg ut fra egne forutsetninger (Sundqvist, 2020; Sundqvist & Hannås, 2020).

Håstein og Werner (2014) argumenterer derimot for flere fordeler for at tilpasset opplæring for elever med rett til spesialundervisning gjennomføres i et rom der det er medelever: mange kan bli opptatt av samme emne, elevene kan se og høre hvordan medelever bruker språket, samt hvordan de arbeider og tenker, elevene kan lære av hverandre og interesser kan smitte. Når en lærer skal introdusere et faglig tema til en klasse, vil saken nesten automatisk bli belyst fra flere sider. Dette skjer både fordi læreren forsøker å ta hensyn til forskjeller i gruppa, og fordi elevene reagerer ulikt på det som foregår. En slik anledning til å lære sammen med andre, muliggjøres nettopp fordi flere elever befinner seg på samme sted. Håstein og Werner (2014, s. 21) kaller en slik prosess å utvikle "limet" elevene imellom, og det er fellesskapet som utgjør subjektet i en tilhørighetsprosess.

## KONKLUSJON

Oppsummert peker vår studie på at tilpasset opplæring er et mangefasettert begrep. Likevel, viser det seg at informantene er ganske entydige i beskrivelsen av tilpasset opplæring. De beskriver en opplæring som skal treffe den enkelte elev, og en opplæring som må tilsvare nivået til eleven. Forskjellene kommer i større grad i forhold til praktiseringen av tilpasset opplæring. Intensjonene om at skolen skal tilpasse opplæringen til hver enkelt elev er gode, men i praksis er det tydelig at denne jobben ikke er enkel. Selv om informantene ikke viser tegn til å begrense innsatsen sin i forhold til elever med rett til spesialundervisning, er tilpasset opplæring utfordrende, og særlig i forhold til den overnevnte gruppa.

Det kan derfor tenkes at definisjonen av tilpasset opplæring må konkretiseres fra nasjonalt hold, slik at den enkelte kommune eller den enkelte skole kan formulere sin forståelse, for å få en bedre kvalitet i gjennomføringen av tilpasset opplæring innenfor klasserommets fire vegger. Samtidig ønsker vi også å stille spørsmålstegn til hvor god denne tilpasningen kan være, med tanke på at rapportene viser tydelig at det ikke tilpasses godt nok, at andelen elever med spesialundervisning fortsetter å øke og de tilbringer mye tid utenfor klassen (Barneombudet, 2017; Nordahl mfl., 2018; Meld. St. 6, 2019-2020). Vi ønsker også å understreke at tilpasset opplæring som et overordnet prinsipp ikke kan defineres i konkrete formål, innhold og tiltak, nettopp fordi det er mange hensyn som skal tas (Olsen, 2016).

Opplæring er en kompleks praksis og situasjoner lærere møter i skolehverdagen er ulike, noe som igjen fører til at begrepene må tilpasses nye settinger hele tiden. Derfor kan artikkelen dermed anses som et innspill til videre diskusjon på lokalt nivå, for den enkelte skole og dens lærere, om måter begrepet tilpasset opplæring kan forstås på og hvordan tilpasser lærere opplæringen for elever med rett til spesialundervisning.

## LITTERATUR

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

Barneombudet (2017). Uten mål og mening. Hentet 14.02.20 fra: <https://barneombudet.no/forvoksne/vare-publikasjoner/uten-mal-og-mening/>

Buli-Holmberg, J., & Ekeberg, T. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget

Damsgaard, H. & Eftedal, C. (2014). *... men hvordan gjør vi det? Tilpasset opplæring i grunnskolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Festøy, A. & Haug, P. (2017). *Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning i lys av inkludering*. I Haug, P. (red), *Spesialundervisning: innhold og funksjon* (s. 52-73). Samlaget.

Engelsen, B. U. (2008). *Kunnskapsløftet: sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter*. Oslo: Pedagogisk Forskningsinstitutt.

Gadamer, H.-G. (2003). *Truth and method* (2nd rev. ed.). New York: Continuum

Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: Universitetsforlaget

Hansen, M. (2020). *Tilpasset opplæring – fordi å behandle mennesker rettferdig, ofte betyr å behandle dem ulikt*. Masteroppgave. Nord Universitet

Hanssen, N.B. (2021). *Jeg har prøvd alt...» - lærerens kompetansebehov for å praktisere spesialundervisning*, In Torill Moen og Trond Lekang (red.) *Tidlig innsats og tilpasset opplæring i ordinær undervisning og spesialundervisning*. Oslo: Universitetsforlaget

Hanssen, N. B. & Khitruk, V. (2021). Understanding Inclusion and Inclusive Education for Students with SEN – Ideals and Reality. I Hanssen, N., Hansèn, S-E. & Ström (red), Dialogues between Northern and Eastern Europe on Development of Inclusion: Theoretical and Practical Perspectives

Hastein, H. & Werner, S. (2004). Men de er jo så forskjellige!: tilpasset opplæring i vanlig undervisning. Oslo: Abstrakt forlag

Hastein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I Bunting, M. (red.), Tilpasset opplæring - i forskning og praksis (s. 19-55). Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Haug, P. (2016). Ein likverdige skule i framtida? Om dei som strevar i skulen. Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, vol. 2 (s. 64-77). Lastet ned 23.januar 2020 fra <https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/273/1349>

Jenssen, E.S & Lillejord, S. (2009). Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis. Acta Didactica Norge Online. Volum 3, nr.1, 2009.  
<http://dx.doi.org/10.5617/adno.1040>

Jeppesen, S., Kelder, K. & Ottesen, E. (2016). Rektors handlingsrom mellom skolens rammer og forventninger til tilpasset opplæring. Norsk pedagogisk tidsskrift (nr. 2), s. 143-156.

Karlsen, T., & Spernes, K. (2009). Kommunikasjon og samspill : Betydning for læring. I: R. Svaneberg & H.P. Wille (Red.), LÅ STÅ! Læring – på vei mot den profesjonelle lærer (s. 272-301). Oslo: Gyldendal Akademisk

Kunnskapsdepartementet. (2019). Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO ( Meld. St. 6 (2019–2020)). Lastet ned 21.januar .2020 fra <https://www.regjeringen.no>

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). Det kvalitative forskningsintervju. Oslo: Gyldendal Akademisk

Mathiesen, I.H., & Vedøy, G. (2012). Spesialundervisning – drivere og dilemma, rapport IRIS 2012/17, Stavanger: IRIS

Moen, T. (2017). Tilpasset opplæring i en skole for alle. I K. Lyngsnes & M. Rismark (red.) Didaktisk praksis 1-7.trinn. (s.23-57). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Nordahl, T et al. (2018). Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Bergen: Fagbokforlaget.

Nordahl, T., & Hausstatter, R. (2009). Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet (Vol. Nr. 9-2009, Rapport (Hogskolen i Hedmark: online)). Elverum: Hogskolen i Hedmark.

Nilssen, V. L. (2012). Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren. Oslo: Universitetsforlaget

Nes, K., Demo, H., & Ianes, D. (2017). Inclusion at risk? Push- and pull-out phenomena in inclusive school systems: the Italian and Norwegian experiences. International Journal of Inclusive Education. doi/full/10.1080/13603116.2017.1362045

Olsen, M (2021). A practical-theoretical perspective on the inclusive school in Norway- I Hanssen, N., Hansèn, S-E. & Ström (red), Dialogues between Northern and Eastern Europe on Development of Inclusion: Theoretical and Practical Perspectives. This is an Accepted Manuscript of a book chapter published by Routledge/CRC Press

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregaande opplæringa(opplæringslova) LOV-1998-07-17-61. Hentet 08.06.19 fra: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)

Statistisk sentralbyrå (2020). Ansatte i barnehage og skole. Hentet 26.11.20 fra <https://www.ssb.no/utdansatte>

Sundqvist, C (2020). Moving Towards Inclusive Schools: Teacher Collaboration as a Key Aspect of the Development of Inclusive Practices. In Natallia Bahdanovich Hanssen, Sven-Erik Hansèn & Kristin Ström ( Eds.) Dialogues between Northern and Eastern Europe on the Development of Inclusion : Theoretical and Practical Perspectives. This is an Accepted Manuscript of a book chapter published by Routledge/CRC Press

Sundqvist, C., Hannås. B.M. (2020). Same vision – different approaches? Special needs education in light of inclusion in Finland and Norway, European Journal of Special Needs Education, DOI: 10.1080/08856257.2020.1786911

Utdanningsdirektoratet. (2015). Tilpasset opplæring - inkludering og fellesskap. Hentet 10.07.19 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-ogfellesskap/>

Utdanningsdirektoratet. ( 2018). Statistikk og analyser om barnehager og grunnsopplæringen i Norge. Hentet 23. januar 2020 fra <https://www.udir.no/statistikk>

Utdanningsdirektoratet. ( 2020). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnsopplæringen. Hentet 30.08.20 fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>