

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn: Anja Olsen og Maren Breivik

Tilpasset opplæring i digital omlegging

— en studie av lærernes opplevelse av egen praksis på mellomtrinnet.

Dato: 12.05.2021

Totalt antall sider: 85

Forord

Etter fem innholdsrike år er vi endelig ferdig! Veien har til tider vært utfordrende og arbeidskrevende, men likevel spennende. Selv om prosessen har vært krevende, har den vært utrolig lærerik og det har gitt oss mulighet til å fordype oss i et spennende fagfelt. Vi tar med oss nye erfaringer og kunnskap som vi kan dra nytte av i arbeidslivet, uavhengig om det blir en ny digital omlegging.

Det er mange å takke for at vi nå kan levere vår masteroppgave. Først og fremst vil vi takke våre tre informanter som har delt sine erfaringer, opplevelser og tanker. Vi vil også takke vår veileder Trond Lekang for god oppfølging med raske- og konstruktive tilbakemeldinger.

Til sist vil vi takke familiene våre som har vært tålmodige og støttende gjennom hele studietiden.

Mosjøen, 12. mai 2021

Maren Breivik

Anja Olsen

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven er å hente inn kunnskap om hvordan lærerne opplevde tilpasset opplæring i den digitale omleggingen som følge av Covid-19 pandemien. Studien tar utgangspunkt i tre lærere som jobbet i grunnskolen og ble rammet av den digitale omleggingen. Ut fra dette ble følgende problemstilling utarbeidet: «Hvordan ivaretok lærerne prinsippet om tilpasset opplæring under den digitale omleggingen som følge av Covid-19 pandemien?»

Oppgavens teoretiske forankring tar utgangspunkt i teorier om tilpasset opplæring og digital kompetanse. I teorien trekkes betydningen av prinsippet om tilpasset opplæring frem og hvordan det bør forstås. Videre blir det gjort rede for hva digital kompetanse vil si, og hvordan denne kompetansen kan praktiseres i forhold til undervisning.

Oppgavens problemstilling ble utgangspunktet når det skulle velges forskningsdesign, og med problemstillingens bakgrunn falt valget på casestudiedesign. I denne studien vil det avgrensede fenomenet være hvordan lærerne ivaretok prinsippet om tilpasset opplæring under den digitale omleggingen som følge av covid-19 pandemien. Studiet tar utgangspunkt i en kvalitativ tilnærming, med semistrukturerte forskningsintervju som grunnlag for innhenting av empiri. Denne form for intervju førte til at det var mulighet for informantene og gå dypere inn på erfaringer og opplevelser som de satt igjen med som følge av perioden med den digitale omleggingen. Når det kommer til utvalget av informanter så har det blitt gjort et tilfeldig utvalg.

I oppgavens resultater kommer det frem at det åpnet seg mange nye muligheter under den digitale omleggingen ved bruk av digitale læringsressurser. Likevel poengterer informantene at mangelen på sosialt samspill ble en av de største utfordringene under den digitale omleggingen. Tapet av det fysiske klasserommet førte til ei mindre helhetlig formativ vurdering da lærerne fikk begrenset innsyn i elevenes arbeidsprosess og mistet muligheten til å gi spontane tilbakemeldinger.

Abstract

The purpose of this thesis is to gather knowledge on how educators experienced adapted education during the digital reorganisation following the Covid-19 pandemic. The study is based on three teachers working in primary education who were directly affected by the pandemic and had to change their teaching to a digital format. From this, the following research question was used: “How did teachers consider and maintain the principle of adapted education following the digitalisation of schooling during the Covid-19 pandemic?”

The theoretical framework in this thesis is formed by theories on adapted education and digital skillsets. The theory explores the principle of adapted education and highlights its importance as well as how it should be understood. Further, digital capability and skillsets will be explained as well as how they can be implemented in planning and teaching.

The research question was the starting point when choosing the research design, and with it in mind, the decision became to do a case-study. This study is limited to how teachers maintained the principle of adapted teaching during the digitalisation of schooling during the Covid-19 pandemic. The study has a qualitative approach, with semi-structured interviews as grounds for obtaining empirical data. This form of interviews made it possible for the interviewees to dive deeper into their own experiences following the period of online teaching during the pandemic. The selection of informants was a random selection.

This thesis found that digital teaching opened to a multitude of new ways of teaching, using digital resources that may not have been explored on this level before. However, the interviewees still pointed out that the lack of social interactions became one of the biggest challenges with online schooling. Not having a classroom to conduct teaching in led to a less well-rounded assessment of the pupils. This was because the teachers gained limited insight into the pupils work process and lost the opportunity to give spontaneous feedback.

Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse	iv
1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Problemstilling og avgrensing	2
1.2.1 Problemstilling	3
1.2.2 Avgrensning	3
1.2.3 Forskningsspørsmål.....	4
1.3 Oppgavens struktur.....	4
2.0 Teoretisk forankring.....	5
2.1 Digitale læringsressurser	6
2.1.1 Digital kompetanse.....	6
2.1.2 Lærerens profesjonsfaglige kompetanse	6
2.1.3 TPACK-modellen.....	7
2.1.4 Det teknologirike klasserommet.....	10
2.2 Tilpasset opplæring	10
2.2.1 Tilpasset opplæring i utdanningspolitiske dokumenter.....	10
2.2.2 Hvordan bør tilpasset opplæring forstås.....	12
2.2.3 Vurdering og motivasjon som en del av tilpasset opplæring	14
2.2.4 Struktur som en del av tilpasset opplæring	15
2.2.5 Tilpasning av skolearbeid hjemme og den proksimale utviklingssonen.....	16
2.2.6 Tilpasset og differensiert opplæring ved bruk av digitale verktøy.....	17
3.0 Vitenskapsteori og metode	19
3.1 Vitenskapsteori.....	19
3.1.1 Samfunnsvitenskap.....	20
3.1.2 Forskningsdesign.....	20
3.1.3 Casestudie-design.....	21
3.2 Fenomenologisk tilnærming	22
3.3 Hermeneutikk	23

3.4 Valg av metode.....	24
3.4.1 Det kvalitative forskningsintervjuet	26
3.4.2 Utvalg	27
3.4.3 Utarbeidelse av intervjuguide.....	28
3.4.4 Intervjusituasjonen	29
3.5 Transkribering og analyse av empiri	30
3.6 Reliabilitet og validitet	32
3.7 Etske hensyn.....	33
4.0 Presentasjon av resultater	34
4.1 Tilpasset opplæring	35
4.2 Struktur.....	39
4.3 Digitale læringsressurser	42
5.0 Drøfting	44
5.1 Tilpasset opplæring	45
5.2 Struktur.....	51
5.3 utfordringer og konsekvenser ved bruk av digitale læringsressurser	55
6.0 Oppsummering	59
6.1 Oppsummering av oppgavens funn.....	59
6.2 Kritisk blikk.....	61
Litteraturliste	63

Figurer

Figur 1: TPACK-modellen.....	8
Figur 2: Egen illustrasjon med utgangspunkt i Skaalvik og Skaalviks forklaring	17
Figur 3: Hva er hermeneutikk?.....	24

1.0 Innledning

12. Mars 2020 erklærte verdens helseorganisasjon utbruddet av koronaviruset som en pandemi, og det norske samfunnet ble stengt ned. Tiltakene som ble iverksatt var de sterkeste og mest inngripende Norge har hatt i fredstid (Regjeringen, 2020). Skolene ble stengt, folk mistet jobben, og med noen bedrifter gikk det så dårlig at de måtte legges ned. Samfunnet ble i stor grad påvirket av pandemien som herjet i verden. Som en konsekvens av at skolene ble stengt ned fikk elever og lærere en isolert skolehverdag hvor kommunikasjonen mellom lærer-elever og skole-hjem måtte skje gjennom bruk av digital teknologi. Ingen kunne møtes, verken medelever eller lærere, og man måtte holde seg mest mulig innenfor husets fire vegger. Skolehverdagen ble snudd på hodet over natten, for både elever, lærere og foresatte. I opplæringsloven §1-3 står prinsippet om tilpasset opplæring forklart. Dette er et prinsipp som skal ivareta elevene og som sier at elevene har krav på å få en opplæring som er tilpasset deres evne og forutsetning (Opplæringslova, 1998, § 1-3). I studiet stiller forskerne spørsmål om hvordan prinsippet om tilpasset opplæring ble ivaretatt da skolene stengte ned, og en digital omlegging av skolehverdagen ble et faktum. Situasjonen med Covid-19 pandemien er ny og uavklart, og det finnes lite forskning innenfor feltet. Situasjonen med den digitale omleggingen er i seg selv interessant, og det faktum at det er en pågående og uavklart situasjon med relativt lite forskning gjør dette til et ekstra spennende forskningsfelt.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

En Eu-rapport som ble gjennomført i november 2012 viser Norges bruk av IKT i skolen og hvor godt utstyrt den norske skolen er når det gjelder digitale hjelpemidler. Rapporten viser at Norge er blant de tre beste landene når det gjelder forhold mellom elev og PC koblet til internett (European Schoolnet and University of Liège, 2012, s. 6). Rapporten viser også at prosentandelen av elever i skolen som har raskt bredbånd, er høyere enn gjennomsnittet i EU (European Schoolnet and University of Liège, 2012, s. 7). Av rapporten kommer det blant annet frem at lærerens bruk av IKT i undervisningen er høyere enn gjennomsnittet i EU (European Schoolnet and University of Liège, 2012 s. 9). I denne rapporten kommer det frem hvor godt rustet Norge i utgangspunktet er når det gjelder digitale hjelpemidler, tilgang på internett og bruk av IKT i undervisningen. Selv om rapporten viser at norske skoler har god tilgang på PC peker Erstad (2012) på at tilgang på PC og internett ikke nødvendigvis sier noe om den faktiske tilgangen og kvaliteten på utstyret. Her mener Erstad (2012, s. 42) at det er

store variasjoner ut fra hvilken skole det er snakk om. Dette leder studiet inn på spørsmål som hvordan læreren faktisk opplevde tilgangen på teknisk utstyr både for seg selv og elevene.

Erstad (2012) skriver om hvordan Norge har en lang tradisjon når det gjelder fjernundervisning (s.76-77), og om hvordan det i Norge er forsøkt å utnytte fjernundervisning og nettbasert læring i små skoler i distriktene. Dette tyder på at Norge i utgangspunktet skal ha noe erfaring når det kommer til å gjennomføre undervisning ved hjelp av digitale læringsressurser. Det er derfor interessant for dette studiet å undersøke hvordan lærerne løste situasjonen med undervisning under perioden med digital omlegging. Av Fjørtoft (2020) kommer det blant annet frem at bruk av digitale læringsressurser krever mer forberedelse enn uten. Det kommer også frem at lærerrollen ble utfordret av det begrensede handlingsrommet som oppsto da elevene ikke var fysisk til stede. I tillegg viste de seg at lærerne hadde ulikt utgangspunkt for undervisning med digitale verktøy og mange opplevde økt arbeidsmengde og et mindre skille mellom jobb og fritid. Ut over dette kommer det frem at de fleste utfordringene var knyttet til elevenes læringsmiljø og det sosiale forholdet.

Av forskning som kommer frem av EU-rapporten, Erstad og Fjørtoft ser vi antydninger at Norge som skolesystem har gode forutsetninger for nettbasert læring med tanke på tilgang til både digitale læringsressurser og erfaringer. Det er viktig å presisere at det vil forekomme variasjoner både på tilgang og erfaring ved ulike skoler. Disse funnene er interessante å ta med seg i dette studiet og bidrar til å skape en tankeprosess videre i arbeidet. Vi ønsker å bidra til forskningen innenfor dette feltet og tilføre kunnskap om hvordan prinsippet om tilpasset opplæring ble ivaretatt under den digitale omleggingen som oppsto som følge av Covid-19 pandemien.

1.2 Problemstilling og avgrensing

I problemstillingen er det viktig at vi avklarer forståelsen av begrepet digital omlegging. I arbeidet med å utforme en problemstilling benyttet vi oss først av begrepet skolestenging, men siden skolen kun var stengt for fysisk oppmøte og undervisningen skulle fortsette, fant vi begrepet digital omlegging mer treffende. Den digitale omleggingen defineres i dette studiet som prosessen hvor skolen ble stengt for fysisk oppmøte og hvor undervisningen måtte skje ved bruk av digitale læringsressurser.

1.2.1 Problemstilling

I arbeidet med problemstillingen for masteroppgaven har det vært viktig med en formulering som vil være til hjelp for å få svar på hvordan lærerne arbeidet med prinsippet om tilpasset opplæring i en skolehverdag hvor digital omlegging var et faktum og skolene var stengt for fysisk oppmøte.

Undervisningsmetodene har vært mye omdiskutert og vi sitter igjen med et blandet inntrykk. Det er interessant å se på hvordan lærerne ivaretok prinsippet om tilpasset opplæring, da medier og tilbakemeldinger fra kollegaer har antydnet at skolehverdagen i liten grad besto av digital undervisning, og heller digital kommunikasjon med oppgaveformidling (Bolstad, 2020; Fladberg, 2020). På bakgrunn av dette har vi utarbeidet følgende problemstilling:

«Hvordan ivaretok lærerne prinsippet om tilpasset opplæring under den digitale omleggingen som følge av Covid-19 pandemien?»

1.2.2 Avgrensning

Vi har valgt å behandle oppgavens problemstilling fra et lærerperspektiv, og ikke fra et elevperspektiv. Dette er fordi vi ønsker å få frem hvordan lærerne ivaretok prinsippet om tilpasset opplæring og hvordan deres opplevelse av den digitale omleggingen var. Det er forutsetningene for tilpasset opplæring vi søker informasjon om, og ikke resultatene av den tilpassede opplæringen. Videre har vi ikke inkludert teamsamarbeid eller skolens ledelse i studiet, noe som kan være en ulempe med tanke på at skolen som helhetlig organisasjon er viktig for hvordan prinsippet om tilpasset opplæring blir ivaretatt.

Videre har vi avgrenset utvalget til lærere som arbeider på mellomtrinnet da vi tenker at dette vil kunne gi mer varierte svar. Lekang og Olsen (2019, s. 22-23) hevder at det vil være en fordel med elever i høyere klassetrinn enn i lave når det gjelder digitale læringsressurser. Av Slette-meås og Storm-Mathisen (2020, s. 43) kommer det frem at eldre skolebarn har mer digital erfaring enn elever ved lavere trinn, og at de derfor trenger mindre voksenstøtte og i større grad vil kunne oppleve at digitale læringsressurser fungerer godt. Med bakgrunn i disse resultatene antar vi at barnetrinnet vil trenge mye støtte, ungdomstrinnet mindre og at mellomtrinnet vil kunne befinne seg på en slags middelvei som vil kunne gi flere nyanser.

1.2.3 Forskningsspørsmål

Operasjonalisering handler om hvordan forskeren målrettet kan avgrense det området som er søkelyset (Johannessen et al., 2010, s. 63). Når forskeren operasjonaliserer så klassifiseres et fenomen i tydelige kategorier (Johannessen et al., 2010, s. 63). Når det gjelder operasjonalisering i dette studiet er det utviklet forskningsspørsmål som skal være til hjelp for å avgrense studiets problemstilling. For å være sikre på at studiet faktisk undersøker det som skal forskes på vil forskningsspørsmålene ledes ut fra problemstillingen og operasjonaliseres ut fra teorigrunnlaget. Operasjonalisering gjennom forskningsspørsmålene vil bidra til å gjøre problemstillingen smalere og sikre et målrettet og avgrenset forskerfokus. Med utgangspunkt i problemstillingens tema og innhold har vi utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan ble skolehverdagen organisert for å ivareta tilpasset opplæring?
2. Hvordan ble digitale verktøy og læringsplattformer brukt for å ivareta tilpasset opplæring?
3. Hvilke utfordringer og konsekvenser opplevde lærerne i tilretteleggingen av undervisningen og læringsinnholdet?

1.3 Oppgavens struktur

Masteroppgaven består av seks kapitler og i det første kapitlet presenteres bakgrunn for valg av tema, problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Kapittel to er et teorikapittel som legger grunnlaget for å kunne drøfte spørsmålene og funnene som kommer frem i studiet. Teorien omhandler digitale læringsressurser og tilpasset opplæring. Under digitale læringsressurser vil vi først redegjøre for digital kompetanse på et generelt grunnlag før lærerens profesjonsfaglige kompetanse beskrives. Videre vil det gjøres rede for TPACK-modellen som beskriver hvordan digital kompetanse i samspill med pedagogisk- og faglig kompetanse, før det til slutt vil bli redegjort for det teknologirike klasserommet. Kapittel to omhandler videre begrepet tilpasset opplæring, og det innledes med å plassere begrepet i utdanningspolitisk kontekst. Dette gjøres ved å se på hvordan begrepet er forankret i lovverket, hvordan det omtales i læreplan for Kunnskapsløftet og i Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen. Dette er ikke å regne som en analyse, men som en bakgrunn for den videre behandlingen av begrepet før vi kommer inn på hvordan prinsippet om tilpasset opplæring bør forstås. Videre vil vi se på hva som kjennetegner en

tilpasset og differensiert opplæring, med utgangspunkt i vurdering, motivasjon og struktur. Til slutt vil vi se på tilpasset og differensiert opplæring ved bruk av digitale verktøy.

Metodekapittelet, kapittel tre vil redegjøre for oppgavens vitenskapelige ståsted og design. Kapittelet inneholder videre betraktninger på hvilken fenomenologisk- og hermeneutisk tilnærming tolkning av resultater vil kunne gi. Videre vil vi begrunne valg av metode, presentere det kvalitative forskningsintervjuet og vise til prosessen med utvalg og utforming av intervjuguide. Til slutt skal det begrunnes hvordan begrepene transkripsjon, analyse, reliabilitet, validitet og etikk lager rammer for forskningsprosessen.

I kapittel fire blir empirien presentert gjennom analyse av transkripsjon. Analysen vil ha en overordnet tilknytning til problemstillingen og forskningsspørsmålene. Til slutt i kapittelet vil vi oppsummere sentrale funn som kommer frem i analysen.

I kapittel fem vil de sentrale funnene som kommer frem i analysen drøftes med utgangspunkt i teorigrunnlaget for å belyse oppgavens problemstilling. Videre vil også forskernes egne refleksjoner og tolkninger komme frem som en del av drøftingen. Det siste kapittelet, kapittel seks vil gi en helhetlig oppsummering i forhold til oppgavens formål og de funnene som kommer frem.

2.0 Teoretisk forankring

I dette kapitlet presenteres det relevant teori som skal danne grunnlaget for det videre arbeidet med både analyse og drøfting av datamaterialet. Kapitlet er delt i to komponenter, som hver for seg inneholder flere viktige elementer. Disse er digitale læringsressurser og tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring er et vidt begrep og kan forstås på mange ulike måter, og det er derfor viktig at det kommer frem hvordan tilpasset opplæring skal forstås i dette studiet.

Vi tar først for oss digitale læringsressurser hvor det blir redegjort for digital kompetanse, lærerens profesjonsfaglige kompetanse, TPACK-modellen og det teknologirike klasserommet. Videre vil vi se på prinsippet om tilpasset opplæring, men før det presenteres forskning og teori om begrepet vil vi se på tilpasset opplæring fra et utdanningspolitisk ståsted. Dette gjør vi ved å se på hvordan begrepet er forankret i lovverket, hvordan det omtales i læreplan for Kunnskapsløftet og i Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen.

2.1 Digitale læringsressurser

Bruken av digitale hjelpemidler ble innført som en grunnleggende ferdighet i læreplanverket for Kunnskapsløftet i 2006. Teknologiutviklingen skulle være med på å endre betingelsene og kravene for læring (Lekang & Olsen, 2019, s. 21). I den overordnede delen for grunnopplæringen skrives det blant annet om hvilke grunnleggende ferdigheter elevene skal tilegne seg gjennom skoleårene. Læreplanverket nevner fem grunnleggende ferdigheter, hvor digitale ferdigheter er en av de fem (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Elevene skal tilegne seg digitale ferdigheter gjennom grunnskolen. Når det gjelder bruk av digitale verktøy i skolen så vil dette fremme utviklingen av digitale ferdigheter hos elevene. Digitale verktøy vil i den sammenheng være en viktig faktor for å utvikle seg digitalt.

2.1.1 Digital kompetanse

Digital kompetanse blir beskrevet av Kunnskapsdepartementet (2018, s. 8) som trygg, kreativ og kritisk bruk av IKT. I NOU-rapporten *Hindre for digital verdiskaping* (NOU 2013:2, s. 99) blir den digitale kompetansen beskrevet som en tverrfaglig kompetanse. Vi ser gjennom dette hvor komplekst begrepet digital kompetanse er. Som en oppsummering kan digital kompetanse betraktes som en kompetanse innenfor bruk av digitale verktøy, uansett hvilket bruksområde. Bjarnø et al. (2017, s. 12) mener det er viktig å definere begrepet ut fra omgivelsene. Begrepet kan derfor ifølge Bjarnø et al. (2017) defineres ut fra blant annet alder, sted, tid og bruksområde. Samtidig påpeker Bjarnø et al. (2017) hvordan begrepet bør forstås forskjellig når det gjelder en elev på barnetrinnet sammenlignet med en elev på mellomtrinnet. På samme måte peker han på begrepets forskjellige betydning når det gjelder en lærerstudent og en lærer i grunnskolen. Ut fra dette kommer det frem at det er forskjellige forventninger til ulike aldersgrupper når det gjelder den digitale kompetansen.

2.1.2 Lærerens profesjonsfaglige kompetanse

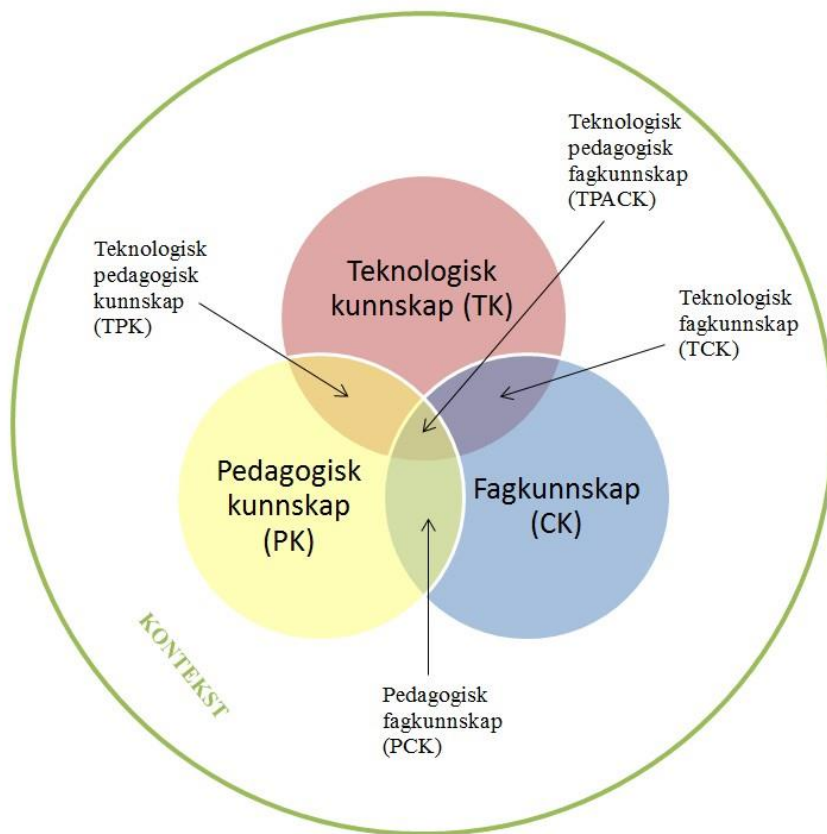
Det stilles ulike krav til digital kompetanse ut fra hvilket yrke man har. Krumsvik (2016, s. 29) skriver hvordan den profesjonsfaglige kompetansen til lærerne har et dobbelt aspekt. Det første aspektet handler om lærerens oversikt og erfaringer i bruken av digitale læringsressurser, da med en forstand at lærerne ansees å være digitalt kompetente. Når det gjelder det andre aspektet skriver Krumsvik (2016, s. 29) at lærerne skal ha en kompetanse for å få elevene til å forstå hvordan deres læring og produksjon av kunnskap kan målrettes og gjøres relevant ved hjelp av de digitale læringsressursene. I rammeverket for lærerens

profesjonsfaglige digitale kompetanse blir det beskrevet hvilke krav som stilles til læreren. Det forventes en forståelse om hvordan digital utvikling både endrer og utvider innholdet i fag. Lærere skal ha innsikt i hvordan det å ta i bruk digitale verktøy i undervisningen kan bidra til å ivareta de fem grunnleggende ferdighetene og nå kompetansemål (Senter for IKT i utdanningen, 2017, s. 7). Videre i rammeverket (2017, s. 8) står det forklart hvordan det stilles krav til at læreren skal kunne sette alle barn og unge i stand til å orientere seg og være aktive deltakere i et samfunn som er globalt, digitalt og demokratisk. Det skrives videre at læreren skal bidra til å utvikle elevenes digitale dømmekraft og forståelse og veilede elevene til å være bevisst på dette når de bruker digitale plattformer (Senter for IKT i utdanningen, 2017, s. 9).

Rammeverket (2017, s.10) beskriver den pedagogiske og fagdidaktiske kunnskapen lærerne skal inneha for å kunne integrere digitale ressurser blant annet i organisering, gjennomføring og evaluering av undervisningen. Det stilles også krav til hvordan læreren skal utnytte de mulighetene som kommer frem ved å bruke digitale læringsressurser. Det handler om at læreren skal ta i bruk varierte former for å vurdere elevens læring i de digitale omgivelsene på en måte som bidrar til å utvikle elevenes læringslyst, læringsstrategier og elevenes kompetanse til å lære (Senter for IKT i utdanningen, 2017, s. 11). Det kommer frem at lærerens profesjonsfaglige kompetanse forventes å være satt sammen av en rekke elementer. Det vil si at lærerens digitale kompetanse er en sammensatt form for kunnskap.

2.1.3 TPACK-modellen

Koehler og Mishra (2009, s. 67) skriver om hvordan TPACK-modellen gir mulighet til videreutvikling av en forenklet tilnærming på teknologi, hvor det digitale blir brukt som et tillegg til undervisningen. Gjennom bruk av TPACK-modellen vil det være mulighet for å se forbindelser mellom teknologi, innhold og pedagogikk og dra nytte av dette i undervisningen..



Figur 4 TPACK-modellen (Digital didaktikk, u.å)

I figur 1 er TPACK-modellen illustrert. Modellen er bygd opp av tre store sirkler som inneholder teknologisk kunnskap (Technological knowledge), fagkunnskap (Content knowledge) og pedagogisk kunnskap (Pedagogical knowledge). Sirklene går inn i hverandre, og i midten dannes det et felt hvor deler av alle tre sirkelene møtes. Dette feltet blir kalt *teknologisk pedagogisk fagkunnskap* (technological pedagogical content knowledge), forkortet til TPACK. Fagkunnskapen blir av Koehler og Mishra (2009, s. 63) beskrevet som kunnskapen lærerne har om fag. Når det gjelder den pedagogiske kunnskapen beskriver Koehler og Mishra (2009, s. 64) den som lærerens kunnskap om prosesser og praksis, eller metoder for undervisning. Videre beskriver de den pedagogiske kunnskapen som en forståelse av hvordan elevene lærer, styringsevne i klasserommet, planlegging av undervisning og vurdering av elevene. De påpeker at en lærer med dyp pedagogisk kunnskap vil forstå hvordan elevene konstruerer kunnskap og tilegner seg ferdigheter. Den teknologiske kunnskapen i TPACK-modellen innebærer ifølge Koehler og Mishra (2009, s. 64) at personer har en forståelse når det gjelder informasjonsteknologi, som er bred nok til at den kan brukes

produktivt både på jobb og i hverdagen. Det handler også om å gjenkjenne når informasjonsteknologien kan hjelpe eller hindre måloppnåelse og å kontinuerlig tilpasse seg etter endringene i informasjonsteknologien. Bjarnø et al. (2017, s. 14) beskriver den teknologiske kunnskapen på en enklere måte. De skriver at den teknologiske kompetansen dreier seg om bruk av teknologi og forståelse av dens betydning i samfunnet. I tillegg handler den teknologiske kunnskapen om å inneha en digital dømmekraft.

Det er ikke bare kunnskapen om teknologi, pedagogikk og fag som forklares hver for seg, men også den kunnskapen som er sammensatt av de ulike kunnskapsområdene. Pedagogisk faglig kunnskap forklares av Koehler og Mishra (2009, s. 64) som en kjernevirksomhet som dekker undervisning, læring, læreplan, vurdering og rapportering. Videre skriver Koehler og Mishra (2009, s. 64) at det er viktig å skape forbindelser mellom forskjellige innholds baserte ideer, elevenes forkunnskaper og alternative undervisningsstrategier. De poengterer også fleksibiliteten som kommer fra å utforske alternative metoder når det gjelder å løse det samme problemet, eller å utvikle/jobbe videre med den samme ideen. Koehler og Mishra (2009, s. 64) mener alle disse punktene ovenfor er viktige faktorer for å oppnå en effektiv undervisning.

Når det gjelder teknologisk faglig kunnskap, påpeker Koehler og Mishra (2009, s. 65) hvor avgjørende det er å forstå teknologiens innvirkning på både praksis og kunnskap i en gitt fagdisiplin. Dette mener de er viktig for å utvikle passende teknologiske verktøy for pedagogiske formål. De forklarer begrepet som en forståelse av hvordan teknologien og innholdet påvirker og begrenser hverandre. Det påpekes også at læreren må mestre fagstoffet og ha en dyp forståelse av hvordan emnet kan endres ved bruk av bestemte teknologier. Teknologisk pedagogisk kunnskap er ifølge Koehler og Mishra (2009, s. 65) forståelsen om hvordan undervisning og læring kan endres når bestemte teknologier brukes på bestemte måter. Koehler og Mishra (s. 65) mener at det er viktig å kjenne til de pedagogiske fordelene og begrensningene til de forskjellige teknologiske verktøy for å kunne ha passende pedagogiske design og strategier. Til slutt er kunnskapen satt sammen av alle de tre «hovedkomponentene» i modellen. De tre komponentene er faglig, pedagogisk og teknologisk kunnskap, og av den grunn TPACK. Koehler og Mishra (2009, s. 66) beskriver TPACK som en forståelse som kommer fra interaksjoner mellom det faglige innholdet, pedagogikken og den teknologiske kunnskapen.

2.1.4 Det teknologirike klasserommet

Det teknologirike klasserommet er et fysisk klasserom på skolen hvor digitale verktøy benyttes som et tillegg til den ordinære undervisningen (Lekang & Olsen, 2019, s. 64). Det teknologirike klasserommet skiller seg dermed noe fra den digitale omleggingen som ble en realitet under skolestengingen. Det heldigitale klasserommet har først og fremst ikke fysisk oppmøte noe som medfører at all kommunikasjon og læring må formidles gjennom bruk av for eksempel nettbrett eller pc eller via læringsplattformer som for eksempel teams eller Itslearning. For å lykkes med bruken av digitale verktøy i skolen er det viktig med digital kompetanse og tilgang til digitale verktøy (Lekang & Olsen, 2019, s. 21). I og med at det digitale klasserommet er nytt for den norske skolen, vil dette studiet ta utgangspunkt i den forskningen som er tilgjengelig for det teknologirike klasserommet og forsøke å overføre denne kunnskapen for å bedre kunne forstå det digitale klasserommet.

Når det gjelder læringsplattformer så gir disse en samling av ulike verktøy på ett sted, hvor disse verktøyene også er integrert med hverandre (Uninett, 2006, s. 6). I læringsplattformen kan læreren blant annet legge ut oppgaver, dele beskjer og lenker, mens elevene kan besvare oppgaven og ta kontakt med lærere og medelever (Askheim & Henriksen, 2016). Ut ifra dette kan det se ut som at læringsplattformer vil kunne gi flere muligheter på en og samme plass. Både når det gjelder deling av informasjon, innlevering av oppgaver og kommunikasjon mellom lærer og elev og elever seg imellom.

2.2 Tilpasset opplæring

I opplæringsloven § 1-3 (1998) står det forklart hvordan alle elever har krav på en tilrettelagt undervisning, hvor tilretteleggingen skal ta utgangspunkt i det evnene og de forutsetningene elevene har. Begrepet tilpasset opplæring er omfattende, og i det følgende kapitlet vil vi gå nærmere inn på begrepet og forklare ulike sider av det.

2.2.1 Tilpasset opplæring i utdanningspolitiske dokumenter

Tilpasset opplæring er sentralt prinsipp forankret i lovverket som bygger på forståelsen av at alle elever skal ha læringsmuligheter i den samme skolen. Begrepet tilpasset opplæring ble nevnt så tidlig som i 1967 i normalplanutvalgets innstilling til Normalplan for grunnskolen, og allerede da ble det understreket at skolen skulle tilpasse seg eleven (Bunting, 2014, s. 13). Selve prinsippet om tilpasset opplæring ble stadfestet i 1975 ved revidering av lov om

grunnskolen, og i dag er det følgende som gjelder i henhold til Opplæringsloven §1-3 (1998): «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte elev, lærlingen og lære kandidaten.» Paragrafen utdypes i læreplanverket for Kunnskapsløftet som gir ytterligere forklaringer i prinsipper for opplæring. Høsten 2020 ble det innført en revidert læreplan som omtales som fagfornyelsen, og reglene som gjelder tilpasset opplæring fra tidligere reformer er videreført og i høy grad presisert. Tilpasset opplæring kommer tydelig frem i den overordnede delen av læreplanverket og har eksempelvis et eget kapittel om undervisning og tilpasset opplæring (Olsen & Haug, 2020, s. 18). I dette kapittelet kommer det frem at: «Elevene møter skolen med ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov. Skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger» (Saabye, 2020, s. 18).

Det er altså ulike elevforutsetninger, og på grunnlag av dette må skolen tilby forskjellig undervisning til ulike elevgrupper. Videre i kapittelet «undervisning og tilpasset opplæring» kommer det frem hvordan prinsippet skal ivaretas: «Skolen kan blant annet tilpasse opplæringen gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurderinger. Lærerne må bruke god faglig skjønn i arbeidet med å tilpasse opplæringen» (Saabye, 2020, s. 19).

Tilpasset opplæring er med andre ord et sammensatt begrep som faller innenfor mange områder. Det er ingen enkel oppskrift på hvordan det skal gjøres, men det som fremheves er at lærerens faglige skjønn er avgjørende for hvordan prinsippet ivaretas og gjennomføres i praksis. I Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) kommer det frem at:

Den avgjørende forskjellen mellom undervisning som fører til resultater og undervisning som ikke gjør det, er i hovedsak hvor godt undervisningen gjennomføres, ikke hva slags arbeidsformer som benyttes. Forskning viser imidlertid at lærere som behersker og bruker flere undervisningsmetoder, har elever som oppnår bedre resultater. (St. meld. Nr. 31 (2007-2008): 30).

Med andre ord er det positivt med varierte læringsaktivitet, men det er arbeidsprosessen som er avgjørende for om det forekommer læring hos eleven, og ikke arbeidsmetoden. Noe som stiller krav til lærerens kompetanse, både faglig og sosialt, for å drive en god undervisning hvor elevene møter arbeidsformer de mestrer, tilpasset deres nivå. De offentlige styringsdokumentene formidler hva tilpasset opplæring er, men det som er utfordrende er

hvordan det faktisk skal praktiseres for å kunne gi størst mulig utbytte for flest mulig. Skolepolitikere og de som arbeider i skolen befinner seg på helt ulike arenaer, og har derfor også forskjellige muligheter til å bidra til å skape et godt opplæringstilbud for alle elever. Politikere befinner seg på en formuleringsarena, hvor lover og andre bestemmelser om skolen blir fastsatt. Bunting (2014, s. 23-24) hevder at politikernes arbeid handler om økonomi og om det å komme frem til retningslinjer for dem som skal ha ansvar for opplæringen. Prinsippet om tilpasset opplæring er politisk bestemt på formuleringsarenaen, og på den måten rammes arbeidet inn ved å fortelle hva som skal gjøres – men ikke hvordan. Nettopp derfor er det behov for profesjonell kunnskap om skole og politikk for å omforme prinsippet til praktisk arbeid ved den enkelte skole. (Bunting, 2014, s.24). Videre kommer vi inn på skolens arena som kan kalles realiseringsarenaen. Hver skole må gjøre et selvstendig profesjonelt arbeid med å omsette prinsippet til praksis på bakgrunn av de elevene som er på deres skole. Prinsippet blir først realisert og gjort levende i det innholdet elevene møter og lærer i skolen, og alle steder der opplæringen skjer, er derfor en realiseringsarena (Bunting, 2014, s. 25). Det være seg i klasserom, utearealer, svømmehallen, musser eller i korridoren.

2.2.2 Hvordan bør tilpasset opplæring forstås

Damsgaard og Eftedal (2014, s. 27) skriver at «*Tilpasset opplæring innebærer å få eleven til å bli det beste eleven kan bli*». Dette utsagnet kommer fra en lærer og kan illustrere at tilpasset opplæring både kan forstås som en grunnleggende holdning, som en overordnet måte å tenke på, og som en handling knyttet til lærerens pedagogiske kunnskaper og ferdigheter. Tilpasset opplæring har ikke som mål å individualisere opplæringen, men som mål at læringsmiljøet skal ta hensyn til de variasjonene som forekommer hos de som får opplæring (NOU 2009: 18, s. 15). Siden det er variasjon blant elevene vil det være en utfordring å gi alle det tilbudet de trenger for å utvikle seg, da individer lærer på ulike måter. For å oppfylle prinsippet om tilpasset opplæring er det viktig å hjelpe og støtte i ulike grad, på ulike måter, til forskjellig tidspunkt og av ulik varighet (NOU 2009: 18, s. 15). Tilpasset opplæring handler om å justere omfang og tempo i undervisningen slik at alle elever skal kunne få en undervisning som er tilpasset deres evne.

Selv om prinsippet om tilpasset opplæring kom inn i lovverket så tidlig som i 1975 diskuteres det fortsatt hvordan skolen best skal legges til rette for at alle skal kunne lære ut fra sine evner og forutsetninger. Temaet diskuteres både i politikken, innad i skolen og i universitetenes og

høyskolenes pedagogiske fagmiljøer (Bunting, 2014, s. 19). For å gi et mer nyansert bilde av prinsippet rettes blikket mot en baseline-rapport publisert av Bachmann og Haug i 2006. Her kommer det frem at den den pedagogiske utøvelsen av utdanningspolitiske begreper kan være utfordrende da de ofte er uklart definert (Bachmann & Haug, 2006, s. 8). Videre presenterer Bachmann og Haug en smal og en vid forståelse av tilpasset opplæring, som i nyere tid kan kjennes igjen som individperspektiv og systemperspektiv.

Den smale tilnærmingen handler om tiltak rettet mot små grupper eller enkeltindivider, hvor arbeidsformene og læringsinnholdet er spesielt tilrettelagt for dem. Motsatt handler den vide tilnærmingen om å tilrettelegge opplæringen på en god måte for hele det kollektive fellesskapet i en klasse (Olsen & Haug, 2020, s. 22). Den smale tilnærmingen kan omtales som individualisering av opplæringen, og legger i motsetning til den vide tilnærmingen ikke vekt på de grunnleggende forutsetningene opplæringen bygger på. Den vide tilnærmingen kan videre omtales som en ideologi eller som en pedagogisk plattform som skal prege hele skolens virksomhet. I denne sammenhengen er ikke organiseringen av undervisningen alene et godt nok mål for å se om undervisningen er tilpasset eller ikke. I den vide forståelsen må tilpasset opplæring settes i system og det må ligge helhetlige og overordnede strategier til grunn i skolens virksomhet (Bachmann & Haug, 2006, s. 7). Begrepet «tilpasning» og tanken om å skulle tilpasse har lang tradisjon i den norske skolen, men begrepet tilpasset opplæring er relativt nytt. Innholdet i begrepet tilpasset opplæring har parallelt også endret seg over tid. I Kunnskapsløftet for 2006 var det få holdepunkter for hvordan det tenktes at tilpasset opplæring skulle foregå i praksis, men fagfornyelsen viser en mer klar presisering av hvordan begrepet burde utøves. Den smale tilnærmingen har preget skoleforskning og skolepolitikken helt fra innføringen av normalplanen i 1939 frem til en kort periode på 1990-tallet hvor fokuset også ble rettet mot at fellesskapet var en viktig del av tilpasset opplæring. Senere, på 2000-tallet kom det igjen et skifte over til den smale tilnærmingen (Olsen & Haug, 2020, s. 22-23). Hvilken tilnærming som har hatt tyngde i læreplanene har endret seg med tiden, men i fagfornyelsen er det igjen lagt vekt på den vide forståelsen av tilpasset opplæring.

Av Olsen og Haug (2020, s. 23) kommer det frem at de ofte møter en forståelse av at tilpasset opplæring kun gjelder de elevene som strever på skolen, noe som strider mot prinsippets formål. Tilpasset opplæring skal ta hensyn til alle elevene, også de som har gode forutsetninger for læring. Den vide tilnærmingen er opptatt av den generelle kvaliteten i undervisningen, og når denne undervisningen er preget av høy pedagogisk bevissthet og tett

oppfølging, da fungerer den godt. Videre kommer det frem at en ordinær opplæring preget av høy kvalitet vil kunne redusere behov for ekstra tiltak. Videre er det ifølge Overland (2015, s. 2-3) forskningsmessig godt dokumentert at den vide tilnærmingen er mest hensiktsmessig for elevenes læringsutbytte. Fellesundervisning skal dermed ikke snakkes ned lengre, gitt at den har de kvalitetene som kreves. I forhold til den smale tilnærmingen kan den gjøre nytte av seg, men da som supplement for enkeltelever eller små grupper parallelt med fellesundervisningen (Olsen & Haug, 2020, s. 24). Den smale og vide tilnærmingen er derfor ikke uttrykk for to tilnærminger som utelukker hverandre. *«Det er i større grad et spørsmål om forståelsen av hva tilpasset opplæring er og hvor tyngdepunktet i undervisningen ligger»* (Overland, 2015, s. 2). Tilpasset opplæring handler om å finne ut hvordan undervisningen best mulig kan tilpasses variasjonen i skolens elevgruppe. I den sammenheng ønsker vi i neste avsnitt å se nærmere på differensiering, og da er det spesielt tre forhold som er sentrale, lærerens kompetanse, elevforutsetninger og relasjonen mellom lærer og elev.

2.2.3 Vurdering og motivasjon som en del av tilpasset opplæring

Lærerne møter et mangfold av elever med ulik bakgrunn og ulike evner. For å realisere prinsippet om tilpasset opplæring er det i dag allment akseptert i norsk skole at læreren trenger et størst mulig repertoar av arbeidsmetoder og strategier for å nærme seg enkeltelevers kognitive og læringsmessige forskjeller. Det som derimot er mindre opplagt er at læreren bør ha et minst like stort spekter av fremgangsmåter når det gjelder å kommunisere med elevene som mennesker og personer, for lykkes med tilpasset opplæring (Bunting, 2014, s.56-57). For å kunne differensiere undervisningen er det en forutsetning at læreren kjenner elevene godt. Forskning viser at relasjonen mellom lærer og elev har stor betydning for elevenes læring og utvikling, og da kan det ikke kun tas utgangspunkt i elevenes skriftlige arbeid når undervisning skal planlegges. Videre hevder Bunting (2014, s. 37) at læreren også må iaktta elevene mens undervisning og samtale pågår, da noen vil respondere godt og lære mye av valgt undervisningsmetode, mens andre «kobler ut».

Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 211) skriver at det er vanskelig å tenke seg en systematisk læring uten vurdering, da vurdering har som formål å fremme elevenes læring og motivasjon. Det at lærerne vurderer elevene underveis både i skriftlig arbeid og i undervisningssituasjonen kalles i faglitteraturen for formativ vurdering eller underveisvurdering, mens utdanningsdirektoratet bruker betegnelsen vurdering for læring. Fellestrekket, uavhengig av

hvilken betegnelse som benyttes, er at denne vurderingen gis løpende og er en integrert del av undervisningen. Videre kan formativ vurdering også betegnes med uformell vurdering, da denne muntlige formen for vurdering ikke formaliseres og nedfelles som karakterer eller andre former for vurdering som elevene kan bære med seg. Den formative vurderingen gjennomsyrrer ethvert pedagogisk arbeid og består av veiledning, oppmuntring, spørsmål, kommentarer og vurdering knyttet til elevenes arbeid. Motsatt av muntlige vurderingen er summative vurderingen som har som formål å gi uttrykk for elevenes kompetanse eller faglige nivå gjennom karakterer eller beskrivelse av elevenes faglige ståsted og faglige utvikling.

Formålet med vurdering å fremme elevenes læring og motivasjon, og Helland (2015, s. 323) omtaler motivasjon som en av de viktigste faktorene for at en person skal kunne engasjere seg i en bestemt aktivitet. Dersom en person opplever motivasjon, vil den i større grad ha en grunn til å utføre en gitt oppgave og ha et ønske om måloppnåelse. Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 66-67) skiller mellom indre- og ytre motivasjon, hvor den indre motivasjonen handler om at en aktivitet som blir gjennomført, fører til at lærestoffet blir interessant og at eleven opplever glede ved selve aktiviteten. Den ytre motivasjon handler om at aktiviteten blir gjennomført for at eleven skal oppnå en form for belønning eller for å unngå straff (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67). Det som skiller indre og ytre motivasjon er at indre motivasjon kjennetegnes ved at eleven selv har lyst til å gjennomføre aktiviteten, i motsetning til den ytre motivasjon som drives av de ytre faktorene belønning og straff. Sett i en pedagogisk sammenheng er motivasjon en særdeles viktig faktor i forhold til hvor vellykket undervisningen blir, og hvilket læringsutbytte eleven får.

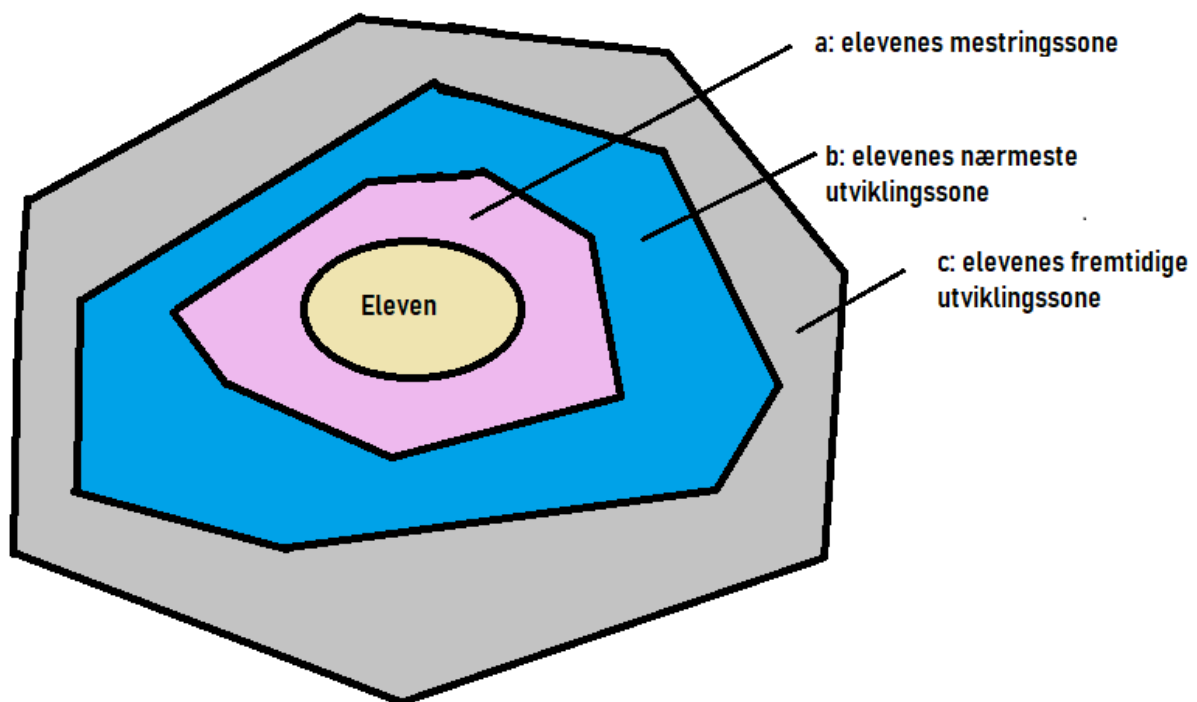
2.2.4 Struktur som en del av tilpasset opplæring

Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 228) beskriver et læringsmiljø som er preget av god struktur og oversikt som en viktig betingelse for at elevene skal kunne ta medansvar for egen læring og føle trygghet i læringssituasjonen. Skaalvik og Skaalvik (s. 228) viser videre til fire punkter som er viktige når læreren skal strukturere undervisningen i forhold til det faglige arbeidet. Elevene må vite hva de skal arbeide med, når de skal gjøre arbeidet, hvor lang tid de har til rådighet og hvordan de skal gjøre arbeidet. En måte å skape struktur i læringsarbeidet på er å benytte seg av arbeidsplaner. Disse planene vil fortelle elevene hva de skal arbeide med i en bestemt periode og omfatter både faglig innhold, oppgaver og aktiviteter (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 282). For at elevene skal kunne forvente å mestre oppgaven må de også vite hva som forventes av dem, og en arbeidsplan vil kunne være en viktig faktor i denne

sammenheng (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 228). Behovet for struktur gjelder ikke bare i forhold til det faglige arbeidet, men også i forhold til generell adferd. Elevene må vite hva som er akseptabel adferd og hva som eventuelt blir konsekvensene dersom de viser uønsket adferd.

2.2.5 Tilpasning av skolearbeid hjemme og den proksimale utviklingssonen

I en ordinær skolehverdag møter elevene både arbeidsoppgaver på skolen og hjemme i form av lekser. Behovet for tilpasning gjelder for begge arbeidsformene, og som et utgangspunkt for å kunne tilpasse arbeidsoppgavene i disse to arenaene er det ønskelig å trekke inn Vygotskys sosiokulturelle syn på læring. I et sosiokulturelt syn løper utvikling fra det sosiale til det individuelle, og et barn vil derfor utføre en handling i samspill med andre før det er i stand til å utføre den alene (Imsen, 2014, s. 192). I figur 2 illustreres det tre nivåer i barns læring og utvikling. Illustrasjonen er basert på Skaalvik og Skaalviks (2018, s. 206-207) definisjon av Vygotsks modell for den proksimale utviklingssonen. Skaalvik og Skaalvik skiller mellom (a) det elevene mestrer på egenhånd og kaller dette elevenes mestringszone. I den midterste sonen (b) illustreres det eleven mestrer med hjelp og støtte og denne sonen betegnes som elevenes nærmeste utviklingszone. Til sist i (c) illustreres det eleven enda ikke mestrer, selv med hjelp og støtte og denne sonen kaller de elevenes fremtidige utviklingszone.



Figur 5 Egen illustrasjon med utgangspunkt i Skaalvik og Skaalviks (2018, s. 206-207) forklaring

Sonene i modellen illustrerer hva et barn kan klare på egenhånd, hva barnet kan klare med hjelp og hva barnet ikke kan klare på nåværende tidspunkt, selv med hjelp. Basert på tidligere forskning argumenterer Skaalvik og Skaalvik for at arbeidet i den nærmeste utviklingssonen (b) bør skje på skolen der elevene har tilgang til hjelp og støtte. De argumenterer videre for at leksearbeidet de har hjemme bør legges i mestringssonen (a) til den enkelte elev. Eleven skal ha mulighet for å kunne gjøre arbeidet på egenhånd og oppleve mestring. Elevene kan likevel få utforskende oppgaver som ikke krever et bestemt svar for å stimulere nysgjerrigheten, som også kan løses sammen med foreldre eller andre som fungerer som støtte. Hensikten med leksearbeid burde likevel være overlappende arbeid og automatisering. I den digitale omleggingen møter elevene en annerledes undervisningssituasjon enn hva de har når de er fysisk til stede på skolen, og arbeidssituasjonen de befinner seg i kan nærme seg leksearbeid. I vurderingen og tilpasningen som lærerne gjør vil det derfor være relevant å ta hensyn til hvilken arbeidskapasitet elevene har i de ulike sonene. Det er viktig å presisere at denne forskningen baserer seg på en sammenligning av skolearbeid og leksearbeid i den ordinære skolehverdagen, og at det derfor ikke kan trekkes noen slutninger om arbeidsformen under den digitale omleggingen er tilsvarende leksearbeid. Kunnskapen kan overføres for å danne et teorigrunnlag for å få en bedre forståelse av elevenes arbeidssituasjon. I Stortingsmelding 6 (2019-2020, s. 36) kommer det frem hvordan elever som opplever å få tilbakemelding fra læreren på lekser oppnår et bedre læringsresultat enn de som ikke får tilbakemelding.

2.2.6 Tilpasset og differensiert opplæring ved bruk av digitale verktøy

Ifølge Idsøe (2020, s. 13) er klasserommene i dag fylt med et mangfold av elever med mange forskjellige behov, og mange forskjellige måter å lære på. Det kan skapes variasjon i undervisningen gjennom organiseringen, valg av læremidler, arbeidsmetoder, undervisningsmetoder, arbeidsoppgaver eller gjennom valg av arena (Bunting, 2014, 43). I situasjonen med hjemmeskole vil organisering og valg av arena kunne være mer begrenset enn i en ordinær undervisningssituasjon. For å se hvilke muligheter som ligger i hjemmeskole vil vi derfor se på hvilke muligheter som ligger i differensiering ved bruk av digitale verktøy. Idsøe (2020, s. 13-14) påpeker hvordan differensiering vil gjøre det mulig å inkludere flest mulig elever fordi læreren da tar hensyn til variasjonene som er i klassen. Videre skriver Idsøe (2020, s. 19) om Covid-19 pandemien og hvordan den førte til at Norge måtte utvikle seg innenfor det digitale og fremtidsrettede pedagogisk undervisningspraksiser nærmest over natten. Hun trekker også frem at en rekke lærere opplevde implementeringen av den digitale opplæringen som utfordrende. Handlingsplanen for digitalisering i grunnsopplæringen nevner

hvor utfordrende det kan være å få en oversikt over de digitale ressursene som faktisk finnes, og videre vurdere ressursene (Kunnskapsdepartementet, 2020-2021, s. 19). Videre i handlingsplanen står det skrevet hvordan et rikt mangfold av læremidler og ressurser vil være viktige faktorer når elevene skal tilegne seg kunnskap. Det nevnes også at de digitale ressursene kan bidra til en mer variert undervisning, som igjen kan føre til mer motiverte og engasjerte elever (Kunnskapsdepartementet, 2020-2021, s. 5). Idsøe (2020, s. 20) skriver også om hvordan det digitale kan være en faktor når det kommer til elevenes læring. Hun hevder at bruken av digitale plattformer kan bidra til å skape fleksible og interaktive opplegg som kan føre til blant annet dypere læring hos elevene. Videre nevnes det også hvordan de digitale læringsplattformene er et godt verktøy når det kommer til differensiering.

Selv om den digitale omleggingen gjorde lærerne fysisk utilgjengelig, blir ikke lærerens rolle mindre viktig. Læreren medierer samspillet mellom teknologien og eleven gjennom å tilpasse valg av aktiviteter til elevenes forkunnskaper og ferdighetsnivå for å maksimere læringsutbyttet. Danielsen skriver følgende: «lærere som underviser og benytter teknologiassistert læring parallelt, maksimerer effekten av teknologien på elevenes læring, mens undervisning og teknologiassistert læring hver for seg har lavere effekt på elevenes læring» (Lekang & Olsen, 2019, s. 41).

Med andre ord gir bruk av digitale ressurser mest læring når det benyttes som supplement til den ordinære undervisningen. For eksempel presterte elever som leste e-bøker samtidig som læreren instruerte og støttet dem, bedre enn barn som leste uten lærerens instruksjoner (Lekang & Olsen, 2019, s. 41). Det er imidlertid viktig å presisere at dette gjelder forskning fra det teknologirike klasserommet, hvor digitale ressurser er et supplement i den ordinære undervisningen, og det kan derfor ikke trekkes noen slutninger om hvordan læringseffekten er i en heldigital skolehverdag. Verdiene fra det teknologirike klasserommet kan derimot overføres inn i det heldigitale klasserommet for å bidra til et teorigrunnlag.

Videre kommer det frem at en-til-en dekning av digitale verktøy gir gode muligheter for å differensiere læringsinnhold og instruksjon etter enkeltelevens behov. I forhold en-til-en dekning trekkes det også frem at elevene kan oppleve større eierskap til egen læring da det ikke bare er en kunnskapsoverføring fra læreren, men at læring kommer som resultat av egen innsats. Økt motivasjon fremheves som en fordel ved bruk av digitale ressurser, og en forklaring på dette kan være nettopp det at eleven blir aktiv i egen læring (Lekang & Olsen,

2019, s. 45). I denne sammenhengen kommer det i Fjørtofts (2020, s. 32) rapport som undersøker læreres erfaringer med digital hjemmeskole våren 2020, frem at i overkant av halvparten av respondentene mente at bruken av digitale ressurser gjorde undervisningen mer variert og ga mer elevaktivitet. Videre i rapporten kommer det frem: «Bruk av digitale læringsressurser i undervisningen krevde mer forberedelse enn uten, men mange mente at digitale læringsressurser gjør det lettere å differensiere mellom elevene ... 55 prosent var enige i at bruk av digitale ressurser krever tydeligere klasseledelse enn uten» (Fjørtoft, 2020, s. 32).

Av rapporten kommer det frem at over halvparten av respondentene var positive til bruk av digitale ressurser, men at det krevde mer forberedelse og tydeligere klasseledelse. I Lekang og Olsen (2019, s. 58-59) kommer de samme faktorene som nevnes i forhold til merarbeid og endret klasseledelse ved bruk av digitale ressurser i det teknologirike klasserommet frem. De beskriver videre hvordan det teknologirike klasserommet førte til en del ekstraarbeid, men at lærerne møtte mer forberedt da de «måtte» sette seg inn i nye ting. Videre anses det som en forutsetning å gjøre et godt forarbeid både i forhold til planleggingen av undervisningen og klasseledelse for å lykkes i det teknologirike klasserommet (Lekang & Olsen, 2019, s. 58-59).

3.0 Vitenskapsteori og metode

Først i dette kapitlet vil metodologien presenteres med utgangspunkt i problemstillingen, før det videre gis begrunnelser for undersøkelsens forskningstilnærming og gjennomføring. I kapitlet blir det redegjort for valg av metode og forskerens ivaretagelse av validitet, reliabilitet og etiske hensyn.

3.1 Vitenskapsteori

Når det gjelder metodelære, så handler det blant annet om hvordan forskeren kan gå frem for å undersøke om de antakelsene man har stemmer med virkeligheten eller ikke (Johannessen et al., 2010, s. 29). Når vi skal få frem ny kunnskap og etterprøve i hvilken grad ulike påstander er sanne, gyldige eller holdbare trenger vi ulike typer metoder (Dalland, 2018, s. 39). I spektret av ulike metoder finner vi Vilhelm Aubert (1991, s. 196) sin generelle definisjon: «En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av

metoder». Det er ulike former av vitenskapsteorier, og dette studiet vil være under den samfunnsvitenskapelige vitenskapsteorien.

3.1.1 Samfunnsvitenskap

Ifølge Johannessen et al. (2010, s. 30-31) handler samfunnsvitenskapen om menneskets meninger og oppfatning av seg selv og andre. Samfunnsvitenskapen tar utgangspunkt i virkeligheten som folk opplever (Johannessen et al., 2010, s. 35). Videre handler den samfunnsvitenskapelige metoden om å få frem informasjon om den sosiale virkeligheten, og hvordan denne informasjonen behandles (Johannessen et al., 2010, s. 29). I samfunnsvitenskapen lever forskeren ofte i samfunnet som han eller hun skal hente informasjon fra, og ofte må forskeren ha direkte kontakt med personene som det skal hentes informasjon fra (Johannessen, 2010, s. 31). For å kunne få et innblikk i hvorfor mennesker handler som de gjør, må forskeren delta i samfunnet, snakke med menneskene og tolke det som skjer. For å kunne gjøre dette er forskeren nødt til å ta i bruk kvalitative metoder i forskningen (Johannessen et al., 2010, s. 362).

For å besvare problemstillingen «Hvordan ivaretok lærerne prinsippet om tilpasset opplæring under den digitale omleggingen som følge av Covid-19 pandemien?», på en så god måte som mulig, vil det være hensiktsmessig å foreta undersøkelser ved hjelp av informanter. Studiet ønsker å få frem menneskers meninger og opplevelser, noe som ikke lar seg gjøre gjennom for eksempel observasjon da fenomenene som skal studeres er avhengig å kunne beskrives gjennom språk. I studiet skal det innhentes empiri fra lærere som gjennom sin profesjonsutøvelse er underlagt skolens samfunnsmandat. Skolens samfunnsmandat er noe som berører alle individer i det norske samfunn gjennom retten til skolegang for alle §2-1 (Opplæringslova, 1998). På bakgrunn av studiets ønske om å få frem informasjon om den sosiale virkeligheten som utspilte seg under den digitale omleggingen i skolene, og at skolen innehar en viktig samfunnsrolle vil det være mest hensiktsmessig å benytte seg av den samfunnsvitenskapelige vitenskapsfilosofien.

3.1.2 Forskningsdesign

Johannes et al. (2010, s. 73) beskriver at forskningsdesign handler om alt som har med en undersøkelse å gjøre. Leseth og Tellmann (2018, s. 13) beskriver forskningsdesign som planen for forskningen og at denne planen inneholder hele forskningsprosessen slik forskeren

tenker seg den. Design innenfor forskning starter med forskerens problemstilling, og hvordan forskeren vurderer gjennomføringen av undersøkelsen fra start til mål (Johannessen et al., 2010, s. 73). Valg av forskningsdesign er sammensatt da det skal beskrive gjennomføringen av forskningen ved å konkretisere studiets målsetting, operasjonalisere begreper, begrunne hvilken metode som benyttes og hvilke deltakere som bidrar med empiri.

I dette studiet vil målsettingen være å få kunnskap om hvordan prinsippet om tilpasset opplæring ble ivaretatt av lærerne under den digitale omleggingen. Når det gjelder hvilket forskningsdesign som skal benyttes i studiet er det viktig å legge til grunn hva studiet ønsker å undersøke.

3.1.3 Casestudie-design

Tjora (2021, s. 47-48) beskriver to strategier som kan bidra til å avgrense et prosjekt. Han nevner at det kan brukes en eller flere caser eller at det blir plukket ut informanter til studiet ut fra spesielle kriterier, altså et kriterieutvalg. Om vi ser til casedesign, så egner det seg best i studier der «hvordan» og «hvorfor» står i fokus (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s. 82). Casestudie vil også egne seg når det skal undersøkes noe som faktisk har skjedd. I dette studiet er den digitale omleggingen en faktisk hendelse som vil undersøkes, og vi kan derfor se at dette studiet bygger på et casedesign.

Den franske sosiologen Frédéric Le Play blir ofte sett på som casestudienes far (Ringdal, 2020, s. 112). Ifølge Ringdal (2020, s. 113; 171) besto Le Play sine casestudier av arbeiderfamilier, hvor han bodde med dem over lengre perioder for å få oversikt over inntekt og forbruk. Videre skriver Ringdal (2020, s. 171) at casestudier i dag ofte blir brukt i mange forskningsfelt, som skole-, evaluering- og organisasjonsforskning. Casestudie er når forskeren har samlet inn mye og detaljert informasjon en én eller noen få enheter (Leseth & Tellmann, 2018, s. 140; Thagaard, 2018, s. 51). Thagaard (2018, s. 51) hevder at hovedpoenget i en case-studie er å anskaffe innholdsrik informasjon om de enhetene eller casene som studiet konsentrerer seg om. Thagaard (2018, s. 51) og Ringdal (2020, s. 172) beskriver enhetene i slike studier som personer, grupper eller organisasjoner. Ifølge Krogtoft og Sjøvoll (2018, s. 82) opereres det med ulike typer casedesign. Det vil føre til at forskeren kan velge en type case som passer best til oppgavens forskningsspørsmål og den dataen som forskeren har tilgjengelig. Det skilles mellom singelcase eller multipeppelcase, samtidig om de er holistisk eller sammensatt. Krogtoft og Sjøvoll (2018, s. 82) forklarer singelcase som når det

gjennomføres en casestudie, mens multippelcasestudie er når det gjennomføres flere casestudier etter hverandre, hvor det gjennomføres bare ett om gangen. Videre forklarer de at en holistisk casestudie har en analyseenhet mens når det gjelder en sammensatt casestudie så har den flere analyseenheter. I denne forskningsoppgaven er fokuset på lærerne og deres ivaretagelse av prinsippet om tilpasset opplæring under den digitale omleggingen som følge av covid-19 pandemien. Dette studiet kan derfor betraktes som en sammensatt singelcase. Bakgrunnen for denne betraktningen er at det i denne studien er tre analyseenheter, og det gjennomføres en studie hvor empirien fra informantene blir sett på som en helhet innenfor den samme casen.

3.2 Fenomenologisk tilnærming

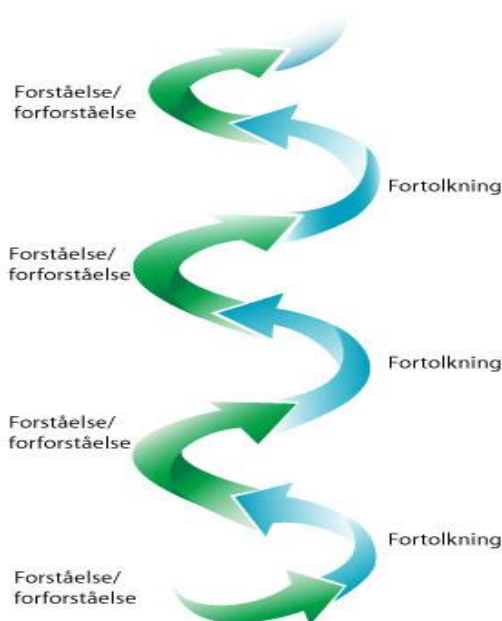
Utviklingen av fenomenologien har sitt utgangspunkt i filosofi og psykologi (Postholm, 2010, s. 42). Fenomenologiske studier skilles grovt sett ved sosiologisk- og psykologisk tilnærming. Den sosial-fenomenologiske tilnærmingen handler om grupper av individer og hvordan de bevisst utvikler meninger i en sosial situasjon (Postholm, 2010, s. 41). Videre skriver Postholm (2010, s. 41) hvordan den psykologiske tilnærmingen innenfor fenomenologien har individet i fokus, hvor målet er å forstå den enkeltes opplevelse. Postholm (2010, s. 43) påpeker at opplevelsene som individene har ikke kan observeres av forskeren, og for å få tak på opplevelsene til individene er forskeren nødt til å ha en samtale med dem. Fenomenologien handler om læren om fenomenene, hvor fenomenet ifølge Dalland (2018, s 45) er en fremtoning. Dalland (2018, s. 46) påpeker også at en beskrivende fenomenologi har som mål å forstå det mennesker tenker og deres følelser og atferd. Johannessen et al. (2010, s. 82) forklarer fenomenologisk filosofi som læren om de tingene og begivenhetene slik vi oppfatter de. Videre beskriver Thagaard (2018, s. 36) fenomenologien med utgangspunkt i subjektive opplevelser og som søker en forståelse av dypere forståelse hos enkeltindividers erfaringer. Med dette kommer det frem hvordan en fenomenologisk tilnærming ønsker å undersøke ett fenomen slik enkeltpersoner opplever og forstår fenomenet. Når det gjelder kvalitativ forskning og fenomenologi skriver Johannessen et al. (2010, s. 82) at fenomenologien handler om å utforske og beskrive mennesker og erfaringene og forståelsene menneskene har av et gitt fenomen. Fenomenologi som tilnærming har altså et mål å forstå hvordan mennesker opplever og forstår ett fenomen.

Dette studiet har som mål å hente inn kunnskap om hvordan lærerne ivaretok prinsippet om tilpasset opplæring under den digitale omleggingen som følge av covid-19 pandemien.

Prosessen med innsamling av empiri baserer seg på et lavt antall tilfeldig utvalgte informanter og gjennomføres ved bruk av intervju. Denne fremgangsmåten og fenomenologien har likhetstegn, da spesielt innenfor den psykologiske tilnærmingen som har individet i fokus. Gjennom et intervju ønsker vi som forskere å få ett innblikk og en forståelse av hvordan informantene opplevde den digitale omleggingen med fokus på prinsippet om tilpasset opplæring.

3.3 Hermeneutikk

Hermeneutikken har historisk sett vært knyttet til tolkning av tekster, og særlig tekster fra bibelen. Hermeneutikken har også vært knyttet til åndsvitenskap hvor fokuset har vært på forskjellen mellom det å forklare og det å forstå (Dalland, 2018, s. 46). Hermeneutikk handler om fortolkningslære. Når noe skal fortolkes, så forsøker forskeren å finne frem meningen, eller forklare noe som i utgangspunktet er uklart (Dalland, 2018, s. 45). Postholm (2010, s. 19) skriver at når det gjelder hermeneutikken, så handler den om at forskeren skal prøve å oppdage og legge frem de meningene og perspektivene til personene som blir studert. Det dreier seg om å studere talen eller språket til den som snakker eller skriver og språket, enten det er muntlig eller skriftlig blir sett på som en type tekst. Kvale og Brinkmann (2009, s. 69) beskriver formålet med hermeneutikken som er det å få en allmenn og gyldig forståelse av hva en tekst faktisk dreier seg om. Videre beskriver Dalland (2018, s. 46) den hermeneutiske spiralen, som er illustrert i figur 1.



Figur 6 Hva er hermeneutikk? (Ebdrup, 2012)

Dalland (2018, s. 46) beskriver spiralen som en prosess som aldri slutter. Det handler hele tiden om tolkning, forståelse, ny tolkning og ny forståelse. Thurén (2009, s. 70) beskriver denne prosessen som et evig kretsløp som minner oss på at større erfaring gir bedre forståelse.

I dette studiet er forskerne opptatt av hvordan informantene opplevde den digitale omleggingen, og hvordan informantene jobbet for å ivareta prinsippet om tilpasset opplæring. Hermeneutikken kommer til syne når forskerne skal tolke og forstå den informasjonen som kommer frem i intervjuene. Her handler det om at forskerne skal legge frem meningene og perspektivene til informantene i studiet. Forskerne må også være bevisst på informasjonen som kommer frem, slik at det skapes en forståelse av hva informasjonen faktisk handler om. Gjennom intervjuprosessen vil det hele tiden komme frem ny informasjon. Gjennom denne prosessen vil forskerne parallelt utvikle nye fortolkninger desto mer informasjon som kommer frem. Denne prosessen er en viktig faktor for å utvikle mer kunnskap hos forskerne, og det er videre viktig at forskerne er bevisst denne spiraloppbygningen mellom informasjon og fortolkning.

3.4 Valg av metode

Metoden som velges i studiet sier noe om hvordan forskeren går frem for å hente inn eller etterprøve kunnskap (Dalland, 2018, s. 51). Metoden som benyttes hjelper oss med å hente inn den informasjonen, eller dataene vi trenger til undersøkelsen som skal gjennomføres (Dalland, s. 52). Når det skal velges metode i forkant av en undersøkelse, så skriver Dalland (2018, s. 51) at metoden som velges må kunne belyse den gitte problemstillingen på en best mulig måte. Innenfor den samfunnsvitenskapelige metodelæren kommer det frem et skille mellom kvalitative og kvantitative metoder (Johannessen et al., 2010, s. 31). Metoden er fremgangsmåten som benyttes for å innhente informasjon i undersøkelser. Det er forskjellige typer metoder, og det er viktig å velge den metoden som passer best for å belyse problemstillingen til den enkelte oppgaven på best mulig måte.

Kvantitativ metode kan defineres gjennom målbare enheter og omfatter ofte mange enheter, for eksempel et større antall individer. Metoden benytter seg som regel av spørreskjema med faste svaralternativer, men kan også gjennomføres med systematiske og strukturerte observasjoner (Dalland, 2018, s. 52-53). Den kvalitative metoden handler i motsetning til kvantitativ metode om å plukke opp meninger og opplevelser som ikke er mulig å måle

(Dalland, s. 52). Den kvalitative metoden er preget av intervjuer som har fleksibilitet, og dermed ingen faste svaralternativ og ustrukturerte observasjoner (Dalland, s. 53). Den kvalitative metoden viser seg også å være spesielt hensiktsmessig når en skal studere fenomener som ikke er særlig kjent, fenomener som er forsket lite på, og når fenomenene skal forstås på en grundig måte (Johannessen et al., 2010, s. 32). Begge disse metodene kan være medvirkende til å belyse hvordan samfunnet blir oppfattet og hvordan enkeltpersoner, grupper og institusjoner arbeider og samarbeider, men på ulike måter (Dalland, 2018, s. 52). Den kvantitative metoden tar for seg bredden i form av stort antall undersøkelsesobjekter, mens den kvalitative metoden tar for seg dybden i form av et fåtall undersøkelsesobjekter (Dalland, s. 53).

Både bruk av den kvalitative- og kvantitative metoden vil være hensiktsmessige å benytte seg av i en oppgave som er knyttet mot den samfunnsvitenskapelige forskningen, da de begge bidrar til å belyse hvordan samfunnet kan bli sett. Selv om begge metodene er relevant å bruke i samfunnsvitenskapelig forskning, så er det stor forskjell i hvordan metodene går frem og hvilken type empiri man oppnår. Den kvalitative metoden har et fåtall undersøkelsesobjekter og gir en dybde i empirien, mens den kvantitative metoden gir bredde i empirien da man har et stort antall undersøkelsesobjekter (Dalland, 2018, s. 53).

For noen tiår tilbake hadde kvantitativ forskning en dominerende stilling i samfunnsvitenskapen, og samfunnsvitenskapelig metode var i høy grad ensbetydende med bruk av kvantitativ metode (Johannessen et al., 2010, s. 362). Med tiden har dette endret seg og flere forskere har valgt å benytte seg av kvalitativ metode, og det finnes kritikk både for bruken av kvantitativ metode og kvalitativ metode. Kritikk mot den kvantitative forskningen dreier seg om at den vektlegger at alle fenomener skal undersøkes ved å bruke den naturvitenskapelige metoden. Forskningen skal fokusere på de fenomener og egenskaper som kan måles og registreres. Når det gjelder hensikten til den empiriske samfunnsvitenskapen, så er det å få innsikt i sosiale lover om samhandling, her vil kvalitative metoder være best egnet. (Johannessen et al., 2010, s. 362). Blant forskere har det likevel blitt utartet en filosofisk tradisjon som har hatt stor betydning innenfor samfunnsvitenskapen, og som har medvirket til å marginalisere kvalitativ forskning som en legitim vitenskapelig tilnærming. Det forskerne er skeptiske til er det kvalitative forskningsintervjuet, men det er også viktig å presisere at skeptikerne innehar en positivistisk filosofi. Siden positivismen legger vekt på at data bør være kvantitative kan det være naturlig at de er skeptiske til kvalitative data. Videre er en

vanlig innvending mot forskningsintervjuet at det er for intervjupersoner til at resultatet skal kunne generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 265).

Dette studiet setter søkelyset på den digitale omleggingen som følge av covid-19 pandemien, med fokus på hvordan lærerne jobbet for å ivareta prinsippet om tilpasset opplæring. Kvale og Brinkmann (2009, s. 265) skriver om samfunnsvitenskapen og hvordan den stiller krav til kunnskapen som skal produseres. Kunnskapen skal kunne generaliseres, dette skaper en antydning om at vitenskapelig kunnskap er universell og gyldig på alle steder og på alle tidspunktet, og for alle mennesker. Postholm (2012, s. 38) skriver om naturalistisk generalisering, som handler om ulike situasjoner som blir beskrevet så detaljert slik at leserne kan oppdage likheter mellom det som er beskrevet og det de selv opplever. En spesifikk situasjon som den digitale omleggingen vil kunne vise likhetstrekk hos forskjellige individer, samtidig som det kan komme frem store sprik både med tanke på praksis og erfaring.

I forhold til valg av metode for dette studiet, så ønsker forskerne å se på hvordan prinsippet om tilpasset opplæring ble ivaretatt under den digitale omleggingen som følge av Covid-19 pandemien. Forskningsspørsmålene viser at studiet blant annet er interessert i å undersøke hvilke utfordringer og konsekvenser som oppstod i denne perioden, noe som viser studiets ønske om å gå i dybden ved å få beskrivende opplevelser av informantene. Studiet stiller spørsmål til hvordan lærerne opplevde skolehverdagen, hvordan lærerne tilpasset opplæringen til sine elever og hvilke utfordringer og konsekvenser lærerne opplevde når de skulle tilpasse undervisningen. Dette er noen av spørsmålene som ble stilt i prosessen med å innhente empiri til masteroppgaven. Med bakgrunn i problemstillingen og forskningsspørsmålene, vil den kvalitative metoden være en god forskningsmetode i vår studie og vi har derfor valgt å benytte oss av et kvalitativt forskningsdesign. Grunnen til dette valget er at studiet ønsker å undersøke hvordan lærerne opplevde denne perioden. Det vil derfor være relevant å hente inn empiri fra lærere, og for å få gode og reflekterende svar vil det være gunstig å benytte seg av intervju som forskningsmetode.

3.4.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Thagaard (2018, s. 91) beskriver det kvalitative forskningsintervjuet som en samtale mellom forsker og informant, som styres av de temaene forskeren ønsker å ta opp og temaer som informanten tar opp. Thagaard (2018, s. 90) skriver om ulike former for intervju, hvor det blant annet nevnes et relativt strukturert opplegg. Dette innebærer at forskeren har laget hovedspørsmålene på forhånd, og rekkefølgen på spørsmålene er så godt som fastlåst.

Thagaard (2018, s. 90-91) beskriver det kvalitative aspektet i forhold til denne type intervju ved at den baserer seg på en intervjuperson som står fritt til å forfatte sine svar og presentere sin egen forståelse av temaene til studiet. Dette studiet vil bære preg av et relativt strukturert opplegg når det kommer til intervjuet. Grunnen til dette er fordi problemstillingen i dette studiet ønsker å få frem hvordan lærerne jobbet for å ivareta prinsippet om tilpasset opplæring. Dette undersøkes gjennom å stille spørsmål som hvordan lærerens opplevelse av tilpasset opplæring var etter den digitale omleggingen, hvordan tilgang lærerne og elevene hadde på teknisk utstyr og hvordan bruken av digitale verktøy påvirket undervisningen. Det i forkant av intervjuene valgt ut noen klare temaer og spørsmål som informantene vil peiles inn mot. Situasjonen med den digitale omleggingen er fremmed, og vi vil derfor være åpne for å la informantene dele sine opplevelser om temaer som ikke nødvendigvis er nevnt i intervjuguiden.

3.4.2 Utvalg

I valg av informanter gjøres det en strategisk utvelgelse da hensikten med kvalitative studier er å få mest mulig kunnskap om et fenomen, og ikke å frembringe statistisk generaliserbar kunnskap. I prosessen med å finne informanter må forskerne først bestemme seg for en målgruppe som kan gi nødvendig informasjon om fenomenet som skal undersøkes. Deretter må det velges ut individer fra målgruppen som kan delta (Johannessen et al., 2010, s. 36). Å trekke utvalg impliserer derfor mer enn bare å bestemme hvem som skal delta i prosjektet. Det må velges miljøer og målgrupper, der det som skal undersøkes, kan undersøkes (Ryen, 2006, s. 79).

Dette studiet ønsker å samle inn kvalitative data gjennom tre forskningsintervjuer med tre ulike lærere. I fokus for dette arbeidet står lærernes tilrettelegging, organisering og opplevelse av skolestengingen. Når det kommer til bruk av digitale løsninger viser forskning at det er en fordel med elever i høyere klassetrinn enn lave, uavhengig av lærernes kompetanse. Dagens elever representerer en teknologi generasjon med generelt svært høy digital kompetanse, og mange elever ligger langt foran læreren i forståelsen av den digitale verden (Lekang & Olsen, 2019, s. 22-23). I en SIFO-rapport av Slette-meås og Storm-Mathisen (2020, s. 43) kommer det frem at det er størst andel blant de eldste foresatte som mener de tekniske løsningene fungerte godt, og dette kan tyde på at disse har eldre skolebarn med mer digital erfaring. Med utgangspunkt i denne forskningen kan det antas at elevene på småtrinnet vil trenge mye støtte

både fra læreren og foresatte, mens elevene på ungdomsskolen i større grad vil kunne arbeide selvstendig med mindre voksenstøtte. På bakgrunn av dette falt valget på lærere som underviser på mellomtrinnet som målgruppe, da det antas at elevene vil kunne ha noe digital kompetanse, men likevel ha behov for voksenstøtte. Ved å velge mellomtrinnet er ønsket å kunne få et mer nyansert bilde, hvor lærerne vil kunne oppleve både elever som trenger liten støtte og motsatt elever som trenger mye støtte. Utvalget vil være lite og som nevnt strategisk utvalgt da målet er å få kjennskap til hvordan den digitale omleggingen ble gjennomført under skolestengingen og å høre hvilke opplevelser lærerne sitter igjen med. Det er ønskelig å beskrive den digitale praksisen og de erfaringene som ble gjort for å få kunnskap, og om mulig skape et tankeredskap som i noen grad kan overføres eller benyttes av andre i liknende situasjoner (Postholm, 2010, s.38).

For å finne informanter har vi sendt ut en invitasjon til ulike skoler i regionen om å delta i forskningsprosjektet. I forespørselen var det vedlagt et informasjonsskriv som beskrev masterprosjektet og hva som var ønskelig å få kunnskaper om. Invitasjonen ble sendt til rektor ved de aktuelle skolene hvor vi ba om videre deling til lærere som underviste på mellomtrinnet under den digitale omleggingen. Videre informerte vi om at de lærerne som kunne tenke seg å delta tok direkte kontakt med oss. Vi valgte bevisst bort skoler i nærmiljøet som vi selv hadde bekjentskap med, og overlot ansvaret til rektor med å videreformidle invitasjonen til lærere på mellomtrinnet for å gjøre utvalget mest mulig strategisk, og uten mulighet for ytterligere påvirkning.

3.4.3 Utarbeidelse av intervjuguide

En intervjuguide skal som det ligger i ordet ledet deg gjennom intervjuet. Både når det gjelder å forberede spørsmål og med tanke på å forberede seg faglig og mentalt til å møte intervjupersonen (Dalland, 2018, s. 78). De fleste forskere er enige i at intervjupersonen på et eller annet tidspunkt i møte med informantene bør bruke en intervjuguide, det som forskere derimot kan være uenig om er intervjuguidens grad av formalisering og hvilke teknikker som skal brukes i oppbyggingen (Ryen, 2006, s 97). Ifølge Johannessen et al. (2016, s. 147) bør forskeren innlede intervjuet med å presentere seg selv, prosjektet, intervjuets varighet og gi en gjentatt garanti om at informantens anonymitet er ivaretatt. Videre vil det også være viktig å skape et tillitsforhold mellom forskeren og informanten for eksempel ved å stille enkle spørsmål i startfasen. Intervjuet vil derfor innledes med spørsmål til informanten om bakgrunn, før spørsmål angående temaet blir stilt. Intervjuguiden skal sikre at alle temaene i

problemstillingen blir belyst, og oppgavens problemstilling er derfor operasjonalisert i tre forskningsspørsmål. Disse utgjør kategoriene i intervjuguiden, men i tillegg er det også underspørsmål som bygger på forskningsspørsmålene slik at informanten får mulighet til å komme med utdypende informasjon. I hvilken grad intervjuguiden og intervjuet struktureres avhenger av fokus, forskningsspørsmål og utvalgs-kriterier. Dersom det legges for mye forhåndsstruktur med et fast og strukturert opplegg for intervjuet kan det blinde forskeren. I dette studiet er det derfor viktig å ikke ha for mye struktur da det kan føre til at fenomener som er viktige for intervjupersonen misforstås eller går (Ryen, 2006, s 97). For å gjennomføre et semistrukturert intervju vil det delvis være en åpen intervjuguide som fører inn på de bestemte temaene og som inneholder noen konkrete spørsmål. I forhåndsstrukturen vil det da være viktig å balansere åpenheten i spørsmålene, dette for å ivareta forskningen og temaet som er i fokus, samtidig som det åpner opp for refleksjon og uforutsette bidrag fra intervjupersonen. Med en semistrukturert intervjuguide vil vi på best mulig måte sikre oss kunnskap om viktige fenomener i den digitale omleggingen, men også åpne for tilgang til ukjente fenomener og ny kunnskap. Spørsmålsformuleringer som «hva skjedde», «hvordan ble det gjennomført» og «kan du beskrive din opplevelse av det» kan være både gode introduksjoner og oppfølgingsspørsmål i intervjuguiden. Med slike spørsmålsformuleringer legges det til rette for en mest mulig spontan fremstilling hos intervjupersonen, og vi skal være forsiktig med å bruke formuleringen «hvorfor» i stor grad. Dette fordi «hvorfor» kan gi en mer gjennomtenkt forklaring, og for mye forklaring vil kunne ta bort det vi ønsker av spontanitet og konkretisering (Dalland, 2018, s.79).

3.4.4 Intervjusituasjonen

I forkant av datainnsamlingen anbefales det å utføre prøveintervju for å kunne vurdere seg selv i intervjurollen og for å intervjuguidens kvalitet (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s. 205). Vi gjennomførte først prøveintervju på hverandre og deretter på en lærerkollega som tok del i den digitale omleggingen våren 2020. Ved å velge en pedagog med erfaring fra fenomenet vi undersøkte anså vi det som en god mulighet til å få relevante svar og tilbakemeldinger. Vi fikk tilbakemeldinger på at noen spørsmål kunne skrives litt om slik at de ble enklere å fange opp. Ved prøveintervju fikk vi anledning til å teste hvordan vi skulle gjennomføre lydopptak, og vi ble litt tryggere i møte med de reelle intervjusituasjonene.

I og med at situasjonen med pandemien fortsatt er pågående, vil dette i stor grad påvirke intervjusituasjonen. Det vil ikke kunne bli foretatt fysiske intervjuer basert på hvordan

tilstanden i landet er nå. Det frarådes reising og oppfordres til få nærkontakter, og det vil dermed være lite hensynsfullt å reise å besøke informantene. Studiet tar derfor utgangspunkt i å gjennomføre digitale intervju via Teams eller Skype. Et digitalt intervju kan ha både fordeler og ulemper med seg slik som også et fysisk intervju vil ha. Noen vil være mer fortrolig med å sitte bak en skjerm og noen vil være mer komfortabel med et fysisk møte. Om en ser for seg et fysisk semistrukturert intervju som en åpen, men delvis styrt dialog blir det tenkte scenarioet to personer som håndhilser og samtaler så naturlig som mulig over en kopp kaffe. Ved videointervju blir det ingen personlig håndhilsning, og det vil være mer utfordrende for intervjueren å oppfatte kroppslige signaler eller uttrykk hos intervjupersonen. Uavhengig om det er et digitalt eller fysisk intervju vil graden av åpenhet i situasjonen ha stor påvirkning på intervjupersonens respons. Jo åpnere intervjusituasjonen er, desto større sjanse er det for å få uventede, spontane og levende svar (Dalland, 2018, s. 78). Både intervjupersonen og intervjuer vil på forhånd ha noen forventninger om det som skal skje, og forforståelsen er en viktig del av metoden da det i stor grad kan påvirke de dataene som kommer frem gjennom intervjuet (Dalland, 2018, s. 79). Intervjupersonen og intervjuer har ulike motiver og roller, og det er viktig at intervjueren på forhånd gjør seg opp en mening om intervjupersonens situasjon (Dalland, 2018, s. 79). Det kan være særdeles viktig å være bevisst det asymmetriske maktforholdet mellom partene, da særlig de strukturelle posisjonene i intervjuet. Det er intervjueren som har vitenskapelig kompetanse, setter i gang og avslutter intervjusituasjonen, definerer intervjusituasjonen, bestemmer temaet, stiller spørsmål og avgjør hvilke svar som skal følges opp (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 52). Dette betyr ikke at intervjueren utøver makt med overlegg, men at intervjueren har en styrende og overordnet rolle i intervjusituasjonen og det er derfor viktig at intervjueren reflekterer over hvilken betydning makt kan få i forhold til intervjupersonen og de data som skal produseres.

3.5 Transkribering og analyse av empiri

Johannessen et al. (2010, s. 33) skriver om empirien som er samlet inn til studiet, og hvordan den må analyseres etter at den er samlet inn. De beskriver analysen av kvalitative data som bearbeidelse av tekst, mens analyse av kvalitative data beskriver de som opptelling. Dalland (2018, s. 87) skriver om hvordan analysen i det kvalitative forskningsintervjuet handler om å finne ut hva intervjuet forteller, og tolkningen skal vise meningen i det som kommer frem i intervjuet. Ifølge Postholm (2010, s. 105) er dataanalysen prosessen hvor forskeren får ut meningen av sine data, eller empiri. Hun skriver om prosessen og hvordan den innebærer at

helheten blir plukket i stykker, for å oppnå en dypere mer helhetlig forståelse av fenomenet. Johannessen et al. (2010, s. 83) mener denne analysen består av flere steg, hvor forskeren får et helhetsinntrykk, før meningsfulle fenomener identifiseres og plukkes ut. Videre skriver de hvordan forskeren må forsøke å analysere fenomenene som gir mening for informantene.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 206) skriver om transkripsjon og hvordan det blir lettere å få oversikt over materialet når det struktureres i tekstform. De beskriver også dette som en begynnelse på selve analysen. Dalland (2018, s. 88) forklarer hvordan et intervju kan bearbeides gjennom transkripsjon ved å skrive ned ord for ord som blir sagt. Arbeidet med transkripsjon er møysommelig, men det gir også en mulighet til å gjenoppleve intervjuet. I prosessen hvor spørsmål og svar blir til transkriberte tekster, mister man nyanser som ligger i stemmebruk, mimikk og kroppsspråk. For å kunne bevare mest mulig av det som opprinnelig kommer frem i intervjuet kan notater være et viktig hjelpemiddel når transkripsjonen skal tolkes.

Analysen i dette studiet vil fra start til slutt dreie seg om å finne ut hva informanten forteller, og for å sikre at informantens mening ikke ble fortolket eller endret mening var første steg at forskeren var bevisst sin egen forutinntatthet. Knyttet til temaet har vi som forskere liten kjennskap til skolestengingen, og analysen ble derfor preget av at intervjuerne var åpne for intervjupersonens refleksjoner. Videre vil også lydopptak, med intervjupersonens samtykke, og direkte transkripsjon i stor grad sikre at viktig empiri ikke går tapt gjennom analysen. Postholm (2010, s. 86) skriver om hvordan det finnes ulike måter å behandle datamaterialer for å gjør dem mer håndterlig og oversiktlig. Når transkriberingen var ferdig, var det viktig å lese gjennom materialet flere ganger for å bli godt kjent med innholdet. Videre besto arbeidet i å notere viktige stikkord i margen for å sortere informasjonen. Denne typen analyse betegnes av Postholm (2010, s. 91-103) som deskriptiv analyse og beskrives ved at datamaterialet blir redusert. En deskriptiv analyse kan også betegnes som åpen koding, og dette arbeidet bidro til å kategorisere datamaterialet i tre ulike kategorier: tilpasset opplæring, struktur og digitale læringsressurser. Som et siste steg for å kontrollere at analysen er gjenkjennelig for informanten er det ønskelig at informanten leser over intervjuerens fortolkninger.

3.6 Reliabilitet og validitet

Som forsker er det viktig å legge frem data som er til å stole på og som er gyldig og relevant (Dalland, 2018, s. 40 & 55). Dalland (2018, s. 55) beskriver reliabiliteten i forskningen som et kriterium for kvaliteten, og viser oss om stoffet som presenteres er til å stole på. Reliabiliteten knyttes til hvordan dataene for undersøkelsen samles inn, hvordan de benyttes og hvordan de bearbeides (Johannessen et al., 2010, s. 229). Et eksempel på hvordan oppgavens reliabilitet kan styrkes er å gjennomføre «test-retest-reliabilitet» som handler om å gjennomføre samme type undersøkelse hos den samme gruppen på ulikt tidspunkt. Dersom resultatene i undersøkelsene er lik så er det et tegn på høy reliabilitet (Johannessen et al., 2010, s. 40). Når det kommer til en kvalitativ undersøkelse, så vil det være vanskelig å styrke oppgavens reliabilitet ved å benytte seg av undersøkelsesformer som «test-retest-reliabilitet». Postholm (2010, s. 169) hevder at det i en intervju situasjon vil være umulig å gjøre et intervju på samme måte igjen, både fordi informanten ikke husker det som ble sagt under det første intervjuet, og fordi informanten til en viss grad vil få en økt innsikt etter det første intervjuet. Johannessen et al. (2010, s. 230) skriver om hvordan reliabiliteten i et kvalitativt forskningsprosjekt kan styrkes. Punktene som blir lagt vekt på her er å beskrive på en detaljert måte hvordan fremgangsmåten har vært gjennom forskningsprosessen. Det er også viktig å opplyse om hvilke eventuelle feilkilder som kan ha påvirket resultatet i tillegg til den detaljerte redegjørelsen for fremgangsmåten. Dalland (2018, s. 55) hevder at dersom forskeren gjør rede for hvordan innsamlingen av empiri har foregått, hvilke feilkilder som kan påvirke resultatet gir forskeren leserne en mulighet til å vurdere påliteligheten av arbeidet som er gjort. I dette studiet vil forskerne jobbe for å ivareta reliabiliteten gjennom å redegjøre for fremgangsmåte, det vil legges ved intervjuguide og det vil bli opplyst om eventuelle feilkilder som kan påvirke resultatet.

Ifølge Dalland (2018, s. 40) handler validiteten til en oppgave om oppgavens relevans og gyldighet. Johannessen et al (2010, s. 69) skriver om viktigheten av å stille spørsmål om hvor relevant eller hvor godt empirien representerer fenomenet som skal undersøkes. Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) beskriver validitet med utgangspunkt i to forståelser, den generelle og den brede forståelsen. Hvor de beskriver den generelle forståelsen handler om riktighet, styrke og sannhet, mens den brede forståelsen handler om metoden undersøker det den er ment å undersøke. Å validere er å kontrollere, stille spørsmål og å teoretisere. Det første steget i å styrke validiteten er å gjennomføre en reflektert vurdering av hvilke valideringsformer som er relevante for dette studiet. På denne måten vil validiteten

gjennomsyre hele forskningsprosessen, slik at det ikke blir en endelig produktvalidering, men heller en kontinuerlig prosessvalidering (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 253). Videre skriver Kvale og Brinkmann (2009, s. 253) om hvordan studiets gyldighet vil være avhengig av teoriutvalget. Det vil med andre ord være viktig å ha et tilstrekkelig omfattende teorigrunnlag og en utledning fra teori til forskningsspørsmål som er logisk. De skriver også om prosessen med intervju hvor det først og fremst vil være viktig å gjøre et godt forarbeid og møte forberedt med tanke på det teoretiske grunnlaget og utforming av en intervjuguide. I tillegg mener Kvale og Brinkmann (2009, s. 253) det er viktig med intervjupersonens troverdighet. I dette studiet intervjues det lærere med kompetanse, førstehånds informasjon og erfaringer fra skolestengingen. Det søkes dermed ny kunnskap direkte fra individer som har opplevelser av fenomenet som undersøkes. For å videre sikre validiteten i intervjusituasjonen planlegges det å gjøre lydopptak, dersom intervjupersonens samtykker, dette vil i større grad sikre at ingenting blir glemt og vil kunne gi en mer korrekt transkripsjon. Kvale og Brinkmann (2009, s. 194-195) mener at det i forhold til transkripsjon er det stor uenighet i hva som er en gyldig oversettelse fra muntlig til skriftlig språk. For å styrke validiteten vil det heller være nyttig å tenke på hva som er en hensiktsmessig transkripsjon for i dette studiet. Kvale og Brinkmann, (2009, s. 257) nevner også viktigheten av hvordan empirien analyseres, presenteres og tolkes. Validiteten kan da knyttes opp mot hvordan forskerne tolker empirien på en riktig måte, og som en sikring kan man la intervjupersonene lese over datagrunnlaget for å se om det gjengitt på en riktig måte.

3.7 Etiske hensyn

Ifølge Johannessen et al. (2010, s. 89) handler etikken om prinsipper, regler og retningslinjer når det skal vurderes om handlinger er riktige eller gale. Først og fremst er fokuset innenfor etikken på hva vi kan og ikke kan gjøre mot hverandre, altså forholdet mellom mennesker. Det er viktig å presisere at etikken ikke bare handler om konkrete handlinger, men også om hvordan det både direkte og indirekte kan påvirke hverandre (Johannessen et al., 2010, s. 89). Innenfor forskning kan det oppstå problemstillinger som berører mennesker når det gjelder datainnsamling, uavhengig av hvilken datainnsamling man gjennomfører (Johannessen et al., 2010, s. 89-90). Det er viktig at den som forsker tar etiske hensyn. Johannessen, et al. (2010, s. 90-91) mener etiske hensyn handler om å tenke igjennom hvordan temaet kan fremstilles uten at det får etiske uforsvarlige konsekvenser for mennesker alene og i grupper eller hele samfunn. Innenfor forskning er det retningslinjer som må tas hensyn til som er gitt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. Disse retningslinjene

innebærer informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og forskerens ansvar for å unngå skade (Johannessen et al., 2010, s. 91-92). Mer konkret innebærer retningslinjene at deltakerne i forskningen bestemmer over egen deltakelse. Når det kommer til informert samtykke skal deltakerne i forskningen uttrykke informert og frivillig samtykke til deltakelsen i forskningen, og de kan på hvilket som helst tidspunkt trekke seg fra forskningen (Johannessen et al., 2010, s. 91; Kvale & Brinkmann, 2009, s.88). Johannessen et al. (2010 s.92) skriver videre om hvordan deltakerne i forskningen selv bestemmer hvor mye informasjon de er villige til å gi, og de kan nekte å gi forskere tilgang til opplysninger om seg selv. Videre skriver de om hvordan Deltakerne i forskningen skal kunne være trygge på at forskeren ivaretar deres konfidensialitet. Konfidensialitet handler om å ivareta deltakernes private data, slik at de ikke kan gjenkjennes (Johannessen et al., 2010, s. 92; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 90). Johannessen et al. (2010, s. 92) mener det er viktig når det kommer til forskningsintervjuer at intervjueren tar hensyn til at intervjusituasjonen kan berøre følsomme områder, som det kan være vanskelig for intervjupersonene å bearbeide.

I dette studiet vil det utføres informert samtykke med personene som skal delta i forskningen. Deltakerne vil få informasjon om temaet og hva som ønskes å undersøkes, og det vil bli gitt ut samtykkeskjema på forhånd av intervjuene hvor deltakerne bekrefter at de har fått informasjon om studiet, om at deres deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke sin deltakelse. I skjemaet for informert samtykke bekrefter også deltakerne at de er kjent med at intervjuet og de opplysningene som kommer frem behandles konfidensielt og anonymt. For å ivareta deltakernes anonymitet vil eventuelle dialekter fjernes under transkripsjonen, og deltakerne vil få fiktive navn.

4.0 Presentasjon av resultater

I dette kapitlet presenteres resultatene på bakgrunn av analyse som grunnlag for drøftingsdelen der disse dataene vil bli diskutert og knyttet opp mot teori. Kapitlet har en overordnet tilknytning til både problemstillingen og forskningsspørsmålene, men for å gi en mer helhetlig presentasjon er datamaterialet kategorisert i tre ulike kategorier. Målet er å gi leserne en forståelse av hvordan informantene opplevde egen praksis av tilpasset opplæring i perioden med digital omlegging. De tre kategoriene som er valgt er:

1. *Tilpasset opplæring* hvor informantenes opplevelse både før og under den digitale omleggingen står sentralt.
2. *Struktur* av både skolehverdagen og kontakten mellom lærer og elev
3. *Utfordringer og konsekvenser ved bruk av digitale læringsressurser* som tar for seg både lærerne og elevenes tilgang på teknisk utstyr og hvilke utfordringer og konsekvenser informantene opplevde

4.1 Tilpasset opplæring

Dette delkapitlet tar for seg hva informantene legger i begrepet tilpasset opplæring, hvordan de arbeider i forhold til begrepet både i den ordinære skolehverdagen og under den digitale omleggingen og hvordan digitale læringsressurser både kan fremme og hemme tilpasset opplæring i den digitale omleggingen.

For å kunne få forståelse av hvordan skolehverdagen ble organisert for å ivareta prinsippet om tilpasset opplæring, var det viktig å først få en forståelse av hva informantene la i begrepet tilpasset opplæring. Informantene forklarte begrepet på forskjellige måter, men deres forståelse av tilpasset opplæring er den samme. De vektlegger at alle elever skal oppnå læringsutbytte uavhengig av hvilket nivå elevene har. En av informantene forklarte at det handler om elevene sin forutsetning for læring, enten det er elever som trenger hjelp eller elever som trenger større utfordringer. En annen informant beskrev tilpasset opplæring på følgende måte:

Jeg tenker at tilpasset opplæring handler om at alle elever skal få muligheten til maksimalt læringsutbytte, uavhengig av hvor de står i forhold til hverandre. Uavhengig av hva de kan og hva de ikke kan og hva de mestrer og hva de ikke mestrer, så skal alle ha like muligheter for å lære de samme tingene. Det handler om hva jeg kan gjøre som lærer, hva må jeg gjøre for at alle skal oppnå og få best mulig læringsutbytte.

Informanten beskrev tilpasset opplæring som en undervisningsprosess hvor elevene uavhengig av tidligere kunnskap og kompetanse skal kunne oppnå maksimalt læringsutbytte. Hun forklarte hvordan elevene skal ha de samme mulighetene for å lære seg de samme tingene, og at det handler om hva hun som lærer må gjøre for å legge til rette for at alle skal kunne oppnå og få et best mulig læringsutbytte.

Samtlige informanter ga ganske like svar i sin beskrivelse av tilpasset opplæring før den digitale omleggingen og uttrykker at de arbeider med tilpasset opplæring hele tiden og at det primært er fellesundervisning. En av informantene supplerte med at selv om hun arbeider med å tilpasse opplæringen hele tiden, vil hun nok aldri helt mestre det, og at det nærmest er en umulig oppgave og kunne gi alle elevene fullt læringsutbytte i alle timene, hver eneste dag. En annen informant var ganske konkret i sin beskrivelse og fortalte hvordan det er viktig for å tilpasse opplæringen at elevene er en del av fellesskapet og i all hovedsak er med på det som skjer i klasserommet. Hun fortalte videre at de jobber mye to-lærer, spesielt i matematikk, norsk og engelsk og det gir dem en god mulighet til å følge opp de elevene som trenger ekstra tilpasning. En informant understrekte at alle elevene har den samme undervisningen, og at de går rundt og hjelper elevene ut i fra hvilke evner de har og hvor de ligger i forhold til tilpasning. Informantene jobber altså kontinuerlig mot å oppfylle prinsippet om tilpasset opplæring, men opplever det som utfordrende å gi alle elevene optimalt læringsutbytte i fellesundervisning.

Det kommer frem at informantene hadde ganske ulike opplevelser av tilpasset opplæring under den digitale omleggingen. En av informantene nevnte ingen utfordringer, en annen informant fortalte at det var vanskelig å tilpasse undervisningen for enkelte elever, mens en informant opplevde tilpasset opplæring som nesten ikke eksisterende.

En av informantene forklarte seg slik:

Vi hadde jo mye av det samme som før [...]. Om vi har jobbet med addisjon og subtraksjon var det fint å finne en nettressurs som passet og som justerte seg ut fra nivåene.

Informanten forklarte at tilpasningen under den digitale omleggingen hadde mange av de samme elementene som i den ordinære skolehverdagen. Hun la til at når de arbeidet med et emne kunne de supplere med nettressurser som passet og som kunne justere seg ut i fra elevenes nivå.

En annen informant opplevde at det var vanskelig å tilpasse for noen elever, spesielt de med atferdsproblemer, og at det motsatt fungerte kjempebra for andre elever. Informanten

opplevde at enkelte elever ble mer muntlige i denne perioden, og hun hadde en følelse av at det var på bakgrunn av det ble et annet forum. Elevene fikk mulighet til å samtale med læreren en til en og i stedet for å prate fremfor hele klassen. En av informantene uttrykte, seg slik:

Den følte jeg jo ikke ble god nok i det hele tatt med tanke på det, det var jo flere som virkelig slet med motivasjonen. Det kunne være skoleflinke elever som både slet med å komme seg opp om morgenen og starte skoledagen. Man prøvde jo å sette frister og slike ting, det var jo derfor vi startet skoledagen på teams og alle disse tingene, men det viste seg å ikke være god nok motivasjon for enkelte elever [...] så det er utrolig mye bedre i dag, at man kan være på skolen og ha det sosiale samspillet.

Informanten beskrev at tilpasningen under den digitale omleggingen ikke ble godt nok og fremhevde at elevenes motivasjon var et problem. Hun fortalte hvordan elever som var skoleflinke i den ordinære skolehverdagen slet med å komme seg opp om morgenen og starte skoledagen. Selv om informanten satt frister for når arbeid skulle leveres inn, klarte ikke alle elevene å forholde seg til disse fristene, og for å prøve å motivere elevene hadde de derfor felles oppstart om morgenen. Informanten uttrykte at tiltakene både med å sette frister og å ha felles oppstart ikke gjorde nok utslag for alle elevenes motivasjon. Hun understrekte videre hvor viktig det sosiale samspillet er, og at det da er enklere å motivere elevene.

I forhold til hvordan digitale læringsressurser som åpnet seg i den digitale skolehverdagen ble det videre interessant å finne ut hvordan disse læringsressurser både kan fremme og hemme tilpasset opplæring. Samtlige informanter uttrykte at digitale læringsressurser kan bidra med å tilpasse opplæringen på en positiv måte. To av informantene fortalte at dersom digitale læringsressursene skal kunne fremme tilpasset opplæring er det først og fremst viktig hvilke ressurser som velges. Videre snakket de om hvordan de digitale læringsressursene differensierer både oppgaver og tekster ved hjelp av algoritmer. En av informantene forklarte seg slik:

Jeg tenker at alt kan fremme tilpasset opplæring ut i fra hvordan man velger, sånn som tidligere da så kopierte vi jo gjerne opp et variert utvalg oppgaver ut i fra det vi skulle jobbe med slik at det kunne tilpasses alle. Men nå tenker jeg at det tilpasses litt selv i forhold til at de kan velge enten vanskelige tekster, lettere tekster de kan få opplest de som trenger det, de kan få skrivehjelp de som ønsker det.

Informanten mener at alt kan bidra til å fremme tilpasset opplæring, men at det kommer an på hvilke valg læreren tar. Hun kom med et eksempel på tilpasning før det digitale ble aktuelt og beskrev hvordan hun tidligere måtte kopiere opp et variert utvalg oppgaver slik at hun fikk tilpasset til alle elevene. Med de digitale læringsressursene tilgjengelige beskrev informanten en enklere arbeidshverdag hvor de kan velge i et spekter av lette og vanskelige tekster uten å bruke tid på forarbeid for å finne tekster og uten å måtte kopiere opp. Hun fortalte også at elevene kan få opplest tekster og skrivehjelp dersom de ønsker det. En av informanten uttrykte seg slik:

Jeg tror jo at mange digitale læringsmuligheter, de er jo mye rikere enn hva jeg klarer å være på en måte i et klasserom eller, det finnes algoritmer som gjør at det kan tilpasses for eksempel oppgavetyper, eleven får servert etter at de har besvart en oppgave. det er en sånn type tilpasning som er så rask at det kunne aldri jeg ha gjort like godt i et klasserom.

Informanten uttrykte at de digitale ressursene har et stort spekter av muligheter både i forhold til innhold og differensiering. Hun forklarte videre at differensiering som algoritmene i enkelte nettressurser gir, ikke vil være mulig for henne å gjennomføre i et klasserom da ressursene justerer seg kontinuerlig mens eleven arbeider.

To av informantene fortalte om hvordan de digitale mulighetene kan bidra til å gjøre det lettere å differensiere uten at elevene legger merke til det. En av informantene forklarte det slik:

du kan jo tilpasse oppgaven innenfor samme tema, bare at det kanskje er noen som jobber med en del og noen andre jobber med noe annet, sant at du har ja, nivåtilpasset det egentlig. Det tror jeg jo er bra, og den følelsen av at du gjør og jobber på samme måte som de andre det tror jeg betyr mye. Så det er jo egentlig en kjempefordel når det gjelder det digitale,

Informanten fortalte hvordan hun kunne tilpasse oppgavene innenfor samme tema slik at elevene fikk forskjellige oppgaver tilpasset deres nivå, uten at elevene kunne se hva de andre arbeidet med. Hun forklarte videre at det er viktig at elevene får kjenne på følelsen av at de arbeider på samme måten som fellesskapet, og at informanten opplever at det digitale er en kjempefordel i den sammenheng.

To av informantene fortalte om hvordan digitale læringsressurser også kan ha en del feller, og hvordan dette kan hemme tilpasset opplæring. En av informantene beskrev to ulemper ved digitale læringsressurser. Den ene ulempen som ble nevnt er flervalgsoppgaver, og hvordan de gir elevene muligheten til å gjette seg til svaret. Motsatt kan også digitale læringsressurser uten flervalgsoppgaver være negativt ved at elevene ikke kommer seg videre i arbeidet da enkelte applikasjoner ikke tillater å hoppe over oppgaver. Informanten påpekte at begge disse funksjonene har svakheter og at både det å gjette seg gjennom oppgaver og det å bli stående fast bidrar til dårlig læringsutbytte for eleven. En annen informant forklarte seg slik:

Det er klart det er mange fristelser på disse nettbrettene for elevene. De at du lett kan spore av og gjøre andre ting, det er mange spill og mye som frister. Som gjør at vi må være på hele veien og se hvor er elevene, hva gjør de og still krav til at arbeidet skal inn. [...] At de søker opp "jeg søker opp og finner noe her og tar det" men så er det kanskje ikke sant det som står, men det går mye på læreren.

Informanten snakket om hvor lett elevene kunne la seg distrahere av fristelser i form av for eksempel spill. Informanten forklarte videre hvordan hun opplever at læringsutbyttet kan hemmes ved at elevene ikke er kildekritisk og det kan føre til at elevene lærer seg noe som ikke er sant ved at de tar det første og beste de finner. Hun presiserte at læreren har en viktig rolle i forhold til å veilede elevene slik at de ikke går i slike feller.

4.2 Struktur

I delkapitlet om struktur kommer det frem hvordan informantene praktisk organiserte skolehverdagen og hvordan de arbeidet for å opprettholde kontakt mellom lærer og elev i perioden med den digitale omleggingen. I forhold til kontakt mellom lærer og elev kom det frem hvordan informantene ga tilbakemelding på utført arbeid og hvordan de ga oppfølging til elevene.

Når det gjelder skolehverdagens struktur var det mye av det samme som gikk igjen hos informantene, spesielt i forhold til at de alle hadde felles oppstart på morgenen og at alle hadde hovedfokus på fagene, matematikk, norsk og engelsk. To av informantene beskrev en

felles oppstart for å presentere dagens plan og oppgaver for elevene, og en felles avslutning av dagen. En annen informant fortalte om en oppstart som kunne være felles eller gruppevis, og at det var for å få elevene i gang med dagen. Denne informanten fortalte videre at dagen ellers var lite strukturert der elevene hadde oppgaver de kunne jobbe fritt med så lenge de ble levert inn til fristene som var satt, og det var ingen felles avslutning på dagen. Informanten forklarte videre at fristene som var satt for innlevering av oppgavene ble tøyd en del av elevene, og at oppgavene ikke kom inn til den først gitte tidsfristen.

I forhold til at hovedfokus var på fagene matematikk, norsk og engelsk forklarte informantene også om hvordan de forsøkte å få inn de andre fagene, slik at det ikke skulle bli for ensformig arbeid for elevene. En av informantene uttrykte seg slik:

Jeg prioriterte jo kanskje kjerne-fagene, men vi hadde jo faglærere som var på. Altså det var opplegg i både musikk og i kroppsøving og det opplevdes som populært og viktig med litt små kroppsøvingsaktiviteter, og da oppfordret vi de til å filme litt og legge ut.

Her forklarte informanten hvordan de jobbet for å skape variasjon i elevenes digitale skolehverdag, og at faglærerne i de praktiske fagene musikk og kroppsøving laget opplegg til elevene. Informanten forklarte at pause fra det digitale var populært blant elevene, og at det var viktig å få inn kroppsøvingsaktiviteter. Elevene ble også oppfordret til å filme og legge ut det fra disse aktivitetene.

I forhold til hvilke prioriteringer informantene gjorde innad i fagene kom det frem at to av informantene arbeidet med repetisjon. Den ene informanten hadde fokus på repetisjon av emner elevene hadde kjennskap til og den andre informanten på repetisjon ved å bruke nasjonale prøver. Denne informanten forklarte videre at hovedfokus var å legge opp oppgavene slik at elevene skulle få de til, selv om de kanskje ikke hadde så mye voksenhjelp tilgjengelig,

I forhold til en-til-en kontakt mellom lærer og elev kommer det frem tre nyanser hvor informantene er i kontakt med elevene daglig, tre ganger i uken og en gang i løpet av perioden. To av informantene viser dermed en tydeligere struktur enn hva den tredje gjør. Disse to informantene satte av tid og informerte elevene om når de skulle bli oppringt, og ga elevene mulighet til å snakke om både faglige og personlige temaer. En av informantene

tilføyer at det var faste lærere tilgjengelig på chat under hele undervisningsøkten dersom elevene hadde behov for hjelp. En annen informant fortalte at de hadde en ringerunde tidlig i perioden med den digitale omleggingen, hvor de snakket en-til-en med elevene. Hun fortalte videre at det ikke ble så mye tid til hver enkelt elev under denne samtalen, og at denne samtalen skulle brukes som utgangspunkt for å planlegge undervisningen videre. Informanten la til at elevene selv kunne spørre om hjelp og ringe opp læreren dersom det var noe de ønsket å spørre om, og at lærerne sånn sett var tilgjengelig. De to informantene med tydelig struktur tar ansvar for lærer elev-kontakten ved å sette av tid og avtale møter. Informanten med en mindre tydelig struktur skyver på en måte ansvaret over på elevene ved at det ikke avtales noen faste møtepunkter, men uttrykker at de er tilgjengelig om elevene trenger dem.

Kommunikasjonen mellom lærer og elev ble en viktig del av informantenes arbeid med å kartlegge elevenes faglige progresjon. Samtlige informanter benyttet seg av læringsplattformer og kommuniserte gjennom videosamtale, og det det var via læringsplattformene elevene fikk tilbakemelding på utført arbeid. Samtlige Informanter benyttet seg av læringsplattformen *Teams*. To av informantene uttrykte at underveisvurderingen og kartleggingen av elevenes faglige progresjon var svært utfordrende. En av informantene uttrykte seg videre slik:

Det å kunne gjøre en vurdering der og da om er innholdet rett for den enkelte eleven.

Informanten beskrev hvordan hun mistet muligheten til å kunne vurdere om innholdet var riktig for eleven direkte i situasjonen, og hvordan dette gjorde underveisvurderingen og kartleggingen av elevens faglige progresjon svært utfordrende.

En annen informant fortalte at mangelen på samspill og samarbeid gjorde underveisvurderingen vanskelig, og at det var vanskelig å få tak på elevene faglige progresjon. Videre fortalte informanten at elevene var alene i arbeidsprosessen og dermed mistet de spontan feedback fra både lærere og medelever slik som de kan få i en ordinær klasseromssituasjon. En av informantene uttrykte ingen utfordringer med underveisvurderingen, og forklarte hvordan hun tok kontakt med elevene dersom det oppsto et problem. Videre gjennom perioden med den digitale omleggingen møtte informantene på ulike utfordringer. Det er felles enighet blant informantene at den største utfordringen var tapet av klasseromssituasjonen med fysisk kontakt, og at dette førte til et mindre helhetlig bilde. Informantene opplevde å miste oversikten, underveisvurderingen og opplevde det som utfordrende og kun sitte igjen med elevenes sluttresultat i form av innlevert arbeid.

4.3 Digitale læringsressurser

I å danne et bilde av hvilke forutsetninger informantene hadde til å tilpasse opplæringen under den digitale omleggingen ble det relevant å undersøke både informantenes og elevenes tilgang på digitale verktøy. Det vil derfor i det siste delkapitlet bli sett på både lærernes og elevenes tilgang på digitalt utstyr under den digitale omleggingen, og hvilke utfordringer og konsekvenser informantene opplevde ved bruken av de digitale læringsressursene.

I intervjuene kommer det frem at samtlige informanter og elever hadde tilgang på nettbrett som de kunne benytte seg av i perioden med den digitale omleggingen. I denne perioden ble læringsplattformer en sentral del av skolehverdagen både i forhold til undervisning og kommunikasjon. Videre ble det derfor interessant for dette studiet å undersøke hvordan informantene opplevde bruken av læringsplattformer. Samtlige informanter beskriver den digitale omleggingen som utfordrende og som en bratt læringskurve. Informantene fortalte at de brukte en del tid i startfasen på å få alle elevene pålogget på læringsplattformene, men de poengterte at elevene var flinke og at de raskt fant ut hvordan læringsplattformene fungerte. En av informantene fortalte hvordan hun brukte hele helgen og påfølgende uke for å sette seg inn i det digitale og finne frem til de riktige ressursene. Videre beskrev informanten de sosiale fordelene læringsplattformene ga elevene. Læringsplattformene bidro til at elevene kunne være sosiale med hverandre på ettermiddagene, selv om de ikke kunne møtes fysisk. Det som kommer frem i intervjuene er at samtlige informanter og deres elever har tilstrekkelig tilgang på digitale ressurser for å kunne gjennomføre undervisning under den digitale omleggingen. Det kommer også frem at læringsplattformer ble en sentral del av skolehverdagen og at det i begynnelsen ble brukt en del tid på å få elevene pålogget og finne frem på plattformen. Det blir poengtert hvilke sosiale gevinster læringsplattformene kan gi i en slik periode, hvor elevene ikke har muligheten til å møte hverandre fysisk.

For å kunne få svar på hvilke utfordringer og konsekvenser informantene opplevde i tilretteleggingen av undervisningen og læringsinnholdet, var det først og fremst viktig å få en definisjon fra informantene på begrepet digital læring. I informantenes svar kommer det frem ulike forklaringer på hva de legger i begrepet digital læring. Selv om informantene forklarer det på forskjellige måter, så kommer det frem at samtlige mener at digital læring er læring ved bruk av digitale verktøy. En av informantene forklarte seg slik:

Før i tiden ville man sagt at det var når man åpnet pc'n sin, men det trenger jo ikke bare å være det [...] Jeg bruker digital læring i kunst og håndverken til strikking for eksempel. [...] Men vi jobber med strikking og starter i lag, også legger jeg ut videoer: hvordan legger du opp masker, hvordan feller du av og rett og vrang strikking. [...] alle ungene kan sitte å se at jeg forklarer mens de venter på at jeg skal komme til dem.

Informanten forklarte at tidligere handlet digital læring bare om å åpne en pc, men at begrepet har en mer utvidet betydning nå. Hun kommer med et eksempel hvor hun tidligere har tatt i bruk digital læring i kunst og håndverk. I forkant av undervisningen lagde hun instruksjonsvideoer som elevene kunne se på mens de ventet på hjelp, slik at de kunne komme videre i arbeidet.

Den gode tilgangen informantene hadde på digitale ressurser under den digitale omleggingen la grunnlaget for hvordan undervisningen videre kunne legges opp. Samtlige informanter fortalte om hvordan det åpnet seg nye muligheter til å gjennomføre undervisning ved å ta i bruk digitale læringsressurser. Videre fortalte alle informantene at dette bidro til at de arbeidet på en annen måte enn tidligere. Samtlige informanter nevner hvordan forlagene åpnet opp en rekke gratis nettressurser. En av informantene fortalte at forlag åpnet slik at elevene fikk tilgang på gratis e-bøker. En annen informant uttrykte at:

Samme med disse videoene vil lagde med nye tema hvor vi forklarte. Der hadde elevene mulighet til å stoppe å gå tilbake og se eksemplene flere ganger. Som kanskje hjalp mange som trengte å se det på nytt.

Informanten snakket om mulighetene det digitale ga i form av de la ut videoopptak av undervisningen. Dette så informanten på som spesielt nyttig dersom det var nye temaer som skulle introduseres da elevene kunne spole tilbake og se instruksjonsvideoen flere ganger. En informant forklarte seg slik:

Jeg følte jo at det var en helt ny verden som åpnet seg. Jeg har jo aldri, eller jeg har jo tidligere på en måte vist at det finnes digitale ressurser der ute som ikke brukes, men nå fikk vi se hvilke muligheter som vi egentlig hadde.

Informanten beskrev hvordan de digitale ressursene åpnet opp en helt ny verden, hvor lærerne fikk se alle mulighetene som fantes, men som de ikke hadde benyttet seg av tidligere.

Informantene fortalte at det åpnet seg nye måter å arbeide på med de digitale læringsressursene.

Det som går igjen hos alle informantene er at de forsøkte å variere slik at elevene ikke bare ble sittende foran skjermen å jobbe med oppgaver. Av måter å variere undervisningen på nevner informantene blant annet at elevene fikk i oppgave å lage film, det ble gjennomført gruppearbeid, høytlesning, presentasjoner og intervju av noen i hjemmet. Et interessant funn blant informantene som jobbet med grupper er at en opplevde det som vellykket og at det var noe elevene syntes var gøy. Den andre informanten som jobbet med grupper, opplevde det som lite vellykket og mener at tekniske problemer kunne være en årsak. Denne informanten opplevde dette som lite heldig da det ligger mye læring i samarbeid. Av det informantene forteller kan vi se hvordan mye skjermtid begrenser samarbeid mellom elevene, og at de derfor prøvde å gi elevene varierte oppgaver som ga dem mulighet til å arbeide uten skjerm.

Selv om det digitale åpnet en rekke nye muligheter for undervisningen var situasjonen med den digitale omleggingen ny for informantene og de måtte derfor tenke nytt da de skulle tilpasse undervisningen. To av informantene forklarte viktigheten med å bruke tid på å finne riktige ressurser som passer for elevgruppa. Informantene understreker viktigheten med å prøve ut ressursene på forhånd, for å sikre at ressursen relevant. En av informantene sa:

Det å sette seg inn i hvordan man kan bruke det, og bli enig om hvordan man skal bruke det for at det skal gagne alle elevene våre. Det er tidkrevende denne prosessen, men samtidig er det positivt at vi får veldig igjen for det nå. [...] Det er hundretall av ting som ser kjempebra ut. Påvirke læringsinnholdet, er litt å holde tungen rett i munnen og hva er målet med temaet vi skal inn i, og ikke bare ta det første og beste. Se på målene og hva skal vi lære og hvordan skal vi formidle dette til ungene på en riktig måte

Informanten beskrev at det er en tidkrevende prosess å sette seg inn den store mengden av digitale ressurser som er tilgjengelig. Hun understrekte at tidsbruken likevel er positiv da de har fått mye igjen for arbeidet i etterkant ved at de har fått kjennskap til gode ressurser. I prosessen med å velge ut riktige læringsressurser påpeker hun derfor at de ikke kan ta det første og beste de kommer over, men se ressursen i sammenheng med målene for temaet de skal inn i.

5.0 Drøfting

Hensikten med denne masteroppgaven er å få en innsikt i hvordan lærernes opplevelse av den digitale omleggingen som følge av Covid-19 pandemien, og hvordan de i denne perioden

jobber for å ivareta prinsippet om tilpasset opplæring. I dette kapittelet drøftes empirien opp mot den teoretiske rammen. Dataen som er samlet inn, danner grunnlaget for å finne svar på hvordan lærerne på mellomtrinnet ivaretok prinsippet om tilpasset opplæring under den digitale omleggingen. Videre vil bruk av relevant teori støtte og validere resultatene.

Drøftingen vil ha en overordnet tilknytning til problemstillingen og forskningsspørsmålene, og vil struktureres i kategoriene som er gjort kjent i resultatdelen. Drøftingen er strukturert i tre kategorier:

1. *Tilpasset opplæring* hvor informantenes opplevelse både før og under den digitale omleggingen står sentralt.
2. *Struktur* av både skolehverdagen og kontakten mellom lærer og elev.
3. *Utfordringer og konsekvenser ved bruk av digitale læringsressurser* som tar for seg både lærerne og elevenes tilgang på teknisk utstyr og hvilke utfordringer og konsekvenser informantene opplevde.

5.1 Tilpasset opplæring

For å kunne få en forståelse av hvordan den digitale omleggingen ble organisert for å ivareta prinsippet om tilpasset opplæring, var det først viktig å få en forståelse av hvordan informantene definerte tilpasset opplæring og deretter hvordan de praktiserte prinsippet i den ordinære skolehverdagen.

Bunting (2014, s. 24) skriver at tilpasset opplæring er et politisk bestemt begrep, og at arbeidet rammes inn ved å fortelle hva som skal gjøres - men ikke hvordan. Det blir derfor opp til hver enkelt skole å gjøre et selvstendig arbeid med å omsette prinsippet til praksis på bakgrunn av de elevene som er på deres skole. Informantene forklarte begrepet tilpasset opplæring på forskjellige måter, men har en felles forståelse for hva prinsippet om tilpasset opplæring innebærer. I og med at utøvelsen og forståelsen av tilpasset opplæring er uklart definert fra et politisk ståsted, slik det kommer frem av Bachmann og Haug (2006, s. 8), er det forståelig hvordan informantene ikke har en konkret og felles definisjon. Fellestrekket for informantene kommer likevel frem ved at samtlige trakk frem hvordan prinsippet handler om at alle elevene skal ha et læringsutbytte uavhengig av om de trenger ekstra støtte eller større

utfordringer. Informantenes beskrivelser ivaretar mangfoldet av elevforutsetninger og stemmer godt overens med opplæringslovens føringer om at opplæringen skal tilpasses den enkeltes evner og forutsetninger. Haug kommenterer at han ofte møter en forståelse av at tilpasset opplæring kun gjelder de elevene som strever på skolen, og mener at dette strider mot prinsippets formål (Olsen & Haug, 2020, s. 23). Haug beskriver prinsippet om tilpasset opplæring og hvordan det skal ta hensyn til alle elevene, ikke bare de som strever på skolen, men og de elevene som har gode forutsetninger for læring. Uttalelsene fra informantene samsvarer i stor grad med hvordan Haug forklarer at prinsippet skal forstås og ivaretas ved at de tar hensyn til både de elevene som trenger ekstra støtte og de elevene som trenger ekstra utfordringer. En av informantene forklarte videre at tilpasningen handler om hva hun kan gjøre som lærer, og hva hun må gjøre for at alle skal oppnå et best mulig læringsutbytte, og denne formuleringen stemmer godt overens med Damsgaard og Eftedals (2014, s. 27) beskrivelse om at tilpasset opplæring handler om å gi alle elever likeverdige muligheter.

Samtlige informanter ga uttrykk for at de arbeider med tilpasset opplæring hele tiden i den ordinære skolehverdagen, men at det er utfordrende å gi alle elevene optimalt læringsutbytte i fellesundervisning da det er mange ulike behov. En av informantene beskrev at det nesten er en umulig oppgave som hun aldri vil kunne mestre, selv om hun arbeider med det hele tiden. Idsøe (2020, s. 13) skriver om elevmangfoldet og hvordan elever har både ulike behov og måter å lære på. Det kan tyde på at utfordringene som informantene beskrev er reelle og at det er vanskelig å gi en optimal tilpasset undervisning i fellesundervisning. To av informantene skiller seg ut ved at de eksplisitt nevnte fellesskapet hvor den ene informanten beskriver hvordan fellesskapet er en viktig del av det å tilpasse opplæringen. Denne informanten legger til at elevene i all hovedsak burde være med på det som skjer i klasserommet. En annen informant understrekte at alle elevene har den samme undervisningen, og at lærerne går rundt i klasserommet og veileder elevene ut i fra hvilke evner de har. Ved å ta hensyn til fellesskapet og ikke bare enkeltindivider nærmer informantene seg et systemperspektiv i sine forklaringer. Bachmann og Haug (2006, s. 8) presenterer en smal og en vid forståelse av tilpasset opplæring, også kjent som individ- og systemperspektiv. Individperspektivet tar sikte på tiltak som er rettet mot små grupper eller enkeltindivider hvor arbeidsformene og læringsinnholdet er spesielt tilrettelagt for dem. Motsatt handler systemperspektivet om å tilrettelegge opplæringen på en god måte for hele det kollektive fellesskapet i klassen. Systemperspektivet er opptatt av den generelle kvaliteten i undervisningen, og Bachmann og

Haug forklarer videre hvordan denne undervisningen fungerer godt dersom den er preget av høy pedagogisk bevissthet og tett oppfølging.

Det informantene uttrykker felles handler om tilpasning på systemnivå ved at de prioriterer å inkludere og tilpasse for elevene i fellesundervisning. Dette viser at informantene gjør et godt arbeid for å ivareta fagfornyelsen, hvor systemperspektivet er lagt stor vekt på (Olsen & Haug, 2020, s. 18). Videre kommer det frem av både fagfornyelsen og Overland (2015, s. 2) at dersom læreren greier å opprettholde god nok kvaliteten på den ordinære opplæringen vil det kunne redusere behovet for ekstra tiltak slik at elevene kan være delaktige i fellesskapets undervisningssituasjon (Overland, 2015, s. 2-3). Informantene opplevde det som utfordrende å arbeide ut ifra et systemperspektiv, og selv om det er dette de skal legge vekt på etter fagfornyelsen skal en likevel ikke se helt bort i fra individperspektivet. Av Olsen og Haug (2015) kommer det frem at individperspektivet fint kan benyttes som supplement for enkeltelever fra tid til annen. For eksempel ved å gi enkeltelever eller grupper et tilbud utenom fellesundervisningen for ekstra tilpasning.

Etter at vi ble kjent med hvordan informantene definerer tilpasset opplæring og hvordan de opplevde bruken av tilpasset opplæring i den ordinære skolehverdagen, var det videre interessant å undersøke hvilken opplevelse de hadde av tilpasset opplæring under den digitale omleggingen. I motsetning til den ordinære skolehverdagen svarte informantene nokså ulikt på spørsmålet om hvordan de opplevde tilpasset opplæring under den digitale omleggingen. Informantene ga uttrykk for tre forskjellige beskrivelser, hvor den ene informanten mener tilpasset opplæring er det samme som før. En av informantene opplevde det som både enkelt og utfordrende å tilpasse. Denne informanten forklarte at det ble spesielt utfordrende å tilpasse opplæringen for elever med atferdsproblemer, men på den andre siden hadde hun også elever som leverte mer arbeid og var mer muntlig aktiv i perioden med digital omlegging enn i den ordinære undervisningen. Informanten mente at dette kunne ha sammenheng med endring i læringsarena. Elevene fikk oftere en-til-en kontakt med læreren, uten at medelevene var til stede. En annen informant forholdt seg negativt da hun mener at den tilpassede opplæringen ikke ble god nok, og forklarer hvordan elever som ellers var skoleflinke hadde utfordringer med å komme seg opp om morgenen og starte skoledagen. Hun understreker at elevenes motivasjon var et problem og at det er mye bedre å være på skolen hvor de hadde det sosiale samspillet. Helland (2015, s. 323) omtaler motivasjon som en av de viktigste faktorene for at en person skal kunne engasjere seg i en aktivitet og styrker dermed informantens

antagelse om at elevene var lite motiverte da de hadde utfordringer med å engasjere seg i skolearbeid under den digitale omleggingen.

Et interessant funn i det informantene beskriver er hvordan de gir uttrykk for tre forskjellige nyanser hvor tilpasset opplæring er uendret, utfordrende og nærmest ikke mulig. Dette kan tyde på at informantene hadde ulike måter å praktisere undervisningen på under den digitale omleggingen. I perioden med den digitale omleggingen ble elevenes læringsarena hjemmet deres, og en av informantene opplevde elever som ble mer motiverte for skolearbeid i denne arenaen. Selv om lærerne ble fysisk utilgjengelige i denne læringsarenaen ble ikke rollen deres mindre viktig. Lekang og Olsen (2019, s. 41) beskriver hvordan læreren medierer samspillet mellom teknologien og elevene gjennom å tilpasse valg av aktiviteter til elevenes forkunnskaper og ferdighetsnivå for å maksimere læringsutbyttet. Ved at informanten klarte å opprettholde jevnlig en-til-en kontakt med eleven, og at eleven selv ble mer engasjert i læringsarbeidet kan det tyde på at informanten klarte å tilpasse og mediere samspillet mellom eleven og teknologien. Den blomstrende læringsatferd som informanten opplevde hos enkelte elever samsvarer med hvordan Helland omtaler motivasjon. Helland (2015, s. 323) trekker frem motivasjon som en av de viktigste faktorene for at en person skal kunne engasjere seg i en bestemt aktivitet, og i den digitale omleggingen opplevde informanten økt engasjement hos enkelte elever. Videre påpekte også informanten at det var utfordrende å tilpasse for elever med atferdsvansker. Dersom denne utfordringen sees i sammenheng med hvordan Helland (2015, s. 323) omtaler motivasjon kan det tyde på at den digitale læringsarenaen ikke var det beste utgangspunktet for å fremme motivasjon hos elevene med atferdsvansker.

En annen informant forklarte hvordan endret læringsarena gjorde elevene lite motiverte, og fremhevet tydelig at dette var et problem da enkelte elever ikke overholdt tidspunkt for oppstart og frister for innleveringer av oppgaver. Sett i en pedagogisk sammenheng er det ifølge Helland (2015, s. 323) svært uheldig dersom elevene mangler motivasjon, da det er en særdeles viktig faktor både i forhold til hvor vellykket undervisningen blir og hvilket læringsutbytte elevene får. De faktorene som informanten beskriver i forhold til elevenes motivasjon kan tyde på at elevene først og fremst ikke hadde indre motivasjon, da Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 66) beskriver at indre motivasjon kjennetegnes ved at elevene viser interesse og glede over en aktivitet. Videre beskriver Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 67) hvordan ytre motivasjon handler om at elevene utfører en aktivitet for å oppnå en belønning eller unngå straff. Det kan dermed se ut som at elevene også opplevde liten grad av ytre

motivasjon da de ikke leverte inn oppgavene til de gitte fristene. Ved at informanten hadde lite motiverte elever er det forståelig at tilpasningen beskrives som nærmest ikke eksisterende dersom både utbytte av undervisningen og arbeidsoppgavene ble uklare. Informanten opplevde nye sider ved elevene, hvor motiverte og skoleflinke elever ble umotiverte, og Bunting (2014, s. 56-57) forklarer at det er en forutsetning at læreren kjenner elevene godt for å kunne differensiere opplæringen. Det kan tenkes at de nye sidene som elevene viste svekket relasjonen mellom lærer og elev, spesielt siden informanten beskriver at iverksatte tiltak ikke ga endring i positiv retning.

Med de digitale læringsressursene åpnet det seg nye læringsmuligheter, og videre er det interessant å finne ut hvordan disse både kan fremme og hemme tilpasset opplæring. Det kommer frem av informantene hvordan digitale læringsressurser kan bidra positivt for å ivareta tilpasset opplæring. To av informantene fortalte at dersom de digitale læringsressursene skulle fremme tilpasset opplæring var det først og fremst viktig hvilke læringsressurser som ble valgt. Informanten forklarte at ulike læringsressurser har ulikt innhold og at noen læringsressurser tilbyr opplesning av tekst og skrivehjelp. Handlingsplan for digitalisering i grunnopplæringen styrker informantenes utsagn hvor det står forklart at det er utfordrende for lærerne å få en oversikt over hvilke digitale læringsressurser som faktisk finnes, og deretter vurdere styrker og kvaliteter ved læringsressursene (Kunnskapsdepartementet, 2020-2021, s. 19). Informantene trekker frem at de digitale læringsressursene har et stort spekter av muligheter både i forhold til innhold og differensiering og av Kunnskapsdepartementet (2020-2021, s. 5) kan vi videre se hvordan et rikt mangfold av nyskapende læremidler og læringsressurser er viktige for at elevene skal kunne tilegne seg kunnskap. I forhold til bruk av digitale læringsressurser kommer det frem av Fjørtoft (2020, s. 32) hvordan i overkant av halvparten av respondentene mente det bidro til mer variasjon i undervisningen og mer elevaktivitet. Videre trekkes variert undervisning og økt elevaktivitet frem som en positiv konsekvens ved bruk av digitale læringsressurser, da de har et stort omfang i innhold og mange muligheter for nivåtilpasning (Kunnskapsdepartementet, 2020-2021, s. 19; Idsøe, 2020, s. 20). Det kan tyde på at bruk av digitale læringsressurser kan styrke elevenes motivasjon og engasjement da det kommer frem av Lekang og Olsen (2019, s. 45) hvordan elevene blir mer aktive i egen læring. Lekang og Olsen (2019, s. 45) forklarer videre hvordan en aktiv læringsprosess minker grader av kunnskapsoverføring fra læreren, da læring i større grad kommer som et resultat av egen innsats.

Informantene påpekte hvordan det ble enklere å differensiere ved å benytte seg av digitale læringsressurser da de er rikere i innhold og at enkelte differensierer både oppgaver og tekster ved hjelp av algoritmer. To av informantene trakk frem hvordan de kunne nivå tilpasse uten at elevene merket det. Med de digitale læringsressursene opplevde informantene at det var mulig å tilpasse uten at nivåforskjellen ble synlig i fellesskapet. En av informantene påpekte hvor viktig det er at elevene har en følelse av at de arbeider med det samme som resten av klassen. Av NOU-rapporten (2009:18, s. 55) kommer det frem at differensiering er en del av å tilpasse opplæringen, da det er snakk om å gi elevene et likeverdig tilbud fremfor et likt tilbud. Informantene ga uttrykk for at de digitale læringsressursene bidro til å fremme tilpasset opplæring ved at differensieringen ble enklere. Dette samsvarer i stor grad med Idsøe (2020, s. 20) som skriver at digitale plattformer er et godt verktøy for å differensiere opplæringen da de bidrar til fleksible og interaktive opplegg.

I forhold til hvordan de digitale læringsmulighetene kan hemme lærernes ivaretagelse av tilpasset opplæring trakk to av informantene frem at enkelte læringsressurser kan ha en del feller. De utdypet dette ved at det kan korrigeres dersom læreren følger opp elevenes arbeid og er bevisst i valg av læringsressurser. En av informantene beskrev to utfordringer med digitale læringsressurser, hvor den første ulempen er at flervalgsoppgaver gir elevene mulighet til å gjette seg frem til et svar. Den andre ulempen har det motsatte problemet da det ikke er flervalgsoppgaver, og dersom elevene ikke vet svaret kan de ikke komme seg videre da enkelte applikasjoner ikke tillater å hoppe over oppgaver før riktig svar er avgitt. Informanten påpekte at både det å gjette seg gjennom oppgaver og det å bli stående fast bidrar til et dårlig læringsutbytte for eleven. Informantene er bevisst fallgruvene og medierer samspillet mellom det digitale og elevene, og Kunnskapsdepartementet (2020-2021, s. 9) forklarer hvordan digitale læringsressurser kan oppleves som tungvint og ineffektive for både lærere og elever, dersom de ikke samspiller på en god måte. Ut fra dette kan det se ut som informantene la til rette for en mer effektiv og læringsfremmende bruk av de digitale læringsressursene ved å gjøre bevisste valg og gjennom å korrigere elevene. Vi finner støtte i dette hos Lekang og Olsen (2019, s. 41) som skriver om hvordan læreren medierer samspillet mellom eleven og teknologien gjennom å tilpasse aktiviteter til elevenes forkunnskaper og ferdighetsnivå for å maksimere læringsutbyttet.

5.2 Struktur

Informantenes beskrivelse av tilpasset opplæring under den digitale omleggingen gjør det videre interessant å undersøke hvilken struktur den digitale skolehverdagen hadde. På bakgrunn av analysen kommer det frem tre kategorier innenfor struktur, den praktiske organiseringen i skolehverdagen, faglige prioriteringer og struktureringen informantene hadde på kontakten mellom lærer og elev.

Det er interessant å se på om det er forskjeller i hvordan informantene strukturerte skolehverdagen, spesielt med tanke på at en av informantene opplevde det som nærmest umulig å ivareta prinsippet om tilpasset opplæring i denne perioden. Samtlige informanter forklarte at de hadde felles oppstart for å sikre at elevene var oppstått og for å presentere en plan for dagen. Den videre struktureringen av skolehverdagen etter oppstart var mer tydelig hos to av informantene. Disse to informantene fortalte at de i tillegg til felles oppstart hadde felles avslutning på dagen, i motsetning til en annen informant som opplyser at elevene jobbet fritt frem til en gitt innleveringsfrist, uten felles avslutning. Denne informanten forklarte videre at noen elever ikke alltid forholdt seg til fristene som var satt. De to informantene som både har oppstart og avslutning setter en tydelig ramme for skolehverdagen, og med dette legger de i følge Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 228) til rette for at elevene skal kunne ta medansvar for egen læring og føle trygghet i lærings situasjonen. Det kan se ut som om informantene har et godt strukturert og oversiktlig læringsmiljø ved at de stiller forventninger til at elevene både skal møte opp i tide og være ferdig med arbeidsoppgaver innenfor en gitt tidsramme.

Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 282) viser til fire punkter som er viktige når læreren skal strukturere undervisningen. Elevene må vite hva de skal arbeide med, når de skal gjøre arbeidet, hvor lang tid de har til rådighet og hvordan de skal utføre arbeidet. Samtlige av informantene oppfylder i første omgang to av fire punkter. Det første punktet om at elevene må vite hva de skal arbeide med oppfylles gjennom felles oppstart hvor de gir elevene informasjon om hva som er planen for dagen. Det andre punktet som oppfylles er at elevene vet hvor lang tid de har til rådighet, og dette oppfylder to av informantene ved at de har felles avslutning med oppsummering hvor arbeidet skal være ferdig, og av den tredje informantene ved at elevene har innleveringsfrister å forholde seg til. Det tredje punktet som handler om den konkrete tidsrammen elevene skal gjøre arbeidet innenfor, oppfylles i større grad av de to informantene som har felles avslutning da dette gir en mindre tidsramme for elevene å gjøre

arbeidet på. Ut fra dette kan det se ut som at elevene vil kunne føle seg mer forpliktet til å fullføre arbeidet i og med at de ved endt skoledag skal møtes i felles eller gruppevis avslutning med lærer til stede. En av informantene ga en ramme for når arbeidet skal gjøres gjennom en satt innleveringsfrist, men sammenlignet med de to andre informantene som har en tydelig og fast avslutning blir det mer åpent i forhold til nøyaktig når elevene skal gjennomføre arbeidet.

I forhold til skolehverdagens struktur anser vi hvilke faglige prioriteringer informantene gjorde og hvordan de valgte å arbeide i de prioriterte fagene, som en viktig del i arbeidet med å ivareta tilpasset opplæring. Samtlige informanter forklarte at de hadde hovedfokus på fagene matematikk, norsk og engelsk. Selv om hovedfokuset var på matematikk, norsk og engelsk forsøkte informantene også å gi plass til andre fag for å gi elevene mer variert arbeid. En av informantene forklarte hvordan både kroppsøving og musikk var viktige avbrekk fra det digitale, og at det var svært populært blant elevene. Elevene ble også oppfordret til å legge ut videoer av aktivitetene. Varierte læringsaktiviteter viser seg i Stortingsmelding nr 31 (2007-2008) å være positivt for læringsmiljøet og det kommer frem av forskning at lærere som behersker flere undervisningsmetoder har elever som oppnå bedre resultater. Ved at informantene prioriterer å ha faglig variasjon og varierte læringsaktiviteter la de til rette for at elevene skal trives bedre og oppnå bedre resultater. Elevene ga selv uttrykk for at denne type aktivitet var populært. Og av Helland (2015, s.) ser vi at lystbetont arbeid henger tett sammen med motivasjon som igjen har stor betydning for elevenes læringsutbytte. Videre kan vi i Fjørtoft (2020) sin rapport fra den digitale omleggingen se at de fleste utfordringene var knyttet til elevenes læringsmiljø og de sosiale forholdene. Oppfordring til videodeling av aktiviteten kan tenkes å være positivt for å ivareta de sosiale relasjonene i læringsfellesskapet og fremheve fellesskapsfølelse i en tid som ellers kunne være nokså isolerende, og på den måten også styrke læringsmiljøet.

Videre kommer det frem at to av informantene hadde fokus på repetisjon i de prioriterte fagene, matematikk, norsk og engelsk. Den ene informanten forklarte at elevene møtte emner de allerede hadde kjennskap til, og en annen informant fortalte at de fokuserte på nasjonale prøver hvor elevene også møtte kjente emner. Denne informanten forklarte videre at hovedfokuset var å tilrettelegge oppgavene slik at elevene kunne få de til på egenhånd, da de kanskje ikke hadde så mye voksenhjelp tilgjengelig hjemme. Informantene viser i stor grad til et sosiokulturelt læringssyn ved at de tar hensyn til at elevene er i en arbeidssituasjon hvor de

ikke nødvendigvis har voksenstøtte. Imsen (2014 s. 192) beskriver hvordan barn i et sosiokulturelt læringssyn først utfører en handling i samspill med andre før det er i stand til å utføre det alene. På denne måten beskrives utvikling fra det sosiale til det individuelle. Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 206-207) har med utgangspunkt i Vygotskys modell for den proksimale utviklingssonen, laget en illustrasjon av hvordan barn lærer. Modellen viser til tre soner i barns læring, hvor sonene illustrerer hva et barn kan klare på egenhånd, hva et barn kan klare med hjelp og hva et barn ikke kan klare på nåværende tidspunkt, selv med hjelp og støtte. Ved at informantene forholdt seg til repetisjon og kjente emner la de til rette for at elevene skulle få arbeide i sin mestringssone, noe som er veldig treffende for Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 207) som argumenterer for at leksearbeidet nettopp burde være i denne sonen. Det er viktig å presisere at elevene ikke har leksearbeid, da det forutsetter en ordinær skolehverdag med både skole- og leksearbeid. Videre kan det argumenteres for at arbeidsformen er tilnærmer leksearbeid da læringsarenaen er hjemme hvor læreren ikke er fysisk til stede, og ved at det legges opp til arbeid i mestringssonen ved å benytte repetisjon. Dette samsvarer i stor grad med Skaalvik og Skaalvik som skriver at lekse burde være overlappende arbeid og automatisering. Uavhengig av hvordan elevenes arbeidsoppgaver defineres kommer det frem at elevene skal ha mulighet for å kunne gjøre arbeidet på egenhånd og oppleve mestring.

Ifølge Bunting (2014, s. 56.57) er det nærmest en nødvendighet at læreren kommuniserer med elevene for å kunne ivareta prinsippet om tilpasset opplæring. Det ble derfor interessant å undersøke om informantene hadde struktur på når og hvordan de var i kontakt med elevene. I intervjuene kom det frem at to av informantene ikke bare hadde en tydelig arbeidsstruktur, men at de hadde en klar struktur på kontakten mellom lærer og elev. I forhold til en-til-en kontakt mellom lærer og elev kommer det frem tre nyanser hvor informantene tok initiativ til en-til-en kontakt med elevene; daglig, tre ganger i uken og en gang i løpet av perioden med den digitale omleggingen. De to informantene som har hyppigst kontakt med elevene viser en tydelig struktur ved at de setter av tid og informerer elevene om når de blir oppringt, hvor de gir elevene mulighet til å snakke om både faglige og personlige temaer. I forhold til Skaalvik og Skaalviks (2018, s. 282) fire punkter om strukturering av undervisningen legger to av informantene godt til rette for å dekke det siste punktet om at elevene må vite hvordan de skal utføre arbeid. En av informantene legger enda bedre til rette ved at de i tillegg hadde lærere tilgjengelig på chat under undervisningsøktene. Jevnlige og planlagt kontakt vil kunne gi bedre forutsetninger for å plukke opp om noen elever er usikre på hva de skal gjøre. En annen

informanten vil også kunne oppfylle det siste punktet, men ikke i like stor grad som de to andre informantene. Fra informanten kom det frem at det kun var en-til-en kontakt en gang i løpet av perioden med den digitale omleggingen, men at elevene selv kunne ta kontakt dersom de hadde behov for hjelp. Det er dermed uvisst hvor mye en-til-en kontakt denne informanten hadde med elevene, men til forskjell fra de to andre informantene skjøv denne informanten i større grad ansvaret med å opprettholde en-til-en kontakt over på elevene.

Når det gjelder tilbakemelding og oppfølging av elevenes arbeid står underveisvurdering, eller formativ vurdering sentralt. Formativ vurdering har to sider, både muntlige- og skriftlige tilbakemeldinger i undervisningssituasjonen. I den videre drøftingen tas det først utgangspunkt i den muntlige tilbakemeldingen og deretter den skriftlige tilbakemeldingen. Det er felles enighet blant informantene at tapet av klasseromssituasjonen med fysisk kontakt var den største utfordringen i den digitale omleggingen. Informantene opplevde å få et mindre helhetlig bilde og at det ble utfordrende å kun sitte igjen med kun sluttresultatet i form av innlevert arbeid. Informantene fortalte at kommunikasjon mellom lærer og elev ble en viktig del av arbeidet med å kartlegge elevenes faglige progresjon. Samtlige informanter benyttet seg av læringsplattformen *Teams* hvor de kommuniserte med elevene. To av informantene skiller seg ut ved at de opplevde underveisvurdering og kartlegging av elevenes faglige progresjon som svært utfordrende i den digitale omleggingen. Den ene informanten fortalte at hun mistet muligheten til å gjøre en direkte vurdering i situasjonen om innholdet var rett for den enkelte elev. En informant forklarte at mangelen på fysisk samspill og at elevene var alene i arbeidsprosessen førte til at spontane tilbakemeldinger ble borte. Det informantene beskriver er en del av manglende underveisvurdering, eller formativ vurdering slik som utdanningsdirektoratet betegner det. Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 211) skriver at fellestrekket er, uavhengig av hvilken benevnelse man benytter, at denne formen for vurdering gis løpende og er en integrert del av undervisningen. Ved at informantene opplevde å miste spontane tilbakemeldinger og veiledning i undervisningssituasjonen mister de i følge Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 211), også en viktig del av deres pedagogiske arbeid i forhold til vurdering og oppfølging av eleven.

Informantene opplevde at mangelen på fysisk tilstedeværelse med elevene fikk konsekvenser for underveisvurderingen. Dette samsvarer godt med hvordan Bunting (2014, s. 37) forklarer at læreren må iaktta elevene mens undervisningen pågår for å kunne gjøre en vurdering om både undervisningsmetoden og arbeidet er relevant. Underveisvurdering er en viktig faktor for

å kunne måle elevenes progresjon og for å kunne gi en tilpasset og differensiert opplæring (Helland, 2015, s. 323; Skaalvik og Skaalvik, 2018, s. 211). Ut ifra dette kan det se ut som utfordrende kartlegging kan ha en sammenheng med manglende undervisvurdering. Det kommer også frem av Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 211) hvordan en vanskelig kan tenke seg en systematisk læring uten vurdering, og den manglende undervisvurdering kan derfor tenkes å ha gitt negative konsekvenser for elevens læring i denne perioden.

Læringsplattformen *Teams* ble benyttet til å gi elevene tilbakemeldinger på utført arbeid. Samtlige informanter forklarte at de ga skriftlige tilbakemeldinger på arbeidet elevene leverte inn. Formålet med vurdering er ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 211) å fremme elevens motivasjon og læring, og de skriftlige tilbakemeldingene informantene beskrev er også en del av den formative vurderingen. Arbeidsformen elevene møtte under den digitale omleggingen kan tilsvare leksearbeid da læreren ikke er fysisk tilgjengelig. I forhold til leksearbeid kommer det frem av Stortingsmelding 6 (2019-2020, s. 36) at elever som opplever å få tilbakemelding fra læreren på lekser oppnår et bedre læringsresultat enn de som ikke får tilbakemelding. Ved at samtlige informanter ga tilbakemeldinger på elevenes utførte arbeid bidro de med å styrke elevenes læringsutbytte.

5.3 Utfordringer og konsekvenser ved bruk av digitale læringsressurser

På bakgrunn av analysen kommer det frem hvordan de digitale læringsressursene gikk fra å være et supplement i den ordinære undervisningen til å bli hovednøkkelen for å i det hele tatt kunne gjennomføre undervisning. I dette delkapitlet ble det derfor viktig å undersøke både lærernes og elevenes tilgang til digitale læringsressurser i den digitale omleggingen, og hvilke utfordringer og konsekvenser informantene beskriver i bruken av digitale læringsressursene.

Digital læring er tett knyttet opp mot digital kompetanse, som beskrives som trygg, kreativ og kritisk bruk av IKT (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 8), og informantenes beskrivelse av digital kompetanse er ganske ulike. Likevel kommer det fram et fellestrekk hvor informantene beskrev digital læring som læring ved bruk av digitale verktøy. En av informantene ga et eksempel hvor digital læring tidligere handlet om å kunne åpne en pc, mens at begrepet er mer sammensatt nå. Hun forklarte videre hvordan hun har brukt digital læring i kunst og håndverk for å legge til rette til selvstendig arbeid hos elevene. Hun fortalte at når elevene skulle lære seg å strikke så lagde hun instruksjonsvideoer slik at elevene kunne komme videre

i arbeidet dersom hun var opptatt med å hjelpe andre elever. Kunnskapsdepartementet (2018, s. 8) beskriver digital kompetanse som trygg, kreativ og kritisk bruk av IKT. Informantens bruk av digitale verktøy i kunst og håndverk viser til en kreativ bruk hvor hun ved hjelp av det digitale kan gi mer veiledning til elevene.

Informantene fortalte at det åpnet seg nye muligheter for å gjennomføre undervisning ved å ta i bruk digitale læringsressurser, og at dette førte til at de arbeidet på en annen måte enn tidligere. En av informantene forklarte at de lagde videoer når de skulle i gang med et nytt tema. Ved at innføringen i emnet var på video kunne elevene stoppe opp, gå tilbake og se eksemplet flere ganger. Hun forklarte videre hvordan dette kunne være til hjelp for mange elever som trengte å se innføringen på nytt. Det informantene beskriver samsvarer i stor grad med Damsgaard og Eftedal (2014, s. 164) som trekker frem de mulighetene videobasert læring gir ved at elevene selv kan spole tilbake, stoppe opp og reflektere. Videre fremhever Damsgaard og Eftedal (2014, s. 164) at bruk av video i undervisningssammenheng kan være en motiverende faktor for elevene. Økt motivasjon ved bruk av digitale læringsressurser kommer også frem av Lekang og Olsen (2019, s. 45) som forklarer at dette kan ha en sammenheng med at elevene blir aktive i egen læring. Det kan tyde på at video som læringsressurs fremmer opplæringen hos elevene da de har mulighet til å stoppe opp, spole tilbake og reflektere over det de har sett i eget tempo.

Samtlige informanter og deres elever hadde tilgang på nettbrett under perioden med den digitale omleggingen. Det er positivt at informantene hadde en-til-en dekning av digitale læringsressurser da det kommer frem av Lekang og Olsen (2019, s. 45) at det gir gode muligheter for å differensiere læringsinnhold og instruksjoner etter enkeltelevers behov. Lekang og Olsen (2019, s. 45) trekker også frem hvordan elevene kan oppleve større eierskap ved å ha en-til-en dekning av digitale læringsressurser da de blir mer aktive i egen læring. Læringsprosessen blir ikke bare en kunnskapsoverføring, men læringen kommer som et resultat av elevens egen innsats. Dette finner vi også støtte i hos Fjørtoft (2020, s. 32) hvor det kommer frem at digitale læringsressurser bidro til en mer variert undervisning med mer elevaktivitet under skolestengingen våren 2020.

Den digitale omleggingen førte til mye skjermtid både for lærere og elever, og alle informantene forteller at de forsøkte å variere arbeidsoppgavene slik at elevene fikk en pause fra skjermen. Av måter å variere undervisningen på nevner informantene at elevene lagde film og presentasjoner, gjennomførte gruppearbeid, høytlesning og intervju av noen hjemme. To av informantene fortalte om gruppearbeid hvor en av informantene opplevde det som vellykket, mens en annen informant opplevde det som lite vellykket og påpeker at tekniske problemer kunne være en bakenforliggende årsak. Informanten understrekte at det ligger mye læring i samarbeid, og at det var synd at det digitale gruppearbeidet ikke fungerte. Bunting (2014, s. 37) skriver om hvordan lærere trenger et størst mulig repertoar av arbeidsmetoder og strategier for å realisere prinsippet om tilpasset opplæring. Ved at informantene ga elevene varierte arbeidsoppgaver la de til rette for å treffe mangfoldet av elever. De varierte ikke bare innholdet i arbeidet, men også struktureringen ved at de både hadde individuelt- og gruppearbeid. I et sosiokulturelt syn løper utvikling fra det sosiale til det individuelle, og et barn utfører en handling i samspill med andre før barnet er i stand til å utføre handlingen alene (Imsen, 2014, s. 192). Strukturering i gruppearbeid fører med seg sosialt samspill, og sett i et sosiokulturelt syn kan det tyde på at gruppearbeid er en egnet arbeidsmetode for å variere undervisningen.

Samtlige informanter beskrev overgangen til den digitale omleggingen som utfordrende og fortalte at det var en bratt læringskurve. Informantene ga uttrykk for at elevene håndterte omstillingen godt, men at lærerne brukte mye tid i startfasen på å selv sette seg inn i det digitale og på å gi elevene tilgang til læringsplattformene. En av informantene fortalte hvordan hun brukte hele helgen og påfølgende uke for å orientere seg i det digitale og finne frem til de riktige læringsressursene. Informantene gir uttrykk for at elevene håndterte omstillingen raskere enn lærerne, og denne forskjellen i digital kompetanse samsvarer med hvordan Lekang og Olsen (2019, s. 22-23) beskriver dagens elever. Lekang og Olsen beskriver dagens elever som en teknologi generasjon med svært høy kompetanse og påpeker at mange elever ligger langt fremfor lærerne i forståelsen av den digitale verden. Den økte tidsbruken og forarbeidet som informantene beskriver er i likhet med det som kommer frem av Fjørtoft (2020, s. 32) under skolestengingen, da digitale læringsressurser krevde mer forberedelse enn uten. Det som kommer frem av Fjørtoft er forskning fra skole stengingen, men forskning fra det teknologirike klasserommet viser også at digitale læringsressurser gir merarbeid (Lekang & Olsen, 2019, s. 58-59). Videre vektlegger Lekang og Olsen (2019, s. 58-59) at et godt forarbeid er en forutsetning for å lykkes i det teknologirike klasserommet.

Dersom en overfører kunnskapen fra det teknologirike klasserommet til den digitale omleggingen kan det se ut som at informantene la til rette for å lykkes med det digitale ved at de brukte den tiden de hadde tilgjengelig på å tilegne seg kunnskap om de digitale læringsressursene.

To av informantene forklarte viktigheten med å bruke tid på å finne læringsressurser som passer til elevgruppa. De forklarte videre hvordan de måtte de prøve ut læringsressursene på forhånd for å sikre at de var relevante for temaet de skulle inn i. En informant beskrev dette som en tidkrevende prosess da det var så store mengder av digitale læringsressurser tilgjengelig, og hun ikke kunne ta det første og beste som dukket opp da det er mye som så kjempebra ut ved første øyekast. Ved at informanten var bevisst i sitt forarbeid og strategisk valgte ut læringsressurser handler hun i stor grad etter rammeverket (2017, s. 10) som beskriver hvordan den pedagogiske og fagdidaktiske kunnskapen må benyttes for å kunne integrere digitale læringsressurser i undervisningen.

Den pedagogiske og fagdidaktiske kunnskapen kommer frem i Koehler og Mishra (2009, s. 67) sin modell, TPACK-modellen. Modellen viser de tette forbindelsene som er mellom teknologi, faglig innhold og det pedagogiske. Den pedagogiske kunnskapen innehar flere elementer, og Koehler og Mishra (2009, s. 64) beskriver blant annet metoder for undervisning og forståelsen av hvordan eleven lærer som en del av denne kunnskapen. Informantene presiserte hvordan de brukte tiden på å finne læringsressurser som passet elevgruppa og ivaretok dermed det pedagogiske ved å ta hensyn til hvordan eleven lærer. Videre beskriver Koehler og Mishra (2009, s.63) den faglige kunnskapen som den kunnskapen læreren har om fag, og informantene ivaretok også dette elementet ved at de sikret seg at de digitale læringsressursene var relevant for temaet de skulle inn i. Samtidig som informantene ivaretok det pedagogiske og faglige tok de hensyn til det teknologiske aspektet i undervisningen. Koehler og Mishra (2009, s. 64 og 66) forklarer hvordan teknologisk kunnskap handler om å gjenkjenne når teknologien kan hjelpe eller hindre måloppnåelse, og for å kunne gjøre en slik gjenkjenning eller vurdering av en digital læringsressurs stiller det krav til at alle tre komponentene i TPACK-modellen benyttes. Det kan tyde på at informantene klarte å ivareta det teknologiske aspektet ved at de benyttet seg av både den pedagogiske og faglige kunnskapen for å vurdere om læringsressursen var rett for den gitte elevgruppa.

6.0 Oppsummering

I dette siste kapitlet vil studiens viktigste funn oppsummeres for å besvare problemstillingen om hvordan lærerne ivaretok prinsippet om tilpasset opplæring under den digitale omleggingen som følge av Covid-19 pandemien. Videre er det rettet et kritisk blikk mot forskningsprosessen som et steg for å ivareta oppgavens pålitelighet. Til sist vil det presenteres interessante perspektiver for eventuell videre forskning.

6.1 Oppsummering av oppgavens funn

Forskningsspørsmålene ble operasjonalisert ut fra problemstillingen og med utgangspunkt i teorigrunnlaget. Operasjonalisering av forskningsspørsmålene vil bidra til å gjøre problemstillingen smalere for å sikre et avgrenset forskerfokus. I dette studiet bør vi være forsiktig med å trekke slutninger. Studiets oppsummering vil ikke konkludere med hvordan lærere best mulig kan ivareta tilpasset opplæring i en digital omlegging, men heller bidra til økt kunnskap om temaet.

Til tross for at alle informantene hadde en lik forståelse av begrepet tilpasset opplæring, kom det likevel frem at informantene hadde ulik praksis og ulik mestring av tilpasset opplæring under den digitale omleggingen. Informantene hadde forskjellige svar i forhold til hvordan de strukturerte skolehverdagen, både når det gjaldt praktisk organisering og det å opprettholde kontakt mellom lærer og elever. Det viktigste for alle informantene var en felles oppstart om morgenen. To av informantene hadde i tillegg felles avslutning med elevene for å oppsummere dagen. Det er interessant å se hvordan informantene gir uttrykk for tre forskjellige nyanser hvor tilpasset opplæring er uendret, utfordrende og nærmest ikke mulig. Dersom en ser nyansene av tilpasset opplæring i sammenheng med hvordan informantene strukturerte skolehverdagen, kommer det frem at de som hadde klare strukturer med både felles oppstart og avslutning, også opplevde større grad av mestring i sitt arbeid med å ivareta prinsippet om tilpasset opplæring slik det er formulert i opplæringslova §1-3 (1998). Resultatene tyder på at felles avslutning og oppsummering med elevene var en viktig faktor for å gi elevene både trygghet i læringssituasjonen og medansvar for egen læring.

Resultatene tyder på at informantene som i størst grad var tilfreds med eget arbeid for å ivareta tilpasset opplæring hadde god struktur på kontakten mellom lærer og elev. Informantene gir også her uttrykk for tre forskjellige nyanser hvor de er i kontakt med elevene daglig, tre ganger i uken og en gang i løpet av perioden med digital omlegging. Det er imidlertid viktig å presisere at en-til-en kontakten som beskriver her er basert på lærerens initiativ, og det sier derfor ingenting om hvor ofte elevene eventuelt kontakt læreren for å oppnå en-til-en kontakt. Likevel kan resultatene tyde på at de informantene som strukturerte kontakten mellom lærer og elev ved å avtale faste møter i større grad opplevde å mestre oppgaven med å ivareta tilpasset opplæring under den digitale omleggingen.

Funnene viser at det åpnet seg nye muligheter i undervisningen ved å benytte digitale ressurser, og dette førte til at lærerne arbeidet på en annen måte under den digitale omleggingen. Dette utdypes nærmere av informantene, som forklarer at de blant annet laget læringsvideoer og at benyttet seg av applikasjoner for å tilpasse og differensiere opplæringen. Resultatene kan tyde på at bruk av video som digital læringsressurs fremmer opplæringen hos eleven da de har mulighet til å stoppe opp, spole tilbake og reflektere over det de har sett i eget tempo. Videre viser resultatene hvordan ulike applikasjoner gjør differensieringen enklere. Informantene forklarte hvordan de digitale ressursene kontinuerlig kunne tilpasse oppgavene til elevenes nivå gjennom algoritmer og at de er rikere i innhold. Selv om de digitale ressursene kan bidra positivt i forhold til å tilpasse opplæringen er det likevel en del feller ved ulike applikasjoner som kan være til hinder for elevenes læring. Det er dermed viktig at lærerne er bevisste i valg av ressurser og at de selv setter seg inn i applikasjonens funksjoner for å sikre at den er treffende for temaet de arbeider med og at den passer til elevgruppa.

Et viktig funn er hvordan informantene ga uttrykk for at tapet av det fysiske klasserommet ble den største utfordringen under den digitale omleggingen, og dette fikk negative konsekvenser for underveisvurderingen. Informantene forklarer hvordan mangel på samspill førte til en lite helhetlig formativ vurdering da de fikk begrenset innsyn i elevenes arbeidsprosess, og i stor grad måtte basere sine vurderinger ut ifra elevenes innleverte arbeid. Underveisvurdering er et sentralt element i tilpasset opplæring, og en kan vanskelig tenke seg en systematisk læring uten vurdering. Ut ifra resultatene kan det se ut som at den tette kontakten lærer og elev har når de er i et fysisk samspill er en forutsetning for å lykkes med formativ vurdering. Ved at

informantene mistet det fysiske klasserommet kan det tyde på at de også mistet en viktig del av deres pedagogiske arbeid i forhold til vurdering og oppfølging av eleven.

Forskningsarbeidet har bidratt til å gi oss ny kunnskap om praktisering av tilpasset opplæring, og åpnet øynene våre for de uante mulighetene som ligger i bruk av digitale læringsressurser. Dette har ført til at vi har fått et mer bevisst forhold ved bruk av digitale læringsressurser i undervisningen, og ført til at vi oftere tar i bruk digitale læringsressurser siden vi har tilegnet oss bedre innsikt i mange av fordelene og ulempene bruken fører med seg.

Informantene hadde ulike tilnærminger i forhold til hvordan de arbeidet med å ivareta prinsippet om tilpasset opplæring, og resultatene tyder på at de informantene som hadde en tydelig struktur både på organiseringen av skolehverdagen og kontakten mellom lærer og elev i størst grad også opplevde å mestre oppgaven. Et spennende funn som kan trekkes frem er hvordan informantene opplevde undervisvurderingen som den største utfordringen under den digitale omleggingen. Undervisvurdering er en viktig del av tilpasset opplæring, både for å motivere elevene til videre arbeid og for å kunne gi elevene et tilpasset undervisningstilbud. Ut fra resultatene kan det se ut som samtlige informanter arbeidet for å ivareta prinsippet om tilpasset opplæring, men at den digitale omleggingen gjorde arbeidet mer utfordrende enn i den ordinære skolehverdagen. Til tross for at informantene hadde digitale plattformer hvor de kunne kommunisere med elevene, kunne ikke disse erstatte det fysiske samspillet som oppstår i et klasserom. I et helhetlig perspektiv tyder resultatene på at de digitale læringsressursene ble et godt hjelpemiddel og en nødvendighet for å kunne drive en tilnærmet fullverdig undervisning under den digitale omleggingen, men vil likevel ikke kunne gi et like godt undervisningstilbud som i en ordinær klasseromssituasjon.

6.2 Kritisk blikk

For å sikre studiens pålitelighet er det viktig at vi er bevisste i våre valg gjennom hele prosessen, likevel er det viktig å ta et tilbakeblikk for å vurdere hva som kunne blitt gjort annerledes. Det er flere forhold som både kan styrke og svekke oppgavens pålitelighet. Vi har forsøkt å ivareta oppgavens reliabilitet ved å være transparent og gjøre rede for valg som har blitt gjort. I forhold til studiet validitet kan det ikke trekkes slutninger da utvalget er begrenset, men det vil likevel kunne gi oss noen retninger som kan gi oss svar. Dersom studiet hadde tatt utgangspunkt i flere informanter eller supplert med spørreundersøkelser ville resultatene i større grad kunne generaliseres. Forskningsspørsmålene bidro til et avgrenset og

målrettet forskerfokus, og la grunnlaget for utformingen av intervjuguide. Informantenes digitale kompetanse står sentralt i forhold til hvordan informantene klarte ivareta prinsippet om tilpasset opplæring. Svarene ga oss et inntrykk av informantenes kompetanse, men kunne i større grad blitt styrket dersom intervjuguiden konkret søkte informasjon om deres daværende digitale kompetanse.

Forskningsfeltet er nytt og omfattende, og det er flere forhold som kommer frem gjennom intervjuene som var interessante, men som falt utenfor det avgrensede fokuset for studiet. Ved å ha et semistrukturert intervju ga vi informantene mulighet til å gå utenfor de konkrete spørsmålene slik at det kunne fremkomme uforutsette bidrag. Informantene trakk blant annet frem lærersamarbeid og klasseledelse, og i et utvidet forskningsarbeid kunne det vært interessant å dykke dypere inn i disse emnene. I det teknologirike klasserommet viser forskning at det trer frem en endret klasseledelse. Elevene får mulighet til å bli mer selvstendig i det digitale læringsarbeidet, og den tradisjonelle kunnskapsoverføringen fra lærer til eleven blir ikke nødvendigvis i fokus. På denne måten vil lærerens rolle i større grad være veiledende eller som en medierende hjelper mellom den digitale læringsressurser og eleven. Det kan dermed antas at det heldigitale klasserommet også vil kunne kreve endret klasseledelse. I forhold til lærersamarbeid kunne det vært interessant å undersøke i hvilken grad både ledelse og lærerteam arbeidet sammen, støttet og hjalp hverandre under den digitale omleggingen. For å kunne gi en enda større nyanse kunne det også vært spennende å løfte frem elevenes opplevelser og erfaringer fra den digitale omleggingen, og undersøkt om det gjenspeiler informantenes beskrivelser. I forhold til tilpasset opplæring og bruk av digitale læringsressurser er det gjerne på individnivå utfordringer oppstår. Til slutt håper vi denne masteroppgaven vil kunne være interessant lesing for lærere, skoleledere, foreldre og andre som har vært involvert i en digital omlegging.

Litteraturliste

Aubert, V. (1985). *Det skjulte samfunn*. Universitetsforlaget.

Askheim, S. & Henriksen, Ø. (2016) Læringsplattform. Det store norske leksikon.

<https://snl.no/læringsplattform>

Bachmann, K. & Haug, P. (2006) *Forskning om tilpasset opplæring*. (Forskningsrapport nr. 62). Høgskulen i Volda

Bjarnø, V., Giæver, T. H., Johannessen, M. & Øgrim, L. (2017). *DidIKTikk – fra digital kompetanse til praktisk undervisning*. (3. utg.). Fagbokforlaget

Bolstad, B. (2020). Klasseledelse og læringsprosesser: Digitale løsninger erstatter ikke fysiske møter. Hentet 08.01.2021

<https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/stengte-skoler-digital-hjemmeundervisning/nye-veier-og-varige-spor/klasseledelse-og-leringsprosesser/>

Bunting, M. (Red). (2014). *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk

Dalland, O. (2018). *Metode og oppgaveskriving*. (6.utg.). Gyldendal akademisk

Damsgaard, H. L. & Eftedal, C. I. (2014). *...men hvordan gjør vi det? Tilpasset opplæring i grunnskolen*. Cappelen Damm akademisk

Erstad, O. (2012). *Digital kompetanse i skolen – en innføring*. (2.utg.). Universitetsforlaget

European schoolnet and university of Liège. (2012). Survey of schools: ICT in education. Country profile: Norway.

https://ec.europa.eu/information_society/newsroom/image/document/2018-3/norway_country_profile_2FEAFF07-B19E-2BA9-7468E824BB6C74AF_49449.pdf

- Fjørtoft, S. O. (2020). Nær og fjærn: læreres erfaringer med digital hjemmeskole våren 2020 (2020:00805). <https://sintef.brage.unit.no/sintef-xmlui/handle/11250/2676094>
- Fladberg, K. L (2020). Krystallklar om mangel på digital undervisning: - Det er ingen tvil om at dette ikke er greit. Hentet: 08.01.2021
<https://www.dagsavisen.no/rogalandsavis/nyheter/krystallklar-om-mangel-pa-digitalundervisning-det-er-ingen-tvil-om-at-dette-ikke-er-greit-1.1711507>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. og Christoffersen, L. (2010) Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. (4. utg.). Abstrakt forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P-A., Christoffersen, L. (2016). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. (5.utg.). Abstrakt forlag AS.
- Kelentric, M., Helland, K. & Arstorp, A-T. (2017). *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse*. Senter for IKT i utdanning.
https://www.udir.no/contentassets/081d3aef2e4747b096387aba163691e4/pfdk-rammeverk-2018.pdf?fbclid=IwAR2QxokSRi5qv0M_ns81m0IKFB-oQeTMOZSml8kB1sNGOm3izBxwVV9jVV0
- Kohler, M. J. & Mishra, P. (2009). *What is techonological pedagogical content knowledge?* Michigan State University.
http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.535.1340&rep=rep1&type=pdf&fbclid=IwAR3dEEqOXPmjalpPpwKsX7x3je7o_hWbLTt3KyDIIonRhRiSOhbOfbxaNw0
- Krogtoft, M. & Sjøvoll, J. (Red). (2018). *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder*. (2.utg.). Cappelen Damm Akademisk
- Krumsvik, R. J. (Red). (2016). *Digital læring i skole og lærerutdanning*. (2. utg.). Universitetsforlaget

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (Red). (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2.utg.). Gyldendal akademisk
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (Red). (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal akademisk
- Lekang, T. & Olsen, H, M. (Red.). (2019). *Teknologi og læringsmiljø*. Universitetsforlaget
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Cappelen Damm akademisk
- NOU 2009: 18. (2009). Rett til læring. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/?ch=1>
- Olsen, M. H. & Haug, P. (Red). (2020). *Tilpasset opplæring*. Cappelen Damm Akademisk
- Opplæringslova (1998) Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-2018-06-22-83). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring - Inkludering og fellesskap*.
<https://e.sepu.no/litteratur/tilpasset-opplaering-inkludering-og-fellesskap>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utg.). Universitetsforlaget
- Regjeringen. (2020). *Omfattende tiltak for å bekjempe koronaviruset*.
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-tiltak/id2693327/>
- Ringdal, K. (2020). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (4.utg.). Fagbokforlaget
- Ryen, A. (2006). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget
- Saabye, M. (Red). (2020) Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. Pedlex

Skaalvik, E.M & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring – Teori + praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skaalvik, E. M & Skaalvik, S. (2018) *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*.(3. utg.). Universitetsforlagets

Slette-meås, D. & Storm-Mathisen, A. (2020). Digitalt koronaliv: norske husstanders digitale håndtering av koronapandemien (SIFO-rapport 7 - 2020). [Browsing SVA - Consumption Research Norway \(SIFO\) by Author "Slette-meås, Dag" \(oslomet.no\)](#)

St.meld. nr. 6 (2019-2020) Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>

St.meld. nr. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. Enn innføring i kvalitative metoder*. (5. utg.). Fagbokforlaget

Thurèn, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. (2. utg.). Gyldendal akademisk

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4. utg.). Gyldendal akademisk

Uninett-ABC. (2006). *LMS - hva og hvordan*. [Trondheim]: Uninett ABC.
<https://docplayer.me/128113-Temahefte-lms-hva-og-hvordan.html>

Utdanningsdirektoratet. (u.å). *Grunnleggende ferdigheter*.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/?fbclid=IwAR36LqXBouXlruXzHhn7xV8lzHVkZtPPsb3eI7svhwaJ4g5d6ZFm0k3cHEI>

Oversikt over figurer:

Figur 1: Digital didaktikk (u.å) *TPACK-modellen*.

<http://digitaldidaktikk.no/refleksjon/detalj/tpack-modellen>

Figur 2: Proximale utviklingssonen, egen illustrasjon basert på Skaalvik & Skaalvik (2018, s. 206-207).

Figur 3: Ebdrup, N. (2012) *Hva er hermeneutikk?* Forskning.no.

<https://forskning.no/filosofiske-fag/hva-er-hermeneutikk/722732>

Oversikt over vedlegg:

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Tilbakemelding på melding om behandling av personvernsopplysninger

Vedlegg 3: Informasjonsskriv

Vedlegg 4: Samtykkeskjema

Vedlegg 1: Intervjuguide

Temabasert intervjuguide

Bakgrunn:

Presentasjon av partene

Ønsker velkommen

Takke for samarbeidet

Informere om lydopptak av intervjuet.

Forklare formålet med intervjuet.

Presentere tema.

Problemstilling:

«Hvordan ivaretok lærerne prinsippet om tilpasset opplæring under den digitale omleggingen som følge av Covid-19 pandemien?»

Forskningsspørsmål

1. Hvordan ble skolehverdagen organisert for å ivareta tilpasset opplæring?

Hvordan vil du definere prinsippet tilpasset opplæring?

Hvordan opplever du bruken av tilpasset opplæring i en ordinær skoledag?

Hvordan ble elevenes faglige progresjon ivaretatt i denne perioden?

Hvordan gav du tilbakemelding og oppfølging til elevene (på utført arbeid)?

Hvilke prioriteringer gjorde du mellom fag i denne perioden?

Hvilke prioriteringer gjorde du i fag i denne perioden? (De prioriterte fagene)

Hva er din opplevelse av tilpasset opplæring etter skolestengingen?

(Oppfølging stilt i forrige intervju)

enn under skolestengingen? Merket du hvordan, altså opplevelsen av TPO under skolestengingen?

Hvilke type arbeidsoppgaver fikk elevene i denne perioden?

Oppfølgingsspørsmål (individuell eller samarbeid, muntlig/skriftlig.)

Hvilken struktur hadde den digitale skolehverdagen i forhold til oppstart, avslutning og elevsamtaler)

2. Hvordan ble digitale verktøy og læringsplattformer brukt for å ivareta tilpasset opplæring?

Hvordan var lærerens tilgangen til teknisk utstyr for å gjennomføre digital undervisning?

Hvordan var elevenes tilgang til teknisk utstyr for å delta i digital undervisning?

(Oppfølgingsspørsmål privat/skole enheter).

Hvordan opplevde du bruken av læringsplattformer i denne perioden?

Hvilke digitale læringsmuligheter åpnet seg i den digitale skolehverdagen?

Hvordan kan digitale læringsmuligheter fremme tilpasset opplæring?

Hvordan kan digitale læringsplattformer hemme tilpasset opplæring?

3. Hvilke utfordringer og konsekvenser opplevde lærerne i tilretteleggingen av undervisningen og læringsinnholdet?

Hvordan vil du beskrive digital læring?

Hvordan vil du beskrive tilrettelegging i den digitale undervisningssituasjonen?

Hva opplevde du som den største utfordringen i tilretteleggingen av undervisningssituasjonen?

Hvordan påvirket bruken av digitale verktøy undervisningen?

Hvilke positive eller negative konsekvenser opplevde du i bruken av digitale verktøy i undervisningen?

Hva opplevde du som den største utfordringen i forhold til å tilpasse læringsinnholdet?

Hvordan påvirket bruken av digitale verktøy læringsinnholdet?

Hvilke positive eller negative konsekvenser opplevde du i bruken av digitale verktøy i forhold til læringsinnholdet?

Avsluttende spørsmål:

Hvilke erfaringer sitter du igjen med etter denne perioden, som du kan ta med deg videre?

Vedlegg 2: Tilbakemelding på melding om behandling av personvernsopplysninger

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Å forske på læreres opplevelse av skolestengingen som fenomen

Referansenummer

241586

Registrert

08.02.2021 av Anja-Christin Bjørklund Olsen - anja-christin.b.olsen@student.nord.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Grunnskole

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Trond Lekang, trond.lekang@nord.no, tlf: 75517725

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Anja-Christin Olsen, ols1anja@gmail.com, tlf: 91705421

Prosjektperiode

14.01.2021 - 15.05.2021

Status

15.02.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

15.02.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 15.02.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere

meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger.

Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke fremkommer opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Nettskjema og Onedrive er databehandlere i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson NSD: Kajsa Amundsen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Å forske på lærerens opplevelse av den digitale omleggingen som fenomen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan prinsippet om tilpasset opplæring ble ivaretatt under skolestengingen som følge av Covid-19 pandemien. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er en masterstudie som ønsker å undersøke lærerens opplevelse og erfaringer fra den digitale omleggingen, hvor det overordnede temaet er tilpasset opplæring. Studiet er kvalitativt, og vi ser for oss to til tre informanter. Studiet vil ha fokus på hvordan prinsippet om tilpasset opplæring ble ivaretatt i denne perioden. Problemstillingen for studiet er “Hvordan ivaretok lærerne prinsippet om tilpasset opplæring under den digitale omleggingen som følge av covid-19 pandemien?”. For å gjøre problemstillingen smalere og sikre et målrettet og avgrenset forskerfokus har vi utledet tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan ble skolehverdagen organisert for å ivareta tilpasset opplæring?
2. Hvordan ble digitale verktøy og læringsplattformer brukt for å ivareta tilpasset opplæring?
3. Hvilke utfordringer og konsekvenser opplevde lærerne i tilretteleggingen av undervisningen og læringsinnholdet?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord universitet er ansvarlig for prosjektet.



Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Informanter er tilfeldig utvalgt da det sendes forespørsel om deltagelse til flere skoler. Det er rektor ved de aktuelle skolene som bringer videre informasjon og kontakt til aktuelle informanter.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dette er en kvalitativ studie hvor vi ønsker å gjennomføre et semistrukturert intervju via teams/Skype. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet slik at det kan transkriberes i ettertid. Lydfilen vil bli lagret til transkripsjonen er gjennomført, og deretter slettet for å ivareta din anonymitet. Spørsmålene i intervjuet har utgangspunkt i problemstillingen og forskerspørsmålene.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Opplysningene vil være tilgjengelig for oss og vår veileder. Navnet og kontaktopplysningene dine vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne personer i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 18.05.2021. Personopplysninger vil bli slettet ved prosjektslutt.

-

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord Universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Nord universitet ved Trond Lekang, e-post: trond.lekang@nord.no.
- Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen, epost: toril.i.kringen@nord.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Anja-Christin B. Olsen og Maren Breivik

Trond Lekang
(Forsker/veileder)

Vedlegg 4: Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Å forske på lærerens opplevelse av den digitale omleggingen som fenomen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

-å delta i intervju

- at forskerne kan gi opplysninger om meg til prosjektet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)