

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn på kandidat: Venche Johnsen

Kandidatnummer: 930

Varierte arbeidsmåter – en kvalitativ studie om hvordan varierte arbeidsmåter kan bidra til tilpasset opplæring.

Dato: 18.05.2022

Totalt antall sider: 76

Innhold

.....	0
Sammendrag	iii
Abstract.....	v
Forord	vii
Kapittel 1. Introduksjon.....	1
1.1 Innledning	1
1.2 Varierte undervisningsformer	2
1.3 Pedagogisk og organisatorisk differensiering	4
1.4 Oppgavens oppbygging	5
Kapittel 2. Teori.....	6
2.1 Inkluderende undervisning.....	6
2.2 Didaktisk relasjonstenking.....	8
2.2 Spenningen mellom fellesskap og tilpasning.....	8
2.3 Innføring av ny læreplan	10
2.4 Nøkkelementer i differensiert opplæring	11
2.5 Progressiv pedagogikk	12
2.5.1 Kateterpedagogikk	13
2.5.2 Utviklingen mellom progressivisme og tradisjonalisme i grunnskolen	13
2.6 Perspektiver på læring.....	15
2.7 Læringsstiler og tilpasset opplæring	16
2.8 Lærerens didaktisk kompetanse knyttet til metodevariasjon og inkludering.....	17
2.9 Vurdering som sentral plass i differensiert opplæring	19
Kapittel 3. Vitenskapsteori, design og metode	21
3.1 Innledning	21
3.1.1 Hermeneutikk	21
3.1.2 Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming	22
3.2 Design	23
3.2.1 Didaktisk relasjonstenking	23
3.2.2 Tidsperspektivet	23
3.2.3 Kvalitative intervju.....	24
3.3. Forskerrollen	25
3.3.1 Valg av informanter	25
3.4 Tillatelser og godkjenninger	26

3.4.1 Oppbevaring av data.....	26
3.4.2 Redegjørelse for analyseprosess.....	26
3.5 Ethiske overveielser	28
3.6.1 Forskningens validitet	28
3.6.2 Troverdighet	29
3.6.3 Overførbarhet	29
Kapittel 4. Presentasjon av funn og analyse gjennom teori.....	31
4.1 Lærerne	31
4.2 Lærernes forståelse av forventningene om å variere undervisningen.....	31
4.3 Tilpasset undervisning gjennom et inkluderende læringsfellesskap.....	34
4.4 Tilpasset undervisning gjennom variert arbeidsmetoder	38
5.0 Avsluttende oppsummering og veien videre.....	51
5.1 Hovedfunn.....	51
5.2 Forslag til veien videre.....	53
Litteraturliste:.....	55
Vedlegg.....	61
Vedlegg 1. Intervjuguide	61
Vedlegg 2. Informert samtykke for lærere.....	62
Vedlegg 3. Kvittering og godkjenning fra NSD	65

Sammendrag

Elevene som kommer til skolen i dag har alle ulike forutsetninger for å lære, utvikles og trives. I møte med dette mangfoldet av elever er det lærerens ansvar å tilby et rikt utvalg av måter å arbeide på. For å ivareta prinsippet om tilpasset opplæring må læreren kunne spille på et bredt register av arbeidsmetoder og undervisningsformer. Opplæringen skal skje innenfor rammen av fellesskapet, der elevene kan få oppleve mestring og samtidig få vist flere sider av seg selv.

Å variere metodene i undervisningen kan bidra til å ivareta intensjonene i opplæringsloven om at undervisningen skal tilpasses elevenes forutsetninger og evner (opplæringslova § 1-3). I mitt masterprosjekt ønsket jeg å få en innsikt i hvordan lærerne opplevde forventningene om å variere undervisningen. Oppgavens problemstilling er: *«Hvordan opplever lærere forventningene om å tilby varierte undervisningsformer i barneskolen?»* Problemstillingen kan deles inn i følgende forskningsspørsmål: 1) *Hvilken betydning tillegger lærere det å variere undervisningen?* 2) *Hvordan tilpasser lærerne mangfoldet i klasserommet ved å variere undervisningsmetodene?* 3) *Hvilke faktorer kan fremme eller hemme varierte arbeidsmetoder i en klasse?* Hensikten med oppgaven er å utvikle kunnskap om varierte undervisningsmetoder og tilpassa opplæring gjennom forskning i feltet.

For å få en forståelse av lærernes opplevelse om temaet, ble fire lærere fra to ulike skoler og deres tanker og opplevelser fra sin lærerpraksis utgangspunktet for oppgaven. Studiet har et kvalitativt forskningsdesign, hvor jeg har benyttet meg av en fenomenologisk tilnærming for å få svar på min problemstilling. Det vil si at jeg gjennom intervju har fått innblikk i lærernes individuelle forståelse for metodevariasjon i skolen, og sett denne forståelsen i sammenheng med min egen, samt teori og forskning på feltet.

Gjennom intervjudelen deler lærerne praktiske eksempler og erfaringer med å variere undervisningsmetoder i og utenfor klasserommet, der de viser en bred forståelse for tilpasset opplæring. Alle lærerne forstod tilpasset opplæring som at alle elevene skulle være med så vel faglig som sosialt, så langt det lot seg gjøre innenfor skolens rammer og elevenes forutsetninger. De fremholdt også elever med rett til spesialpedagogisk undervisning og ivaretagelsen innenfor de vurderingene og rammene som er gitt i timer med varierte arbeidsmetoder. Resultatet viser at alle fire mente det var viktig å ivareta elevenes læringsstiler og løftet ofte frem Duun og Dunns modell som et godt pedagogisk verktøy. Til tross for denne forståelsen og opplevelsen av mange fordelene med varierte arbeidsmetoder,

opplevde alle fire lærerne at tidsaspektet ble en rammefaktor i det å kunne variere i den graden alle ønsket det. En annen faktor som spilte inn i hvor stor grad de opplevde å kunne variere undervisningen var ressurser i form av lærertetthet. Disse to faktorene så ut til å kunne hemme eller fremme lærerens mulighet til å gjennomføre variert undervisning i et inkluderende fellesskap, slik de ønsket. Lærerne tar likevel i bruk et spekter av metoder for at elevene skal oppleve struktur, forutsigbarhet og gjenkjennelse, de stiller også kritiske spørsmål til seg selv og læringsarbeidet i klasserommet. Materialet viser at lærerne forsøker å utvide sitt repertoar av metoder for å tilfredstille elevenes behov for tilpasset opplæring.

Resultatet i denne undersøkelsen kan åpne opp for videre forskning på følgende områder: 1) Undersøke hvilken betydning læreres kompetanse innen læringsstiler kan fremme mer variert undervisning og forbedre undervisningspraksisen i skolen. 2) I hvilken grad bruker lærerne førvurdering for å fastslå elevenes behov. 3) Undersøke hvordan en kan gi konstruktive tilbakemeldinger med utgangspunkt i den enkelte elevens læringsmål gjennom variert undervisning.

Abstract

Pupils at school today all have different requirements for learning, developing and thriving. To meet this diversity among pupils, it is the teacher's responsibility to offer a large range of ways of working. To uphold the principle of adapted education, the teacher must be able to draw from a broad register of working and teaching methods. Education should take place within the framework of the community, where pupils can master subjects and be shown multiple sides of themselves.

Adding variety to teaching methods can contribute to upholding the intentions of the Education Act that teaching should be adapted to the requirements and abilities of the pupil (Education Act, Section 1-3). For my Master's project, I wanted to gain an insight into how teachers experienced the expectations of varying their teaching methods. The main question of the thesis is: *'How do teachers experience the expectations of offering varied teaching methods in primary school?'* This can be broken down into the following research questions: 1) *What impact do teachers have by varying teaching?* 2) *How do teachers adapt to the diversity of the classroom by varying their teaching methods?* 3) *What factors can promote or hinder varied working methods in a class?* The purpose of this thesis is to expand our knowledge on varied teaching methods and adapted teaching through research in the field.

In order to gain an understanding of teachers' experiences in this area, four teachers from two different schools and their thoughts and experiences from their teaching were used as the starting point for the project. This is a qualitative research study, where I used a phenomenological approach to answer the research questions. That is to say that I gained insight into the teachers' individual understanding of method variation in schools through interviews, and viewed this understanding in the context of my own understanding, as well as theories and research in this field.

In the interviews, the teachers shared practical examples and experiences of varying their teaching methods inside and outside of the classroom, where they show a broad understanding of adapted education. All teachers understood adapted education such that all pupils should participate academically and socially as far as possible within the framework of the school and needs of the pupils. They also called attention to pupils with the right to special educational teaching and care within the assessments and frameworks provided in classes with varied working methods. The results show that all four believed it was important to account for the pupils learning styles and often pointed to Dunn and Dunn's model as a good educational

tool. Despite this understanding and experience of the many benefits of varied working methods, all four teachers experienced that the time aspect became a framework factor in their ability to vary it to the degree everyone needed. Another factor that played a role in the extent to which they felt able to vary their teaching was resources in form of the student-teacher ratio. These two factors seemed to be able to hinder or improve the teacher's ability to provide varied teaching in an inclusive community as they wanted. Nevertheless, the teachers use a range of methods to provide the pupils with a sense of structure, predictability and recognition; they also ask critical questions about themselves and teaching efforts in the classroom. The material shows that the teachers try to expand their repertoire of methods to meet pupils needs around adapted education.

The results of this study may lead to further research in the following areas: 1) Investigations into whether the significance a teachers competence in teaching styles can promote more varied teaching and improve teaching practices in schools. 2) The extent to which teachers use pre-assessment to establish the needs of pupils. 3) Investigations into how one can provide constructive feedback based on the individual pupil's learning objectives through varied teaching.

Forord

Min masteroppgave utgjør siste del av et deltidsstudium som har vart over to år. Parallelt med studiet har jeg jobbet som lærer i barneskolen med ansvar for for det spesialpedagogiske arbeidet. Det har vært svært lærerikt å få knyttet kunnskap ervervet gjennom studiet sammen med mitt ansvar i skolen. Mange gode drøftinger og refleksjoner i et utviklende og godt læringsfelleskap.

I valg av tema til masteroppgaven har jeg valgt noe som har opptatt meg i min lærergjerning, det å kunne få til tilpasset opplæring og å gjøre undervisningen interessant, relevant og som motivere til læring i et klassefelleskap. Det å kunne skape en gnist for læring i skolen opplever jeg som forebygging på så mange plan, og helt essensielt i elevenes oppbygging og forståelse av seg selv.

Jeg ønsker å takke mine fire informanter som stilte opp til intervju og ofret sin tid i en hektisk skolehverdag, som var preget av høyt sykefravær og restriksjoner grunnet Corona. Tusen takk til dere for velvilje og engasjement, uten dere hadde det ikke blitt en master. Likeledes vil jeg takke min veileder, Bent-Cato Hustad for å ha delt av sin kunnskap og veildet meg godt og formativt. Videre vil jeg takke mine nærmeste ledere Mette og Linda for velvillig å legge til rette for tid til å skrive, det har vært til uvurderlig hjelp.

Et masterstudium ved siden av jobb og familie har til tider vært krevende, men svært lærerikt og interessant. Jeg vil takke min tålmodige familie som har heiet og støttet meg, Viktor og Birk som har tatt mor med på fjellturer for frisk luft, Vetle som klemmer mamma og minner om pauser og til Wilde som alltid er der når jeg trenger henne. Uten deres omtanke har det vært vanskelig å fullføre studiene.

Venche Johnsen, 14. mai 2022.

«The biggest mistake in teaching is to treat all children as if there were variants of the same individual and thus to feel justified in teaching them all the same subjects in the same way»

-Gardner-

Kapittel 1. Introduksjon

1.1 Innledning

Som lærer i barneskolen ser jeg viktigheten av å utvikle hele eleven. Jeg opplever at dette best gjøres ved å legge til rette for at elevene føler mestring, glede, samhold og utvikling i et aktivt læringsrom. Det fordrer at jeg er kjent med elevene og hva slags læringsbehov de har, videre til det å ha et repertoar av modeller og strategier som jeg kan bruke i differensieringsprosessen, som fortsetter med planlegging, gjennomføring og vurdering med elevens behov i sentrum. I den sammenhengen er jeg klar over at barneskolen er viktige år for å bygge opp selvet til den enkelte elev, faglig og sosialt. Overordnet tema for dette prosjektet er tilpasset opplæring og hvordan lærere legger til rette for sosial og faglig utvikling i skolehverdagen.

Dagens klasserom er fylt med et mangfold av elever. Klarer en som lærer å ta hensyn til denne variasjonen i gruppen og å differensiere opplæringen i en felles læringsarena, er det større sannsynlighet for å klare å ivareta prinsippet om tilpasset opplæring. I det nye planverkets overordnede del, som handler om prinsipper for grunnopplæring, står det at «læreren er avgjørende for et læringsmiljø som motiverer og bidrar til at elevene lærer og utvikler seg» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 18). Kunnskapsdepartementet (2011, s.20) presiserer videre at: «Det å mestre pedagogisk differensiering i klasserommet er en viktig kompetanse for den profesjonelle læreren

Tilpasset opplæring er et gjennomgående prinsipp i hele grunnopplæringen. Prinsippet er nedfelt i opplæringsloven Formålsparagrafen § 1-3 Tilpasset opplæring og tidleg innsats, der det kommer frem at: «opplæringa skal tilpassast evnen og føresetnaden hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten» (Opplæringsloven § 1-3, 1998). Prinsippet gjelder for alle elevene og for all opplæring. Bunting forklarer terminologien «opplæring» i stedet for «undervisning» som en presisering på at det er snakk om både en bredde i innholdet som skal læres og i måtene denne læringen skal foregå på, og at disse to aspektene neppe kan tenkes adskilt. Videre presiserer Bunting at prinsippet tilpasset opplæring omhandler både den ordinære opplæringen og spesialundervisning (Bunting, 2014, s. 20). Det vil si at loven tydeliggjør en forpliktelse om å tilpasse opplæringen for hele opplæringstilbudet eleven skal få.

1.2 Varierte undervisningsformer

Helt siden jeg var ferdig utdannet allmennlærer i 2009, har jeg hatt som mål at alle elevene skal kjenne på tilhørighet og mestring, så vel faglig som sosialt. De timene der jeg har vurdert at læringsaktiviteten har truffet på utvikling og mestring for alle elevene, har vært de timene hvor jeg har utfordret meg selv på nye undervisningsmetoder, hvor elevene har fått være aktive og undervisningen har vært midt i deres interessefelt. Det engasjementet, den gløden og mestringsfølelsen fra elevene i slike timer, er en klar tilbakemelding til meg som lærer, om hva de opplever som meningsfull undervisning.

Ut fra min egen erfaring som lærer i grunnskolen, samt et mangeårig engasjement i å tilby elevene i grunnskolen varierte arbeidsmetoder, har jeg erfart at det fremdeles er nødvendig med mer forskning omkring dette temaet. Med dette som utgangspunkt har jeg valgt følgende problemstilling for min studie:

Hvordan opplever lærere forventningene om å tilby varierte undervisningsformer i barneskolen?

Jeg legger til grunn min forståelse av varierte undervisningsformer som om det ikke bare gjelder et sett av strategier som læreren kan bruke helt tilfeldig, men en planlagt prosess. Hvert steg i en slik prosess avgjøres av elevmangfoldet og behovet blant dem. Videre må en reflektere over hva en som lærer skal undervise, hvordan man skal undervise og hvordan elevene skal motiveres/engasjeres. I den videre prosessen tenker jeg det blir viktig reflektere over hvordan elevene skal få vist hva de har lært, med tanke på læringsmålet.

I oppgaven vil jeg belyse problemstillingen ved hjelp av følgende forskningsspørsmål:

1. *Hvilken betydning tillegger lærere det å variere undervisningen?*
2. *Hvordan tilpasser lærerne for mangfoldet i klasserommet ved å variere undervisningsmetodene?*
3. *Hvilke faktorer kan fremme eller hemme varierte arbeidsmetoder i en klasse?*

Målet med prosjektet mitt, er å få frem hva lærerne gjør og hvilke erfaringer de har, med tanke på metodebruk for å ivareta alle elevene innenfor prinsippet om tilpasset opplæring. Jeg er primært opptatt av den undervisningen som skjer i den ordinære opplæringen, søker å utforske muligheter og mangfoldet i klasserommet eller andre arenaer der læring foregår i skolen, gjennom å speile teori og forskning opp mot praksis. I denne sammenhengen ønsker jeg å forske på hvordan balansen mellom det individuelle og det kollektive praktiseres. Jeg

undrer meg på hvor grensen mellom å tilpasse skolen til variasjon og forskjellighet, og behovet for å skape enhet gjennom felles undervisning. Jeg ønsker å høre med lærerne om de klarer å tilpasse seg alle forhold uten å havne i en ren individualisme i opplæringen, eller om de opplever metodevariasjon som en mulighet til å oppnå tilpasset opplæring for alle.

Hensikten med undersøkelsen er å utvikle grundigere kunnskap om hvordan metodevariasjon i skolen kan praktiseres, og finne ut av hvilke muligheter som ligger i det å variere undervisningen. Fokuset i oppgaven vil være rettet mot mulighetene og de positive verdiene metodevariasjon gir, selv om begrensninger ved en slik tilnærming til undervisningen også vil bli drøftet.

En god lærer- elev-relasjon er viktig for alle barns læring og utvikling (Sørensen & Pianta, 2005, referert i Nilsen, 2017). Jeg er kjent med at god klasseledelse er avhengig av at det er gode og positive relasjoner mellom lærer og elever, og elevene imellom. En positiv relasjon bygger på lærerens vilje til å bry seg om alle elevene, vise interesse for den enkelte og hans eller hennes situasjon. Til tross for at relasjonsperspektivet er viktig i undervisningssammenheng, så ønsker i denne oppgaven å begrense meg til den faglige inkludering og se på hvordan lærerne inkluderer og praktiserer varierte undervisningsmetoder til barn i alderen 6-12 år.

1.3 Pedagogisk og organisatorisk differensiering

I møte med mangfoldet av elever må læreren tilby et rikt utvalg av måter å arbeide på. For å imøtekomme prinsippet om tilpasset opplæring, må en som lærer spille på et bredt register av arbeidsmetoder og undervisningsformer. Undervisningen kan varieres når det gjelder organisering, valg av arbeidsformer og undervisningsmetoder, bruk av læremidler, valg av arbeidsoppgaver og bruk av skolens lokaliteter. Differensiering kan deles inn i to ulike typer: pedagogisk differensiering og organisatorisk differensiering (Imsen, 2016, NOU, 2016:14, referert i Idsøe, 2020).

I Kunnskapsdepartementets Meld. St.22 (2011, s.20) presiseres det slik: «Pedagogisk differensiering kan bety at elevene får litt ulike oppgaver, at de får ferdigstille arbeid med ulike tidsfrister, eller at de får velge ulike innganger til læring ut fra sine egne interesser eller sin egen kunnskap om læringsstrategier. Når det gjelder den pedagogiske differensieringen tilpasser læreren innhold, produkt og prosess etter elevenes motivasjon, potensial, interesser og kunnskapsnivå (Idsøe, 2014a; Tomlinson, 2017, referert i Idsøe, 2020). Denne pedagogiske differensieringen er i tråd med Vygotskijs «optimale utviklingszone», den optimale match der hvor elevens muligheter for å lære tilpasses elevens evner og forutsetninger (Idsøe, 2020). Elevene må utfordres litt utover det de kan fra før for at læring og utvikling skal skje. Dette må gjøres innenfor en grense hvor elevene har forutsetninger til å mestre, samtidig som det må være utfordringer, mangel på utfordringer kan føre til at elevene mister motivasjon og underpresterer, da skjer det ingen læring eller utvikling (Børte, Lillejord og Johansson, 2016, referert i Idsøe, 2020). I motsattfall hvis utfordringene blir alt for store, slik at de ligger over elevenes forutsetninger for å mestre, kan elevene bli frustrerte og det skjer ingen læring (Sousa & Tomlinson, 2011; Vygotsky, 1986, referert i Idsøe, 2020).

Organisatorisk differensiering handler om at med utgangspunkt i skolens strukturelle forutsetninger, inkluderer timeplanlegging, gruppering av elever, bruk av lærerressurser og sosiale interaksjoner (Børte mfl., 2016, referert i Idsøe, 2020). Det kan være utfordrende å respondere på mangfoldet av elevene og ulike behov i noen sammenhenger, dette kan medføre et behov for å ønske å dele elevene inn i grupper etter evner, faglig nivå, interesser eller andre forutsetninger, en såkalt organisatorisk differensiering. «Synet på organisatorisk differensiering er til det beste for elevene, har endret seg over tid og er stadig et aktuelt tema både i Norge og andre land» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 20, sitert i Idsøe, 2020).

Målet i en slik differensiering er å legge til rette for at alle elevene skal få optimale forhold til å utvikle seg. For at elevenes faglige behov og nivå skal ivaretas, må læreren ha oversikt,

kunnskap og forståelse angående den sosiale dynamikken i klassen (Imsen, 2016; Tomlinson, 2017, referert i Idsøe, 2020). Ifølge Idsøe (2020) er pedagogisk og organisatorisk differensiering viktige for å favne mangfoldet av elever i klasserommet.

1.4 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven er strukturert gjennom fem hovedkapitler, hvor det første kapitlet er introduksjon. Kapittel 2 er en innføring i aktuell teori knyttet til metodevariasjon og tilpasset opplæring. I kapittel 3 redegjør jeg for hermeneutikk og fenomenologi innenfor vitenskapsteori, design og valg av kvalitative forskningsmetodiske tilnærminger, videre etterfulgt av etiske overveielser og redegjørelse av forskningsprosessen. I kapittel 4 presenterer jeg lærerne som har bidratt som informanter i undersøkelsen, funn og analyse av forskningsmaterialet i lys av teorien som ble presentert i kapittel 2, etterfulgt av en avsluttende oppsummering og veien videre i kapittel 5.

Kapittel 2. Teori

2.1 Inkluderende undervisning

Det finnes mye litteratur der fagbegrepene inkludering eller inkluderende undervisning er sentrale. For å kunne forstå lærerens opplevelse av metodavariasjon som et mål om å oppnå tilpasset opplæring i et inkluderende klasserom, må vi først se på definisjonen av begrepet inkludering. Ifølge Nordahl mfl. (2018) og en gjennomgang av internasjonal forskning med fokus på inkluderingsarbeid, har internasjonale policydokumenter og avtaler ført til en overgripende definisjon av inkluderingsbegrepet:

Inkludering kan sies å innebære en tankemåte og dermed en handlemåte der inkludering er et veiledende prinsipp for det pedagogiske arbeidet, og der et høyere mål er å bidra til et mer inkluderende og bærekraftig samfunn der mulighet til å oppleve mestring sammen med andre er sentral. (Nordahl mfl., 2018, s. 27)

Ut fra en slik forståelse av inkludering skal alle elever helt fra begynnelsen av skoleløpet få muligheter til å møte naturlig variasjon i menneskelig mangfold. Når en snakker om inkluderende undervisning, så handler det om undervisning som evner å oppmuntre, stimulerer elevene med mål om at de skal oppleve deltakelse og tilhørighet (Nordahl, mfl. 2018). Begrepet inkludering ble for alvor tatt i bruk etter en verdenskonferanse i Salamanca i 1994 og ble fra da et globalt anliggende (Strømstad, Nes, & Skogen, 2004).

Inkluderingsbegrepet skulle forstås som at alle elever skulle få en plass i skolen, det gjaldt også de elevene med særskilte behov. Salamanca- erklæringens omtale av elever med særskilte behov, ble senere gjort tydelig ved å påpeke at dette handlet om å respektere og verne om ulikheter mellom individer og at opplæringen skulle skje i et inkluderende miljø (Nordahl mfl. 2018). Inkludering kan forstås som en tankemåte og dermed en måte å handle på som gjør inkludering til et veiledende prinsipp for det pedagogiske arbeidet, det det overordnede målet i skolesammenheng er at elevene skal oppleve å mestre i et inkluderende miljø sammen med andre.

Nilsen (2017) beskriver tre dimensjoner ved inkludering: organisatorisk og fysisk dimensjon, som handler om organiseringsformer og plassering. Den andre er den sosiale dimensjonen, som omhandler lærer og elev relasjonen samt elevenes relasjoner med hverandre. Den tredje dimensjonen omhandler det faglige og kulturelle, og forklares med at elevene samarbeider om faglige mål og aktiviteter (Nilsen, 2008, sitert i Nilsen, 2017). I tillegg til faglig støtte bør elevene også oppleve emosjonell støtte. Emosjonell støtte forstås som at elevene opplever at

lærer oppmuntrer, påpeker faglig fremgang, skaper tro på egen læring, stimulerer til å ikke gi opp. I skoleforskning har emosjonell støtte også blitt forklart som «tilhørighet» (Furre og Skinner, 2003, referert i Skaalvik og Skaalvik, 2018), som refererer til elevenes følelse av å bli likt, respektert og verdsatt, både av lærere og medelever. Forskningen viser klart at tilhørighet, emosjonell støtte og et positivt forhold mellom lærer og elev fremmer elevenes motivasjon for skolearbeidet (Skaalvik og Skaalvik, 2018). Disse fire dimensjonene overlapper hverandre, og vil være hensiktsmessig å ta med for å drøfte hvordan lærerne legger til rette for ulike sider ved inkludering.

Mitchells (2014) har gjort en gjennomgang av hva som kjennetegner god inkluderende undervisning. Han legger vekt på at inkluderende undervisning ikke er enkel undervisningsmåte eller teknikk, men mer en holdning og en arbeidsform som omfatter hele skolen. David Mitchell har gjennomgått mer enn 3000 studier om opplæring av elever med spesialpedagogisk tilrettelegging. I dette materialet fant han ti faktorer som han mener er en forutsetning for å lykkes med inkluderende opplæring (Mitchell & Sutherland, 2020). Disse er: 1) visjon- felles visjon om inkludering, 2) plassering- alle elevene skal ha tilgang til jevnaldrende i sitt lokale miljø, 3) Ledelse – skolens ledelse har ansvar for at inkludering blir implementert læringskultur i skolens organisasjon, 4) Aksept – det skal være en gjennomgående aksept for alle som er tilknyttet skolen, at alle elevene har sin naturlige plass i fellesskapet, 5) Tilpassede pedagogiske planer – elever som har rett til spesialundervisning skal ha en IOP som er tett knyttet opp til klassen eller gruppens planer, 6) Tilpasset vurdering – handler om at vurderingen skal skje på en måte som fremmer læring og underveis i læringen som en rettesnor, 7) Tilpasset opplæring – opplæringen tilpasses med mest mulig variasjon i arbeidsmetoder, innenfor rammen av det ordinære tilbudet (viser til godt psykososialt miljø, undervisningsstrategier, samarbeidende læring og elevformidling/kamaratpåvirkning), 8) Støtte- den enkelte pedagog skal ha tilgang til spesialpedagogisk kompetanse, hjelp og støtte for å kunne gi et tilpasset tilbud til alle elevene, 9) Ressurser – i form av personal, kompetanse, tid, teknologi og materiell, 10) Adgang – alle elevene skal ha tilgang til de ulike stedene der elevene oppholder seg (Mitchell & Sutherland, 2020). Alle disse faktorene er med andre ord kriterier en som lærer må ta hensyn til.

2.2 Didaktisk relasjonstenking

Bjarne Bjørndal og Sigmund Liberg har utviklet en didaktisk relasjonsmodell som henviser til relasjonen mellom seks ulike prosesskriterier og rammekriterier som en som lærer må ta hensyn til når man skal planlegge og gjennomføre undervisning. De ulike områdene i modellen er mål, innhold, arbeidsmåter, vurdering, rammefaktorer og elev- og lærerforutsetninger, disse områdene har gjensidig betydning for hverandre. Hvis målene for undervisningen endres, må også innhold, vurdering og arbeidsmåter endres. Det samme hvis rammefaktorene endres, kan det bli nødvendig for læreren å endre på målene for undervisningen, og så videre. Det er derfor nødvendig under planleggingen og gjennomføringen av undervisningen at en som lærer tenker på undervisningen som en helhet hvor de ulike delene virker på hverandre (Bjørndal & Liberg, 1978). Det er utfordrende for en skole å skulle omforme prinsippet om tilpasset opplæring til praksis.

Organisasjonsperspektivet er ett av flere vesentlige tilnærminger i diskusjonen om å få til tilpasset opplæring (Bunting, 2014).

2.2 Spenningen mellom fellesskap og tilpasning.

En inkluderende utdanning har i mange år stått sentralt på den internasjonale agendaen. Inkludering har sammenheng med at utdanning er en grunnleggende menneskerettighet (FN, 1948, artikkel 26). Forholdet mellom fellesskap og tilpasning har ifølge Nilsen (2010) vært skolens store dilemmaer. Det som har vist seg å bli utfordrende har vært å hensynta begge deler. Målet var å skape en felles skole for mangfoldet av elever (Nilsen, 2010).

Norske barn og unge skulle gjennom Arbeiderpartiets enhetsskole gå i samme klasse for å lære å respektere hverandre som likeverdige og støtte og hjelpe hverandre i et sosialt fellesskap. Tidligere utdanningsminister Gudmund Hernes skrev i 1975 om ulikhetens reproduksjon, hvor han presenterte de tre første likhetsbegrep som vi kan finne gjennomgående i enhetsskolen. Disse tre er: *Formallikhet* – alle har de samme rettighetene, *Kompetanselikhet* – ressursene settes inn proporsjonalt med elevenes ferdighet og kompetanse og den siste *Ressurslikhet* – staten støtter de som har lite penger gjennom stipend og lån. I tillegg til disse mente Hernes at man burde ta i bruk et nytt likhetsbegrep; resultatlikhet, som gikk ut på at for å oppnå likhet måtte en forskjellsbehandle. Det ville i praksis si at ressursene skulle settes inn etter hvilke behov de ulike elevene hadde (Utdanningsnytt, 2006). Det er blitt en større forståelse av at likeverdig opplæring ikke skjer ved lik behandling, men av adekvat tilpasning (Solstad, 2004, og Opheim, 2004, sitert i Nilsen, 2017). Den samme forståelsen

finner vi å lese i St. meld. Nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* som bruker terminologien *likeverdig, variert og differensiert*:

Elever og lærlinger er ulike, og derfor har de ulike behov og forutsetninger. Et likt tilbud til alle gir ikke et likeverdig tilbud. For å gi et likeverdig tilbud, må skolen gi en variert og differensiert opplæring. (St.meld. nr. 30 2003-2004, s. 85).

I en forskningsrapport av Bachmann og Haug (2006) drøftes inkludering i relasjon til tilpasset opplæring som et område som helt eller delvis kan erstatte begrepet tilpasset opplæring. For å begrunne dette viser de til Haug (2003b) og en operasjonalisering av inkluderingsbegrepet. Den består av fire sentrale arbeidsoppgaver som skolen bør gå inn på med mål om å oppnå en mer inkluderende skole. Gjennom analyser av de mest sentrale styringsdokumentene for norsk skole sammen med relevant faglitteratur kom de frem til disse trekkene: *Å øke fellesskapet*, slik at elevene får ta del i det sosiale livet sammen med sine medelever. *Å øke deltaking*, det skal være ekte deltaking og ikke som tilskuer, elevene skal være i stand til å bidra i fellesskapet etter egne forutsetninger. *Å øke demokratiseringen*, elever og foresatte skal ha en mulighet til å påvirke det som har med deres interesse for utdanning. *Å øke utbytte*, opplæringen skal være til gagn for elevene så vel faglig som sosialt (Bachmann og Haug, 2006).

Bachmann og Haug (2006) mener videre at ut fra deres vide forståelse av tilpasset opplæring, så er det et fullstendig samsvar mellom inkludering og tilpasset opplæring. De mener videre at de to siste punktene vil være mest forsvarlig ut fra en smal forståelse. Videre påpeker de at disse fire områdene vil kunne stå i motsetning til hverandre, og forklarer det med at det som tjener det ene området, lett kan bli et hinder for et annet. For eksempel kan området om medbestemmelse ikke nødvendigvis føre til økt læringsutbytte eller økt deltakelse, samtidig som økt deltakelse kanskje kan være til hinder for mer utbytte i noen sammenhenger. Bachmann og Haug mener at dette viser hvor sammensatt og innfløkt inkludering er i det praktiske arbeidet, noe som også er gjeldende for tilpasset opplæring. Videre mener de at måloppnåelse er avhengig av en rekke avgjørelser som må gjøres kontinuerlig. En konsekvens er at hverken inkludering eller tilpasset opplæring kan reduseres til enkle metoder for pedagogisk handling, men en helhetlig tilnærming til arbeidet i skolen (Bachmann og Haug, 2006).

Tanken om tilpasset opplæring går ut på at alle elever med sine ulike utgangspunkt skal ha muligheter for å lykkes. En vanlig måte å tolke denne beskrivelsen av tilpasset opplæring på er ut fra en *smal* forståelse, der en fokuserer på en individuell tilpasning rundt elevens arbeidsoppgaver og skolehverdag. Resultatet av en slik forståelse vil da være at den enkelte elev med behov for tilpasning får individuelle planer og arbeidsoppgaver. Dette perspektivet peker på sammenhenger mellom de definerte vanskene som kan knyttes til den enkelte elev, og de problemene denne eleven har på skolen. En smal tilnærming til tilpasset opplæring vil være sterkt pragmatisk og vil legge vekt på individuelle løsninger (Bunting, 2014.) En slik forståelse fører til et mindre fokus på læring i fellesskapet (Damsgaard & Eftedal, 2014). Ved tusenårsskiftet ble det lagt mer vekt på en bred forståelse av tilpasset opplæring, og ble fra Stortingsmelding nr. 31, *Kvalitet i skolen*, presisert slik:

Tilpasset opplæring skal i all hovedsak skje innenfor rammen av fellesskapet, i klasser eller grupper (...) Opplæringen må legges opp til at elevene kan dra nytte av at læringen skjer i et sosialt arbeidsfellesskap der medelevene er ressurser i læringsarbeidet (Meld. St 31 (2007-2008), 2008, s. 74).

Innenfor en smal eller bred forståelse av tilpasset opplæring, vektlegges i større grad fellesskapet og det kollektive i skolen. Ifølge Haug (2004, referert i Bunting, 2014) kan dette bli sett på som en ideologi som skal prege all undervisning i skolen. Innenfor denne forståelsen, vil ensidig vektlegging av undervisningsmetoder ikke være tilstrekkelig for å oppnå og sikre en tilpasset opplæring (Bunting, 2014). Prinsippet om tilpasset opplæring handler om at hver enkelt elev skal utvikle seg og lære i et inkluderende fellesskap. Den nasjonale læreplanen slår fast at tilpasset opplæring skal være et gjennomgående prinsipp i skolen, men det legges få konkrete føringer for hvordan den skal praktiseres. Det kan tolkes som at skolene må tolke den selv ut fra den lokale konteksten, det vil si at tilpasset opplæring lokalt kan bli til svært ulike praksiser. Det kan for eksempel betraktes som en praksis rettet mot individet eller en vektlegging av elevfellesskapet. Metodevariasjon åpner i så måte opp for en bred forståelse av tilpasset opplæring.

2.3 Innføring av ny læreplan

Høsten 2020 startet innføringen av læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK20), hvor vi finner en ny overordnet del og nye læreplaner. I planverkets overordnede del -Skaperglede, engasjement og utforskertrang beskrives verdier og prinsipper for grunnopplæringen slik:

Barn og unge er nysgjerrige og ønsker å oppdage og skape. I opplæringen skal elevene få rike muligheter til å utvikle engasjement og utforskertrang. Evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring. Skolen skal respektere og dyrke frem forskjellige måter å utforske og skape på. Elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansing og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter (utdanningsdirektoratet. Læreplanverket. Overordnet del).

Et mål i den nye læreplanen er at elevene skal opparbeide seg så gode ferdigheter at de forstår sammenhenger og at de kan bruke det de har lært i nye situasjoner. Dybdelæring kan sies å være mer enn faglig fordypning og under arbeidet med den nye læreplanen LK20 har dybdelæring fått en helt sentral plass. Ludvigsenutvalget ledet av Sten Ludvigsen fikk i 2013 et oppdrag fra Kunnskapsdepartementet i å vurdere innholdet i grunnopplæringen opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv (Nordahl mfl., 2018). Utvalget kom frem til en definisjon på dybdelæring kan sies å være og defineres som at elever:

«gradvis utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fagområde. Det handler om å forstå temaer og problemstillinger som går på tvers av fag- eller kunnskapsområder. Dybdelæring innebærer at elevene bruker sin evne til å analysere, løse problemer og reflektere over egen læring til å konstruere en varig forståelse.» (NOU 2014:7, s. 35).

Den nye læreplanen skal vise bedre sammenheng mellom fagene enn tidligere læreplaner. Det fordrer at en som lærer utfordrer elevene til å løfte blikket og se det en lærer i en større sammenheng, på en slik måte kan en tenke at elevene tar en aktiv rolle og reflekterer over sin egen læring sammen med andre. Det handler om å trene på å se relevans og sammenhenger og å tenke nytt og å være kreativ. Den nye læreplanen gir et større handlingsrom for den progressive pedagogikken enn den tradisjonelle kateterpedagogikken. Den progressive pedagogikken kjennetegnes ved elevaktivitet, eksperimentering og utprøving og som hadde sitt utspring fra 1900-tallet med et mål om å øke elevenes arbeidsevne og lærelyst, gi bedre resultater og legge til rette for utvikling av elevenes selvstendighet (Dale 2003, 2005; Blossing, Imsen & Moos 2014b).

2.4 Nøkkelelementer i differensiert opplæring

I den overordnede delen i det nye planverket om verdier og prinsipper for grunnopplæringen står det at «læreren er avgjørende for et læringsmiljø som motiverer og bidrar til at elevene

lærer og utvikler seg» (utdanningsdirektoratet, 2017, s. 18). Kunnskapsdepartementet presiserer videre at: «Det å mestre pedagogisk differensiering i klasserommet er en viktig kompetanse for den profesjonelle læreren» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 20). Lærerens dyktighet er dermed viktig for å kunne utgjøre en forskjell for elevenes læring og utvikling. Kunnskapsdepartementet fremhever viktigheten av læreres kompetanse og synliggjør denne slik: fagkompetanse, ledelseskompetanse, didaktisk kompetanse og relasjonskompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2009). Kompetanserådene er i tråd med Hatti (2009, 2010) sine ti kjerneprinsipper og praksismodeller for effektiv differensiering som skal gi høy effekt på elevenes læring. Disse er: *elevsentrert undervisning, læring i små grupper med ressurser og oppgaver som passer for alle elevene i gruppen, effektiv klasseledelse, høyt elevengasjement, utfordrende målsettinge, heller samarbeidslæring enn konkurrerende eller individualistisk læring, varierte undervisningsmetoder, ingen merkelapp på elevene, gode lærerlærer-elevrelasjoner og klar tilbakemelding til elevene som formativ vurdering* (Hattie, 2009, 2010, sitert i Idsøe, 2020, s. 21). Lærerens rolle er kompleks, det beskriver de overnevnte prinsippene. Å gjøre seg kjent med differensiert opplæring og praktiske strategier for å favne alle elevene kan være et viktig bidrag til å utvikle lærerens profesjonelle utvikling og elevenes akademiske vekst (Idsøe, 2020).

2.5 Progressiv pedagogikk

John Deweys amerikanske progressivisme ble på 1900 tallet en inspirasjonskilde til den pedagogikken som gikk under betegnelsen reformpedagogikk eller progressiv pedagogikk. Intensjonen med denne pedagogikken var at skolene skulle forbedre elevenes arbeidsevne og lærelyst, øke elevenes resultater og evne til samarbeid samtidig som at elevene skulle bli mer selvstendige (Dale 2003, 2005; Blossing, Imsen & Moos 2014b, referert i Imsen & Ramberg, 2014). Tilpasset opplæring knyttes til den progressive pedagogikken ved at den krever frigjøring fra lærebøker, kreativitet fra lærerens side, undervisningen skal tilpasses elevenes interesser og behov og fokus på tilrettelegging og elevaktive arbeidsformer (Imsen, 2003). Samarbeid og opplæring til medbestemmelse og demokrati var en viktig del av ideologien. Når det gjaldt vurdering, så var prosessen viktigere enn resultatet. Pedagogikken var preget av tverrfaglig arbeid, den var spørrende og undersøkende i sin læringsform, problemstillingene var virkelighetsnære og elevene måtte samarbeide om oppgavene (Imsen & Ramberg, 2014). Imsen og Ramberg (2014) beskriver videre utviklingen innenfor digitale redskaper i skolen har ført til enda flere muligheter innenfor nye arbeidsformer og kommunikasjon over

landegrenser. I følge Imsen og Ramberg (2014) ble dette en resultatorientert læreplan hvor detaljerte vurderingskriterier ble satt som atferdsmål for elevenes læring, som ikke hadde en klar ideologi på hva som er god pedagogikk. Pedagogikken gikk ut på at vitenskapen skulle vise vei på hva som skulle være normen på effektiviteten i elevenes læringsutbytte, mens prinsippet om tilpasset opplæring ble beholdt (Imsen og Ramberg, 2014).

2.5.1 Kateterpedagogikk

Den tradisjonelle pedagogikken som også kalles kateterpedagogikk, går ut på at læreren er formidleren av kunnskapen. Den forstås som at hensynet til kunnskap er viktigere enn det å ta hensyn til de ulike elevenes behov og interesser. Det er læreren som styrer all undervisning og elevene er lite medvirkende. Et kjennetegn og et mønster i en skoletime kan være læreren som formidler av kunnskap, elevene er passive mottakere etterfulgt av individuelt arbeid for elevene hvor det skriftlige arbeidet til elevene veiledes av lærer (Imsen, 2003). Denne pedagogikken kjennetegnes også ved at skolens kunnskapsinnhold har klare faggrenser. Den tradisjonelle kateterpedagogikkens ideologi vil ha en preferanse for formidling av kunnskap til elevene og at lærerens rolle først og fremst er å formidle kunnskap til elevene (Imsen og Ramberg, 2014).

2.5.2 Utviklingen mellom progressivisme og tradisjonalisme i grunnskolen

I en artikkel av Imsen og Ramberg (2014) tar forfatterne for seg endringer i norske læreres pedagogiske oppfatning i perioden 2001-2012 (Imsen & Ramberg, 2014), og ser på utviklingen mellom progressivisme og tradisjonalisme i den norske grunnskolen. Etter tusenårsskiftet har den norske grunnskolen vært gjenstand for omfattende reformer. Etter økt desentralisering ble det innført et læreplanregime med målstyring, kompetansemål og krav om målbare læringsresultater. Utviklingen av den norske fellesskolen etter andre verdenskrig har vært tuftet på en ballanse mellom den tradisjonelle kateterpedagogikken som var preget av realisme og humanistisk dannelsesregime og den reformpedagogiske progressive pedagogikken hvor elevaktivitet sto i sentrum, med en økende vekt på den progressive pedagogikken. Kunnskapsløftet i 2006 var i følge Imsen og Ramberg (2014) utydelig med hensyn til pedagogisk ideologi, og ser ut til å ha ført til en dreining i retning av den gamle autoritære kunnskapsskolen. Resultatet av et empirisk materiale fra to landsomfattende surveyundersøkelser fra henholdsvis 2001 og 2012, som blant annet undersøkte læreres pedagogiske orientering, viste at de progressive idealene var svekket, tverrfaglighet var på retur mens den lærerstyrte formidlingspedagogikken var i vekst. Artikkelen av Imsen og

Ramberg (2014) hadde som mål å avdekke i hvilken grad den progressive pedagogikken som var i utvikling i den norske grunnskolen frem til tusenårsskiftet var blitt endret.

Ifølge Erling L.Dale (sitert i Imsen og Ramberg, 2014) så har flere parallelle læreplaner gjort seg gjeldende i den norske enhetsskolens historie. To skiller seg ut her og det er den tradisjonelle kateterpedagogikken som skulle sikre at elevene gjennomgikk en realistisk og humanistisk dannelse, der de skulle bli kjent med hovedfeltene i vitenskapelig erkjennelse. Denne tanken hadde sitt utspring fra blant andre skolemannen Hartvig Nissen som var inspirert av Friedrich Herbarts assosiasjonistiske psykologi og hans ide om at undervisningen skulle bidra både til tankens og karakterens dannelse. En allsidig allmenndannelse skulle sikres gjennom et humanistisk og naturvitenskapelig innhold. Herbarts undervisningspedagogikk var preget av en nøye, velstrukturert *tradisjonell kateterpedagogikk*, som fikk et solid rotfeste i norske klasserom i følge Dale (sitert i Imsen og Ramberg, 2014).

Motvekten til den tradisjonelle kateterpedagogikken er i følge Dale (sitert i Imsen og Ramberg, 2014) det progressive og reformpedagogiske skoleregimet. Denne pedagogikken har sitt utspring fra flere kilder på slutten av 1800-tallet og begynnelsen av 1900-tallet fra land i Europa som Tyskland og Sovjetunionen. I Skandinavia blandet disse strømmingene seg med John Deweys amerikanske progressivisme, som etter hvert kan sees på som den viktigste inspirasjonskilden til den reformasjonspedagogikken eller progressive pedagogikken som utfoldet seg gjennom hele 1900-tallet. Denne progressivismen var å kjenne igjen i utdanningspolitikken, i hvordan de nasjonale læreplanene ble utarbeidet, i lærernes pedagogiske oppfatninger og i den praktiske undervisningen. Intensjonen med denne reformpedagogikken var å forbedre skolen slik at elevene økte sin arbeidsevne og lærelyst, dette skulle gi økte resultater og elevene skulle bli mer selvstendige (Dale, 2003, 2005; Blossing, Imsen & Moos 2014b, sitert i Imsen og Ramberg, 2014).

Kjennetegn ved den progressive pedagogikken var mer elevaktivitet. Elevene skulle lære seg å eksperimentere og å prøve ut i stedet for å sitte å pugge på fagstoffet slik den «gamle skolen» hadde tradisjon for. Med elevene i sentrum skulle undervisningen bygges på deres utgangspunkt i behov, evner og interesser. Nye aktivitetsformer ble inspirert av Deweys kjente slagord *learning by doing*, noe som førte til nye måter å organisere undervisningen på og nytt innhold i undervisningen i store deler av den vestlige verden (Imsen & Ramberg, 2014).

2.6 Perspektiver på læring

Dewey var blant annet en av dem som kritiserte skolen og utdanningen for å være for abstrakt og fjern fra elevenes virkelighet og var imot forestillingen om at skolen skulle forberede elevenes fremtidige voksenliv. Dewey står for en kjent formulering om at «utdanning ikke er en forberedelse til livet; utdanning er livet» (Säljö, 2016, s. 86). Hans mening var at aktivitetene i seg selv skulle ha en verdi som elevene forsto, de skulle igjen bidra til at elevene fikk en mulighet til å utvikle seg til å bli selvstendige individer og medborgere. Med begrepet *learning by doing* ligger det mer i det enn å bare være i aktivitet for å lære. Han mente at i tillegg til å gjøre og erfare, måtte det også tenking og refleksjon til for å lære. Dette kan vi også kjenne igjen i Blooms taksonomi som viser til et verdifullt rammeverk for å planlegge differensiert undervisning, hvor lærerne kan bruke taksonomien for å oppnå variasjon og dybde. Kategoriene i Blooms pyramide kan benyttes for å lage nye typer av oppgaver eller for å stille spørsmål på forskjellige nivåer ut fra det stimuleringsnivået elevene trenger. Selve inndelingen er på seks nivåer: huske, forstå, anvende, analysere, evaluere og skape (Idsøe, 2020).

Dette er i tråd med kompetansebegrepet i det nye læreplanverket (LK20) som legger vekt på dybdelæring, og som beskriver akkurat de samme kategoriene som er listet opp i Blooms pyramide å huske, å forstå, å anvende kunnskap i praksis, å vurdere, å reflektere og å tenke nytt (Idsøe, 2020). Dale (1999) beskriver Deweys (1916) forståelse av erfaringsbegrepet som todelt, den har både et aktivt og et passivt element i seg. Den aktive delen av erfaringen består i at eleven (subjektet) gjør noe med eller i omgivelsene (objektet) i en aktiv handling, den aktive delen er den handlingen en blir utsatt for. «Når vi erfarer noe, handler vi i forhold til det, vi gjør noe med det; så vi blir utsatt for eller lider under konsekvensene» (Dale, 1999, s. 53). Dewey mener at aktiviteten alene skaper ingen erfaring, hvis en ikke evner å reflektere eller tenke nytt, handlingen og tenkingen er sidestilt.

I følge Dewey (1916) fins det ulike grader av erfaring, hvor en kan si at det laveste refleksjonsnivået er knyttet til å prøve- og feile – metoden. En handling settes i gang, så mislykkes en og bestemmer seg for å gjøre noe annet (Dale, 1999). En slik aktivitet involverer liten grad av tankevirksomhet, og vi tenker ikke over hvordan ting henger sammen, jamfør *taus kunnskap* (Stolpes 2011, sitert i Fiskum og Suul (2014, s. 139), her blir taus kunnskap beskrevet som erfaringsbasert og intuitiv. Hvis eleven på den andre siden tenker gjennom handlingen eller reflekterer og analyserer konsekvensene av aktiviteten, blir tanken tydeligere på hvordan ting henger sammen og det resulterer i erfaring eller læring (Jordet, 2010).

Kvalitet og vil få større verdi ved at den kan hentes frem i andre sammenhenger. Kvaliteten på erfaringen endres og får på den måten en større verdi. En slik erfaring blir av Dewey kalt for *overveiende refleksiv* (Dale, 1999, s. 59), det som vi i LK20 kan sammenligne med dybdelæring. En kan se på det som en systematisk aktivitet som skal stimulere til læring og tilegnelse av nye ferdigheter.

«Ferdigheter betegner en målrettet aktivitet gjennom bruk av hensiktsmessige strategier» (Gellatly 1886; Anderson 1981; Chi, Glaser og Farr 1988; Alexander 2005, sitert i Hannås, 2017, s. 71). Det er her snakk om handlinger som skal føre til et ønsket resultat, eksempelvis svømme, kjøre bil, lese eller skrive. For at en elev skal kunne tilegne seg grunnleggende ferdigheter eller dybdelæring krever det i følge Tomlinson (Sitert i Hannås, 2017) tid til øving og repetisjon gjennom ferdighetssykluser som består av *plan – forsøk – overvåking/vurdering av grad av suksess – revisjon av plan – mytt forsøk – ny overvåking/vurdering* og så videre. Undervisningen i ferdigheter er i seg selv en kompleks oppgave som ofte krever at ferdighetene må brytes ned i mindre delferdigheter for å komme til målet. Disse må igjen øves på og kobles sammen i ulike sammenhenger for at det skal feste seg å bli til en grunnleggende ferdighet eller at en kan si at det har foregått en dybdelæring. Undervisning av ferdigheter krever at læreren overvåker eller assisterer tilegnelsen av ferdigheten, den krever at en bruker tid og oppmerksomhet på hvert punkt i ferdighetssyklusen og at man følger dette opp i gjentatte sykluser gjennom øvelse og repetisjon (Tomlinson 1995, sitert i Hannås, 2017). I dette arbeidet har læreren en aktiv rolle i å overvåke elevens nivå, samt å kunne gi han/henne den rette veiledningen for å komme videre i sin tilegnelse av ferdigheten på en god måte. Denne ferdighetssyklusen til Tomlinson er i tråd med den nye læreplanen LK20 sitt mål om at alle elevene må få tid til å jobbe med stoffet for å se sammenhenger mellom fagene og å oppnå dybdelæring.

2.7 Læringsstiler og tilpasset opplæring

En vei til tilpasset opplæring kan blant annet være å kjenne til elevenes læringspreferanser eller læringsstil, som gjør elevene mer oppmerksomme og læringen mer effektiv og varig. Kjente navn innenfor læringsstiler er Kenneth og Rita Dunn, de definerer læringsstiler som «den måten menneskene konsentrerer seg om å skaffe seg ny kunnskap» (Dunn refert i Saarto, 2015, s. 141). Det handler om å bruke et spekter av sanser som syn-, hørsel-, lukt-, smak-, og likevektsansen og i hvilken grad en er bevisst disse sansene eller ikke. Disse sansene benytter vi oss av i ulike sammenhenger i hverdagslivet, på skolen, hjemme eller på arbeid. Vi mennesker er forskjellige her, noen har flere sanser som er sterke, andre har kanskje bare en

sans som de benytter seg av. Er vi bevisst vår sterkeste eller våre sterkeste sanser, kan vi benytte oss av dem i læring. Det er dette som kalles læringsstil (Saarto, 2015). Arja Koponen (sitert i Saarto, 2015) påpeker at det ikke handler om at man skal tilpasse behoven for hver enkelt elev, men nevner tre faktorer i undervisningen som har med læringsstiler å gjøre: at læreren benytter seg av flersidige undervisningsmetoder/sansekanaler, at det å lære seg å lære blir skolens kultur, den siste går ut på at elevene blir bevisst sin egen måte å lære på. Dersom eleven blir klar over sin læringsprofil og lærer å lære, kan han/hun være selvstyrt i læringsprosessen også i sitt hjemmemiljø (Saarto, 2015).

Individuelle læringsstiler baserer seg på flere faktorer. En av dem som gjelder alle, er sansekanalene: den auditive (baserer seg på å høre), visuelle (se og betrakte, husker ting i bilder), den kinestetiske (lærer ved å være i bevegelse) og den taktile (lærer ved å bruke hendene). Dersom en elev er visuell betyr det ikke at han/hun ikke kan lære på en annen måte, men at det er synssansen som er den sterkeste kanalen og den eleven vil benytte seg mest av, både til læring og dagligdagse ting. En lærer med blikk på læringsstiler, kan legge til rette for læring på ulike måter. Videre påpekes det at lærerne må få tid og anledning til å tilegne seg disse metodene, det er ikke mulig å tenke at en slik innovasjonsprosess kan gjøres i en håndvenning. Å lære seg å lære blir alle læreres ansvar (Saarto, 2015).

I læreplanen ble målstyringen skjerpet ved at i læreplanen for fag ble alt faginnholdet formulert som *kompetansemål* og ikke prosessmål. Disse kompetansemålene skulle beskrive hva elevene kunne *utvise* etter endt læring. Videre ble koblingen mellom tema og prosjektarbeid opphevet, lærerne fikk full *metodefrihet*. I følge Imsen og Ramber (2014) er det her den pedagogiske ideologien forsvinner, så lenge elevene når sine kompetansemål, kan lærerne gjøre som de vil. Følgene av dette kan ha ført til mer kreativitet og progressive undervisningsmetoder, men også at lærerne har gått mer tilbake til den gamle katetertradisjonen. Resultatene fra undersøkelsen til Imsen og Ramberg (2014) viser at lærernes oppfatning av god praksis går i retning av en pedagogisk ideologi som preges av en mer lærerstyrt formidlingspedagogikk, den er mer siktet mot elevenes behov, mindre tverrfaglighet og elevemedvirkning (Imsen og Ramberg, 2014).

2.8 Lærerens didaktisk kompetanse knyttet til metodevariasjon og inkludering

Didaktisk kompetanse handler om at læreren har faglig kunnskap, evner å tenke tverrfaglig og behersker kunsten å variere undervisningen både innenfor og utenfor klasserommet. Det

krever ekstra planlegging og engasjement i selve gjennomføringen. Læreren må kunne se mulighetene i å kunne utnytte det frie handlingsrommet hun/han har, ved å være kreativ i måten man ber dem om å lære på. Dersom elevene får jobbe med eksempler som for dem er kjent, og som har betydning for deres livssituasjon, vil læringsenergien øke og identiteten styrkes (Tiller, 2002).

Undervisningens hvordan, blir lærerens valg av metode, slik at elevene finner mening i det de skal lære. I differensiert opplæring må måten man underviser på, reflektere elevens læringspreferanser, nivå og interesser. Som lærer kan en modifisere prosessen ved for eksempel ta inn større kompleksitet i oppgavene, ved å engasjere elevene i kritisk og kreativ tenkning eller øke variasjonen i måten man ber dem om å lære på, ved å dele dem i grupper eller be dem jobbe individuelt. Uansett hvilken metode en som lærer velger er valget basert på hva han/hun vet om elevene sine nivå, interesser, multiple intelligenser/læringspreferanser og kan planlegge og variere undervisningsmetodene etter hvilke ferdigheter elevene skal tilegne seg (Hattie, 2014).

Selve prosessen som her viser til hvordan læringen skal foregå, krever at læreren fremstår som en autentisk, dyktig og engasjert formidler og veileder. En autentisk lærer kjennetegnes ved å levere undervisning av høy kvalitet, og som gjør det med ektefølt engasjement (Laursen, 2004, s. 21). Det krever at læreren må vise interesse for sitt fag for at det skal «smitte» over på elevene. Slike lærere søker kontinuerlig etter mer effektive metoder for å nå frem til elevene (Hattie, 2014). I prosessen er læreren selv aktiv i læringsaktiviteten sammen med elevene, hun/han undrer seg sammen med elevene, utstråler positiv energi og motiverer dem til læring og engasjement. Læreren tar undervisningen sin på alvor og uttrykker for elevene at dette er viktig å lære og at hun/han skal hjelpe dem videre i prosessen. Dette kalles å inkarnere sitt budskap, og er ifølge Laursen den mest avgjørende forutsetningen for å være en autentisk leder (Laursen, 2004, s. 41).

Lærere som er oppmerksomme på elevenes faglige og sosiale ståsted er med på å bygge en kognitiv bro ved at de henter inn elevenes forkunnskaper som et utgangspunkt for den videre læringen (Imsen, 2003, referert i Nilsen, 2017). Elever av ulik støpning må lære å lære sammen, det fordrer at læreren skaper læringsomgivelser og velger pedagogiske metoder som tar i betraktning forskjeller som ulik personlighet, interesser og evner i hele gruppen av elever. Differensiering er en filosofi eller et rammeverk som gjør det mulig for alle elevene i skolen ut fra sitt nivå å utvikle sitt potensiale (Munro, 2012, referert i Idsøe, 2020). Parsons mfl. (2018) sitert i Idsøe (2020) forklarer differansiering som «en hjørnestein for effektiv

undervisning og vurdert som gullstandarden som lærerne må sikte mot» (Idsøe, 2020, s. 15). Videre forklarer Idsøe at det å differensiere et opplæringsløp ikke kan ses på som en enkel oppgave for lærerne. Det krever ganske så komplekse ferdigheter når det kommer til planlegging og undervisning, det stilles store krav til lærerens egne forutsetninger og kompetanse til å kvalitetssjekke egen undervisning for å bedre kunne differensiere opplæringen til elevene (Deunk, Doolaard, Smale-Jacobse & Bosker, 2015, sitert i Idsøe, 2020).

2.9 Vurdering som sentral plass i differensiert opplæring

Tidligere forskning på feltet om vurdering viser til formålet med tilbakemelding som et mål om å minke avstanden mellom elevens forståelse eller prestasjon og et læringsmål eller annet resultat som skal oppnås (Hattie & Timperley, 2007). I Stortingsmelding ... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*, at den norske vurderingspraksisen burde forbedres. Det står å lese der at det etterlyses mer forskning på vurdering som fremmer læring og et økt fokus på individrettet vurdering. Skolen har hatt en tidligere praksis på å ha et større fokus på å formidle hva elevene ikke kan, mer enn hva de kan. Oppmerksomheten har følgelig snarere vært rettet mot mangler enn ressurser. I meldingen pekes det derfor mot behovet for å legge vekt på vurderingsformer som kan bidra til økt læring. Dette søkelyset kan også ses i sammenheng med og ha betydning for arbeidet med tilpasset opplæring i skolen (St.meld. 16, 2006-2007).

Gjennom effektiv vurdering og tilbakemelding gjennom elevenes arbeid eller læringsaktiviteter kan læreren støtte elevenes læring og deres forståelse av egen læring. For å få til tilpasset opplæring og variert undervisning er vurdering en sentral plass i den pedagogiske differensieringen. Vurderingsprosessen støtter læringsprosessen gjennom å hjelpe læreren til å identifisere og ta i betraktning elevenes styrker og behov. Vurdering er en essensiell prosess for at en som lærer skal finne ut av «når» og «hvor» og «hvordan» en skal differensiere opplæringen for å støtte elevenes behov. (Idsøe, 2020). I Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen står det at «vurderingen av elevenes faglige kompetanse skal gi et bilde av hva eleven kan, men et sentralt formål med vurderingen er også å fremme læring og utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 17). Selve vurderingsprosessen har et delt formål: lærerens *førvurdering* går på å planlegge undervisningen i forkant, der skal læreren vurdere elevenes kunnskapsnivå. Elevenes kunnskapsnivå omhandler hva elevene vet, forstår og kan fra før undervisningen om et tema

startet, det gjelder å undersøke hvilke interesser elevene har og motivasjonsnivået for å lære akkurat det temaet. På den oversikten som bakgrunn kan læreren planlegge en differensiert undervisning tilpasset elevenes behov (Idsøe, 2020).

Læreren *underveisvurdering* går på at læreren under hele undervisningsøkten kan vurdere elevenes progresjon og justere aktiviteten ut fra elevenes behov. For at vurdering skal føre til læring, bør visse prinsipper legges til grunn i undervisningen: Elevene bør ha kjennskap til hva de skal vite, forstå og anvende og hvordan de vil bli vurdert. Elevene skal få tilbakemelding som sier noe om prestasjon og kvaliteten på arbeidet. Elevene skal få råd om hvordan de kan forbedre seg (Fjørtoft, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2016).

Læreren *vurdering av læring/ summativ vurdering* går på at læreren skal vurdere elevenes ferdigheter eller hva de har lært etter endt undervisningsøkt. Den er mer kartleggende, oppsummerende og avsluttende og knyttes gjerne til bestemte mål (Idsøe, 2020). Den summative vurderingen kan gi læreren et overblikk på hva klassen som helhet eller individuelle prestasjoner. Læreren kan også benytte seg av summativ vurdering for å sjekke om han eller hun har truffet med sin differensiering og undervisning. Det er med på å bestemme om elevene er klare for å gå videre til neste økt, eller om det må brukes mer tid til forklaring eller øve på begreper, ferdigheter eller metoder med elevene (Idsøe, 2020).

Forskning viser at underveisvurdering eller den formative vurderingen er et av de mest kraftfulle virkemidlene for å oppnå læring. Forskningen fremhever viktigheten ved å styrke elevenes motivasjon gjennom læring ved å gi støtte og ros til elevene. Troen på egen mestring vil øke sjansen for å lykkes (Hattie & Timperley, 2007).

Kapittel 3. Vitenskapsteori, design og metode

3.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg presentere forskningsprosessen som ligger til grunn for mitt masterprosjekt. Studiens forskningsspørsmål søker å kartlegge *hvordan lærerne opplever forventningene om å tilby varierte undervisningsmetoder*. Hensikten med dette kapitlet er å gi innsikt i studiens forskningsdesign, som er utviklet med tanke på å besvare forskningsspørsmål og den overordnede problemstillingen. For å få innsikt i lærernes opplevelse av å tilby varierte undervisningsmetoder må jeg få frem lærernes forståelser, synspunkter, erfaringer og følelser som sannsynligvis vil gjenspeile seg i deres oppfatning. Jeg har derfor valgt den kvalitative metoden intervju som forskningsdesign for å få svar på min problemstilling. Videre vil jeg redegjøre for forskningsmetoden som jeg har benyttet meg av for å samle inn datamateriale. Jeg vil i forlengelsen av det reflektere over min egen rolle som forsker, gjennom å gjøre noen etiske betraktninger, før jeg til slutt gjør rede for databehandlingsprosessen.

3.1.1 Hermeneutikk

Hermeneutikk er den eldste vitenskapsmetoden. Hermeneutikk er ifølge Hovdenak (2006) et begrep som kommer fra gresk og betyr forklaringskunst, og ble opprinnelig brukt som metode for å studere og forstå religiøse tekster. De tyske filosofene Schleiermacher og Dilthey regnes som «fedre» for den moderne varianten, der begrepet i større grad forbindes med metodelære for forståelse og tolkning (Hovdenak 2006). Menneskene har alltid forsøkt å forstå verden vi lever i, livet og menneskene som bor her. Det som kjennetegner hermeneutikken, er at man prøver å tolke og forstå meninger. Historisk sett er hermeneutikken drevet av at det finnes en iboende mening som kan oppdages ved å få innsikt i den og så tolke den. Mattsson forklarer det videre som den «hermeneutiske bogen» (Tiller & Brekke, 2013, s.82).

Hermeneutikk kan knyttes til det å analysere og tolke ulike menneskelige uttrykk. Det å skape forståelse ved å se enkelte, avgrensede elementer i forhold til en større sammenheng/helhet, kalles den *hermeneutiske sirkel*. Denne kontinuerlige frem- og tilbake-prosessen åpner opp for stadig dypere forståelse av et fenomen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 216).

Variasjon i undervisningsmetoder blir sett på som en måte å tilpasse undervisningen til elevmangfoldet. Dette studiet har som formål å søke kunnskap om hvordan lærerne gjennom å variere undervisningsmetoder bedre kan ivareta alle elevene gjennom prinsippet om tilpasset

opplæring i et fellesskapsperspektiv. Lærere søker å lære av hvordan undervisningen påvirker elevene, hva som fremmer læring, hva som fungerer for elever med ulike evner og driv og hvordan elevene lærer på ulike måter. Ved å se på hvor eleven er, forstår læreren effekten av det han/hun selv gjør, bruker resultatene av egen praksis og er innstilt på å endre og forbedre egne metoder og praksis selv når de lykkes (Bunting, 2014). Valget av undervisningsmetode må ses i relasjon til den didaktiske situasjonen, til elevene og innholdet. Med hensyn til en slik argumentasjon avskrives en spesifikk undervisningsmetode som allmenngyldig (Bachmann & Haug, 2006). Lærere blir ofte fremstilt som endrings-agenter, derfor er det viktig å forske på læreres opplevelse av undervisning for å få en dypere forståelse av lærerprofesjonalitet og skolens indre liv med tanke på skoleutvikling (Priestley m.fl., 2015). Gjennom teori og tolkning av lærernes opplevelse av det å kunne tilby varierte metoder i undervisningen ønsker jeg å få en helhetlig forståelse for tematikken.

Giddens introduserte i 1976 begrepet dobbel hermeneutikk (Nilssen, 2012, s. 72-73). Det går ut på at en som forsker i human- og samfunnsvitenskapen er i en litt spesiell situasjon. Mine informanter snakker ut fra sine egne meninger og tolkning. Når jeg skal forsøke å tolke deres mening, kan jeg komme i fare for å fortolke informantenes fortolkning av metodevariasjon og tilpasset opplæring. Nilssen påpeker videre at selv om jeg bestreber å få frem informantenes perspektiv og tak på det de sier og gjør, må jeg gå bak fortellingen deres og få frem holdninger, refleksjoner og begrunnelsene for det de sier eller gjør.

3.1.2 Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming

Jeg har i dette studiet blitt inspirert av fenomenologisk-hermeneutisk metode som tilnærming, fordi jeg ønsker en økt forståelse og innsikt i lærernes egne opplevelser av tematikken i problemstillingen. Fenomenologi handler om beskrivelser av menneskers erfaringer og opplevelser av et bestemt fenomen ut fra deres livsverden (Brekke & Tiller 2013, s. 234). Det vil si at innenfor pedagogisk forskning vil det være den livsverden og den skolehverdagen som lærere er en del av, og som de bringer med seg inn i skolen. Postholm (2005) referer til at i psykologisk fenomenologi er forskningen rettet mot individet, der målet ifølge Creswell (1998) er, å gripe enkeltmenneskers opplevelse av et fenomen, samtidig som man forsøker å finne ut hvordan erfaringer av det samme fenomenet oppleves av lærere som profesjon. Fenomenologene studerer menneskene ut fra deres handlinger og individuelle oppfatning og erfaringer (Johannessen et al. 2010).

Denne fenomenologisk-hermeneutiske metoden har vært sentral under hele prosessen, fra utforming av problemstilling og intervjuguide, til fortolkning og analyse av intervjuene.

Problemstillingen er formulert slik at det er lærernes perspektiv som er utgangspunktet for analysearbeidet. Intervjuguiden er utarbeidet med åpne spørsmålsstillinger, hvor informantene blir bedt om å fortelle fra sine egne erfaringer rundt tematikken som skal bidra til å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene (Johannessen et al., 2010). På den måten har jeg fått frem rike beskrivelser av hvordan lærerne opplever å oppnå tilpasset opplæring gjennom varierte metoder i grunnskolen.

3.2 Design

Et forskningsdesign dreier seg om en helhetlig plan for hvordan forskningsarbeidet er tenkt gjennomført, og skal ende opp med svar på problemstillingen. Jeg har i dette studiet valgt å ta utgangspunkt i Maxwells (2009) modell, oversatt av Orset (2017) for å skape meg oversikt over forskningsarbeidet og for å sikre meg at de ulike delene henger sammen. Modellen består av fem ulike sider i forskning som påvirker og står i relasjon til hverandre. Endres noe i den ene delen, vil det gi seg utslag i de andre delene. Jeg har valgt følgende fem komponenter inspirert av Orset (2017, s. 74), *mål, grunnlag for undersøkelsen, problemstilling og forskningsspørsmål, metoder og validering*. I forhold til forskningsdesign er det tre aspekter som er viktige, de tre aspektene er *tidsperspektivet, utvalget man gjør, og hvilke typer data man ønsker å samle inn* (Johannessen et al. 2010).

3.2.1 Didaktisk relasjonstenking

For å få en deskriptiv og analytisk tilnærming til hvordan lærere planlegger og gjennomfører undervisningen i tråd med tilpasset opplæring ønsker jeg å bruke Bjørndal og Liberg (1978) sin modell. Den ønsker jeg å ha som bakgrunn når jeg skal analysere eller tolke informantenes erfaringer rundt det å benytte seg av variert undervisning. Jeg tenker at modellen kan være fin som refleksjonsmodell gjennom de pedagogiske/didaktiske spørsmålene jeg skal stille informantene, undervisningens såkalte *hva, hvorfor og hvordan*.

3.2.2 Tidsperspektivet

Skolens ansatte har jobbet mye, til dels under vanskelige forhold med lite forutsigbarhet. Rammefaktorer som smitteforebyggende tiltak fra regjeringen på grunn av covid-19, sammen med stort sykefravær i skolene i perioden, kan være med å prege lærernes erfaringer med metodevariasjon i tidsrommet november og desember 2021. Jeg er gjort kjent med at i tidsavgrensede undersøkelser må man være forsiktige med å trekke konklusjoner, i og med de

opplevelsene og erfaringene lærerne sitter med på det aktuelle tidsrommet, kan være preget av hvilken arbeidssituasjon eller livsfase de er i (Johannes et al. 2016), dette har jeg tatt med meg i den videre tolkningen av resultatene.

3.2.3 Kvalitative intervju

Intervju er en forskningsmetode som i klasseromsforskning typisk brukes i kvalitative forskningsprosjekt, hvor målet ikke er å få endelige svar på et spørsmål, men å finne ut litt mer fra et mindre utvalg (Brekke & Tiller, 2013). Forskningsintervjuer kan forklares som «kommunikativ hendelse der to eller flere personer samtaler om et avgrensa tema som en eller flere av personene i samtalen forsker på» (Brekke & Tiller, 2013, s. 126). Kvale & Brinkman sammenligner det kvalitative forskningsintervjuet med en dagligdags samtale med struktur, der målet er å forstå sider av intervjupersonenes dagligliv, ut fra hans eller hennes eget perspektiv. De kaller det «privilegert tilgang til menneskers grunnleggende opplevelser av livsverden» (Kvale & Brinkman, 2015, s. 47). For min studie var det avgjørende å få innsikt i lærerens opplevelse og erfaring med å variere undervisningsmetodene og hva som kan fremme eller hemme en slik praksis.

I undersøkelsen har jeg rettet fokuset mot intervjupersonens egen livsverden, og avgrenset dette til den enkelte lærers opplevelse knyttet til metodevariasjon. Jeg ønsket å få frem lærernes oppfatning av å variere undervisningsmetodene i skolen, hvor de oppfattet kravet om å variere undervisningen kom fra og hvilke fordeler eller ulemper de møtte på. Kvalitative intervjuer har gitt meg mulighet til å få fylldige og detaljerte beskrivelser av fenomenet, der lærerne har fått uttrykt sine meninger, følelser, erfaringer og refleksjoner rundt begrepet metodevariasjon som en måte å få gjennomført tilpasset opplæring på.

Intervjuene har vært delvis strukturert, på den måten at jeg i samtalene har benyttet meg av en intervjuguide som utgangspunkt. Innledende spørsmål gikk på lærernes forståelse av metodevariasjon og fra hvilket hold de opplevde disse forventningene sterkest. Videre ønsket jeg å få frem hvordan lærerne planla når de skulle variere undervisningen, om de opplevde læring og trivsel ved å variere metodene og fordeler eller utfordringer ved å variere undervisningsmetoder. Til sammen ble dette 10 spørsmål (vedlegg 1).

I intervjudelen bestemte jeg meg for å benytte meg av lydopptak, dette for å skape en nærhet til informantene. Det er lettere å skape en nærhet når jeg er i stand til å anerkjenne det som blir sagt med blikkontakt, smil, nikk og latter. Jeg hadde ingen erfaring med å intervjuer,

Jeg gjennomførte derfor et prøveintervju for å være sikker på at jeg håndterte det rent tekniske. Jeg var spent i intervjudelen på hvilke typer oppfølgingsspørsmål som ble viktig å stille for å få svar på problemstillingen min, disse spørsmålene kunne jeg ikke forberede meg på før intervjuene og ville være forskjellige fra informant til informant.

3.3. Forskerollen

Det å skulle intervju en annen person er en sosial situasjon, det ble derfor viktig for meg å skape en trygg og god atmosfære i forkant og under samtalene med lærerne. I samspillet mellom meg som intervjuer og dem som informant utvikles kunnskap, kvaliteten på denne kunnskapen er avhengig av den mellommenneskelige dynamikken i samspillet (Johannesen et al. 2016). Det kan bli kritisk for forskningens kvalitet, hvis en som forsker opplever utfordringer i forhold til relasjonen med informanten (Thagaard, 2013), derfor ble det viktig for meg å gjøre et godt inntrykk som forsker, ved å være litt formell (Dalland, 2017). For at kravet om informert samtykke skulle være tilfredstillende ble det i forkant av intervjuene sendt både informasjon om hensikten med studiet og hvordan resultatene skulle benyttes. Det ble i tillegg informert om at opplysningene som informantene kom med, ville bli behandlet konfidensielt og at det var frivillig for dem å stille opp. Jeg repeterte denne informasjonen i forkant av intervjuet.

Intervjuene var preget av stort engasjement for forskningstemaet, det å variere undervisningen og tilpasset opplæring. Lærerne kom med lange og utfyllende svar gjennom hele intervjuet. Min rolle som intervjuer ble å lytte aktivt, nikke anerkjennende og stille oppfølgingsspørsmål der det ble naturlig å komme med. Under bearbeidelsen av intervjuguiden skapte jeg mitt eget sett av forventninger over hvilke svar jeg kunne få rundt de enkelte spørsmålene. Det som ble ekstra positivt i selve intervjudelen var at det kom frem flere og ulike perspektiver når lærerne fikk fortelle fritt, for eksempel i spørsmålet om en undervisningsmetode de selv følte ble vellykket.

3.3.1 Valg av informanter

I denne undersøkelsen ønsket jeg å intervju fire lærere fra samme trinn fra to ulike skoler, de har derfor den samme skoleeier, men ikke helt den samme skolekonteksten. Jeg hadde ikke som mål å sammenligne disse to skolene som utvalget var fra, men av forskningsetiske hensyn ønsket jeg å få empiri fra flere skoler. Jeg tenkte også på om informantene kunne komme til å holde igjen deler av informasjonen, det å bli intervjuet av en annen lærer kan få dem til å vurdere noe av informasjonen som så selvsagt, at de holder noe av refleksjonene tilbake. Dette gjorde at jeg jobbet ekstra med forskningsspørsmålene og fulgte opp med

oppfølgingsspørsmål i selve intervjuet. Utvalget tenkte jeg å gjøre strategisk ved å velge lærere som hadde erfaring og kunnskap med å variere undervisningsmetoder for å imøtekomme målet om tilpasset opplæring. Valget om å velge informanter fra samme trinn ble tatt fordi de gjennomfører undervisning fra like kompetansemål i læreplanen. Jeg ønsker å få tak i aktuelle informanter ved å benytte meg av snøballmetoden (Johannessen et al. 2016). Det vil si at jeg ønsket å spørre kollegaer og rektorer etter lærere som kunne mye om fenomenet. Jeg er kjent med at NSDs (2021) retningslinjer blant annet innebærer at man må tenke gjennom konsekvenser som forsker av å rekruttere selv, da de kan føle på et press, og at det kan være vanskelig for dem å si nei til å delta dersom en har et profesjonelt forhold til deltakerne i prosjektet. Dette løste jeg ved å understreke frivilligheten av å delta. Jeg er kjent med det feltet jeg skal forske på, og tenker at de lærerne som kommer til å bli foreslått og valgt, er lærere som er engasjert i utviklingsarbeid og som forhåpentlig vil ønske å stille som informanter.

3.4 Tillatelser og godkjenninger

Et hvert forskningsprosjekt som innebærer personopplysninger er meldepliktig til NSD, *Norske senter for forskningsdata*, og innsamlingen av data kan ikke starte før det har blitt godkjent. Det betydde at dette prosjektet var meldepliktig. Det ble derfor utarbeidet en søknad om godkjenning til NSD. Det ble også utarbeidet et informasjonsskriv for informert samtykke, slik at informantene skulle få vite hva prosjektet gikk ut på og hva denne deltakelsen innebar for dem (Postholm, 2005).

3.4.1 Oppbevaring av data

Av hensyn til deltakerne måtte all data oppbevares på en forsvarlig måte. For å sikre meg om at personidentifisering av data som gjaldt min forskning ikke skulle skje, ble forskningsarbeidet utført på en privat passordbeskyttet pc. Alle sikkerhetskopier ble lagret på en ekstern harddisk med passordtilgang. Jeg valgte å transkribere intervjuene rett etter at intervjuene hadde foregått.

3.4.2 Redegjørelse for analyseprosess

I databehandlingen har jeg valgt å gjennomføre en deskriptiv analyse av datamaterialet. Jeg har forsøkt å redusere materialet gjennom koding og kategorisering. Dette har jeg valgt å

gjøre for å få en bedre og helhetlig oversikt og forståelse av materialet (Postholm, 2005). Det har vært en kontinuerlig prosess av fortolkning og analyse og jeg har valgt å ta utgangspunkt i Johannessen et al. (2016) og Postholms (2005) fire ulike analysetrinn.

Trinn 1. Helhetsinntrykket: Jeg valgt først å lytte gjennom hvert intervju, før jeg transkriberte dem ordrett. Jeg valgte så å lese gjennom dem for å skape meg et helhetlig inntrykk av meningsinnholdet i det samlede tekstmaterialet (Johannessen et al. 2016). Ved å lytte og lese fikk jeg tak på sentrale fenomener informantene kom med, disse valgte jeg å notere ned i et stikkordsskjema.

Trinn 2. Koding/kategorisering: I denne fasen valgte jeg å gripe tak i de meningsbærende enhetene som hadde relevans for min problemstilling. Jeg har også med meg den didaktiske relasjonstenkingen fra Bjørndal og Liberg (1978) når jeg analyserer informantenes erfaringer. Jeg valgte å sette «merkelapper» på utvalgte avsnitt av teksten (Johannessen et al. 2016). Videre valgte jeg meg ti kategorier basert på Hattie sine kjerneprinsipper og praksismodeller for effektiv differensiering med høy effekt på læring blant elever (Hattie, 2009,2012, sitert i Idsøe, 2020, s. 21): *elevsentrert undervisning, effektiv klasseledelse, læring i små grupper med ressurser og oppgaver tilpasset alle i gruppen, høyt elevengasjement, utfordrende målsetninger, heller samarbeidslæring enn konkurrerende eller individualistisk læring, ingen merkelapper på elevene, varierte undervisningsmetoder, klar tilbakemelding til elevene som formativ vurdering, samt gode lærer-elev-relasjoner*. Jeg valgte å gi hver av disse kategoriene sin farge (Postholm, 2005). Utsagn, ord og begreper som jeg kunne koble på de ulike kategoriene ved ny gjennomlesing ble senere gitt sin tilhørende farge. Ved denne gjennomlesingen opplevde jeg at noen kategorier overlappet hverandre.

Trinn 3. Aksial koding: her ønsket jeg å spesifisere fenomenene mer, det gjorde jeg ved å dele opp kategoriene i underkategorier (Postholm, 2005). For å systematisere og samle funnene valgte jeg å utarbeide et skjema, her førte jeg opp informantene horisontalt og førte kategoriene jeg hadde valgt vertikalt. Dette ble mer oversiktilig når det gjaldt å lokalisere funnene innenfor hver kategori, samtidig som jeg kunne se hvem av informantene funnene tilhørte.

Trinn 4. Sammenfatning av datamaterialet: For å se fellesstrekk og ulikheter, mønstre og sammenhenger i datamaterialet i samsvar med min valgte teori og eksisterende forskning, valgte jeg å gjøre en analyse på tvers (Johannessen et al. 2016, s. 177).

3.5 Ethiske overveielser

I et forskningsarbeid er det mange etiske hensyn som skal overveies og forsvares. Ifølge Johannessen (et al. 2016) handler etikk om prinsipper, retningslinjer og regler som blir gjenstand for vurdering om handlinger er riktige eller gale. I samfunnsforskningen er målet å innhente nyttige data, samtidig med at deltakerne skal føle seg verdsatt under hele forskningsprosessen. Konfidensialitet innenfor forskning dreier seg om at man ikke skal offentliggjøre data som kan avsløre deltakernes identitet (Dalland, 2017). Forskeren må derfor gjøre etiske overveielser i forberedelsen av prosjektet, underveis og i etterkant av datainnsamlingen (Postholm, 2005). Til hjelp i den videre prosessen av hvilke etiske hensyn jeg burde følge, valgte jeg *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*, som ligger på NESHS sine hjemmesider (Johannessen et al. 2010, s. 91). Konkrete etiske overveielser i dette studiet som jeg har tatt hensyn til er å utføre forskningen på en god og ansvarlig måte. Jeg har vært opptatt av å beskytte informantene i alle fasene av prosjektet og fulgt retningslinjene som informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle (Kvale & brinkmann, 2015).

3.6.1 Forskningens validitet

I denne forskningen har jeg knyttet teori opp mot funn som i dette tilfellet er informantenes refleksjoner. Validitet går ut på å forstå informantenes uttalelser ved hjelp av teori (Dalen, 2011). For å styrke den teoretiske validiteten har jeg redegjort for valg av teori i teoridelen. I forkant av intervjuene ble det innhentet relevant litteratur, denne ble bearbeidet og grunnlaget for spørsmålene i intervjuguiden. Under og etter intervjuene ble det innhentet mer relevant litteratur for å få en bredere forståelse for den empiriske datainnsamlingen. I innledningen har jeg definert begrepene som det operasjonaliseres med i undersøkelsen, slik at leseren forstår hva som ligger blant annet i begrepene tilpasset opplæring, inkludering og metodevariasjon. Disse begrepene kan som det kommer frem i teoridelen defineres og forstås på ulike måter, jeg søker derfor å få frem hva de ulike informantene legger i og forstår disse begrepene og hvordan de praktiserer dem i undervisningen. Disse betraktningene blir hele veien sett gjennom de teoretiske brillene i teorikapitlet.

3.6.2 Troverdighet

Begrepet troverdighet, eller validitet handler om forskningen er blitt gjennomført på en tillitsvekkende måte. I dette tilfellet handler det om at det er en sammenheng mellom det fenomenet som undersøkes, denne forskningens formål og det som blir samlet inn som data (Johannessen et al. 2016). Ifølge Brekke & Tiller (2013) er det et kvalitetsstempel at en gjentakelse av en undersøkelse vil måle det samme hver gang, at spørsmålene er gyldige indikatorer for det formålet jeg som forsker ønsker å undersøke. I denne sammenheng vil jeg trekke frem teori og tidligere forskning for å sette seg grundig inn i tematikken rundt varierte undervisningsmetoder, som et mål om å innfri prinsippet om tilpasset opplæring. Målet er å forske på hvordan lærerne opplever forventningene om å tilby varierte undervisningsformer i barneskolen, med forskningsspørsmålene forsøker jeg å finne svar som kan understøtte problemstillingen. Jeg måtte sette meg godt inn i gjeldende læreplan, lovverket og aktuell forskning på feltet. Min kunnskapsbase har i så måte hatt en betydning for min forforståelse, denne forforståelsen har påvirkning på validiteten. Gjennom prøveintervjuet søkte jeg å kvalitetssikre mine forskningsspørsmål for å se på hvordan hovedspørsmålene kunne følges opp ved eventuelle tilleggsspørsmål. Dette ga meg en viss trygghet i situasjonen, på den måten at det ble lettere for meg å drive intervjuet videre (Brekke & Tiller, 2013).

3.6.3 Overførbarhet

Generalisering eller overførbarhet handler om hvorvidt mine tolkninger eller resultater av det jeg kommer frem til gjennom forskningen min, kan overføres og være relevant i andre sammenhenger (Fangen, 2010). Et av målene i dette forskningsprosjektet har vært å bidra til en mer generell forståelse av fenomenet, i dette tilfellet metodevariasjon som et mål om å tilpasse opplæringen til alle elevene i klasserommet. I så måte kan metodevariasjon anvendes i alle ulike læringssammenhenger og arenaer i en skolehverdag. Ved å intervjuere lærere ønsker jeg gi et tilskudd til vår forståelse av tilpasset opplæring og metodevariasjon slik den enkelte lærer opplever det. På denne måten får jeg tilgang til de individuelle stemmene som vanligvis ikke blir hørt i diskusjoner om utdanning.

Jeg har i dette studiet søkt etter lærere med bred kompetanse innenfor feltet. Det kan hende at dette utvalget ikke representerer det «vanlige» utvalget av lærere, og da vil det i så fall ha betydning for overførbarhet. For å ivareta forskningens pålitelighet, har jeg unngått å stille ledende spørsmål i intervjuene, dette fordi jeg ønsket å få informantenes meninger og tanker

om temaet. Ved å benytte kvalitative intervju, kan funnene gi rom for mer mangfold i det store bildet, ved at det ikke er en tilfeldig person som forteller.

Kapittel 4. Presentasjon av funn og analyse gjennom teori

Innledningsvis i dette kapitlet presenteres lærerne. Funnene i datamaterialet blir deretter presentert i lys av forskningsspørsmålene og de valgte kategoriene. Jeg kommer her til å presentere en sammenfatning av lærernes meninger og beskrivelse og deretter kommer mine fortolkninger i lys av teori. Ved å gjøre det på denne måten blir det lettere for både meg og leseren å sammenligne og tolke informanternes utsagn. Lærernes utsagn er gjengitt ordrett og markert i kursiv. Lærerne som nevnes her har fått fiktive navn.

4.1 Lærerne

Videre følger en kort beskrivelse av lærerne som deltok i studien:

Helene er kontaktlærer i barneskolen og er i femtiårene. Hun er adjunkt med tilleggsutdanning innenfor KRLE og Norsk 2. Helene har jobbet på tre ulike skoler og har 29 års praksis i grunnskolen, to år fra ungdomsskolen og 27 år fra barneskolen.

Anne er kontaktlærer i femtiårene og er kontaktlærer i barneskolen. Anne har tilleggsutdanning i spesialpedagogikk, religion, tysk og historie. Hun har til sammen 25 års praksis som lærer i grunnskolen.

Ingrid er kontaktlærer i barneskolen og i trettiårene. Hun har videreutdanning i autismespekterforstyrrelse og nå snart en Master i spesialpedagogikk. Hun har 10 års praksiserfaring til sammen, hvor hun har vært i VGS og ungdomsskole, nå i barneskolen.

Marianne er kontaktlærer i trettiårene. Hun er utdannet lektor med master i tilpasset opplæring. Hun underviser fra 1.-7. trinn, og har 5 års praksis fra fra grunnskolen bak seg.

4.2 Lærernes forståelse av forventningene om å variere undervisningen

For å få en forståelse av hvordan lærerne opplevde intensjonen i opplæringsloven om å variere undervisningen for å oppnå kravet om tilpasset opplæring, ble lærerne først spurt om hvilke forventninger de opplevde om å variere undervisningen. Lærerne svarte litt forskjellig ut fra eget eller overordnet perspektiv. Felles for alle fire lærerne er at de opplever en forventning om å bruke varierte metoder, tenke kreativ undervisning, benytte seg av digitale ressurser for å nå flere elever på ulike områder. De opplever forventninger om å skape engasjement og lærelyst hos elevene og det mener alle fire lærerne skapes gjennom å variere undervisningen. Marianne ser kravet om variert undervisning som et overordnet krav og uttrykker det slik:

Jeg føler jo at det er en viss forventning om at vi skal gjøre det, fordi det er litt gammeldags denne bokundervisningen der man skal lese i boka, gjøre oppgaver og så er man ferdig med oppgaven. Jeg tenker ikke bare fra skolen sin side, men fra Kunnskapsdepartementet sin side. De ønsker jo at vi skal variere undervisningen mer, det gjør jo at vi omfavner flere elever.

Variasjon skaper engasjement og motivasjon

Slik jeg forstår lærerne, så har de en felles forståelse om hvorfor det er viktig å variere undervisningen, det er for å nå flere elever sett i forhold til forutsetninger og behov. De er enige om at variert undervisning skaper engasjement og motivasjon for læring og flere peker på at den tradisjonelle undervisningen med læreboka kan oppleves som mindre engasjerende for elevene og blir her referert til som «gammeldags». Dette sett opp mot tidligere forskning som var nevnt innledningsvis (Imsen og Ramberg, 2014) av blant annet læreres pedagogiske orientering, som viste at de progressive idealene var svekket, tverrfagligheten var på retur, mens den lærestyrte formidlingsevnen var i vekst.

Digitale ressurser

Lærerne opplevde økt bruk av digitale ressurser som en metode for å variere undervisningen. Datamaskiner og andre digitale ressurser skaper et nytt læringsunivers som taler på en helt ny måte til elevene og som åpner opp for mer variert undervisning og læring i forhold til læreboka. Videre forklarte Ingrid forventningene om å variere undervisningen sammen med tilpasninger på ukeplanen, en lærer kunne for eksempel ha opp til fem ulike ukeplaner for elever med ulike behov i en klasse. Hun forklarte videre at dette la føringer for å tenke variasjon i undervisningen og at alle lærerne på trinnet ble utfordret her. Ingrid forklarer videre:

Inn i dette ukeplanarbeidet kommer også elever med spesialundervisning som har tilpasninger i forhold til mengde og nivå, læreverk og verktøy gjør det enklere enn før å variere undervisningen. Dette skaper jo også en forventning til oss lærere om å variere undervisningen.

Elever med spesialundervisning i det ordinære klasserommet

Jeg tolker Ingrid som at hun snakker om et det er et stort mangfold av elever i en klasse og at dette er med å legge føringer for variert undervisning. Å kjenne elevene og å kunne

respondere på deres behov er kanskje det mest essensielle elementet i å kunne differensiere. Denne kunnskapen er samtidig en forutsetning for å kunne variere undervisningen slik at den treffer alle, som er en bred forståelse for tilpasset opplæring. De fleste elever som har spesialundervisning deltar også i klassens ordinære undervisning mestparten av tiden, de er da avhengig av det fellesskapet og den tilpasningen de møter der. Denne tilpasningen krever et nært samarbeid med faglærere og spesiallærere, for å følge opp ukeplanarbeid og vurderinger rundt individuelle tilpasninger i den ordinære opplæringen. Ifølge Idsøe (2020) kan ikke en skole som skal møte dette mangfoldet av elever satse på enkelte undervisningsmetoder eller -organiseringer uten å undersøke om elevene gis muligheter innenfor disse. Videre så må læreren både ha kunnskap og kompetanse om spesialpedagogikk og kompetanse i å identifisere og differensiere for elever med ulikt læringspotensial (Børte mfl., 2016; Idsøe, 2014b; Nilsen, 2019).

Organisering av undervisningen

Organiseringen av undervisningen er en rammefaktor som er av stor betydning for å kunne gjennomføre tilpasset opplæring. I denne sammenheng vil det lette arbeidet å legge opp til en fleksibel struktur, som kan lette bruken av varierte arbeidsmetoder. Her vil det være en fordel om skolen gjorde en kartlegging av lærernes organisering av undervisningen, for å finne ut av hvilke undervisningsmetoder elevene lærer og utvikler seg best med (Skogen og Holmberg, 2002). To av informantene nevnte timeplanens inndeling i enkelttimer og dobbelttimer i fag for å utnytte faglærere effektivt, de opplevde denne organiseringen som en begrensning og at det førte til at det ble mer utfordrende å få til tilpasset opplæring og varierte metoder. I følge Lightbown & Spada (2013) og Tomlinson (2017) er det utopi å forvente at lærerne skal klare å tilpasse undervisningen og dekke alle elevenes behov til enhver tid, men man skal samtidig passe på at man ikke overser elevers behov over lang tid. På en annen side er det ifølge Heacox (2012) viktig å øke lærernes bevissthet om dette mangfoldet, det gir lærerne et redskap til å reflektere over forskjellene og dermed en kompetanse i å kunne differensiere slik at en når så mange elever som mulig.

Elevers forventning om variert undervisning

Anne mente at forventningene om variasjon i undervisningen først og fremst kom fra elevene, fordi de var så vant til variert og elevaktivert undervisning. Slik jeg tolker Anne sitt svar her, så opplever jeg at denne klassen opplever å få variert undervisning. Det at de etterspør den, sier kanskje noe om elevenes opplevelse av å få variert undervisning, den er mer

elevaktivisert, i det Anne sier om at den er preget av elevaktivitet. Dette kjennetegner den progressive pedagogikken, som i motsetning til kateterpedagogikken er preget av mindre elevaktivitet og er mer lærerstyrt. Det at elevene etterspør den mer elevaktiverte metoden kan kanskje være fordi de opplever at den er mer tilpasset deres behov, evner og interesser. Elevaktivert undervisning kjennetegner også Deweys tanke om at elevene skal erfare og lære ved å gjøre mer enn å sitte ved pulten å pugge. Dewey understreker også lærerens rolle i erfaringsprosessen. «Elevaktivitet som et middel for å stimulere den enkelte elevs indre, mentale prosesser skjer ikke tilfeldig, men er et resultat av lærerens grundige planlegging og undervisning» (Jordet, 2010, s. 125). Jeg tolker videre, det Anne sier at elevene i hennes klasse er «vant til det», som at hun bryr seg om elevenes læring i klasserommet og at hun ønsker å legge til rette for variert undervisning. Ida mente kravet først og fremst kom fra henne selv, men med støtte fra sin leder. Dette viser også tidligere forskning at lærere handler i tråd med det de tror på i den didaktiske sammenhengen og at det som ser ut til å bety mest for læreren i klasserommet er elevenes læring (Biesta, Priestley & Robinson, 2015).

Ulike meninger om hvor fra kravet om variert undervisning er størst

Marianne følte på at kravet kom fra den nye læreplanen, noe som forteller meg at hun er kjent med at kravet om å variere undervisningen er et overordnet krav og handler om å gjennomføre prinsippet om tilpasset opplæring. Dette viser at lærerne har ulike meninger om hvor disse forventningene om å variere undervisningen kommer fra. Studier som viser det samme forteller at til tross for at lærere tilhører samme skolekontekst, kan respondere ulikt på forventningene utenfra fordi de tolker disse forskjellig (Imants m.fl. 2013).

Forskning innenfor den nasjonale konteksten når det gjelder skoleledelse, viser at skoleledere i liten grad legger seg opp i hvordan lærerne planlegger eller tilrettelegger undervisningen. Detaljstyring eller kontrollering av det som skjer i klasserommene legger norske rektorer seg lite opp i. Det blir sett på som den skjulte kontrakten mellom lærerne og skoleleder, og har med arbeidsfordeling å gjøre (Møller, 2004, 2006; Hovdelien, 2010).

4.3 Tilpasset undervisning gjennom et inkluderende læringsfellesskap

Hvordan lærerne tilpasser undervisningen gjennom varierte undervisningsmetoder har jeg sett i sammenheng med Hattie sine kjærneprinsipper og praksismodell for effektiv differensiering med høy effekt på læring, referert til i teoridelen. Jeg har valgt å sortere dem innenfor tre

delkapitler: *Tilpasset undervisning gjennom et inkluderende læringsfellesskap* (elevsentrert undervisning, effektiv klasseledelse, læring i små grupper med ressurser og oppgaver tilpasset alle i gruppen og høyt elevengasjement). *Tilpasset undervisning gjennom varierte arbeidsmetoder* (heller samarbeidslæring enn konkurrerende eller individualistisk læring, ingen merkelapper på elevene, varierte undervisningsmetoder) og *Tilpasset undervisning gjennom klar tilbakemelding til elevene og formativ vurdering*. Kategoriene overlapper noen steder.

Variert undervisning gjennom læringsstiler for å møte alle

På spørsmålet om lærernes forståelse av formålet med variert undervisning, gir alle fire lærerne sammenfallende svar. De mener at formålet med å variere undervisningen er å klare å møte alle elevene, slik at de får utbytte av opplæringen i et klassefellesskap. Alle fire lærerne påpeker at elevene er forskjellige, og at de som voksne kjenner seg igjen i det. Tre av lærerne forklarer dette med læringsstiler som en måte å skaffe seg ny kunnskap på. Alle fire lærerne var enig i at disse læringsstilene best kunne ivaretas gjennom å variere undervisningen. Anne uttrykte dette slik:

Alle ungene lærer på forskjellige måter, det handler om å finne metoder som treffer de fleste. Det skal nå også være litt morsomt av og til, da må vi ha litt skuespill. De spør ofte om å få dramatisere, de synes det er spennende å bli filmet og å få vise det til de andre i klassen etterpå. Det samme med naturfag, vi gjør mye forsøk og elevene etterspør det og jeg tenker at det er det som er naturfag, ikke sitte å lese i den boka. Formålet med variert undervisning er at ungene skal få lære på sin måte, noen lærer bedre av å gjøre enn å lese i boka. Jeg merker at det egentlig er veldig få elever som liker best å sitte å lese, de vil gjerne gjøre.

Motivasjon som formål med variert undervisning

Jeg tolker det Anne sier her som at motivasjon er en viktig forutsetning for læring. Når elevene uttrykker at de har lyst til å jobbe på en konkret måte, som her dramatisering, er de virkelig motiverte. I denne sammenhengen tolker jeg det som at elevenes valg viser til deres motivasjon og tidligere erfaringer. Engasjerte elever som jobber målrettet, konsentrert og med engasjement holder erfaringsmessig lengre ut i aktiviteten, i motsetning til elever med lav motivasjon. Individuell interesse er den enkelte elevs motivasjon for temaet, når man har gode erfaringer fra faget eller aktiviteten tidligere bygger man opp en indre motivasjon (Bunting, 2014). Jeg tolker det videre som at elevene her ønsker å være selvstendig i læringsaktiviteten

og at Anne tar dem med i planleggingen av undervisningen når hun tar hensyn til deres behov. Gjennom medvirkning i undervisningsplanleggingen, vil elevene oppleve at deres erfaringer verdsettes. Videre vil elever som opplever å få bruke forskjellige strategier, erfare og etter hvert få velge strategier selv, kunne oppleve variasjon, reell medvirkning og en følelse av verdsetting (Bunting, 2014).

Videre tolker jeg det Anne sier som at undervisningen må gjøres virkelighetsnær når hun beskriver forsøkene i naturfag og at hun opplever at det er få elever som liker å lese i boka. Ved å gjøre forsøk opplever jeg at hun ønsker å ta hensyn til de elevene som trenger å forstå gjennom å praktisere. Jeg tolker det til at hun tar hensyn til at elevene lærer på ulike måter, når hun beskriver at det er *flere som lærer av å være i aktivitet enn å sitte i ro*, og at hun legger til rette for elevsentrert undervisning fordi hun har vurdert elevene til å lære best slik. Med det tenker jeg hun ivaretar variasjon i metoder og læringsstilene til blant andre Duun & Dunns (Sarto, 2014), ved at hun varierer undervisningen som hun beskriver ved drama og forsøk, jeg tolker det som at hun legger til rette for sansbare tilnærminger og gjør teorien om til praktiske aktiviteter. Videre tolker jeg det som at denne didaktiske tankegangen og planleggingen Anne gjør kan se som planlegging innenfor den didaktiske relasjonsmodellen til Bjørndal og Liberg (1978), ved at hun ivaretar elevenes behov for aktivitet, interesser og engasjement og elevmedvirkning når hun planlegger undervisningen ved å se på forutsetningene til elevene, målet med undervisningen, rammefaktorer, arbeidsmåter og innhold. Jeg tolker det videre som at Anne sin didaktiske planlegging er innenfor Hatti sine kjerneprinsipper og praksismodell i det hun gjennomfører elevsentrert undervisning, effektiv klasseledelse, læring i mindre grupper, høyt eleveengasjement, heller samarbeidslæring enn individualistisk læring og varierte undervisningsmetoder (Hattie, 2009,2012, sitert i Idsøe, 2020, s. 21).

Anne har ved flere anledninger påpekt at elevene uttrykker at de trives godt med måten de lærer på. Lærerne mener at varierte undervisningsmetoder gjør at elevene trives bedre på skolen og opplever å mestre mer i skolehverdagen. Lærerne opplever også at elevene får brukt flere sider av seg selv, får vist frem flere kvaliteter ved seg selv gjennom å være i aktivitet i læringen eller å lære gjennom varierte arbeidsmetoder. De opplever også at ved å variere metodene i undervisningen, legger de mer til rette for samhandling og samarbeid mellom elevene, noe som igjen øker deres sosiale kompetanse og samtidig styrker deres relasjoner som gruppe. Når Anne forklarer hvordan hun opplever at elevene får styrket sin sosiale kompetanse gjennom samhandling med medelevene, forklarer hun det slik:

Vi gjennomfører en del gruppearbeid, for at de skal lære seg å samarbeide med andre, her trekker vi grupper. Ingen får bestemme hvem de skal arbeide med og ingen får bytte.

Når jeg etterspør hvordan elevene responderer på å bli satt uvirkårlig i gruppe, svarer hun slik:

Elevene sitter to og to i klasserommet. Hver andre uke bytter vi læringspartner, det har vi lærerne på trinnet gjort siden vi overtok klassen for tre år siden, de er vant med det og ingen reagerer eller har noe mot det. Sist brukte vi resultatene fra klassetrivsel til å sette sammen disse gruppene, det fungerte fint. Det gjør at de blir godt kjent med hverandre og samarbeider godt når vi har gruppearbeid. I elevsamtalen etterspør vi hvordan de opplever læringspartner og gruppesamarbeid.

Jeg tolker det Anne sier her som at lærerne legger en del opp til gruppearbeid og at elevene er vant til å sitte sammen to og to, eller som Anne kaller det læringspartner. Jeg tolker det at hun sier at elevene ikke får bytte, som et valg lærerne gjør for at de skal lære seg til å samarbeide med alle. En kan jo kanskje tenke seg at for noen elever kan det være utfordrende for læring og konsentrasjon/motivasjon å stadig må bytte læringspartner.

I et forskningsprosjekt på en primærskole i England, som gikk ut på å høre om elevene selv kjente seg inkludert eller ekskludert i undervisningen, kom det frem fire områder som forskerne ikke var forberedt på, disse var: urettferdighet, roping, ensomhet og hvordan de satt eller ble plassert i timene. Forskerne mente at dette hadde å gjøre med mellommenneskelige forhold, elev-lærer og elev-elev. Forskerne påpekte at dette ble viktig for lærerne å ta hensyn til når en skulle forstå inkludering og motivasjon for læring med tanke på å utvikle praksis (Adderley & Hope, 2014). På en annen side så skal man unngå å bruke permanente grupperinger, lærerne danne grupper basert på elevenes lignende læringsbehov. Ved kontinuerlig å bruke variasjon i i både grupperinger og oppgaver, kan en unngå at elevene føler seg plassert i den ene eller andre gruppen (Idsøe, 2020). Jeg tolker Annes utsagn som om lærerne har kontroll på hvordan elevene opplever selv å bytte læringspartnere så ofte, i det hun sier «vi har gjort det siden vi tok over klassen for tre år siden», tolker jeg som at dette ikke er noen nytt, elevene har trent på dette og erfart det i tre år. Videre sier hun at de etterspør elevenes opplevelse av å bytte læringspartner så ofte under elevsamtalene og at de benyttet seg av resultatet fra undersøkelsen klassetrivsel for å sette sammen grupper. Det tolker jeg som at lærerne på trinnet er oppmerksomme på dette mellommenneskelige forholdet, som forskerne Adderley og Hope (2014) snakker om og som ifølge dem er så viktig

for inkludering og motivasjon for læring. Anne forklarer også at de legger til rette for at elevene kan ytre sine meninger om dette en til en sammen med sin lærer under elevsamtalen.

4.4 Tilpasset undervisning gjennom variert arbeidsmetoder

Alle fire lærerne opplever også variert undervisning som en måte å jobbe tverrfaglig på, der de beskriver periodeplanlegging etter LK 20 i ulike fag, tema og grunnleggende ferdigheter gjennom faglige og sosiale mål. Helene gir et eksempel på dette:

Nå etter at vi begynte med periodeplanlegging, så har variert undervisning på en måte tvunget seg enda mer frem enn før. Da vi startet med periodeplanene, så var vi veldig opptatte av å jobbe tverrfaglig, med veldig varierte metoder, da tok vi oss vann over hodet. Det ble litt for kaotisk for oss og også elevene. Med den elevgruppen vi har nå, er det lurt med temaundervisning i bolker, vi kjører norsk, matematikk og engelsk, ikke bare tradisjonelt, men variert og en god del gjennom digitale ressurser. Det har vært litt vanskelig å tenke helhetlig gjennom denne koronaepidemien.

Variert undervisning gjennom tverrfaglig arbeid

Slik jeg tolker Helene her så har fagfornyelsen vært en omstilling i måten å tenke pedagogikk, samarbeid og undervisning på. Jeg tolker det slik at med den nye fagplanen så opplever hun å ha blitt utfordret på å tenke mer variert undervisning. På spørsmålet om hvorfor hun mente det var viktig å jobbe tverrfaglig, svarte hun at det var for at elevene skulle kunne se sammenhengen i de ulike fagene og at de kunne jobbe med flere mål samtidig. Hun påpekte viktigheten av å forklare elevene hva de skulle lære, hvorfor de skulle lære det og samtidig var det viktig for henne å vurdere nøye over hvordan de skulle oppnå læring. Denne pedagogiske tanken kan man se igjen i den didaktiske relasjonsmodellen, som skal bidra til hjelp i forberedelsen av undervisningen, der de sentrale didaktiske spørsmålene om hva (faginnhold), hvordan (arbeidsform/metode) og hvorfor (begrunnelser). Jeg forstår det slik at når Helene uttrykker «elevgruppen vi har nå» så tenker hun pedagogisk differensiering, hvor innhold, prosess og produkt tilpasses elevenes potensial, motivasjon, kunnskapsnivå og interesse (Idsøe, 2014a; Tomlinson, 2017). Denne pedagogiske differensieringen er i tråd med Dewey og hans mening om at aktivitetene i seg selv skulle ha en verdi som elevene forsto. Dette kan også sees i sammenheng med Vygotskijs og hans «optimale utviklingszone», som

skal være den optimale match hvor læringsmulighetene er tilpasset elevenes evner og forutsetninger (Idsøe, 2014a).

Jeg tolker det slik at de har vurdert elevene sine til å lære mer, når de får jobbe med et tema over tid. I beskrivelsen «ikke bare tradisjonelt» tolker jeg det som at de ikke bare jobber i bøker, men varierer undervisningsformene. Jeg tolker det slik at Anne tenker at det å bruke digitale plattformer, gjør at de kan legge til rette for mer fleksibel og variert undervisning. En undervisning som legger opp til mer tverrfaglighet og dypere læring. Anne nevner også koronapandemien i starten av 2020, som førte til at skolene over hele landet, måtte utvikle nye digitale og fremtidsrettede løsninger for undervisning nesten over natten. Mange lærere ble utfordret på å tenke helt nytt og variert.

Tre av lærere i dette studiet løftet frem de mulighetene som ligger innenfor tilpasset opplæring når det gjelder digitale verktøy, og at det finnes mange muligheter for å tilpasse innenfor en hel klasse. De påpekte også muligheten innenfor å anvende digitale ressurser i selve opplæringen, pekte da på film og musikk som en motivasjon for nytt tema, de mente også at bruk av digitale verktøy kunne fremme læring ved hjelp av ulike sanser. En av lærerne snakket om at interaktive oppgaver var mer motiverende for enkelte elever og at det var et viktig ledd i å tilpasse opplæringen. Ingrid trakk frem spesielt et spill Minecraft Education som metode til tverrfaglig arbeid, i mindre grupper eller individuelt. Ved tilgang til dette spillet kunne en som lærer få mange undervisningsopplegg som kunne brukes i full klasse, i mindre grupper eller individuelt. Hun forklarte det slik:

Elevene har veldig lyst til å jobbe med data, de etterspør ofte «når skal vi jobbe med Minecraft?» Jeg opplever å få mer kontakt med spesielt elever som ikke slipper så mange inn på seg, men også de andre elevene uttrykker ønske om å spille det. Jeg skulle ønske det var innstallert på alle elevmaskinene i skolen, da hadde det vært lettere å variere undervisningen.

Digital undervisning som variert metode

Jeg tolker det Ingrid sier her som at hun opplever dataspill som en måte å variere undervisningen på og at hun ønsker å bruke det som en metode for å variere undervisningen, men at det ikke er tilgjengelig for alle i det hun påpeker: *jeg skulle ønske de var innstallert på alle elevmaskinene*. Spill er ofte gjenkjennbart for elevene og er med på å skape engasjement hos elevene og at det er det Ingrid opplever når hun ønsker å benytte seg av det i undervisningen. Gjennom den didaktiske relasjonsmodellen hvor i denne sammenhengen

Minecraft Education knyttes til undervisningens *hvordan* som i metode, blir det at spillet ikke er gjort tilgjengelige en rammefaktor for at Ingrid kan bruke det i undervisningen.

På skolene i denne kommunen som lærerne er fra har det vært et krav om digitalisert undervisning, hvor gamle læreverk har blitt lagt bort i påvente av nye og bedre og i denne perioden erstattet med digitale ressurser. Det har lenge vært et overordnet ønske om at skolene skal bli mer digitalisert, hvor målet er at ved å la elevene bruke digitale verktøy i skolehverdagen, skal de oppleve økt kvalitet på undervisningen, økt motivasjon og å oppleve en bedre tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

Jeg tolker alle fire lærerne dit hen at det var viktig å finne en god ballanse i opplæringen, slik at det ikke ble for mye vekt på det digitale, mer en tanke om «jo takk, begge deler». Jeg tolker det som at alle fire lærerne bidrar til elevenes faglige, sosial og emosjonelle læring og utvikling. De vurderer denne læringen opp mot klassen som gruppe, den enkelte elev som aktør i gruppen og legger til rette for læring i elevfelleskapet. Dette kan man kjenne igjen som effektiv klasseledelse og som er et av kjerneprinsippene i Hattie sin praksismodell.

Marianne har minst yrkeserfaring av lærerne. Hun sier at når hun skal variere undervisningen så tenker hun på hvordan hun kan legge opp undervisningen slik at elevene kan lære på en ny og variert måte. Hun er glad i lekpreget læring og har ulike metoder hun varierer i forhold til tema, her kan hun legge inn lekpreget læring til eksempel i fag som matematikk, norsk, engelsk eller samfunnsfag. Hun mener at som lærer må man være kreativ, elevene lærer best når de er engasjerte. Hun trekker frem tidsaspektet som en rammefaktor for å klare å variere så mye som hun ønsker:

Jeg varierer jo ikke undervisningen min i alle timene mine, det har jeg rett og slett ikke tid til. Men når jeg velger å variere undervisningen, så tenker jeg; hvordan kan jeg på en annen måte lære dem om temaet. Dette prøver jeg å få til så ofte som mulig, men mye av tiden i min arbeidsdag går til helt andre ting enn å planlegge nye undervisningsmetoder.

Tiden som en rammefaktor for variert undervisning

Sitatet fra Marianne tolker jeg som om hun i mest mulig grad ønsker å variere undervisningen. Jeg tolker det hun sier som at hun vurderer ulike innfallsvinkler hun kan bruke for at elevene skal oppleve læring gjennom varierte metoder. Hun sier imidlertid at tiden som er til disposisjon er begrenset, fordi hun har andre ting hun må bruke tiden sin på og

at det krever tid å planlegge nye undervisningsmetoder. Dette tolker jeg som om at det er vanskelig for henne å få tiden hun har til disposisjon til å strekke til. I den didaktiske relasjonstenkingen blir det som Marianne sier her, at tiden blir en rammefaktor for hvor ofte hun kan gjennomføre variert undervisning i klassen, og jeg tolker det slik at hun ser på varierte metoder som noe som kommer i tillegg til den ordinære undervisningen. Varierte metoder og tilpasset opplæring er ikke noe som skal forstås som at det kommer i tillegg til lærerens daglige arbeid. Det handler i større grad om å forsøke å tilpasse undervisningen og variere den slik at forskjellige elever kan nå utvikling og læring, den skal bli en del av den daglige praksisen (Bunting, 2014).

Helene som har lang erfaring som lærer opplever at hun er blitt flinkere til å tenke variert undervisning og relaterer det til arbeidet med ny læreplan og de tre tverrfaglige temaene; folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Hun forklarer hvordan hun tenker variert undervisning i faget engelsk slik:

Engelsk er jo et fag jeg tenker har store målkrav i forhold til antall undervisningstimer i løpet av ei skoleuke. Ungene skal lære mye på kort tid, da har jeg som mål for økta at de skal få samtale, lese og skrive og vi skal ha praktiske oppgaver. Det digitale får vi med som en oppsummering av uka. Mitt mål er at elevene skal få brukt alle sansene, slik at alle ferdighetene kommer inn i ei slik økt.

Ny læreplan og didaktisk tenking gjennom læringsstiler

Det kan kanskje være vanskelig nok å jobbe inn en ny læreplan, og muligens være enklere å fortsette med sine kjente undervisningsmetoder når mye blir nytt. Jeg tolker sitatet fra Helene som at hun jobber målrettet etter den nye læreplanen. Jeg tolker henne til at hun opplever at det stilles store krav til målene i engelsk og vurderer dette opp mot hvordan hun tenker elevene skal nå disse målene. Av måten hun forklarer undervisningsøktene på tolker jeg at hun legger opp til varierte aktiviteter, hvor elevene skal få bruke sansene sine. Dette er i tråd med Dunn og Dunns Læringsstiler for hvordan elevene skal ta inn, bearbeide og huske nytt stoff (Saarto, 2014). Med en slik forståelse legger hun grunnlag for toleranse og aksept for at elevene lærer forskjellig.

Ingrid fremholdt også læreplanarbeidet som en viktig føring for hvordan hun planla for varierte undervisningsmetoder i det hun uttrykte det slik:

Hvis jeg for eksempel tar naturfag, ser vi ofte på målene i læreplanen. Er det overordnet så må vi bryte dem ned og ta flere steg, hva er progresjonen i ferdighetene. Jeg prøver også å se etter hva andre lærere har gjort før meg som har fungert som metode. Jeg erfarer at det er viktig å nå elevene på interesse, det er den beste måten å komme dem i møte på, slik at hver og en oppnår læring, også dem med IOP og ulike anbefalinger.

Ny læreplan og varierte metoder

Slik jeg tolker Ingrid her så vurderer hun den nye læreplanens mål for å bedre kunne forstå grunnleggende ferdigheter. Den nye læreplanen har færre kompetansemål (Karseth m.fl., 2020), det betyr at det gir lærerne en større frihet til å selv prioritere læringsmål for mangfoldet av elever innefor de ulike fagene. Ingrid sier også noe om samarbeidskulturen blant kollegene på skolen, når hun forteller at hun ser til de andre lærerne av hvilke metoder som har fungert før henne, samtidig som hun tidligere i intervjuet har påpekt, at hun hele tiden vurderer hva som fungerer og erfarer er god undervisning. Jeg tolker det som at det er praksis for å utvikle sin kompetanse innenfor metodevariasjon gjennom å samarbeide med sine kollegaer. Det at hun påpeker «hver og en elev skal oppnå læring, også dem med IOP», tolker jeg til at hun har blikk for den enkelte og et realistisk bilde av elevenes behov, også dem med spesialundervisning og retten til tilpasninger i alle fag.

Positiv respons fra ledelsen, sammen med responsen fra elevene og kollegaer virker til å ha gjort disse lærerne trygge i å gjøre det de selv vurderer å være god praksis for variert og differensiert undervisning. Alle fire uttrykte at dette handlingsrommet opplevde de som utvidet for å møte det overordnede kravet om og tilpasset opplæring i læreplanen, samtidig med at det skal være et grunnleggende prinsipp i skolens daglige arbeid. Lærerne viste et sterkt engasjement rettet mot klassen og elevene sine. Resultatene her sammenfaller med en studie (Priestley m.fl. 2015) som beskriver dette handlingsrommet til lærerne som en gradvis utvidelse, ved at lærerne aktivt tolker og evaluerer strukturelle og kulturelle forhold, samtidig som de gjennomfører undervisningen i tråd med det de selv tror på som lærere (Oolbakkink-Marchand et al., 2017). Jeg tolker det som om lærerne vet hva de vil gjøre i klasserommet. De arbeider ut fra sin pedagogiske overbevisning som baserer seg på egne mål for elevenes læring. Helene, Anne og Ingrid var også opptatte av andre typer læringsarenaer enn klasserommet og mente at læring ble mer konkret hvis den kunne tydeliggjøres utenfor klasserommet, når hensikten var at elevene skulle få bedre undervisning. De opplevde at elever som kanskje hadde mer utfordring i klasserommet, spesielt i de teoritunge fagene, fikk

vist flere sider av seg selv på andre læringsarenaer utenfor klasserommet. De mente også at dette var med på å «løfte» dem i forhold til sin egen selvtillit og hvordan de ble sett på i de andre elevenes øyne. Lærerne opplevde også læring i «uteskole» som de kalte det, å komme tettere innpå elevene. Samtalen mellom elevene seg imellom og lærer og elev ble mer frie, og lærerne sammen med elevene opplevde dette som en motiverende måte å lære på.

Ingrid forteller om hvordan de forsøker å gjøre matematikkfaget med praktisk ved å variere metodene, når hun forteller fra en mattedag på skolen, hvor de hadde delt elevene inn i grupper etter sosiale og faglige kriterier. Hun forklarer det slik:

Vi hadde ulike oppgaver hvor jeg hentet oppgaver fra «Grublis» til min stasjon, disse oppgavene er ofte praktiske, slik at de elevene som er praktisk anlagt får bruke sine praktiske ferdigheter på å løse oppgavene. Her måtte eleven samarbeide om hvordan de skulle komme frem til en løsning. Elevene som var gode på multiplikasjon, addisjon, subtraksjon, deling eller oppsett fikk bruk for sine ferdigheter Dette ble en fin sammensetning, hvor elevene spilte hverandre gode.

Planlegging av variert undervisning

Slik jeg tolker det Ingrid sier her, så er det ikke tilfeldig hvordan de har satt sammen gruppene. Her har lærerne blandet gruppene ut fra faglige og sosiale forutsetninger for å legge til rette for godt samarbeid mellom elevene. Hun sier noe om de praktiske elevene og kommer igjen innpå Dunn og Dunn`s læringsstiler, som flere av lærerne har snakket om når de forteller hvordan de tenker og planlegger når de skal legge til rette for variert undervisning. Undervisningsøkten ble gjennomført som stasjonsundervisning og samarbeidslæring. Jeg tolker det slik at hun tenker inkludering fra et bredt perspektiv, ved at hun sier hun tar hensyn til elevenes styrker både faglig og sosialt uten å sette merkelapper på elevene. På en annen side kan det kanskje tenkes at elever som har faglige utfordringer opplever samarbeidslæring som emosjonelt utfordrende fordi de føler seg usikker på sin kompetanse. Elever som kjenner på en slik faglig usikkerhet, trenger lærere som klart ser denne sosiale usikkerheten, men som overbeviser dem om at de vil få det til og blir på den måten møtt med positive forventninger om mestring. I prosessen vil elevene ha behov for masse bekræftelse, spesielt når læreren ser at elevene tar sjanser på å gjøre feil. I stedet for å redusere kravet pusher en elevene til å tro på egne evner og muligheter (Bunting, 2014). Denne planleggingen kan en se igjen i noen av Hatties kjerneprinsipper for tilpasset undervisning som elevsentrert undervisning, læring i små

grupper, varierte arbeidsmetoder, høyt elevengasjement, samarbeidslæring og aktiv klasseledelse (Hattie, 2009,2012, referert i Idsøe, 2020).

Ingrid fortalte også at elevene ofte etterspør å få jobbe på data i flere fag. Hun har brukt spillet Mindcraft Edu både i hel klasse og sammen med elever som har spesialpedagogisk behov. I Minecraft Edu kan elevene utvikle sin kreativitet og samtidig få utvikle sin evne til å planlegge. Hun forklarer at i dette spillet kan en som lærer få tilgang til mange og ulike undervisningsopplegg som en kan bruke på hel klasse. Hun ønsket imidlertid tilgang til dette spillet for hele klassen, men opplevde noen utfordringer i det og forklarte det slik:

Det er ofte utfordrende å få på plass disse verktøyene. Jeg kunne i mange timer tenke meg å variere undervisningen ved å bruke Minecraft Edu i hel klasse, spesielt i de fagene som jeg har. Spillet har flere funksjoner som gir lese og skrivestøtte. Det at spillet ikke er installert på maskinene til elevene, det gjør det vanskelig. Jeg ser at elevene liker læring på data, men at for noen er det vanskelig å ikke gå inn på andre digitale arenaer i disse timene, men det kan vi jo styre.

Spill som variert metode

Slik jeg tolker Ingrid her, ønsker hun å bruke digitale verktøy i skolehverdagen som en motivasjonsfaktor og som et mål om å variere metodene for å øke kvaliteten på undervisningen og tilpasse opplæringen i klassens fellesskap. Jeg tolker det slik at hun har satt seg inn i disse verktøyene, hun vet at spillet har flere funksjoner som lese og skrivestøtte slik at det er med på å kunne tilby elevene digital differensiert opplæring. Jeg tolker av det hun sier at hun at hun jobber bevisst med pedagogisk bruk av IKT og ikke begrenser det til bare opplæring i IKT-relaterte emner (Damsgaard & Eftedal, 2014). Hun opplever imidlertid utfordringer i form av at det ikke er gjort tilgjengelig på datamaskinene til elevene. Det vil si at tilgjengeligheten blir en rammefaktor i den didaktiske relasjonsmodellen til Bjørndal og Liberg (1978). Ingrid peker også på en annen faktor som distraksjon, når elevene får tilgang til PC. Elevene velger å gå inn på andre digitale arenaer og velger med det å gjøre noe annet når de får tilgang til internett. Jeg tolker denne distraksjonen som at det er noe hun kan styre, men ved at hun nevner det her tolker jeg som at hun mener det er en distraksjon fra undervisningens mål. I denne sammenhengen tolker jeg det slik at Ingrid tenker tilpasset opplæring i et bredt perspektiv. Jeg opplever henne til tross for utfordringer med tilgang og

elever som blir fristet i den digitale verden, som villig til å endre sine undervisningsmetoder fordi hun opplever dem som motiverende og inkluderende for sine elever.

Fordeler med varierte undervisningsmetoder

Alle fire lærerne virket til å være bevisst på den sosiale interaksjonen mellom elevene i undervisningen. De virket til å være opptatte av å øve seg på varierte metoder som direkte påvirket konteksten slik at alle elevene kan oppleve inkludering gjennom fag. De var enige i at læringen skal oppleves meningsfull og virkelighetsnær for elevene, slik at de blir engasjerte i læreprosessen. Lærerne påpekte at flere av de elevene som de opplevde som stille i den mer lærerstyrte undervisningen, ble mer muntlige aktive og deltakende i læringen når undervisningen ble mer elevstyrt. Anne mente også at det å legge til rette for gruppesamarbeid og dramatisering som en metode i undervisningen, førte til at de stille elevene ble mer trygge på de andre elevene, eller at de turte oftere å ta ordet i de lærerstyrte timene. Hun uttrykte det slik:

De stille elevene blir mer muntlig i timene. Før var det en større usikkerhet elevene imellom. Nå når de har blitt mer kjent med hverandre under gruppesamarbeid og dramatisering, er de ikke lengre så redde for å ta ordet og å svare i timene. Vi ser det spesielt på det sosiale, det har forbedret seg.

Varierte metoder og sosialisering

Slik jeg tolker Anne her, så opplever hun at varierte undervisningsmetoder her gjennom dramatisering, har bidratt til at de stille elevene blir mer aktive i sin læringsprosess også i andre og mer lærerstyrt undervisning. Hun sier også noe om at gruppen generelt sett er blitt tryggere på hverandre, med det kan en kanskje tolke som at elevene har opplevd mestring og med det økt selvtillit gjennom samarbeid med sine medelever.

Flere av lærerne trakk frem at de opplevde elevene som å ha mer behov for action, de forklarte det som om de krevde litt mer fart, farger og spenning i fagene. De mente også på at elevene nå mere uttrykte seg muntlig hvis det ble for mye lærebokrelatert undervisning. Når jeg spurte hvorfor de trodde det var slik, mente alle fire informantene at det kunne ha å gjøre med en økt kompetanse i spillverden og at mye nå er så digitalt både hjemme og på skolen. De opplevde også det å variere undervisningen med spill som motiverende, elevene greide å konsentrere seg over lengre tid og at elevene opplevde mestring. En av informantene påpekte

også en annen side ved spill enn bare læringsmål, som at elevene fikk øve på nye strategier og sosiale ferdigheter.

Lærerne opplevde det å variere undervisningen som spesielt viktig for elever som har vanskelig for å konsentrere seg og å holde ut i en aktivitet. De opplevde den lærebokstyrte undervisningen som ofte kjedelig for dem og som fort kunne skape tapere eller elever som ofte kjente på å ikke mestre oppgavene i skolen. Ingrid forklarte det slik:

Det jeg ser når jeg varierer, er at jeg klarer å holde dem lengre, spesielt de som er litt kjappe i vendingen. Jeg klarer å holde dem mer engasjert på en helt annen måte og jo flere variasjoner jeg legger inn, jo større sannsynlighet er det for at noe treffer alle. Så det er jo den store fordel at jeg i større grad treffer flere av elevene med å variere undervisningen.

Elevenes behov og forutsetninger

Jeg tolker Ingrid her som at hun tar elevenes behov som utgangspunkt når hun legger til rette for variasjon i undervisningen, i det hun beskriver de elevene som er «litt kjappe i vendingen». Jeg tolker det slik at variert undervisning skaper engasjement og at elevene er motiverte i undervisningssituasjonen. Det kan tyde på at elevene opplever undervisningen som meningsfull, relevant og at de opplever mestring. Jeg tolker også det Ingrid sier her som at hun har en bred forståelse for tilpasset opplæring, ved at alle elevene med sine ulike utgangspunkt, skal ha mulighet til å lykkes og at hun gjennomfører det ved å variere undervisningen for hele klassen, og ikke som en individuell tilpasning. En slik forståelse fører til mer fokus på læring i fellesskapet (Damsgaard & Eftedal, 2014).

Flere av lærerne opplevde at når de varierte undervisningen så ble elever med lærevansker mer aktive og med i læreprosessen. Marianne forklarte det med en undervisningsøkt slik:

... og så synes jeg det er så fint å kunne legge det opp som en lek, de oppfatter ikke læringen, de tror de leker, men så er det masse læring og de blir så engasjerte. Vi lagde spåkopper i kunst og håndverk, men brukte dem i matematikk hvor de lagde multiplikasjonsstykker, så øvde de med sine læringspartnere. De lærte gangetabellen i lek og hadde det morsomt mens de gjorde det.

Både Ingrid og Marianne legger vekt på aktivitetsbasert læring og Marianne her gjennom leken. Lek kan jo brukes på mange forskjellige måter og det at Marianne legger til rette for å lære multiplikasjonstabellen gjennom spåkopp og læringspartner, gjør jo læringen slik som

Ingrid forklarte det motiverende og interessant og samtidig en ny måte å lære på. Jeg opplever også Marianne til å vise en bred forståelse for tilpasset opplæring i det at hun legger til rette for en aktivitet som alle kan gjennomføre i fellesskapet i klassen, også for dem som trenger andre måter å lære på for å oppleve læring og mestring.

Utfordringer ved å variere undervisningsmetodene

Til tross for at alle fire lærerne opplevde det å tilby elevene varierte undervisningsformer som positivt for alle elevene i skolen, var det noen områder og noen elever de mente det ikke hadde like stor læringseffekt på. To av lærerne trakk frem usikkerhet som enkelte elever opplevde når de ikke hadde kontroll på hva som skulle skje. Det var ofte elever innenfor autismespekteret som har stort behov for en forutsigbar skolehverdag og at det som skal skje bør preges av streng rutine for dagen. Anne erfarte at elever innenfor autismespekteret har utfordringer med gruppesamarbeid og alt som er nytt, hun forklarer at hun løser det med: *da går heller jeg inn som samarbeidspartner for å avhjelpe den eller de som trenger det.*

Lærer som trygghet

Slik jeg tolker Anne her så gjennomfører hun varierte metoder til tross for at hun kjenner til at enkelte metoder er utfordrende for noen av elevene i klassen, men hun gjør det ved å tilpasse situasjonen og setter seg selv som læringspartner, en tilpasning en kan tenke føles trygt og godt for eleven. Anne sier også at elever innenfor autismespekteret trenger lengre tid på å tilegne seg nye metoder enn andre elever. Jeg tolker det Anne sier her som at hun har god oversikt over elevenes faglige og sosiale kompetanse og at hun evner å gi de elevene emosjonell støtte der de trenger det.

Ingrid trakk også frem at det å variere metodene i undervisningen ikke nødvendigvis passet for alle elevene og brukte begrepet «responderer». Hun refererte ikke til elever i autismespekteret som Anne gjorde, men så det mer i sammenheng med at noen elever foretrakk den «tradisjonelle måten å lære på. Ingrid opplevde variasjoner i elevsammensetningen og at i den klassen hun hadde nå, var det flere elever som ikke responderte like godt når hun varierte undervisningen. Hun forklarer det slik:

Jeg har i det sist opplevd at der vi tenker «nå må vi gjøre det spennende», så jobber jeg nå med en klasse som responderer godt på det tradisjonelle, sånn «lese og jobbe med oppgaver» måte å jobbe på. Jeg har nå en elevgruppe som responderer mindre på det jeg tidligere har erfart motiverer elevene mer. De vil ha boka på skjerm og jobbe med oppgaver. Det synes jeg er vanskelig.

På oppfølgingsspørsmål om det at hun opplever å ha elever som ikke responderer like godt på varierte metoder, gjør noe med hvor ofte hun velger varierte metoder svarer hun:

Jeg prøver å variere måten vi jobber på på den måten at, hvis vi har hatt gruppearbeid sist, kan det være at jeg velger læringspartner neste gang, eller at jeg velger selvstendig arbeid. Jeg spør meg selv om hva som fungerte sist og hva jeg kan gjøre annerledes neste gang i form av metodevalgene.

Elevsammensetning og variert undervisning

Jeg tolker det Ingrid her sier som at hun opplever at elevsammensetningen varierer, metoder som passer i en elevgruppe kan endres med ny klasse og at det å variere undervisningsmetodene ikke nødvendigvis passer for alle. Noen elever opplever hun foretrekker den tradisjonelle undervisningen der boka styrer aktiviteten, en mer individualistisk læring og som vi kan kjenne igjen i kateterpedagogikken. Jeg tolker det Ingrid sier her som at hun reflektere over hvordan elevene mottar de metodene hun legger opp til ved å iakta motivasjonen elevene viser for aktiviteten. «Når elevene finner sin måte å lære på som hun/han synes å ha nytte av, mener vi at eleven har oppnådd det vi kaller tilpasset deltakelse. Våkne lærere fanger ofte opp slike elevskapte variasjoner og føyer disse til sitt eget repertoar» (Håstein og Werner, 2004, sitert i Buntin, 2014, s. 44) Jeg tolker Ingrid her til å reflektere over elevenes ulike behov og at hun tar hensyn til de ulike behovene gjennom å tilpasse undervisningen til alle. På en annen side kan det være at variert undervisningsmetoder som krever samarbeidslæring oppleves vanskelig for elever som strever sosialt. Her kan det tenkes at disse elevene som Ingrid snakker om her, trenger mer hjelp og støtte fra læreren under mer varierte og elevaktiverte arbeidsmetoder, slik at faglige og sosiale utfordringer kan justeres og overvinnes (Lunde & Lindbäck, 2020). Variasjon i det å veksle mellom ulike typer av aktiviteter, arbeidsmåter og innfallvinkler slik som lærerne her snakker om, vil føre til at de ulike elevene får møte noen metoder som passer dem i løpet av en periode (Bunting, 2014).

4.5 Vurderingsarbeidet i varierte arbeidsmetoder

Det at teknologien åpner opp for en mer variert undervisning åpner kanskje også opp for varierte måter å vurdere på. På spørsmål om hvordan lærerne erfarer vurderingsarbeidet med variert undervisning svarer Helene slik:

Jeg synes det er litt vanskelig. Jeg har vært stor tilhenger av å ha vurderingskriterier, med uttrykte tydelige mål om hva som forventes av elevene. Jeg bruker det fortsatt,

men synes det er vanskelig i vurderingsarbeidet, spesielt innenfor det digitale. Det er så flyktig og elevene bare trykker seg videre, jeg føler jeg mister litt kontrollen på om eller hvordan elevene har løst oppgavene.

Anne snakker om vurdering gjennom den spillbaserte læringsplattformen Kahoot, som lærerne på trinnet legger til rette for i slutten av uka. Hun forklarer det slik:

Vi bruker mye Kahoot som vurderingsform i slutten av uka. I matematikk har vi ukentlige tester i stedet for å ta inn bøkene. Vi gjør en del vurderinger gjennom Skooler, her kan elevene legge inn muntlig forklaring til sin lærer på målene i de ulike fagene.

På oppfølgingsspørsmål om vurderingsarbeidet etter for eksempel prosjekter og hvordan de vurderer elevene da, svarer Anne:

Vi bruker ofte Kahoot i disse sammenhengene og da ser vi på søylene om de har fått med seg det de skal. Elevene sitter ofte to og to sammen, for at det ikke skal bli synlig, hvis noen ikke kan svare. I prosjektene er vi tett på for å ha oversikt over om elevene får med seg det de skal av læringsmål. I matematikk jobber vi mye digitalt og i Multi Smart Øving, den er jo tilpasset elevenes nivå. Her kan jeg se hvilke oppgaver elevene har gjort de ulike dagene og om de har forstått eller ikke. Det er veldig oversiktlig og greit å vurdere.

Marianne som er lærer på småtrinnet opplevde det som mye enklere å gjøre underveisvurdering når hun la til rette for variert undervisning. Hun forklarte det slik:

Jeg synes kanskje det er lettere, elevene er mer muntlig aktive. De viser meg mer hva de kan når jeg varierer undervisningen. I lekpreget læring har jeg ofte undervisning hvor jeg ikke blander dem i grupper, men individuelt. Hver enkelt blir mer synlig, har egentlig ikke tenkt på det før.

Vurdering av og for læring

Jeg tolker det Helene sier om at *elevene bare trykker seg videre*, som at hun mister litt kontrollen og oversikten på elevenes faglige ståsted. Med tanke på tilpasset opplæring så ligger jo lærerens oversikt av elevenes faglige ståsted til grunn for tilpasningen en som lærer videre må gjøre. Jeg tolker det videre som at Helene har ønsket om å gi formativ vurdering og at det oppleves som vanskelig hvis hun mister oversikt over om eller hvordan elevene har løst oppgavene. Tilbakemelding på det arbeidet som elevene utfører er avgjørende for elevenes

læring og utvikling. Tidligere forskning har vist at det er den formative vurderingen som har størst betydning og effekt for elevenes læring (Hattie & Timperley, 2007). Videre tolker jeg det som om Helene tenker vurderingen innenfor noen av prinsippene for god læring, ved det hun sier om vurderingskriterier og tydelige mål til elevene (Fjørtoft, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2016). Dette er også i tråd med Hattie & Timperley (2007) om mål som elevene skal jobbe ut fra og hvilke kriterier elevene skal vurderes ut fra (Hattie & Timperley, 2007).

Anne snakker om at de bruker Kahoot som vurdering. Her legger lærer inn spørsmål som elevene skal svare på digitalt gjennom fire alternativer av svar som de får umiddelbar respons på. Jeg tolker det som om lærerne legger til rette for en mer lekpreget vurdering og at det kanskje oppleves som engasjerende for elevene. På en annen side, hvis en tar for seg Hattie sine kjerneprinsipper for effektiv differensiering og høy effekt på læring, kan en kanskje si at dette er en form for konkurrerende læring (Hattie & Timberley, 2007). Jeg tolker det som Anne sier om at elevene sitter sammen to og to og at det da ikke blir så synlig om noen svarer feil, som at de ivaretar prinsippet om effektiv differensiering også med Kahoot som vurderingsform.

Jeg tolker det Marianne sier om at det å legge til rette for lekpreget og variert undervisning uten å dele dem i grupper gjør elevene mer synlige for vurdering. Jeg tolker det som at hun opplever at elevene blir mer aktive i læringsprosessen og at det da blir lettere for henne å se og vurdere den enkelte både faglig og sosialt. Lærerne må ta i bruk ulike vurderingsformer og ha vurdering som en sentral del av elevenes arbeidsprosess. Støtte og ros blir fremhevet som viktige elementer for å styrke elevenes motivasjon for læring sammen med opplevelsen av å mestre (Hattie & Timperley, 2014).

5.0 Avsluttende oppsummering og veien videre

Mange skoler prøver ut variert undervisningsmetoder med gode resultater. Noen av disse metodene kan utfordre lærere til å bryte med den tradisjonelle undervisningsmetoden. I følge Imsen og Ramberg (2014) sin forskning, på læreres oppfatning av god praksis i grunnskolen i perioden mellom 2001-2012, har det blitt en mer lærerstyrt pedagogikk. De begrunner det i et overordnet krav om synlige læringsresultater. Det skilles mellom formidlingspedagogikk og aktivitetspedagogikk, hvor formidlingspedagogikken er den som ofte kjennetegnes som lærerstyrt undervisning med instruksjon, fortelling og spørsmål og svarekvenser.

Aktivitetspedagogikken dreier seg om temabasert arbeid, prosjektarbeid, ansvar for egen læring, differensiering, drama og lek, benyttes mindre, men mest på småskoletrinnet (Holmberg & Ekeberg, 2016).

5.1 Hovedfunn

Jeg har undersøkt læreres opplevelse av å tilby varierte undervisningsformer i barneskolen. Målet med forskningen har vært å få frem hva lærerne gjør, og hvilke erfaringer de har i å tenke varierte undervisningsformer for å ivareta alle elevene innenfor prinsippet om tilpasset opplæring.

Masteroppgaven min tok utgangspunkt i følgende problemstilling:

«Hvordan opplever lærere forventningene om å tilby varierte undervisningsformer i barneskolen?»

Innledningsvis nevnte jeg Utdanningsdirektoratet (2017) som presiserer at læreren av avgjørende for et læringsmiljø som skal motivere og bidra til at elevene lærer og utvikler seg. Kunnskapsdepartementet (2011) presiserer videre at en viktig kompetanse for en lærer er det å mestre pedagogisk differensiering i klasserommet. St. melding 31 (2007-2008) påpeker at tilpasset opplæring er et gjennomgående prinsipp i hele grunnskolen og skal i all hovedsak skje innenfor rammen av fellesskapet, i klasser eller grupper.

Tilpasset undervisning gjennom et inkluderende læringsfellesskap

Første funn her er at lærerne opplevde forventninger om å tilby varierte undervisningsformer og å være kreativ under planlegging av undervisningen for å treffe alle elevene i et læringsfellesskap. Funnene viser også at lærerne samarbeider godt om å planlegge variert undervisning. Funnene viser også at lærerne ivaretar elever med rett til spesialpedagogisk opplæring i klasserommet ved at de planlegger for variert undervisning med et blikk for den

enkelte. Funnene viser med det at lærerne har en bred forståelse av tilpasset opplæring (Damsgaard & Eftedal, 2014).

Tilpasset undervisning gjennom varierte arbeidsmetoder

Andre funn her viser at lærerne opplever at fagfornyelsen med krav om tverrfaglig arbeid og temabasert undervisning er med på å sette føringer for variert undervisning. Funn her er at lærerne opplever økt bruk av digitale plattformer og spill som en viktig ressurs for å differensiere opplæringen. Funn viser også at lærerne varierer undervisningen gjennom temaorganisert arbeid, prosjektarbeid, ansvar for egen læring, differensiering, bruk av drama, lek og bruk av læringspartnere. Funn viser også at lærerne benytter seg av læringsstiler til blant andre Dunn og Dunns (Saarto, 2014), videre opplever lærerne at det å variere undervisningen motiverer og skaper lærelyst hos elevene. Dette er undervisningsformer som kjennetegner den progressive pedagogikken. Om skolen har endret seg fra en mer kateterpedagogikk til progressiv pedagogikk, kan endre seg i tråd med skriftende reformer og pedagogiske vinder. Det er også avgjørende om en ser det fra dokument- eller programnivå, eller om en ser det fra lærernes pedagogiske preferanser og praksis (Imsen & Ramberg, 2014). I dette studiet er det sett fra fire læreres pedagogiske preferanser og funnene her viser at lærerne i barneskolen opplever å tilby elevene varierte undervisningsformer som preges av elevaktivitet.

Tilpasset undervisning gjennom klar tilbakemelding til elevene og formativ vurdering

Tredje funn viser at lærerne benytter seg en del av vurdering gjennom digitale læringsressurser som Multi Smart Øving og Kahoot, hvor de går inn og vurderer elevenes kompetanse etter læring som en summativ vurdering. Funnene viser også at lærerne opplever variert undervisning og elevaktivitet, til å gi dem større mulighet til å vurdere elevene ikke bare faglig, men også sosialt, gjennom formativ vurdering. Dette er i tråd med tidligere forskning på vurdering, som viser at den formative vurderingen i barneskolen benyttes ofte i den lekpregete læringen, hvor den spontane tilbakemeldingen som ros og positiv tilbakemeldinger, er med på å øke selvfølelsen og motivasjon for videre læring (Hattie & Timperley, 2007).

Funn som kan forklares som en utfordring for å kunne tilby varierte undervisningsformer i barneskolen

Funnene ovenfor viser det som lærern opplevde som fordeler ved å tilby varierte undervisningsformer for elever i barneskolen. Funnene avdekket også noen utfordringer som i forhold til den didaktiske relasjonsmodellen ble noen rammefaktorer for å kunne tilby variert undervisning i den grad enkelte av lærerne ønsket det. Det ene funnet der var tidsaspektet, to av lærerne mente at det krever tid å planlegge for variert undervisning og at tiden ikke alltid strekker til. Det andre funnet var at lærerne opplevde spill som Minecraft Education til å være lærerikt men ikke tilgjengelig på elevenes PC-er eller I-pad. Det tredje funnet var at to av lærerne opplevde at ikke alle elevene profiterte på variert undervisning, trakk spesielt frem elever innenfor autismespekteret som har behov for tydelige rammer og forutsigbarhet. På spørsmål om vurdering for læring ble funn fra en av lærerne at hun mente hun mistet litt kontroll på elevenes faglige ståsted når de jobbet på enkelte av de digitale læringsplattformene. Savn i funn i delen av vurdering for læring var læreres opplevelse av å ta elevene med i større grad og å bruke vurdering som en måte å tilpasse opplæringen på (Damsgaard & Eftedal, 2014).

5.2 Forslag til veien videre

Tilpasset opplæring er et begrep som de siste tiårene i økende grad har kommet opp i faglige diskusjoner om skolen. Studiens tema om hvordan lærere opplever forventningene om å tilby varierte undervisningsformer i barneskolen, er slik sett høyst aktuelt og relevant. Innsikt i læreres opplevelse av skolelivet kan gi flere svar på hva som er viktig å vektlegge i opplæringen og dette fordrer at man lytter til lærernes stemme. Gjennom intervju har lærerne gitt meg en mulighet til å få innblikk i hvordan de legger til rette for varierte undervisningsformer. Datamaterialet viser et bilde av at lærerne har en bred tilnærming til tilpasset undervisning, og at varierte undervisningsformer gir lærerne en større mulighet for å legge til rette for opplæring innenfor fellesskapets ramme. Lærerne legger til rette for varierte undervisningsformer ved at elevene får være aktive i sin læring i samspill med sine medelever blant annet gjennom undervisningsmetoder som drama og lekpreget læring. Lærerne i studiet opplevde at IKT byr på en rekke muligheter for å variere undervisningen og for å tilpasse opplæringen. Gjennom varierte undervisningsformer legger lærerne til rette for at elevene får vise andre sider av seg selv, noe som ser ut til å bidra til elevenes mestring og trivsel, samt sosiale og emosjonelle utvikling.

Rapporten fra studien slik den foreligger her, viser min tolkning og opplevelse av møte med fire lærere og deres opplevelse av å tilby varierte undervisningsformer i barneskolen.

Tolkningen er fullt og helt mine egne, og er farget av min førforståelse som spesialpedagog og student. Jeg mener likevel at jeg har forsøkt så langt det lar seg gjøre å holde meg kritisk til egne tolkninger, sammen med at jeg har sett på studiens funn i lys av annen forskning og teori. Gjennom hele forskningen har jeg reflektert og stilt kritiske spørsmål til medstudenter og kollegaer i fagfeltet. Dette mener jeg er med på å sikre min troverdighet.

I lys av funn kunne det være nyttig å se videre på hvilken betydning læreres kompetanse innen læringsstiler, som kan være med på å fremme mer variert undervisning og forbedre undervisningspraksis i skolen. Videre forskning kunne også behandle læreres opplevelse av å bruke formativ vurdering i en mer digital skole. Tidlig suksess i skolen øker sannsynligheten for å lykkes senere, en konsekvens av dette er at frafallet må forebygges i grunnskolen. I et større perspektiv kunne det også vært interessant å forske på varierte undervisningsformer som forebygging av frafall fra videregående skole.

Litteraturliste:

- Adderley, R.J., & Hope, M. A. (2014). *Exploring inclusive practise in primary schools: focusing on childrens voices*. European journal of special needs education. 1-18
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring. Forskningsrapport nr.62*. Høgskulen i Volda: Møreforskning Volda
- Berg, R. W. (2014). Kommunikasjon som fremmer læring. I. P. S. Brønn & J. K. Arnulf (red.). *Kommunikasjon for ledere og organisasjoner* (s. 149-175). Bergen: Fagbokforlaget.
- Biesta, G., Priestley, M. & Robinson, S. (2015). *The role of beliefs in teachers` agency. Teachers and Teaching: theory and practice*, 21(6), 624-640.
- Bjørndal, B. & Liberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken*. Oslo: Aschehoug
- Brekke, B & Tiller, T. (2013). *Læreren som forsker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bunting, M. (2014). *Tilpasset opplæring- i forskning og praksis*. Oslo: CAPPELEN DAMM AS.
- Børte, K., Lillejord, S. & Johansson, L. (2016). *Evnerike elever og elever med stort læringspotensial: en forskningsoppsummering*. Oslo: Kunnskapscenter for Utdanning.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dale, E.L. (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dale, E.L. (2003). *Dannelsesprogram og enhetsskole*. I: R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (red.). *Dannelsens forvandlinger* (155-182). Oslo: Pax forlag.
- Dale, E.L. (2005). *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Damsgaard, H. L. & Eftedal, C. I. (2014). *... men hvordan gjør vi det?: Tilpasset opplæring i grunnskolen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Dewey, J. (1916). *Erfaring og tenkning*. Oversatt av B. Christensen. I. E. L. Dale (1999) (red.). *Skolens undervisning og barnets utvikling* (s. 53-66). Klassiske tekster. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Fangen, K. (2010). *Deltakende observasjon* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Fiskum, T. A. & Suul, U. (2014). Hvordan kan ulike kunnskapsformer berike undervisningen i uteskole. I T. A. Fiskum & J. A. Husby. (red.). *Uteskoledidaktikk: Ta fagene med ut.* (s. 137-146). Oslo: Cappelen Damm.

Fjørtoft, H. (2016). *Effektiv planlegging og vurdering: læring med mål og kriterier i skolen* (2.utg.). Bejen: Fagbokforlaget.

FN (1948). FNs verdenserklæring om menneskerettigheter. Paris: FNs Generalforsamling.

Hannås, B. M. (2017). *Pedagogikk, trender og politikk i klasserommet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Hattie, J. A. C., & Timperley, H. (2007). *The power of feedback. Review of Educational Research*, 77(1), 81-112

Hattie, J. (2014). *Synlig læring: for lærere*. Oslo: Cappelen Damm.

Haug, P. (2003). Evalueringa av Reform 97. Oslo: Norges forskningsråd.

Hentet 29.11.2021 fra

https://www.forskningsrådet.no/csstorage/flex_attachment/Sluttrapport_evaluering_av_Reform_97_Ve_reform971.pdf

Heacox, D. (2012). *Differentiating Instruction in the Regular Classroom: How to Reach and Teach All Learners* (Updatet Anniversary Edition). Minneapolis: Free Spirit Publishing.

Hovdelien, O. (2010). «Det er ingen av mine lærere som forkynner ...». Grunnskolerektors forståelse av egen rolle og eget handlingsrom i forbindelse med religions- og livssynsundervisning. *Prismet*, 61(3), 77-86.

Holmberg, J. B., & Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo. Universitetsforlaget

Hovdenak, S. S. (2006). Tekstanalyse i diskursanalytisk og hermeneutisk perspektiv. I M. Brekke, (red.). *Å begripe teksten: Om begrep og begrep i tekstanalyse* (s.73-85). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Idsøe, e.c. (2014b). Tilpasset opplæring for elever med stort akademisk potensial. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Idsøe, E. C. (2020): *Differensiering i skolen*. Oslo: Cappelen Damm AS.

- Imants, J., Wubbels, T. & Vermunt, J.D. (2013). *Teachers`enactments of workplace conditions end their beliefs and attitudes toward reform*. *Vocations and learning*, 6(3), 323-346.
- Imsen, G. (2003). *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte*. En empirisk studie av grunnskolen 4., 7. og 10. trinn. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Imsen, G. & Ramberg, M.R. (2014). *Fra progressivisme til tradisjonisme i den norske grunnskolen?* Endringer i norske læreres pedagogiske oppfatninger i perioden 2001-2012. *Sosiologi i dag*, 44(4), 10-35.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.utgave). Oslo: Abstrakt forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6.utgave). Oslo: Abstrakt forlag.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor: Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen Damm.
- Karseth, B. Kvamme, O. A. og Ottesen, E (2020). Fagfornyelsens læreplanverk. Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold. Delrapport 1. Hentet 17.03.2022 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/evaluering-av-fagfornyelsen---politiske-intensjoner-arbeidsprosesser-og-innhold/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. (St.meld. nr. 11 (2008-2009)). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. (Meld. St. 22. (2010-2011)). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.» Hentet 15.03.2022 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/vedrier-og-prinsipper-forgrunnopplaringen/id2570003/>

- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld. St. 6 (2019-2020)). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Laursen, P. F. (2004). *Den autentiske læreren: Bli en god og effektiv lærer – hvis du vil*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lightbown, P.M. & Spada, N. (2013). *How Language are learned – Oxford Handbooks for Language Teachers* (4.utg.). United Kingdom: Oxford University Press.
- Lunde, O. & Lindbäck, S. (2020). *Pedagogiske tiltak i skole og barnehage*. Oslo: Infovestforlag
- Meld. St. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Meld. St. 31 (2007-2008). (2008). *Kvalitet i skolen*. Hentet 13.12.2021 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67dl6af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>
- Mitchell, D. (2014). *Hvad der virker i inkluderende undervisning – evidensbaserte undervisningsstrategier*. Fredrikshavn: Dafolo forlag.
- Mitchell, D. & Sutherland, D. (2020). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies*. (3.utg.). London, New York: Routledge
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen. Posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlag
- Møller, J. (2006). *Nyere forskning om skoleledelse i gode skoler*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 90(2), 96-108.
- Nilsen, S. (2017). *INKLUDERING OG MANGFOLD*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilsen, S. (2019). *Lærerenes kompetanse og elevenes læring i et inkluderende læringsmiljø*. I M. Harketstad og K. Skogen (Red.), *Læringspotensial*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Norsk senter for forskningsdata (NSD) (2021). *Samtykke og andre behandlingsgrunnlag*. Hentet 20.03.21 fra <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/samtykke-og-andre-behandlingsgrunnlag>

- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole*. Hentet 21.04.22 <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/nou/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- Oolbekkink-Marchand, H. W., Hadar, L., Smith, K., Helleve, I. & Ulvik, M. (2017). *Teacher`s perceived professional space and their agency*. *Teaching and teacher Education*, 62, 37-46.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Opplæringslova. (2021). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet 02.02.21 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=tilpasset%20oppl%C3%A6ring#KAPITTEL_1
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Priestley, M., Biesta, G., Phillippou, S. & Robinson, s. (2015). *The teacher and the curriculum: exploring teacher agency*. I D. Wyse, L. Hayward & J. Pandya (red), *The SAGE Handbook of Curriculum Pedagogy and Assessment* (s. 187-201). London: SAGE
- Saarto, E. (2015). *Det er læreren som har nøkkelen*. Kolofon Forlag.
- Skogen, K. og Holmberg, J.B. (2002): *Elevtilpasset opplæring – En innovasjonstilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. (2006). Case – forskning. I K. Fugleseth & K. Skogen (red.). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 52-65). Oslo: J. W. Cappelen Forlag.
- St.meld. nr. 16 2006-2007 (2007). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Strømstad, M., Nes, K., & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering*. Vallset: Opplandske bokforlag og Norges forskningsråd.
- Säljö, R. (2016). *Læring: en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm.

- Tomlinson, C.A. (2017). *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms* (3.utg.). Alexandria, VA: ASCD
- Tiller, T. & Tiller, R. (2002). *Den andre dagen: det nye læringsrommet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Thagaard, T. (2013). *Systematisk innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.
- Thaagard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse*. 5. utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet 13.12. 21 fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf
- Utdanningsdirktoratet. (2016). *Vurderingspraksis – Vurdering for læring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/tilbakemeldinger/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_larerplaner_for_kunnskapsloeftet/prinsipper_Ik06.pdf
- Utdanningsdirektoratet. Læreplanverket. Overordnet del: *Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læring og trivsel – Dybdelæring*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelæring/>
- Utdanningsnytt.no. (2006, 22.november). sosial utjevning i skolen.

Vedlegg

Vedlegg 1. Intervjuguide

Tema: varierte undervisningsformer i barneskolen

Introduksjon:

- Velkommen.
- Avklare om deltaker fortsatt ønsker å delta.
- Avklare om det er greit å gjøre opptak.

Læreres opplevelse av å tilby varierte undervisningsformer

1. Hvilke forventninger opplever du som lærer om å variere undervisningen?
2. Fra hvilket hold opplever du at forventningene om variert undervisning er sterkest?
3. Hva opplever du som lærer er formålet med varierte undervisningsformer?
4. Hvordan planlegger du undervisningen når du har som mål å variere metoder?
5. Fortell hvordan du planlegger for varierte undervisningsmetoder?
6. Kan du beskrive noen eksempler på gjennomførte varierte undervisningsmetoder?
7. Hvilke fordeler ser du ved å variere undervisningsmetodene?
8. Hvilke utfordringer ser du ved å variere undervisningsmetodene?
9. Hvordan opplever du som lærer elevenes læring og trivsel med bruk av varierte undervisningsmetoder?
10. Hvordan erfarer du som lærer vurderingsarbeidet med varierte undervisningsmetoder?

Avsluttende kommentarer

- Ta tak i ting som eventuelt er uklart.
- Er det noe mer du har lyst til å tilføye?
- Tusen takk for at du kunne stille til intervju.

Vedlegg 2. Informert samtykke for lærere

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Å variere undervisningsmetodene i barneskolen”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på læreres erfaring med å variere arbeidsmetoder for å ivareta prinsippet om tilpasset opplæring. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette studentprosjektet utføres i forbindelse med mitt masterstudium i tilpasset opplæring ved Nord universitet. Formålet med prosjektet å få et innblikk i hvordan du som lærer opplever å variere metodene i undervisningen. Resultatet av prosjektet vil publiseres i min masteroppgave. Det er jeg som skal gjennomføre prosjektet. Min veileder ved Nord universitet er førstelektor ved fakultet for lærerutdanning og kunst og kultur, Bent Cato Hustad.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord Universitet/ Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Logopedi, spesialpedagogikk, tilpasset opplæring er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Denne henvendelsen går ut til lærere som underviser i skolen i dag. Jeg vil sette stor pris på om du kunne bidra med din kompetanse i mitt prosjekt. Om du kan tenke deg å delta, ønskes det at du melder din interesse per epost til Venche Johnsen (venche.johnsen@student.nord.no)

Hva innebærer det for deg å delta?

Gjennom dette prosjektet vil jeg gjøre intervju om variasjon av undervisningsmetoder og dine erfaringer/opplevelser av det og begrepet tilpasset opplæring generelt. Jeg vil be deg om å fortelle om undervisningsmetoder du erfarer egner seg med tanke på å ivareta prinsippet om tilpasset opplæring og som fører til læring, mestring og inkludering for elevene. Du velger selv hva du ønsker å fortelle om. For å kunne gå tilbake og lytte til det som blir sagt i løpet av intervjuet, ber jeg om lov til til å gjøre lydopptak.

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. Deltakelse i prosjektet vil ikke påvirke ditt forhold til din arbeidsplass eller deg som lærer.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *Det er jeg som forsker og min veileder på instituttet som vil ha tilgang til materialet*
- *All data som blir samlet inn om deg, vil bli anonymisert. Navn og kontaktopplysninger vil ikke lagres sammen med intervjuene*
- *I transkriberingen vil du som informant gis et tall slik at du ikke kan identifiseres*
- *Du vil få tilgang på materialet som skal brukes i masteroppgaven slik at du kan sikre at din anonymitet ivaretas.*

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er vår 2022. Lyddopptakene vil fortløpende transkriberes og deretter slettet fra lyddopptaket. Materialet vil bli slettet ved prosjektslutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Fakultet for lærerutdanning og kunst og kultur, Nord universitet ved førstelektor Bent Cato Hustad bent.c.hustad@nord.no
- Student/Forsker: Venche Johnsen venche.johnsen@student.nord.no
- Vårt personvernombud: Toril Irene kringen personvernombud@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: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Bent Cato Hustad
(Forsker/veileder)

Venche Johnsen
(Masterstuden)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ***"Å ivareta prinsippet om tilpasset opplæring, gjennom varierte arbeidsmetoder"***, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, omtrent 31.07.22

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3. Kvittering og godkjenning fra NSD

17.04.2022, 18:27

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering

Referansenummer

538033

Prosjektittel

Masteroppgave i tilpasset opplæring

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Logopedi, spesialpedagogikk, tilpasset opplæring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Bent Cato Hustad, bent.c.hustad@nord.no, tlf: +4774022811

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Venche Johnsen , venche.johnsen@sortland.kommune.no, tlf: 92249790

Prosjektperiode

01.07.2021 - 18.05.2022

Vurdering (1)

17.03.2022 - Vurdert

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

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.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester 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: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester 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

Personverntjenester 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).

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss 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://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-utmeldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!