



Høgskulen på Vestlandet

Spesialpedagogikk 2, emne 2 - Masteroppgave

MGUSP550-O-2023-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR2
Sluttdato:	15-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave - Bergen		
Flowkode:	203 MGUSP550 1 O 2023 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	214
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	26067
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



MASTEROPPGAVE

Ungdomsskoleelevers opplevelse av tilpasset opplæring i ordinær undervisning

Secondary school pupils' perception of adaptive teaching in ordinary education

Julie Agathe Oma Tønjum

Kandidatnummer: 214

MGUSP550 Masteroppgave i spesialpedagogikk

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

15.05.2023

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle

kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1

Forord

Gjennom fem år med utdanning, praksis og to og et halvt års vikararbeid, har interessen min for det spesialpedagogiske feltet gradvis økt etter hvert som jeg har fått se og erfare i praksis hva det innebærer å skulle tilrettelegge for en hel elevgruppe med ulike forutsetninger, evner og behov. I løpet av denne tiden har jeg jobbet tett med elever som har behov for tilrettelegging av sin skolehverdag, både i spesialundervisning og i ordinær undervisning. På bakgrunn av dette har jeg gjort meg en del erfaringer og refleksjoner rundt skolens rolle, samt min egen rolle som lærer, i arbeidet med prinsippet av tilpasset opplæring. Det byr både på muligheter og utfordringer, men mye forskning tyder på at dette er noe flere lærere opplever som krevende. Denne masteroppgaven ble utviklet med utgangspunkt i personlig interesse for det spesialpedagogiske fagfeltet, med en særlig interesse og nysgjerrighet for prinsippet om tilpasset opplæring i ordinær undervisning. Det har vært utrolig spennende og lærerikt å arbeide med prosjektet, og ved å gjennomføre en slik profesjonsrettet oppgave fikk jeg muligheten til å få større innsikt på området.

Det er flere jeg ønsker å takke i forbindelse med denne prosessen. Aller først vil jeg takke veilederen min, Dziuginta Baraldsnes, som har motivert meg gjennom hele prosessen. Jeg har alltid fått god hjelp og konstruktive tilbakemeldinger. Du har vært positiv og vist interesse for arbeidet mitt, noe jeg setter stor pris på.

Videre vil jeg rette en stor takk til elevene som valgte å stille som informanter i prosjektet. Dere har bidratt med refleksjoner og uttalelser som dannet selve fundamentet for denne oppgaven. Det var utrolig interessant å høre deres opplevelser av situasjonen, og jeg er takknemlig for at dere valgte å dele deres erfaringer med meg. Jeg vil også takke lærerne og skolen som har bidratt med tilrettelegging av prosjektet. Deres og informantenes deltakelse gjorde denne oppgaven mulig.

Selv om dette semesteret har vært preget av mye arbeid, har det også bidratt til mange fine stunder, mestring og glede. Jeg vil takke mine foreldre og brødre som har støttet og oppmuntret meg gjennom hele prosessen- og en særlig takk til min mor, Kristin, som har bidratt med gode diskusjoner og innspill gjennom hele studieløpet, og ikke minst korrekturlesing.

Avslutningsvis vil jeg takke min samboer, Mathias, som har vært veldig tålmodig med meg denne perioden. Du har bidratt med gode samtaler, latter og ro i dette ellers travle studieåret.

Bergen, mai 2023.

Julie Agathe Oma Tønjum

Sammendrag

Tematikken for denne studien har omhandlet prinsippet om tilpasset opplæring, og opplevelsen av hvordan dette praktiseres. Formålet med masteroppgaven har vært å undersøke hvordan noen ungdomsskoleelever opplever at prinsippet blir ivaretatt i skolen. Forskning på feltet peker i retning av at skolens arbeid med tilrettelegging ikke er tilstrekkelig for å favne om elevmangfoldet i skolen. I forbindelse med dette stilles det økende krav til anerkjennelsen og ivaretagelsen av elevstemmen. Derav oppgavens fokus på involvering av elevenes perspektiver i utviklingsarbeid av skolens praktisering.

Opgavens problemstilling lyder som følgende:

Hva er ungdomsskoleelevers opplevelse av hvordan prinsippet om tilpasset opplæring blir ivaretatt i skolen?

Studiens teoretiske rammeverk har tatt utgangspunkt i utdanningspolitiske dokumenter, litteratur og forskning på området. Dette legger grunnlaget for en helhetlig forståelse av prinsippet og dets omfang. Vygoskys teori om den nærmeste utviklingssonen ble brukt som perspektiv på å forklare barn og unges utvikling og læring i sammenheng med arbeidet med tilpasset opplæring i skolen. Studien har hatt et kvalitativt forskningsdesign, hvor transkribert datamateriale fra to fokusgruppeintervju med åtte ungdomsskoleelever ble grunnlaget for den tematiske analysen som ble gjennomført. Videre diskuteres funnene i lys av oppgavens teoretiske forankring.

Studiens resultater viste at elevene opplevde praktiseringen av prinsippet om tilpasset opplæring som mangelfull og overfladisk, hvor faktorer som elevmedvirkning, sosial læring/ utvikling, differensiering og variasjon i liten grad ble prioritert i planlegging av undervisningen. Elevene opplevde den som ensformig og generisk, og at det ikke ble tilrettelagt for at deres stemmer skulle bli hørt, eller involvert. Samtidig løftet elevene frem flere positive aspekter ved undervisningen og skolekulturen/ skolemiljøet. Her ble betydningen av gode relasjoner vektlagt i stor grad. Elevene trodde at lærerne hadde et ønske om å støtte og hjelpe dem i timene, men at skolens rammer og ressurser setter begrensninger for opplæringstilbudet de får. Elevenes manglende opplevelse av sosial og faglig oppfølging, slik utdanningspolitiske dokumenter og forskning også viser, virker å prege elevenes individuelle læringssituasjon og deres opplevelse av læringen. Masteroppgavens funn kan forstås slik at skolen har en generell felles forståelse av prinsippet, men at de betydelige utfordringene oppstår i den praktiske gjennomføringen.

Abstract

The theme of the study is adaptive teaching in ordinary classrooms, and how this is being implemented in teaching practice. The purpose of the master's thesis has been to examine some pupils' experiences of adaptive teaching in ordinary classrooms in Norwegian secondary schools. Research within the field points in the direction that the school's work with facilitation for embracing diversity is not sufficient. Based on this there are increasing demands when it comes to the recognition of the students' voice in cases that involves them. Hence the thesis' focus on involving the pupils' perspectives.

The research question of the thesis reads as follows:

What are secondary school pupils' experiences on how adaptive teaching is facilitated within the school?

The theoretical framework for the study has been based on educational policy documents, literature, and research within the field, which lays the foundation for a more comprehensive understanding of adaptive teaching and its scope. Vygotsky's theory about the zone of proximal development is used as a perspective on understanding how children develop and learn in coherence to adaptive teaching within the school. The study has a qualitative research design, where transcription of data from two focus group interviews with eight secondary school pupils has laid the foundation for the thematic analysis. The findings are further discussed in the light of the thesis' theoretical framework.

The results from this research showed that the pupils experienced the practice of adaptive teaching as deficient and superficial, where factors such as pupil participation, social learning/development, differentiation, and variation did not seem to be prioritized when organizing the education. The pupils experienced the teaching as little engaging and generic, and that it was not facilitated for them to be heard or involved. At the same time, the pupils highlighted several positive aspects with the teaching and the school culture, where the importance of good relationships was emphasized. The pupils did experience that the teachers had a wish to support and help them, but that their learning-possibilities were limited by the school's framework and resources. The pupils' lack of experience when it comes to social and academic support, just as educational policy documents and research shows, seemed to be affecting their individual learning situation and their general experience with learning in school. The findings of the

master's thesis' can be understood as that the school has a general common understanding of the principle of adaptive teaching, but that the significant challenges arise in the practical implementation of it.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	4
Abstract	5
1 Innledning	9
1.1 Bakgrunn for valg av tema	9
1.2 Oppgavens formål og forskningsspørsmål	10
1.3 Oppgavens struktur	12
2 Teoretisk rammeverk	15
2.1 Tilpasset opplæring som begrep og prinsipp	15
2.1.1 Inkludering og likeverd	17
2.1.2 Differensiering og mangfold	18
2.1.3 Tidlig innsats	19
2.2 Sosiokulturell læringsteori: Den nærmeste utviklingssonen	20
2.3 Betydningen av å lytte til elevenes stemmer i skolen	23
2.4 Sammenhengen mellom tilpasset opplæring og elevmedvirkning, motivasjon og trivsel i skolen	25
2.5 Viktige forutsetninger for tilpasset opplæring	28
2.5.1 Skolemiljø og skolekultur	28
2.5.2 Lærerkompetanse	29
2.6 Oppsummering- aktualisering av problemstilling ut fra det teoretiske rammeverket	30
3 Metode	32
3.1 Valg av metode	32
3.1.1 Vitenskapsteoretisk posisjonering	32
3.1.2 Det kvalitative forskningsintervju	34
3.2 Datainnsamling	36
3.2.1 Utvalg og rekruttering av informanter	36
3.2.2 Utforming av intervjuguide	38
3.2.3 Gjennomføring av fokusgruppeintervju	40
3.3 Bearbeiding av datamaterialet	42
3.3.1 Transkribering	42
3.3.2 Analyse	43

3.4	Kvalitetskriterier	44
3.4.1	Reliabilitet	44
3.4.2	Validitet	45
3.4.3	Forskningsetiske betraktninger	46
4	Resultater	49
4.1	Elevenes opplevelse av relasjoner og læringsmiljø	49
4.2	Elevenes opplevelse av faglig oppfølging	52
4.3	Elevenes opplevelse av differensiering og variasjon i undervisningen	54
4.4	Elevenes mulighet for deltakelse og medvirkning i egen læringsprosess	57
5	Diskusjon	59
5.1	Faglig differensiering og variasjon i opplæringen	59
5.2	Tilretteleggingen for sosial læring og utvikling i skolen	63
5.3	Ivaretagelsen av elevmedvirkning i skolen	68
6	Avsluttende refleksjoner	72
	Litteraturliste	76
	Vedlegg	84
	Vedlegg 1- Intervjuguide	84
	Vedlegg 2- Informasjonsskriv til elever og foresatte m/ samtykkeerklæring	86
	Vedlegg 3- Informasjonsskriv til lærere m/ samtykkeerklæring	91
	Vedlegg 4- Godkjenning fra SIKT	95

1 Innledning

Som innledning til denne oppgaven har jeg valgt å beskrive bakgrunnen for valg av tema. Deretter blir studiens problemstilling presentert, og jeg vil gjøre rede for sentrale begreper. I oppgaven viser jeg til ulike teori og forskning for å belyse problemstillingen, noe som vil bli kort presentert videre. Innledningens avslutning vil bestå av en kort beskrivelse av oppgavens struktur.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Elever stiller med ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov, noe som vil være med å påvirke deres møte med skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Individuell tilpasning i opplæringen har blitt mer og mer vektlagt med årene, og begrepet *tilpasset opplæring* fikk sin plass i lovverket i 1975 (Håstein & Werner, 2019). De felles kompetansemålene som læreplanverket angir, og de forventningene som ut fra dette rettes til elevene, står i et kontinuerlig spenningsforhold til den enkelte elevs evner og forutsetninger (Nilsen, 2020). Samtidig som læreplanverket har et felles mål for elevenes læring, handler det om læring for barn med sterkt varierende læreforutsetninger. Alle elever, også dem med særlige vansker eller særlige evner på ulike områder, skal få møte utfordringer som de kan strekke seg etter. Samtidig skal aktivitetene som utføres være realistiske i forhold til deres forutsetninger. På denne måten skal elevene sikres at de får best mulig utbytte av opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det er vanlig at elevenes evner og forutsetninger vil variere i stor grad innenfor en klasse eller elevgruppe, uten at dette tilsier at elevene vil ha krav på spesialundervisning (Opplæringsloven, § 5-1). Det vil si at dersom man skal møte mangfoldet i en elevgruppe, kreves det stor variasjon innenfor tilretteleggingen; ikke bare i spesialundervisningen, men også i den ordinære undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2017; Nilsen, 2020). Elevenes læring og utvikling avhenger i høy grad av hvordan skolen klarer å identifisere, og ta hensyn til, den enkeltes evner og forutsetninger, og med utgangspunkt i dette støtte og stimulere til videre læring. Dette tydeliggjør betydningen av at opplæringen tilpasses slik at elevene får ta del i gode læringsprosesser og oppnår et godt læringsutbytte; man må forsøke, gjennom den ordinære undervisningen, å komme alle elever i møte med et tilpasset opplæringstilbud (Nilsen, 2020).

Gjennom grunnskolelærerutdanningen, praksis og arbeid som vikar, samt selv å ha vært elev i skolen, har jeg gjort meg erfaringer rundt tilrettelegging og tilpasning i den ordinære undervisningen. Personlig mener jeg at det viktigste i læreryrket er å vise elevene at man bryr seg, og at man er genuint interessert i at de skal ha det best mulig; både på skolen og i livet ellers. Jeg tror at alle elever har et behov for å føle seg sett, og at lærer- elev- relasjonen er avgjørende for læringsutbyttet eleven sitter igjen med. For å skape en slik relasjon må man se hver enkelt elev som et unikt individ med ulike behov og forutsetninger; man må tilpasse og differensiere opplæringen med utgangspunkt i elevmangfoldet- både når det gjelder det faglige aspektet og det sosiale/ relasjonelle aspektet. Dette er også noe opplæringsloven krever, at man skal tilpasse opplæringen til den enkelte elev, noe som betyr at man må ta hensyn til den enkelte elevs sosiale og faglige utgangspunkt, motivasjon og mestringstro (Opplæringsloven, § 1-3). Bakgrunnen for å gjennomføre denne studien tar derfor utgangspunkt både i personlig interesse og tidligere gjennomført forskning; jeg anser et dypere innblikk i prosjektets tema som interessant, nyttig og lærerikt for meg som fremtidig lærer, samtidig som det er behov for kunnskapsutvikling på området.

1. 2 Oppgavens formål og forskningsspørsmål

Haug (2012) peker på hvordan norsk og internasjonal skoleforskning viser at de fleste skoler kommer til kort når det gjelder å utforme opplæringstilbudet slik at mangfoldet av elevenes likheter og ulikheter ivaretas. Læreres og skolelederes perspektiver på tilpasset opplæring belyses i flere sammenhenger, hvor tanker rundt fenomenet og egen praktisering har vært tema. Ifølge Jeppesen et al. (2016) trekkes økonomi, lærerkultur og holdninger frem som indre og ytre faktorer av betydning fra et administrativt perspektiv. Videre hevdes det at den skjønsmessige vurderingen i stor grad ser ut til å være forankret i den etablerte lærerpraksisen, og opplevelsen av hvordan rammene begrenser mulighetene (Jeppesen et al., 2016). Når det gjelder lærere, uttrykkes det i flere sammenhenger at prinsippet om tilpasset opplæring oppleves som utfordrende (Dixon et al., 2014; Saltkjel et al., 2021). Med utgangspunkt i dette kan det forstås slik at tilpasset opplæring krever større vektlegging i den norske skolen dersom de juridiske og politiske målene skal ivaretas, noe som også kommer frem i OECDs (2006) rapport om likestilling i utdanningen (Nilsen & Herlofsen, 2019).

Tilpasset opplæring er et komplekst fenomen som avhenger av planlegging og tilrettelegging i flere ledd. Basert på en gjennomgang av et omfattende materiale fra egen og andres nyere forskning, uttrykte Haug (2012) at det fremkommer i mange undersøkelser at lærernes største utfordring i skolen er å mestre det store elevmangfoldet. Han konkluderer med at selv om det er mye positivt, mestrer ikke skolen elevmangfoldet, og at tilpasningen ikke er så omfattende som den kunne vært (Haug, 2012). I evalueringen fra Reform 97 ble det konkludert med at omfanget av tilpasningen i skolen ikke var tilfredsstillende; det var for lite rom for ulikskap, der skolen i stor grad var preget av rigiditet og for lite fleksibilitet (Haug, 2003). Haug (2020) viser til at det er lite som tyder på at det er en markant endring i omstendighetene, nesten tjue år senere. I St. Meld. 6, *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Kunnskapsdepartementet, 2019), uttrykkes det at mange barn og elever har en hverdag hvor de opplever å verken bli forstått eller sett. Dette er oppsiktsvekkende da barn og unge har en rett til å bli hørt i saker som vedrører dem- uavhengig av alder og forutsetninger (Forvaltningsloven, § 17; Grunnloven, §104; Menneskerettsloven, art 1, art 12). Barnets beste skal være et grunnleggende hensyn, og utgangspunktet er at man skal prate direkte med barnet eller ungdommen. De har ingen plikt til å uttale seg, men de skal få muligheten.

Sunnevåg og Nordahl (2008) hevder at en stor andel elever er i en vanskelig situasjon i skolen. Mange elevers læringsutbytte, motivasjon og trivsel er så lav at det vil kunne begrense og hemme elevenes læring og utvikling. Elevene utvikler seg og lærer mindre enn hva de kunne gjort med et bedre tilrettelagt pedagogisk tilbud (Kunnskapsdepartementet, 2019). At elever som allerede sliter er de elevene som kommer dårligst ut i mange tilfeller, er et gjennomgående funn i flere kvantitative undersøkelser (Solhaug & Fosse, 2008; Sunnevåg & Nordahl, 2008). Kvalitative studier med elevers opplevelse av tilpasset opplæring er det derimot mindre av, noe som tydeliggjør behovet for mer forskning på området.

Målet med denne studien er å få et innblikk i noen elevers opplevelser og erfaringer rundt prinsippet om tilpasset opplæring. Jeg ønsket å lære mer om hvordan praktiseringen av prinsippet oppleves, og videre se dette i forhold til de politiske og juridiske målene som er satt. Formålet med studien er derfor å bidra med kunnskapsutvikling på området, hvor studien blir en liten del av en større helhet. Ifølge Day et al. (2012) er det hensiktsmessig å involvere mottakerne, i dette tilfellet elevene, av en tjeneste dersom man ønsker endring. I rapporten om *inkluderende*

fellesskap for barn og unge (Nordahl et al., 2018), fremkommer det at mange barn og unge med spesielle behov blir oppdaget og identifisert for sent i skoleløpet. Videre står det at elevene får mangelfull hjelp både i spesialundervisning og i ordinær undervisning. Som et resultat av dette blir det aktuelt å rette oppmerksomheten mot den ordinære undervisningen (Moen, 2021; Nordahl et al., 2018). Med utgangspunkt i dette syntes jeg det var interessant og hensiktsmessig å undersøke elevers opplevelse og erfaringer rundt tilpasset opplæring i den ordinære undervisningen.

For å få en større innsikt i ivaretagelsen av prinsippet om tilpasset opplæring i skolen, er det nødvendig å legge til grunn og vite noe om hvordan elever opplever praktiseringen av fenomenet. Med utgangspunkt i dette formulerte jeg følgende problemstilling for arbeidet videre:

Hva er ungdomsskoleelevers opplevelse av hvordan prinsippet om tilpasset opplæring blir ivaretatt i skolen?

For å belyse problemstillingen er det gjennomført kvalitative forskningsintervjuer med elever på ungdomstrinnet. Studiens fokus er elevers opplevelser av hvordan opplæringen tilpasses etter individuelle behov, evner og forutsetninger. Tilpasset opplæring er et komplekst begrep som gjelder for hele opplæringstilbudet elevene får; både den ordinære opplæringen og spesialundervisningen (Håstein & Werner, 2019). I denne studien refereres det primært til tilretteleggingen og differensieringen i *den ordinære undervisningen*. Det betyr at fokuset ligger på det generelle elevmangfoldet lærere kan møte i et klasserom, sett bort i fra elever som har krav på spesialundervisning. I tillegg til intervjumaterialet, legger teorien jeg har inkludert, grunnlaget for diskusjon og drøfting av studiens problemstilling. Videre i oppgaven kommer jeg til å veksle mellom bruken av begrepet tilpasset opplæring og forkortelsen TPO. Hensikten med dette er å skape en bedre flyt i teksten.

1.3 Oppgavens struktur

I dette delkapittelet vil jeg skissere oppgavens struktur. Oppgaven består av syv hovedkapitler, hvor jeg i større grad vil vektlegge beskrivelsen av kapittel 2 og kapittel 3.

Det første kapittelet, innledningen, er satt sammen av en redegjørelse av bakgrunn for valg av tema, studiens hensikt og mål, oppgavens problemstilling, samt begrepsavgrensning og kort

definisjon av sentrale begreper og temaer. Egen faglig bakgrunn og forforståelse for den respektive tematikken blir også presentert.

Kapittel 2 inneholder det teoretiske rammeverket for oppgaven. Her starter jeg med å gi en gjennomgang av *Tilpasset opplæring* som begrep og prinsipp, hvor jeg også redegjør for prinsippets plass og omfang i forslaget til den nye opplæringsloven. Denne delen suppleres av tre underkapitler: *Inkludering og likeverd*, *Differensiering og mangfold* og *Tidlig innsats*. Siden tilpasset opplæring ble innført i lovverket har det skolepolitiske begrepet blitt vektlagt i større grad, hvor man kan se en utvikling relatert til forståelsen av begrepet- samt politiske- og juridiske mål knyttet opp mot dette. Inkludering, differensiering og tidlig innsats ansees som avgjørende faktorer i arbeidet med tilpasset opplæring, og har derfor blitt delt inn i tre individuelle underkapitler. Videre går jeg nærmere inn på den overordnede teorien som oppgaven tar utgangspunkt i, nemlig sosiokulturell læringsteori. Her vil hovedfokuset ligge på Lev Vygotskys (1978) teori om den nærmeste utviklingssonen. Deretter belyses betydningen av å lytte til- og inkludere elevenes stemmer i arbeidet med TPO. Jeg går nærmere inn på sammenhengen mellom TPO og elevmedvirkning, motivasjon og trivsel. Videre redegjør jeg for viktige forutsetninger for å lykkes i arbeidet med tilpasset opplæring, hvor skolemiljøet/ skolekulturen og lærerkompetanse vektlegges. Dette er hensiktsmessig å inkludere, da det bidrar til en mer omfattende og dyptgående forståelse for studiens tematikk. Avslutningsvis blir det gitt en kort oppsummering med utgangspunkt i foregående punkter. Det overordnede formålet med dette kapitlet er å danne et godt grunnlag for en faglig forståelse av tilpasset opplæring i den ordinære undervisningen.

Metodekapitlet, kapittel 3, starter med en redegjørelse for valg av metode og forskningsdesign. Den vitenskapsteoretiske posisjoneringen for oppgaven blir også presentert, hvor min forforståelse som forsker belyses. Deretter går jeg nærmere inn på det kvalitative forskningsintervju som metode, samt mer spesifikk beskrivelse av valgt datainnsamlingsverktøy for studien. Videre blir det gitt en grundig beskrivelse av selve prosessen med datainnsamling; rekrutteringsprosessen, utforming av intervjuguide og selve gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene. Det blir gitt en gjennomgang av bearbeidningen av datamaterialet- både i forhold til transkriberingsprosess og analyse av resultatene. Her blir det også redegjort for hvilken metode som er brukt i analysen. Deretter blir det presentert ulike kvalitetskriterier ved

studien. Her reflekterer jeg over forskningsetiske perspektiver jeg har vært bevisst på gjennom prosjektet, samt en vurdering av reliabiliteten og validiteten ved studien.

I kapittel 4 presenteres resultatene av analysen. Temaene fra analysen dannet utgangspunkt for delkapitlenes overskrifter. Kapittel 5 omhandler drøfting av resultatene fra analysen opp mot det teoretiske rammeverket. Til slutt er det kapittel 6, hvor det presenteres noen avsluttende refleksjoner rundt studien. Drøftingskapittelets (kap. 5) relasjon til studiens hensikt og mål synliggjøres i dette kapittelet, samtidig som det pekes på temaer som kunne være spennende og interessante å undersøke videre. I denne delen blir også studiens begrensninger gjort rede for. Avslutningsvis er det lagt ved liste over referanser som er benyttet i oppgaven. Vedleggene til oppgaven er intervjuguide (vedlegg 1), informasjonsskriv med samtykkeerklæring til elever/foresatte og lærere (vedlegg 2 og 3) og SIKT sin vurdering og godkjenning av prosjektets datainnsamling (vedlegg 4).

2 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil det redegjøres for hvilken teori og forskning studien tar utgangspunkt i for å drøfte studiens resultater og problemstilling. Innledningsvis vil prinsippet om tilpasset opplæring bli beskrevet, der viktige aspekter ved prinsippet belyses. Videre presenteres sosiokulturell læringsteori og Vygotskys (1978) teori om den nærmeste utviklingssonen i lys av studiens tematikk. Deretter belyses betydningen av å lytte til- og inkludere elevenes stemmer i utviklingsarbeid med tilpasset opplæring i skolen. Som en forlengelse av dette presenteres sammenhengen mellom TPO og elevmedvirkning, motivasjon og trivsel, samt hvilken innvirkning dette har for læring og utvikling. Dernest belyses viktige forutsetninger for å lykkes i arbeidet med TPO i skolen som organisasjon, der betydningen av lærerkompetanse og skolemiljø/skolekultur vektlegges. Avslutningsvis vil jeg komme med en kort oppsummering, samt en aktualisering av oppgavens forskningsspørsmål med utgangspunkt i det teoretiske rammeverket.

2.1 Tilpasset opplæring som begrep og prinsipp

Ifølge læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017) og opplæringsloven (1998) skal skolen hjelpe elevene i deres individuelle utvikling, bidra med faglig og sosial kunnskap, og legge til rette for at elevene opplever tilhørighet i et fellesskap. For at dette skal være oppnåelig, må opplæringen være fleksibel og variert nok til at alle elever faktisk får et likeverdig tilbud om å utvikle seg og lære basert på deres individuelle forutsetninger og behov (Håstein & Werner, 2019). Dette innebærer blant annet at alle elever skal få muligheten til å oppleve mestring og utfordring i arbeidet med skolen. På bakgrunn av dette fikk det skolepolitiske begrepet og prinsippet *tilpasset opplæring* (TPO) sin plass i det norske lovverket, hvor det trekkes frem som et grunnleggende prinsipp i opplæringsloven §1-3 (1998). Tilpasset opplæring ansees som et didaktisk redskap og virkemiddel, hvor hensikten er å nå det overordnede målet om en inkluderende og likeverdig skole for alle elever (Hølland, 2021; Nordahl & Hausstätter, 2009).

Tilpasset opplæring kan forstås både som et *prinsipp* og et *begrep*. Tilpasset opplæring som prinsipp innebærer tilretteleggingen som er forventet av skolen, hvor målet er at alle elever skal få best mulig utbytte av den ordinære opplæringen. Som begrep tar det for seg typiske kjennetegn ved fenomenet (Haug, 2020). Bachmann og Haug (2006) viser til et skille mellom en smal og en vid forståelse av begrepet tilpasset opplæring. Den smale forståelsen av begrepet har bakgrunn i

et individuelt perspektiv, hvor det vektlegges at opplæringen tilpasses elevens behov. Dette dreier seg om konkrete tiltak, metoder og måter å organisere opplæringen på. Den vide forståelsen kan sees som en ideologi eller et rammeverk, hvor tilpasset opplæring er et prinsipp som skal prege hele virksomheten (Bachmann & Haug, 2006). Med utgangspunkt i en vid forståelse, vil organiseringen og gjennomføringen av opplæringen i seg selv ikke være nok for å ivareta prinsippet om tilpasset opplæring. Denne forståelsen krever en mer helhetlig strategi med fokus på hele skolens virksomhet, dersom målet om en tilfredsstillende opplæring for alle elever skal oppnås. Innenfor denne tilnærmingen vektlegges fellesskapet og det kollektive i skolen i større grad (Bachmann & Haug, 2006; Nordahl & Hausstätter, 2009). Det er avgjørende at skolen arbeider sammen i et profesjonsfellesskap, hvor skolens personale kontinuerlig arbeider med å utdype prinsippet og dets betydning i ulike fag og elevers liv i skolen (Håstein & Werner, 2019).

Prinsippet om tilpasset opplæring har frem til i dag blitt formulert på ulike måter i læreplaner av ulike politiske regimer. Til tross for dette har intensjonen og målet vært den samme: Skolen skal tilpasse seg elevene, ikke omvendt (Utdanningsforbundet, 2020). Etter planen skal den nye opplæringsloven med forskrifter bli innført fra neste år (2024), og på bakgrunn av dette har opplæringslovutvalget foreslått å erstatte begrepet «tilpasset opplæring» med «universell utforming» og «forsterket opplæring». Den *universelle opplæringen* omfatter alle elevene, hvor målet er at den ordinære opplæringen skal være preget av kvalitet, mens den *forsterkede opplæringen* omhandler særlige tiltak for enkeltelever innenfor ordinær opplæring.

Spesialundervisning skal etter forslaget få betegnelsen *individuelt tilrettelagt opplæring* (NOU, 2019: 23). Argumentene for erstatning av begrepet tilpasset opplæring kan grovt sett deles i to. Det ene er at tilpasset opplæring kan oppleves nokså uklart, og blir derfor praktisert svært ulikt. Utdanningsforbundet (2020) hevder likevel at ulik forståelse av prinsippet ikke nødvendigvis handler om prinsippets betegnelse, men heller om hvilken rettslig stilling det har. Det andre argumentet for endring er at ved å bruke ordet *universell* skapes det er tettere forbindelse mellom opplæringsloven og diskrimineringsloven (Haug, 2020). Ifølge utvalget skal dette være en faglig, metodisk og sosial tilpasning, med utgangspunktet om at ingen skal utestenges fra å kunne delta i samfunnet (NOU, 2019: 23). Forslaget om endring av tilpasset opplæring støttes ikke av Utdanningsforbundet, da de hevder at «*betegnelsen «universell» i undervisningssammenheng i for stor grad gir assosiasjoner til standardisering og såkalt evidensbasert praksis»*

(Utdanningsforbundet, 2020, s. 15). Læreryrket er komplekst og man må alltid vurdere hva som

vil være best for den enkelte elev, selv om noe annet ansees som «den beste metoden». Utdanningsforbundet frykter at «universelle tiltak» kan bli satt opp imot det profesjonelle skjønnnet (Utdanningsforbundet, 2020). Frem til den nye opplæringsloven trer i kraft gjelder fremdeles opplæringsloven av 1998 med forskrifter, og jeg tar derfor primært utgangspunkt i denne videre i oppgaven.

2. 1. 1 Inkludering og likeverd

Inkludering og likeverd er overordnede prinsipper for all opplæring innenfor norsk skole (Opplæringsloven, §1-3), noe som presiseres i læreplanverkets overordnede del: «*skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.15). Begrepet inkludering kom for alvor inn i skolen i kjølvannet av Salamancaerklæringen, hvor det ble anerkjent som et viktig prinsipp i opplæringen av de fleste vestlige land (UNESCO, 1994). Det ble først innført i det norske læreplanverket med reform 97, hvor begrepene *inkludering* og *inkluderende læringsmiljø* erstattet begrepet *integrering* (Haug, 2020). Disse begrepene er ulike i den form av at de stiller ulike krav til ulike parter. Integrering innebærer at elever med vansker skal kunne få delta i vanlig skole når- og dersom de er i stand til det; kravet for deltakelse avhenger av elevens individuelle kunnskap og kompetanse. Inkludering, derimot, tar utgangspunkt i at det er opplæringen og læringsmiljøet som skal tilrettelegges etter elevenes behov (Haug, 2020). En inkluderende skole forutsetter at opplæringen tar hensyn til at elevene er ulike, samtidig som det skal tilrettelegges for at alle har en likeverdig plass i læringsfellesskapet (Lyngsnes & Rismark, 2020). Dette er et av skolens fremste mål, og skal etterstrebes ved hjelp av å tilpasse opplæringen etter elevenes behov. Samtidig forutsetter ivaretagelsen av prinsippet om TPO et inkluderende opplæringstilbud, noe som synliggjør betydningen inkludering har i arbeidet med å lykkes med TPO (Haug, 2020). Med andre ord, tilpasset opplæring skal omslutes av *fellesskap* og *inkludering*, der alle elever møter utfordringer som er adekvat for hver enkeltes forutsetning (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette forutsetter at opplæringen preges av fleksibilitet og variasjon, noe jeg går nærmere inn på i neste kapittel.

I overordnet del av læreplanverket, under «Prinsipper for opplæringa», blir det uttrykt at opplæringen skal tilrettelegges slik at elevene skal kunne gi noe til *fellesskapet*, samt oppleve

gleden av *mestring* og det å nå målene sine (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre uttrykkes det at alle elever skal ha like gode muligheter for selvutvikling gjennom arbeidet med fagene i et inkluderende læringsmiljø- uavhengig av faglig og sosialt funksjonsnivå, sosial bakgrunn og kulturell og etnisk opprinnelse (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det vil si at opplæringen må være tilgjengelig for alle, der elevene får et opplæringstilbud med utgangspunkt i deres individuelle evner og forutsetninger; alle skal ha gode muligheter for læring, mestring og utvikling (Lyngsnes & Rismark, 2020). Elever har ulike behov, noe som tilsier at et likt opplæringstilbud ikke vil være det samme som et likeverdig opplærings tilbud (Solstad, 2004). Dersom man har krav på spesialundervisning, har man juridisk rett på tilpasset opplæring. Når det gjelder elever innenfor den ordinære undervisningen skal tilpasset opplæring etterstrebese, og skje innenfor de rammene som gjelder i skolen (Haug, 2017). Det er delte meninger om hvordan man skal forstå inkluderingsbegrepet, både mellom skoler og innad på den enkelte skolen. Til tross for dette er det en felles enighet om at inkluderingsbegrepet i seg selv skal være et viktig premiss for å sikre likeverdige rettigheter i opplæringssystemet for alle elever (Haug, 2017). En inkluderende skole innebærer at de elevene som har behov for tilrettelegging, bør få dette innenfor et helhetlig utdanningssystem med felles læringsarenaer (Idsøe, 2020). Både skolen, foresatte og elevene selv har medansvar i arbeidet med å få utvikle et trygt og godt læringsmiljø bygget på respekt for mangfold og inkluderende prinsipper (Kunnskapsdepartementet, 2017).

2. 1. 2 Differensiering og mangfold

For at elevene skal motta et likeverdig opplæringstilbud vil det være avgjørende at opplæringen er preget av *differensiering* og variasjon. Det å differensiere betyr «å gjøre forskjell» eller «adskille» (Håstein & Werner, 2019). Opplæringen kan varieres gjennom organisering, valg av undervisningsmetoder og arbeidsformer, bruk av læremidler, valg av arbeidsoppgaver eller bruk av opplæringens lokasjon (Idsøe, 2020). Det skilles mellom *organisatorisk differensiering* og *pedagogisk differensiering* (NOU 2016: 14)

Den *organisatoriske differensieringen* baseres på skolenes strukturelle forutsetninger; timeplanlegging, gruppering av elever, sosiale interaksjoner og bruk av lærerressurser (Børte et al., 2016). En mangfoldig elevgruppe kan by på ulike utfordringer, og det kan da bli ønskelig å dele elevene inn i grupper med utgangspunkt i deres individuelle behov; evner, interesser, faglig

nivå og andre forutsetninger. Slike tiltak går innunder den organisatoriske differensieringen (Haug, 2020; Idsøe, 2020). Målet med differensiering er å tilby elevene et best mulig opplæringstilbud, som tar utgangspunkt i hva som er til det beste for deres individuelle utvikling. Den generelle oppfatningen om hva som er til elevenes beste preges av samfunnets utvikling og forskning som gjøres på området. I denne sammenheng har det blitt stilt spørsmål til effekten av den organisatoriske differensieringen, og om dette egentlig er til det beste for elevene (Meld. St. 22 (2010-2011)). Til tross for dette anses fortsatt organisatorisk differensiering, i kombinasjon med pedagogisk differensiering, som viktig dersom man skal lykkes med å favne om mangfoldet i klasserommet (Idsøe, 2020). Bruken av organisatorisk differensiering forutsetter at læreren har kunnskap og forståelse rundt den sosiale dynamikken i klassen, dersom man skal ivareta selve målet med differensiering (Imsen, 2016; Tomlinson, 2017).

Pedagogisk differensiering innebærer at innhold, prosess og produkt tilrettelegges etter elevenes potensial, motivasjon, kunnskapsnivå og interesse (Idsøe, 2020; Tomlinson, 2017). Denne formen for differensiering foregår i klasserommet gjennom tilrettelegging av den ordinære opplæringen (Haug, 2020). Både elever med spesielle behov, elever med ekstra stort læringspotensial og de imellom, er avhengig av pedagogisk differensiering i undervisningen for å kunne prestere, opprettholde motivasjon og oppleve følelsen av mestring (Idsøe, 2020). Dersom elevene har for store utfordringer eller mangler utfordring, vil dette i stor grad kunne påvirke elevens opplevelse av læringen og elevens læringsutbytte. Lærerens faglig- didaktiske kunnskap, samt evnen til å formidle, er derfor viktig for iverksetting av forebyggende tiltak- samtidig som at lærerens evne til å se og forholde seg til elevenes ulikheter på et relasjonelt plan vil være avgjørende (Idsøe, 2020). Dette henger tett sammen betydningen av *tidlig innsats* i skolen, noe som forklares nærmere i neste kapittel.

2. 1. 3 Tidlig innsats

Tidlig innsats er et begrep av nyere dato, og har sterk, økende politisk støtte (Haug, 2020). I nasjonale styringsdokumenter blir det uttrykt at tidlig innsats skal forstås som innsats på et tidlig tidspunkt i barnets liv, samtidig som det handler om at man skal gripe inn tidlig dersom det oppstår eller avdekkes problemer i løpet av førskolealder og i grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2019). På denne måten har begrepet et individorientert, indikativt

forebyggende fokus, hvor tidlig innsats rettes mot barn som har eller får problemer (Moen, 2021). Samtidig må tidlig innsats også foregå på systemnivå, noe som skal skje gjennom universell forebygging for alle elever i ordinær undervisning (Kunnskapsdepartementet, 2019). Å arbeide forebyggende skal bidra til å unngå vansker og problemer som kan oppstå i læring og utvikling, eksempelvis gjennom forskning og erfaring om typiske fallgruver på ulike trinn og i forskjellige fag. Det gjelder også dersom man oppdager tidlige faresignaler, noe som representerer den andre forståelsen av tidlig innsats; når det oppstår problemer skal det handles raskt. Målet med begge forståelsene handler likevel om det samme; man skal sørge for at alle elever får et opplæringsstilbud som gir den enkelte elev best mulige vilkår for læring og utvikling (Haug, 2020). Men dersom tidlig innsats skal fungere etter intensjonen, forutsetter det at det tilpasses til eleven(e) som skal nås. Forskning viser at dersom elever får tilrettelagt hjelp med lesevansker i 1.- 3. klasse, kan ca. 80 prosent av disse elevene overkomme vanskene. Rundt 50 prosent vil få det samme utbyttet av tiltakene dersom de settes inn på 3.- 5. trinn, og 10- 15 prosent vil få samme effekt av tiltakene etter 5. trinn. Dette er en tydelig pekepinn på betydningen av at opplæringen tilpasses elevenes behov og situasjon, samt hvor viktig det er at det blir gitt i tide (Haug, 2020). Til tross for dette har «vente og se» lenge har vært en utbredt strategi i norske skoler, hvor man har latt være å handle med grunnlag i at det går over (Nordahl et al., 2018)

2. 2 Sosiokulturell læringsteori: Den nærmeste utviklingssonen

Det finnes mange ulike forståelser av hva læring er og hvordan dette skal foregå, men det er liten tvil om at skolens overordnede mål er å bidra til elevenes individuelle utvikling- både faglig og sosialt. Tradisjonelt har kunnskap blitt oppfattet som noe enkeltindivid besitter, mens i løpet av de siste 20- 30 årene har det vært en økende interesse for teorier med utgangspunkt i at læring skjer gjennom deltakelse i et fellesskap (Lyngsnes & Rismark, 2020). Fokuset har i større grad blitt rettet mot aktivitet, deltakelse og praksisfellesskap. I denne studien søker jeg å få en større innsikt i ivaretagelsen av prinsippet om tilpasset opplæring i norsk skole. De sosiale relasjonene, læringskonteksten og læringsmiljøet er faktorer av stor betydning når det gjelder elevens læringsutbytte og deres opplevelse av opplæringen (Stray & Stray, 2019). Oppgavens teoretiske rammeverk tar derfor utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv på læring, hvor jeg vil vektlegge Vygotskys (1978) teori om *den nærmeste utviklingssonen*.

Sosiokulturell læringsteori vektlegger sosial samhandling med språklig aktivitet i læresammenhenger (Lyngsnes & Rismark, 2020). Det sosiale samspillet mellom mennesker settes i sentrum, og det innebærer en oppfatning om at barnets læringssituasjon og læreforutsetninger preges av kulturen og omgivelsene hen vokser opp i (Skaalvik & Skaalvik, 2021). TPO går ut på at skolen skal tilpasses elevene, ikke omvendt. Dette skal i størst mulig grad foregå gjennom variasjon og tilpasning til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017), noe som er i tråd med tenkning innenfor sosiokulturell læringsteori. Kunnskapen tilhører ikke enkeltindivider, men den gruppen som anvender kunnskapen. På denne måten skjer læring hovedsakelig gjennom deltakelse i en sosial praksis der kunnskap produseres og utvikles gjennom felles meningsskaping, ikke bare gjennom kunnskapsoverføring eller individuelle konstruksjonsprosesser (Lyngsnes & Rismark, 2020). I undervisningssammenheng vil dette omfatte læringsmiljøet og fellesskapet i klassen; relasjon mellom elev og lærer, samt relasjonene mellom elevene.

Psykologen Lev Vygotsky (1896- 1934) har vært en stor bidragsyter innenfor sosiokulturell læringsteori, og mye av den moderne pedagogikken tar utgangspunkt i hans teori og tenkning (Lyngsnes & Rismark, 2020). Vygotskys fokus var rettet mot individet, samtidig som han mente at fellesskapets påvirkning måtte vektlegges; flere perspektiver måtte tas hensyn til samtidig. Menneskelig aktivitet utspiller seg alltid innenfor en kulturell sammenheng, og han hevdet derfor at den bare kan forstås i sammenheng med omgivelsene (Imsen, 2020). Han mente at menneskene i barnets omgivelser var avgjørende for barnets læring, og at dets kunnskap, ideer, holdninger og verdier utvikles i interaksjon med andre. Ergo; kunnskap utvikles i sosiale fellesskap der kunnskapen benyttes, og gjennom deltakelse i det sosiale fellesskapet vil menneskene tilegne seg kunnskap. På den måten vil den enkeltes læring i stor grad avhenge av muligheten til å delta i det sosiale fellesskapet, da kunnskapen er skapt (mediert), forankret (situert) og distribuert i kulturen (Lyngsnes & Rismark, 2020). Denne tankegangen gjennomsyrrer også opplæringsloven (1998) og læreplanverket (2020), hvor tilhørighet og utvikling i lærefellesskap vektlegges.

Sentralt for Vygotskys teorier er at læring oppstår i samhandling med andre, da tenkning utvikles gjennom språklig interaksjon. Han anså språk som den viktigste faktoren i læring, da dette er et verktøy for å kommunisere ideer og stille spørsmål. Det er også gjennom språket begreper og

kategorier for tenkningen dannes (Lyngsnes & Rismark, 2020). I lys av dette utviklet han teorien om *den nærmeste utviklingssonen*. Her skiller han mellom det han kaller *det aktuelle utviklingsnivået* og *den nærmeste utviklingssonen*. *Det aktuelle utviklingsnivået* omfatter det eleven kan på egenhånd, og innebærer at eleven kan løse problemer selvstendig uten noen form for hjelp. På dette utviklingsnivået lærer ikke eleven noe nytt. Ved hjelp av sosial interaksjon kan dette nivået forlenges, og eleven vil da strekke seg til *den nærmeste utviklingssonen* (Vygotsky, 1978). Her befinner eleven seg mellom det aktuelle utviklingsnivået og det hen kan få til med hjelp fra andre. Den nærmeste utviklingssonen krever at man får hjelp av andre med mer kompetanse; noen som kan belyse kritiske faktorer, skape strukturer, stille behjelpende spørsmål for videre tenkning, samt hjelp til å opprettholde motivasjon og arbeidsmoral. Ved at eleven opplever både utfordring og mestring vil det aktuelle utviklingsnivået vokse, og utviklingspotensialet og den nærmeste utviklingssonen strekke seg kontinuerlig i takt (Lyngsnes & Rismark, 2020; Vygotsky, 1978). Dersom eleven blir overlatt til seg selv, kan læringen bli lite effektiv. Elevene må få muligheten til å prøve og feile, der læreren støtter opp under elevenes egne læringsforsøk; lærerne fungerer som et støttende læringsstillas (Vygotsky, 1978).

Vygotsky var blant de første til å anerkjenne kulturens- og miljøets betydning i læringsprosessen, og basert på teorien om den nærmeste utviklingssonen er det naturlig å trekke frem *samspiilet* i undervisningen som et viktig utgangspunkt for læring (Lyngsnes & Rismark, 2020). Lærerens kunnskap om elevenes nivå, samt deres evne til å sette seg inn i elevenes situasjon og tankeverden, anses som avgjørende faktorer i arbeidet med elevenes utviklingspotensial (Vygotsky, 1978). Dette kan sees i lys av pedagogisk differensiering; ved at læreren har kjennskap til elevens nivå vil hen kunne velge adekvate oppgaver og hjelpe eleven på en måte som vil være hensiktsmessig i videre læring, samt være innholdsmessig fremtidsrettet (Idsøe, 2020; Lyngsnes & Rismark, 2020). Opprettholdelse av slik tilpasning forutsetter at læreren kontinuerlig viser interesse for hver enkeltelev og hens utviklingsmuligheter. På denne måten kan læreren fungere som et støttende læringsstillas for både enkeltelever og elevgrupper. Dersom læreren har god forståelse og kunnskap rundt den sosiale dynamikken i klassen, kan hen også iverksette organisatoriske differensieringstiltak, der det legges til rette for at elevene kan fungere som stillas for hverandre (Idsøe, 2020). På denne måten kan man tilrettelegge forholdene slik at elevene får muligheten til å ta i bruk sin nærmeste utviklingssonen- som også er hovedtanken ved praktiseringen av tilpasset opplæring. Hjelpen elevene tilbys må være tilgjengelig etter deres

behov, settes inn til riktig tid og i et omfang som er tilpasset elevene (Lyngsnes & Rismark, 2020), noe som også presiseres i overordnet del i læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.18): «*Det kan være av avgjørende betydning for elevens utvikling at tiltak settes inn så raskt som mulig når utfordringene oppdages*». Det støttende læringsstillaset må oppleves som trygt, slik at eleven ikke opplever det som en risiko å bevege seg inn på et nytt og ukjent område. Det er avgjørende at eleven ikke opplever å bli latterliggjort av verken lærer eller medelever, noe som forutsetter et læringsfellesskap preget av inkludering og likeverd (Lyngsnes & Rismark, 2020).

2.3 Betydningen av å lytte til elevenes stemmer i skolen

Elevenes perspektiv er viktig i arbeidet med å tilby god undervisning som fremmer elevenes læring (Tangen, 2022). Til tross for at observasjon av elever og deres aktiviteter kan fortelle en del om dem, er det ikke tilstrekkelig for å forstå situasjoner og skolelivet fra deres perspektiv. Dette oppnås derimot gjennom samtaler med elevene, der elevens stemme vektlegges; elevens erfaringer, vurderinger, forventninger, frykt og håp. I løpet av de siste tre tiårene har barns rettigheter blitt styrket, samt at barn i større grad anses å være kompetente aktører i eget liv (NOU 2010: 8). Et resultat av dette er at det har oppstått en økt interesse for barns erfaringer, oppfatninger og perspektiver, både når det gjelder konkrete spørsmål og fenomener (for eksempel koronapandemien i 2020- 2021), samt deres hverdagsliv og erfaringer generelt (Tangen, 2022). Det stilles økende krav til at barn skal bli hørt og at deres stemmer i større grad skal anerkjennes og inkluderes i saker som vedrører dem.

Det finnes mange grunner til hvorfor man skal lytte til elevene. Elevene har viktige bidrag å komme med, noe som blir presisert av opplæringslovutvalget: «Barn og unge har treffende, reflekterte og viktige meninger om relevante temaer» (NOU 2019: 23, avsnitt 4.1). Dette er også en viktig begrunnelse for Barnekonvensjonens artikkel 12 (1989) om barns rett til å bli hørt, hvor konvensjonen har hatt stor påvirkning for utviklingen på dette området. En av rettighetene som blir presentert her er retten til å bli hørt, samt å kunne delta i alle saker og på samfunnsområder som angår barn og unge, både individuelt og som gruppe. Tradisjonelt sett handlet kampen om barns rettigheter hovedsakelig om å beskytte barna, mens i nyere tid har barns «stemme» og deres rett til deltakelse og medbestemmelse fått et økende fokus (Moss et al., 2005); barn skal ikke bare

beskyttes, men også oppfattes og behandles som medborgere. Videre vil det å lytte til elevene bidra til bærekraftig læring og tilpasset opplæring, det fremmer inkludering og det er en viktig faktor ved det demokratiske aspektet i skolen (Tangen, 2022). Det å lytte til barns stemmer er en etisk forpliktelse, samt at det vil være viktig i forskning- og utviklingsarbeid, noe som igjen har innvirkning på arbeidet med å skape et inkluderende og likeverdig opplæringstilbud. Kort oppsummert vil det helhetlig styrke elevenes skolelivskvalitet og deres livskvalitet generelt, da det vil legge grunnlaget for en positiv og oppløftende opplæring (Möllås, 2009; Tangen, 2022). Skolen er en stor del av elevenes liv, og innenfor forskning om barns livskvalitet er det bred enighet om at skoleerfaringer er av stor betydning for deres allmenne livskvalitet (Tangen, 2022).

Utvalget som la frem forslaget til den nye opplæringsloven besluttet allerede i sitt første møte å ta involveringen av barn og unge på alvor (NOU 2019: 23). De oppdaget imidlertid at det ikke finnes noen klare føringer for hvordan dette skal gjennomføres i praksis. Tangen (2022) hevder at denne erfaringen er en pekepinn på et mer omfattende samfunnsproblem; det er bred enighet om at barn og unges stemmer må anerkjennes, men det er stor usikkerhet rundt hvordan dette skal gjøres. Opplæringsloven har stor betydning for skolelivet i Norge, og på bakgrunn av dette ønsket utvalget å få innsikt i barn og unges tanker rundt opplæring og skolegang. Utvalget spurte alle elevene de møtte om hvordan de lærer best, noe som bidro til en oppsiktsvekkende erfaring innad i utvalget:

En av elevene utvalget møtte, fortalte at dette var første gang hun ble spurt om hvordan hun lærer best. Dette ga utvalget en tankevekker og en påminnelse om at medvirkning og involvering er viktig for å få et godt resultat og for å gi elevene en opplevelse av å ha innflytelse på egen læring og utvikling.

(NOU 2019: 23, avsnitt 4.4.3).

Elevmedvirkning var en faktor som ble vektlagt av mange av elevene utvalget møtte ved ulike skoler rundt i landet. De vektla betydningen av at hver enkelt klasse kommer frem til hva som fungerer best for dem. På denne måten kunne man tilrettelegge opplæringen med utgangspunkt i deres behov. Utvalget hevdet at inkludering av barn og unge ga vesentlige bidrag til arbeidet med forslag til ny opplæringslov, der lovforslaget er tydelig preget av elevenes innspill. Ifølge utvalget krevde involveringen av barn og unge stort sett den samme kompetansen og de samme grunnleggende premissene som gjaldt ved å involvere voksne: respekt for deres tid, respekt for

deres meninger, tillit og åpenhet (NOU 2019: 23; Tangen, 2022). Respekt, tillit og åpenhet er også faktorer som er vesentlige i arbeidet med å lytte til og involvere elever i avgjørelser i skolen. Det krever imidlertid tid, kompetanse og planmessig tilrettelegging for å kunne lytte til og involvere alle elever i skolen, da skolens virksomhet er svært omfattende og mangfoldet av elever er stort (Tangen, 2022).

2.4 Sammenhengen mellom tilpasset opplæring og elevmedvirkning, motivasjon og trivsel i skolen

Tidligere forskning på elevers stemme er begrenset, særlig når det gjelder elevenes opplevelse i forbindelse med tilrettelegging og tilpasning av opplæringen i skolen. Studier som imidlertid er gjort på området er primært kvantitative undersøkelser, hvor informasjon knyttet til den respektive tematikken kommer frem indirekte. Dette synliggjør behovet for å involvere elever i utviklingsarbeidet på området. Samtidig løfter det frem behovet for å inkludere elever i større grad generelt, hvor det tilrettelegges for at elever skal få mulighet til å delta i planlegging av opplæringen. I dette kapitlet vil jeg derfor presentere forskning som er gjort på området, samt forskning som belyser ulike aspekter ved opplæringen som er essensiell i arbeidet med tilpasset opplæring.

I overordnet del av læreplanverket, *et inkluderende læringsmiljø*, beskrives betydningen av trygge læringsmiljøer preget av positiv læringskultur, samt at dette forutsetter opprettholdelse av tydelige og omsorgsfulle voksne- i *samarbeid med elevene* (Kunnskapsdepartementet, 2017). *Elevmedvirkning* innebærer at elevene skal få delta i beslutninger som gjelder deres egen læring, og skal prege skolens praksis for all opplæring i alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2017). Undersøkelser viser at deltakelse i egen læringsprosess bidrar til høyere motivasjon for skolearbeidet, samt større grad av eierskap og forståelse rundt egen læring (Meld. St. 22 (2010-2011); Miranda et al., 2021). Likevel konkluderer Nordahl- gruppen (2018) med at elevenes og foreldrenes stemme blir for lite hørt. I denne sammenheng vises det til Barneombudets (2017) rapport, *Uten mål og mening?*, hvor det hevdes at elever ikke medvirker i egen læring. I rapporten kommer det frem at elevene sjeldent opplever å medvirke i når- og hvordan undervisningen skal gjennomføres (Barneombudet, 2017). Elevene opplever at det er en manglende forståelse for de behovene de har, samt at de blir møtt med forventninger som ikke er

adekvate for deres lærings situasjon. Dette samsvarer med Sunnevåg og Nordahls studie (2008), hvor det hevdes at retten til en likeverdig og tilpasset opplæring ikke ser ut til å bli realisert for alle elever.

I en studie gjennomført av Ulvik (2009) kommer det frem at åtti prosent av utvalget mener undervisningen i seg selv er årsaken til at de ikke lærer. Undervisningen oppleves i flere tilfeller som kjedelig og ensformig, læreren går for fort videre, og at undervisningen i kombinasjon med faget ikke er optimal. Videre uttrykker elevene at lærerne fremstår som sure og uinteresserte, noe som er oppsiktsvekkende da de også belyser viktigheten av læreren bryr seg om andre. Selv om det er utopisk å forvente at man skal respondere på alle elevers behov til enhver tid, er det viktig at man ikke ekskluderer eller overser noen elevers behov over en lengre periode (Idsøe, 2020). I elevundersøkelser gjennomført på ungdomsskolen kommer det frem at en relativt stor gruppe elever ikke har særlig interesse for å lære på skolen, gjør sjelden leksene sine, og følger sjeldent med når lærerne underviser (Topland & Skaalvik, 2010). Videre svarer rundt en av tre tiendeklassinger at de ikke er særlig glad i skolearbeidet- eller at de ikke liker det i det hele tatt. Det vises til en nedgang i motivasjon hos ungdomsskoleelever sammenlignet med barneskoleelever, noe som legger grunnlaget for en antakelse om at det er større utfordringer med å motivere de eldre elevene. Dette kan sees i lys av Ulvik (2009) sine funn, hvor elevene uttrykker at lærerne er for lite flinke til å motivere, samt at det stilles spørsmål til en del av undervisningen. Elevene opplever undervisningen som monoton, der innholdet i undervisningen ikke er relevant for dem- og lærerne evner heller ikke å gjøre det relevant for dem. Ifølge Gibbs og Poskitt (2010) deltar elever med høy faglig selvtillit i større grad i læringen, og er mer arbeidsom og utholdende sammenlignet med elever med lav faglig selvtillit. Fallet i motivasjonen som bemerkes blant ungdom forklares av noen forskere med at elevene gradvis mister troen på egne evner (National Research Council, 2004).

Trivsel på skolen og gode relasjoner til både medelever og lærere er viktig for elevenes motivasjon, hvor forholdet til medelever er en avgjørende faktor i forhold til ungdoms mentale helse og trivsel (Meld. St. 22 (2010- 2011)). At elever opplever et særlig godt læringsmiljø er et av kjennetegnene ved skoler som hadde resultatmessig fremgang etter innføringen av Kunnskapsløftet (Meld. St. 20 (2012- 2013)). Relasjonen mellom lærer og elev vil også være avgjørende for elevens faglige og sosiale utvikling, hvor den relasjonelle kompetansen ansees

som vel så viktig som den faglige (Birch, 1998; Drugli, 2012; Hattie, 2013; Holten, 2011; Murray & Greenberg, 2000). Studier viser at en positiv relasjon mellom lærer og elev er viktig for elevens konsentrasjon og interesse for skolearbeid og faglig læring, samtidig som det er viktig i forhold til elevenes sosiale utvikling og funksjon, samt elevenes psykiske helse på kort og lang sikt (Moen, 2021). Elevenes opplevelse av støtte fra lærerne er en av de faktorene som har størst betydning for deres motivasjon og innsats for skolearbeid; særlig den emosjonelle støtten fremmer motivasjon, læring og trivsel i skolen (Miranda et al., 2021; Patric et al., 2011; Sakiz, 2012). Elevene deltar i større grad i undervisningen og har høyere forventning om å mestre skolearbeidet. I tillegg har de bedre faglig selvoppfatning og høyere faglig- og sosial kompetanse sammenlignet med elever som opplever mindre emosjonell støtte (De Wit et al., 2011). Elevene må oppleve at lærerne kjenner dem som individer, bryr seg om hver enkelt og respekterer dem, samtidig som de får god faglig hjelp og oppfølging (Gibbs & Poskitt, 2010; National Research Council, 2004; Topland & Skaalvik, 2010; Willms et al., 2009).

Variasjon i undervisningen, samarbeid, tverrfaglighet, og mulighet til å se sammenheng mellom fag og «den virkelige verden» blir trukket frem som faktorer av betydning når de gjelder læring og motivasjon hos elever (Gibbs & Poskitt, 2010; National Research Council, 2004; Miranda et al., 2021; Willms et al., 2009). Motivasjon forutsetter positive holdninger til utdanning og læring, og det er derfor avgjørende at skolen evner å legge til rette for en elevkultur som fremmer og verdsetter læring. Praktisk opplæring er blitt mye mer aktuelt, men det er begrenset med forskning om effekten det har på motivasjon og læringsutbytte at en arbeidsform kan betegnes som praktisk. Variasjon trekkes imidlertid frem som en faktor av betydning innenfor motivasjonsforskning, noe som ofte også vil innebære bruk av praktiske arbeidsformer. Elever selv uttrykker i mange undersøkelser at de foretrekker praktiske og varierte arbeidsmåter, og at dette bidrar til å øke deres motivasjon og innsats i læringsarbeidet (Meld. St. 22 (2010- 2011)). Det kommer frem at en stor andel elever liker å samarbeide, og at samarbeidslæring kan føre til at elevene hjelper hverandre og tar ansvar for kollektiv læring i klassen, framfor et konkurransebasert klima som kan ha en fremmedgjørende effekt på elever som allerede sliter (Meld. St. 22 (2010- 2011); National Research Council, 2004).

2. 5 Viktige forutsetninger for tilpasset opplæring

Stortingsmeldinger har gjentatte ganger uttrykt at prinsippet om TPO skal bidra til utvikling i skolen; dette gjelder både i forhold til økt læringsutbytte, inkludering og sosial utjevning (Meld. St. 30 (2003-2004); Meld. St. 16 (2006- 2007); Meld. St. 20 (2012-2013)). Forskning på området viser at relasjonen mellom lærer og elev av stor betydning for elevenes utvikling og læring (Hattie, 2013). Samtidig kan man ikke skille all aktivitet i klasserommet fra resten av skolens aktivitet, dersom man har et ønske om å utvikle kvaliteten i skolen. Begrepet tilpasset opplæring er dynamisk, og er koblet til ulike sider ved, og ulike syn på, opplæring (Jenssen & Lillejord, 2009). Læringsaktiviteter og læringsresultater vil påvirkes av den individuelle skolens forståelse av læring og praktisering, opplevelsen og møtet med elevmangfoldet, og hvordan samarbeidet med omgivelsene defineres og praktiseres (Jenssen & Roald, 2019). Selv om læreplanen uttrykker at tilpasset opplæring skal fungere som et gjennomgående prinsipp i skolen, gis det få konkrete føringer for hvordan dette gjennomføres i praksis. Dette åpner opp for svært ulike oppfatninger av prinsippet praktisering og omfang (Jenssen & Roald, 2019; Utdanningsforbundet, 2020). På denne måten vil arbeidet med TPO, samt elevenes opplevelse av dette, preges av den enkelte skolekulturens grunnleggende verdier, normer og maktforhold. For å kunne drøfte studiens resultater, med utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv, vil det være nødvendig å ha en grunnleggende forståelse for skolens rolle i arbeidet med TPO- da det er nødvendig å se barnet i sammenheng med dets omgivelser og kultur (Vygotsky, 1978).

2. 5. 1 Skolemiljø og skolekultur

I overordnet del av læreplanverket legges det klare forventninger om at skolen skal fungere som et profesjonsfaglig fellesskap, «der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.19). Realisering av læreplanverket ansees både som et individuelt og kollektivt ansvar, og samarbeid innad i skolens profesjonsfellesskap er derfor av stor betydning i arbeidet med å utvikle en felles forståelse for læreplanens overordnede del og innholdet i de fagbaserte læreplanene (Thorshaug, 2021). At det finner sted en felles forståelse og felles opplevde verdier er avgjørende for best mulig tilrettelegging i skolens arbeid med tilpasset opplæring for alle elever. Dette forutsetter god ledelse og ledelsesfaglig legitimitet, noe som også er avgjørende for den enkeltes forståelse av de

pedagogiske utfordringene som eksisterer i dagens skole (Kunnskapsdepartementet, 2017; Lekang & Moen, 2021). En slik skolekultur vil være med å legge grunnlaget for skolens rolle i å utvikle inkluderende fellesskap som fremmer elevenes helse, trivsel og læring (Thorshaug, 2021). Dixon et al. (2014) viser til en tydelig sammenheng mellom kollektiv kompetanseutvikling innenfor tilrettelagt- og differensiert undervisning og læreres mestringsforventning og mestringstro innenfor området. Lærerne med høyere grad av mestringsforventning praktiserte også differensiert undervisning i høyere grad (Dixon et al., 2014). Dette kan sees i lys av den vide forståelsen av TPO, og hvordan en mer helhetlig strategi med fokus på hele skolens virksomhet er av stor betydning for å ivareta prinsippet (Bachmann & Haug, 2006).

2. 5. 2 Lærerkompetanse

Det virker å være en bred enighet i norske skoler i dag om at man som lærer skal evne å tilpasse seg enkeltelevers kognitive og læremessige ulikheter. Vektleggingen av ulike fremgangsmåter for utvikling av mellommenneskelige relasjoner syns derimot ikke til å bli vektlagt i samme grad når det gjelder å lykkes med tilpasset opplæring (Stray & Stray, 2019). Lærers fag- didaktiske og sosiale kompetanse er avgjørende for å lykkes i arbeidet med å utvikle et motiverende læringsmiljø som fremmer individuell læring og utvikling (Haug, 2020; Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette krever at læreren mestrer pedagogisk differensiering i klasserommet, og evner å møte hver enkeltelev på en individuelt tilpasset måte (Kunnskapsdepartementet, 2017; Stray & Stray, 2019). Selv om læreforutsetningene til elevene er gode, kan elevene respondere dårlig på undervisningen. I slike tilfeller vil det være avgjørende at lærer evner å identifisere og respondere på de ulike behovene (Idsøe, 2020). Basert på dette utviklet Stray og Stray (2019) begrepet *differensiert relasjonsperspektiv*. Et slikt perspektiv vektlegger betydningen av hvordan man henvender seg til elevene, samt hvordan man reagerer på atferden deres (Holten, 2011; Keiding, 2007, i Stray & Stray, 2019). Å møte elevene på en god måte forutsetter at lærer har kunnskap og forståelse om hver enkeltelevs sosiale kontekst og utviklingsbakgrunn- ikke bare faglig nivå og læreforutsetninger (Stray & Stray, 2019). Dette underbygges også i teorien om den *nærmeste utviklingssonen* (Vygotsky, 1978), der relasjonen mellom lærer og elev trekkes frem som grunnleggende viktig for å utnytte elevens potensial for videre vekst og utvikling.

2. 6 Oppsummering- aktualisering av problemstilling ut fra det teoretiske rammeverket

Teorien som presenteres i dette kapittelet beskriver noen viktige områder innenfor studiens tematikk. Det bidrar til en bedre forståelse av hva tilpasset opplæring er, samt hvilke faktorer som har en påvirkning i arbeidet med prinsippet. Tilpasset opplæring er et overhengende prinsipp i norsk skole, og målet er å utvikle en inkluderende og likeverdig skole for alle elever- uavhengig av individuelle forutsetninger. Dette skal etterstrebtes gjennom å differensiere den ordinære undervisningen, hvor både pedagogiske og organisatoriske differensieringstiltak skal iverksettes etter behov, noe som skal skje både på individnivå og systemnivå. I utviklingsarbeidet med TPO er elevenes stemmer en betydningsfull ressurs, da hensikten med prinsippet er å fremme og tilrettelegge for elevenes individuelle utvikling og læring. Ved at man behandler elever som kompetente aktører i eget liv, samt tilrettelegger for deltakelse i saker som vedrører egen læringsprosess, vil man kunne legge grunnlaget for økt motivasjon, mestring og trivsel blant elever i skolen.

Opgaven tar utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling, hvor teorien om den nærmeste utviklingssonen (Vygotsky, 1978) bidrar med en forståelse av den enkelte elevs læringssituasjon og utviklingspotensial. Dette innebærer en forståelse om at barn lærer best i samspill med andre, noe som belyser betydningen av barnets omgivelser og mulighet for deltakelse i fellesskapet- samt relasjoner innad i læringsmiljøet. Skolekultur og relasjoner til medelever viktig, men det er imidlertid relasjon til lærer som trekkes frem som faktoren av størst betydning for elevers individuelle utvikling og læring. Fra et slikt perspektiv forutsetter effektiv læring at lærer har kunnskap og forståelse for den enkelte elevs faglige og sosiale kontekst, samt evner å tilrettelegge opplæringen deretter.

Det norske samfunn representerer en mangfoldig og heterogen gruppe, noe som gjenspeiles i de ulike klasserommene; man vil møte elever med ulike evner og behov, samt elever med ulik kulturell og språklig bakgrunn. I arbeidet med å imøtekomme de ulike behovene er det essensielt at prinsippet om tilpasset opplæring vektlegges og ivaretas. Til tross for at læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017) og opplæringsloven (§1-3, 1998) stiller tydelig krav til implementeringen av TPO, tyder forskning på at mange skoler i Norge kommer til kort i å

utforme opplæringstilbudet slik at mangfoldet av elevenes likheter og ulikheter ivaretas (Barneombudet, 2017; Bunting, 2019; Haug, 2003, 2020; Kunnskapsdepartementet, 2019; Nordahl et al., 2018; Solhaug & Fosse, 2008; Sunnevåg & Nordahl, 2008). Praktiseringen og forståelsen av prinsippet oppleves som utfordrende, noe som underbygger oppfatningen om at arbeidet med TPO burde vektlegges i større grad i den norske skolen (Nilsen & Herlofsen, 2019; OECD, 2006). På bakgrunn at dette er det interessant å undersøke elevenes opplevelse av fenomenet, samt diskutere resultatene i lys av litteratur og tidligere forskning på området. På denne måten får man mulighet til å få en større innsikt i hva som oppleves som bra med tilretteleggingen, samt hvilke aspekter som har utviklingspotensial.

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for valg jeg har tatt før, under- og i etterkant av datainnsamlingen i studien. Det er viktig at jeg som forsker viser en transparens i de valgene jeg har tatt. På denne måten vil reliabiliteten av studien sikres, for og så i neste omgang styrke validiteten (Krumsvik, 2019). Metoden som er tatt i bruk vil begrunnes, samt valg som er gjort i forbindelse med dette. Videre vil jeg beskrive tilnærmingen som er valgt for å undersøke problemstillingen. Jeg vil gi en grundig beskrivelse av datainnsamlingen og dens prosess, samt analyse av resultatene. Avslutningsvis vil jeg presentere refleksjoner rundt studiens reliabilitet og validitet, samt legge frem noen forskningsetiske betraktninger.

3.1 Valg av metode

Valg av metode i studien er basert på studiens tema og problemstilling. Det jeg ønsket å undersøke var ivaretagelsen av prinsippet om tilpasset opplæring i skolen, samt undersøke hvordan elever opplever at det tilpasses for dem i ordinær undervisning. Hensikten med prosjektet har vært å beskrive- og få en større innsikt- i andre menneskers (elevers) erfaringer, forståelse og opplevelse av et sosialt fenomen. Med dette som utgangspunkt ble det hensiktsmessig å ta i bruk kvalitativ metode, da kvalitativ forskning først og fremst studerer den autentiske konteksten og/ eller hvordan informanter ser på denne (Krumsvik & Jones, 2019). Gjennom å intervju elever har jeg kunnet utvikle forståelse for deres opplevelser, erfaringer og refleksjoner om det respektive fenomenet. På denne måten har også deltakerne i større grad fått mulighet til å gi mer omfattende svar enn ved bruk av kvantitative metoder (Thagaard, 2018).

3.1.1 Vitenskapsteoretisk posisjonering

Denne oppgaven har en fenomenologisk- hermeneutisk vitenskapsteoretisk tilnærming, da jeg ønsker å gi en så presis som mulig beskrivelse av deltakernes egne perspektiver, opplevelser og forståelse (Thagaard, 2018). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er dette en vitenskapsteoretisk posisjonering som ofte er knyttet til intervju som forskningsmetode- i dette tilfellet fokusgruppeintervju. Ett fenomen kan oppleves ulikt basert på en persons bakgrunn, interesser og forståelser, og i denne oppgaven omhandler det elevers oppfatninger/ tanker/ opplevelser av

tilpasset opplæring i den ordinære undervisningen (Thagaard, 2018). Det fenomenologiske perspektivet retter fokuset mot personens virkelighet slik den oppleves og erfares subjektivt, der tilnærmingen har som mål å beskrive fellestrekkene ved de erfaringene deltakerne uttrykker (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Som forsker forsøkte jeg å få en utvidet forståelse av et sosialt fenomen basert på deltakernes perspektiv. Dalen (2011) uttrykker hvordan er forsker ikke «ser» akkurat det samme som informantene. Det vil si at som forsker må man også fortolke informantenes erfaringer inn i et teoretisk perspektiv, noe som kan bli gjort gjennom et hermeneutisk perspektiv. Hermeneutikken kan defineres som «læren om tolkning», og dreier seg om å fortolke utsagn for å utforske et dypere meningsinnhold enn det umiddelbart åpenbare (Dalen, 2011; Thagaard, 2018). Ved bruk av en hermeneutisk tilnærming fikk jeg mulighet til å sette inn ulike deler i en helhet, noe som bidro til en større forståelse av det jeg forsket på. Ved å kombinere det fenomenologiske perspektivet med en hermeneutisk tilnærming brukte jeg helheten til å få en større forståelse for utsagnene, og enkeltdeler til å få en større forståelse av helheten (Dalen, 2011).

Da jeg gjennomførte analysen av datamaterialet var det viktig at jeg som forsker var bevisst på at fenomenologiske studier skal utforske de meningene personer tillegger sine erfaringer av et fenomen (Thagaard, 2018). Fenomenet som skulle utforskes i denne studien var hvordan prinsippet av tilpasset opplæring blir ivaretatt i skolen, og elevers opplevelse av dette. Det innsamlede datamaterialet i prosjektet kunne bidra med en del av en større forståelse, samtidig var det viktig å være bevisst over at ethvert fenomen ikke bare har én sannhet (Thagaard, 2018). I sammenheng med dette trekkes den hermeneutiske tilnærmingen inn, hvor det vektlegges at resultatet man ender opp med etter studien må sees og forstås i lys av sammenhengen fenomenet er studert i, noe som videre leder til at ulike avveininger må tas og fortolkninger må gjøres (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018).

Forforståelse

Dalen (2011) hevder at bevissthet rundt egen forforståelse er viktig gjennom hele forskningsprosessen. I dette studiet vektlegges forståelse og fortolkning av informantenes uttalelser, der jeg som forsker har søkt en større forståelse av deltakernes erfaringer og opplevelser rundt tilpasset opplæring i ordinær undervisning (Johannessen et al., 2010). Dette er

knyttet opp mot hermeneutisk fortolkning, hvor det vektlegges at forskeren starter med en forforståelse i møte med et fenomen (Wormnæs, 2018). Videre vektlegges sammenhengen mellom det man tolker og konteksten det tolkes i (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010; Thagaard, 2018); det kan forstås som at man søker å finne gyldige fortolkninger av fenomenet som undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2015). Min forforståelse bygger på arbeidserfaring og personlig erfaring relatert til tilpasset opplæring i ordinær undervisning. Dette kan ansees som en styrke da jeg har kjennskap til fenomenet som forskes på, samtidig som jeg må være bevisst på hvordan egne erfaringer og forforståelse kan påvirke tolkninger og analyse av innsamlet data.

Gjennom erfaringer og forskning relatert til det respektive fenomenet, hadde jeg en forforståelse om at det er mange ulike oppfatninger om hva tilpasset opplæring egentlig innebærer- og at det ikke nødvendigvis er en felles forståelse av de politiske- og juridiske målene som er satt. Selv om det lå til grunn en subjektiv forforståelse rundt fenomenet da jeg startet prosjektet, har jeg hatt fokus på å opprettholde en objektiv rolle som forsker. Jeg har forsøkt å ikke prosjektere egne tanker og følelser over på innhentet data og resultater (Høgheim, 2020). Jeg har søkt omfattende beskrivelser, samt vært kritisk til mine subjektive forventninger og hypoteser (Kvale & Brinkmann, 2015).

3. 1. 2 Det kvalitative forskningsintervju

Kvalitative forskningsintervju gir et rikt datamateriale som ofte tilbyr mye og dyptgående informasjon, hvor jeg som forsker må analysere og fortolke innsamlet data (Johnson & Christensen, 2014). Gjennom kvalitativt forskningsdesign fikk jeg muligheten til å undersøke fenomenet i dybden og få beskrivende informasjon, samt legge til rette for en forståelse av fenomenet med utgangspunkt i deltakernes perspektiver (Krumsvik, 2019; Kvale og Brinkmann, 2015)

Datainnsamlingsverktøyet jeg benyttet var *fokusgruppeintervju*. Fokusgruppeintervju kjennetegnes av en ikke- styrende intervjustil, hvor formålet er å få frem flere forskjellige perspektiver om temaet som er i fokus for den respektive gruppen (Kvale & Brinkmann, 2015). Et intervju kan gjennomføres på ulike måter, og med utgangspunkt i prosjektets rammer var denne intervjuformen hensiktsmessig å ta i bruk. Som intervjuer var min rolle å fungere som en gruppemoderator, hvor jeg blant annet hadde som oppgave å skape en altruistisk og åpen

atmosfære (Kvale & Brinkmann, 2015). Det skulle være rom for å uttrykke personlige og motstridende perspektiver rundt det respektive temaet. Formålet med å benytte seg av en fokusgruppe er ikke å komme frem til en felles enighet eller et felles svar på spørsmålene som diskuteres, men heller å fremme ulike perspektiver på fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2015). Fokusgruppeintervju kan bidra til å skape intervjuer preget av livlig og kollektiv ordveksling, noe jeg håpet ville bringe frem flere spontane, uttrykksfulle og emosjonelle perspektiver- i motsetning til hva jeg kunne fått ved bruk av individuelle og strukturerte intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved å benytte en intervjuform som tilrettelegger for et gruppesamspill kan det bli lettere å uttrykke synspunkter som vanligvis ikke vil være tilgjengelig. Samtidig kan dette samspillet redusere min kontroll over intervjuets forløp, noe som kan føre til at intervjuutskriftene blir noe kaotiske (Kvale & Brinkmann, 2015). På bakgrunn av dette valgte jeg å ha fokusgrupper bestående av fire til fem elever, til tross for at fokusgrupper som regel skal bestå av seks til ti personer (Chrzanowska, 2002, i Kvale & Brinkmann, 2015). Dette ble også gjort i håp om å skape trygge rammer for informantene.

Som nevnt over innebærer fokusgruppeintervju en mindre kontrollert intervjusituasjon enn individuelle intervju. Fokusgruppeintervjuenes forløp tar derfor utgangspunkt i det som defineres som semistrukturerte livsverdenintervju. I et slikt intervjuforløp vektlegges en fenomenologisk-hermeneutisk fortolkningsramme, noe som samsvarer med prosjektets forskningsspørsmål og formål; elevers opplevelser, erfaringer og tanker rundt tilrettelegging i den ordinære undervisningen. En slik tilnærming krevde at jeg utviklet en intervjuguide med utgangspunkt i prosjektets tema og intervju spørsmål, samtidig som det tillot meg å følge opp ulike momenter som ikke var nedskrevet (Kvale & Brinkmann, 2015; Krumsvik, 2019). Intervjuforløpet ga meg frihet til å følge opp interessante utsagn underveis, samt at jeg kunne endre rekkefølgen og spørsmålsformuleringene dersom det skulle bli nødvendig eller mer naturlig (Krumsvik, 2019). Denne fleksibiliteten var klart en styrke i intervjuprosessen, og et viktig moment i forhold til flyten i intervjusamtalen; den løse formen tok bort litt av kunstigheten rundt intervjusituasjonen, og gjorde både meg som forsker og deltakerne mer avslappet. En annen fordel ved fokusgruppeintervju var at jeg i større grad fikk frem kompleksiteten av det sosiale fenomenet som er tematikken for oppgaven. Sosiale fenomener er ofte komplekse, og gjennom fokusgruppeintervju fikk deltakerne muligheten til å uttrykke seg fritt i sammenheng med tematikken rundt tilpasset opplæring i ordinær undervisning. Den største utfordringen med en slik

intervjuform var å kombinere den løse flyten med en viss struktur, slik at det ble en jevn balanse hvor informantene følte seg avslappet og trygg i situasjonen, samt at jeg som forsker holdt fokuset på temaet og formålet med prosjektet.

3. 2 Datainnsamling

I dette kapittelet vil jeg starte med å presentere og begrunne valg tatt i forbindelse med utvalg og rekruttering av informanter. Videre vil utformingen av intervju spørsmålene beskrives.

Avslutningsvis vil jeg redegjøre for selve gjennomførelsen av intervjuene.

3. 2. 1 Utvalg og rekruttering av informanter

Formålet med studien var å få en dypere innsikt i ivaretagelsen av prinsippet om tilpasset opplæring i skolen, og for å besvare studiens problemstilling ønsket jeg å få informasjon om elevers opplevelse og erfaring. I kvalitativ forskning er hovedregelen at informantene man inkluderer skal kunne uttale seg om temaet på en reflektert måte (Tjora, 2012). For å kunne oppfylle denne hovedregelen ble det stilt krav til at deltakerne evnet å reflektere rundt det respektive fenomenet, og gjøre seg refleksjoner rundt egen læring, mestring og innsats. Dette var med på å legge noen av inkluderingskriteriene i forhold til utvalg av informanter. Størrelsen på utvalget i et prosjekt avhenger av mange faktorer, blant annet populasjon, målpopulasjon, slutningene man skal trekke og design (Høgheim, 2020). Kvale og Brinkmann (2015) hevder at det kan være en styrke å ha færre intervjuer, og heller vektlegge forberedelser og analyser i større grad. Samtidig er det viktig at det blir innhentet et bredt nok datamaterialet, noe som vil legge grunnlaget for å kunne svare på studiens forskningsspørsmål (Malterud et al., 2016, i Høgheim, 2020). Dette var faktorer jeg måtte ta hensyn til da jeg tok valg i sammenheng med størrelsen på utvalget, noe som i neste rekke skulle være med å styrke validiteten og reliabiliteten av prosjektet.

I rekrutteringsarbeidet henvendte jeg meg via e- post til tidligere praksislærere i håp om at de ønsket å delta i studien med sine klasser, eller at de kunne videresende meg til noen de tenkte kunne være aktuelle og som ønsket å bidra. Jeg startet med å sende en generell e-post til to praksislærere, der jeg ga en kort beskrivelse av prosjektet og dets omfang, samt informerte om videresending av informasjonsskriv og intervjuguide dersom dette skulle være interessant. I

starten av rekrutteringsarbeidet viste det seg å gå bedre enn jeg hadde håpet. Jeg fikk treff på første forsøk, og ble fra starten møtt med engasjement og et ønske om å bidra. Jeg fikk tilbakemelding om at det skulle være mulighet for deltakelse på begge skolene jeg kontaktet, men da det nærmet seg igangsetting av intervjuprosess ble jeg informert om at det var mangel på lærere som hadde mulighet til å stille med informanter fra den ene aktuelle skolen. I håp om å rekruttere flere informanter henvendte jeg meg til rundt tretti skoler, men ingen av skolene hadde kapasitet til å gjennomføre et slikt prosjekt på gitt tidspunkt da det var stor etterspørsel fra masterstudenter. På den skolen der jeg endte opp med å gjennomføre intervjuene var det i utgangspunktet flere lærere som ønsket å delta i prosjektet. Jeg prøvde da å få gjennomføre to ekstra intervjuer her. Tidsrammene tillot dessverre ikke å organisere et slik samarbeid, grunnet lærernes allerede travle arbeidsdager. Planen var i utgangspunktet å gjennomføre totalt fire intervjuer på to forskjellige skoler, men på grunn av studiens tidsbegrensninger, samt store utfordringer i rekrutteringsprosessen, endte jeg til slutt opp med to fokusgruppeintervjuer. Skolen jeg jobber fast som vikar var også et alternativ, men med hensyn til forskningsetiske betraktninger, studiens reliabilitet- og validitet, valgte jeg å ikke gjennomføre intervju der- da jeg kjenner disse elevene relativt godt.

I utgangspunktet ønsket jeg tre til fire fokusgruppeintervju, med mål om å samle inn et bredt datamateriale. Med bakgrunn i argumentene over, studiens omfang, utfordringer med rekrutteringsprosess og tidsbegrensning ble det gjennomført to fokusgruppeintervjuer. Ved starten av prosjektet hadde jeg en oppfatning om at jo flere informanter jeg hadde, dess bedre ble resultatet. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan derimot det å bruke færre informanter være en styrke da det gir rom for mer tid på forberedelse og analyse av intervjuene. Et mindre utvalg var tidsbesparende, noe som ga meg mer tid til transkribering, analyse og tolkning av materialet. I samråd med veileder ble det dermed vurdert at to fokusgrupper med totalt åtte informanter var tilstrekkelig. Et mindre utvalg der deltakerne oppfyller relevante inkluderingskriterier vil også bidra med grundigere informasjon om temaet, sammenlignet med et stort og mer tilfeldig utvalg (Maxwell, 2009). Utvalget oppfyller de forhåndsbestemte inkluderingskriteriene valgt for å styrke informasjonskraften i studien; elevene går på ungdomsskolen og elevene deltar i den ordinære undervisningen. Utvalget består av totalt åtte elever, hvor det var en gruppe på fem og en på tre. Det var like mange gutter og jenter som deltok i studien, og alle elevene gikk på 8. trinn. Intervjuene varte mellom rundt tretti og førtifem minutter, hvor tiden naturligvis ble preget

av gruppestørrelsene. Det kan også tenkes at det var lettere for elevene å fremme diskusjon i gruppen med flest elever, da det kommer flere innspill.

Hovedkontakten min fra skolen var praksislærer, men jeg var i kontakt med to forskjellige lærere som hadde ansvar for to ulike klasser. Disse lærerne fikk tildelt et informasjonsskriv som omhandlet deres rolle i prosjektet, samt en samtykkeerklæring da de fungerte som tredjepersoner. Dette skrivet fungerte også som en kontrakt mellom skolen som forskningsfelt og meg som forsker. Jeg dro selv og informerte elevene om prosjektets formål og omfang, etter avtale med den respektive skolen og lærerne. Jeg la fra meg informasjonsskriv med samtykkeerklæring som lærerne i neste omgang delte ut til dem som kunne tenke seg å delta. Da samtykkeerklæringene var skrevet under av både én foresatt og eleven selv, samlet lærerne inn skriven og leverte dem til meg da jeg kom tilbake på skolen for å gjennomføre intervjuene.

Rekrutteringsmetoden som er brukt omtales som *snøballmetoden*, og omhandler å spørre enkeltpersoner om hjelp til komme i kontakt med andre mennesker som kan være relevant som informanter i forhold til temaet som skal undersøkes (Johannesen et al., 2010). Med tanke på at jeg skulle intervju elever under atten år som jeg ikke hadde tilknytning til, var jeg avhengig av å ta i bruk en slik metode for å få tak i studiens målgruppe. Jeg fikk kontaktinformasjonen til lærere som hadde mulighet til å bidra med sin klasse, som jeg- etter avtale- besøkte for å informere og i neste omgang intervju. På denne måten fikk jeg delt ut informasjonsskriv, samt hentet inn samtykkeerklæringer i forkant av intervjuene. I starten fungerte denne metoden forholdsvis greit, men det opplevdes imidlertid som utfordrende å få svar og opprettholde kontakten med personene ettersom tiden gikk. Dette resulterte i at utvalget ble mindre enn det som var planlagt. Til tross for at det ikke ble like mange fokusgruppeintervjuer som jeg ønsket, bidro deltakerne til et bredt datamateriale som dannet et godt grunnlag for videre analyse.

3. 2. 2 Utforming av intervjuguide

Fokusgruppeintervju krever at man har en intervjuguide basert på konkrete tema og forslag til intervju spørsmål (Krumsvik, 2019; Kvale og Brinkmann, 2015). Samtidig er det viktig at man balanserer strukturen på en slik måte at den ikke fratruer intervjueren den friheten og fleksibiliteten som er en del av egenarten ved denne intervjumetoden (Krumsvik, 2019). Teamene som inkluderes skal baseres på de viktigste momentene i studien. Ved å utforme spørsmål på en god

måte er det større mulighet for å få rike og fyldige svar, slik at man får et bredt datamateriale som vil utgjøre basisen for oppgaven (Dalen, 2011).

Utformingen av intervju spørsmål bør være nøye gjennomtenkt, da spørsmålene man inkluderer vil kunne påvirke kvaliteten på intervjuet (Krumsvik, 2019). Jeg som forsker måtte være bevisst på hvordan man skal stille spørsmål når man utformer intervjuguiden, samt ha fokus på at spørsmålene som stilles er passende for den respektive informantgruppen (Kvale, 2001; Patton, 1990, i Krumsvik, 2019). Som forsker bør man sørge for at man bruker språk som er tilpasset vokabularet til informantgruppen, slik at man vet at informantene forstår spørsmålet. Dette vil være med å danne grunnlaget for at deltakerne føler seg komfortabel i intervjusituasjonen. Spørsmålene skal være utgangspunktet for detaljerte og beskrivende svar, og Kvale og Brinkmann (2015) uttrykker hvordan intervju spørsmål kan bidra til et positivt samspill mellom forsker og informant.

Utviklingen av intervjuguiden var en lang prosess. Fokuset lå hovedsakelig på å formulere klare og tydelige spørsmål som ville bidra til utfyllende og beskrivende svar. Patton (1990, i Krumsvik, 2019) uttrykker at det er viktig at spørsmålene er nøytralt formulert, slik at svaralternativene er åpne for informanten. Med dette som utgangspunkt var jeg bevisst på at spørsmålene ikke skulle være tvetydig, lukkede eller ledende, samt at jeg ikke skulle kreve informasjon eller kunnskap som kunne være ukjent for informantene. I tillegg var det viktig å være bevisst på at informantene er barn, noe som stiller andre krav i forhold til ordlegging, formulering og vokabular (Kvale & Brinkmann, 2015). Tilpasset opplæring er gjerne ikke et begrep barn er kjent med, noe som førte til at spørsmålene måtte formuleres på en annen måte enn hva jeg ville gjort dersom jeg skulle intervju en lærer. Videre unngikk jeg å stille dikotome spørsmål, da dette gir lite informasjon og kan lede til at informanten blir passiv i intervjusituasjonen (Patton, 1990, i Krumsvik, 2019). Ved bruk av fokusgruppeintervju som datainnsamlingsverktøy åpnet det i større grad for at informantene kunne uttale seg fritt rundt oppgavens tematikk, noe som bidro til å få frem den kompleksiteten som ofte er til stedet ved sosiale fenomener.

Til slutt endte jeg opp med tolv intervju spørsmål som tok utgangspunkt i min forforståelse av prinsippet om tilpasset opplæring, samt teori og forskning basert på det respektive fenomenet. Noen av spørsmålene omhandlet informantenes oppfatning av seg selv, egen innsats, læring og mestring i ulike læringssituasjoner, mens andre dreide seg om elev- lærer relasjonen og mer

konkret tilrettelegging i undervisningen; hva som var bra, og hva som kunne vært bedre/ annerledes. Da alle spørsmålene var utarbeidet og komprimert, delte jeg dem inn i tre ulike kategorier: *trivsel, motivasjon og relasjonsbygging, læring, undervisning og mestring, og elevmedvirkning*. Dette er kategorier som er relevante i forhold til oppgavens problemstilling.

Da utkastet til intervjuguiden var klar fikk jeg en på samme alder som informantene til å se over og vurdere intervjustørsmålene. På denne måten fikk jeg en bekreftelse på at spørsmålene var forståelige og relevante for informantgruppen, og at spørsmålene opplevdes som greie å svare på. Da jeg hadde fått tilbakemelding på intervjuguiden, gjennomførte jeg et pilotintervju. Dette er et prøveintervju, noe Dalen (2011) hevder alle kvalitative intervjustudier skal ha. Et prøveintervju er med å teste om spørsmålene fungerer, om informantene skjønner innholdet i dem, og intervjuerens ferdigheter i intervjusituasjonen (Dalen, 2011; Krumsvik, 2019). Da jeg allerede hadde forsikret meg om at spørsmålene var forståelig for målgruppen, valgte jeg å gjennomføre pilotintervjuet med et familiemedlem som har lærerutdanning og lang arbeidserfaring. Dette ga meg muligheten til å gå nøye gjennom det jeg var usikker på, samt at jeg fikk reflekterte og konstruktive tilbakemeldinger underveis. Samtidig fikk jeg prøvd ut det tekniske utstyret, og jeg ble oppmerksom på eventuelle støykilder som kunne påvirke kvaliteten av intervjuopptaket (Krumsvik, 2019). Etter en nøye gjennomgang av intervjuguide og pilotprøving følte jeg meg mer sikker og trygg i rollen som intervjuer, noe jeg tror hadde en positiv innvirkning for det endelige resultatet av datainnsamlingen.

3. 2. 3 Gjennomføring av fokusgruppeintervju

Begge fokusgruppeintervjuene ble gjennomført på et kontor på den respektive skolen. Her satt informantene og jeg rundt et bord, hvor diktafonen lå på midten av bordet. Bordet var rundt, noe jeg anså som en fordel da alle informantene ble like tilgjengelig og inkludert i intervjusituasjonen. Den første gruppen bestod av fem elever, mens den påfølgende gruppen bestod av tre informanter grunnet manglende samtykkeerklæring fra en elev.

Fokusgruppeintervjuet med flest informanter varte i overkant førti minutter, mens det andre varte i underkant av tretti minutter. Det var en tydelig forskjell i flyten i intervjuene, der jeg opplevde at gruppesammensetning og gruppestørrelse var faktorer av betydning. Selve lokasjonen for

intervjuet fungerte bra, selv om det til tider kunne være litt bakgrunnsstøy når det gikk personer i gangene.

Ved bruk av den respektive intervjuformen ble min rolle å fungere som en gruppemoderator, der jeg hadde ansvar for å presentere teamene som skulle diskuteres, og videre tilrettelegge for ordveksling (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg startet intervjuene med å gjenta studiens formål og hensikt, samt at det var anonymt (Kvale og Brinkmann, 2015). Utfra et fenomenologisk perspektiv kan forskeren ansees som medforfatter til deltakernes utsagn, noe som innebærer at et intervju er en samspillsituasjon der forskerens atferd vil kunne påvirke informantene (Kvale & Brinkmann, 2015). Med hensyn til dette hadde jeg en ekstra bevissthet rundt eget kroppsspråk og kommunikasjon. Gjennom alle intervjuene forsøkte jeg aktivt å vise at jeg lyttet og var interessert, noe Kvale og Brinkmann (2015) mener er viktig for å skape god kontakt med informantene; jeg var opptatt av å holde blikkontakt og nikke til dem som hadde ordet, samt komme med små, anerkjennende ord som «mhm» og «ja». Jeg forsøkte å komme med oppfølgingsspørsmål underveis, både av egen interesse og med hensyn til informantenes opplevelser. Dersom de hadde lange svar gjentok jeg kort det jeg forstod som hovedpoenget med en spørrende tone, med hensikt om å bekrefte at jeg hadde forstått informanten riktig. Dette viste seg i mitt tilfelle å være effektivt, da informantene bekreftet eller avkreftet- i tillegg til at de i de fleste tilfellene bygget videre på dette igjen og andre informanter kom med innspill. Dette bidro til at intervjusituasjonen fikk en uformell og avslappet atmosfære, noe jeg opplevde hadde en positiv effekt på informantene og hvor mye de ønsket å dele.

Det semistrukturerte preget ved fokusgruppeintervju tillot en flytende og dynamisk relasjon mellom forsker og informant, samt at det åpnet for toveis- interaksjon (Thagaard, 2018; Yin, 2016). Med tanke på at jeg intervjuet elever på ungdomsskolen var det til tider stor forskjell i svarene jeg fikk, noe som krevde at jeg som forsker lyttet nøye og evnet å stille oppfølgingsspørsmål dersom svarene var korte og konsise. I noen tilfeller ble informanter usikre på spørsmål som ble stilt, og det var da essensielt at jeg som forsker var observant på dette. På denne måten kunne jeg hjelpe dem ved å omformulere spørsmålet, og forklare ved bruk av konkrete eksempler. Det hendte også at informantene generelt ikke visste helt hva de skulle svare, noe det selvfølgelig var rom for.

3.3 Bearbeiding av datamaterialet

I dette kapittelet vil det redegjøres for transkriberingsprosessen, etterfulgt av en beskrivelse av analysen.

3.3.1 Transkribering

Transkribering innebærer at man behandler rådata, der man oversetter muntlig tale til tekstdata. Intervjuene bør transkriberes fortløpende da det er en fordel å ha intervjuet ferskt i minnet (Dalen, 2011). Muntlig og skriftlig språk utartes veldig forskjellig, noe som medbringer ulike utfordringer i transkriberingsprosessen. Muntlig språk er preget av trykk, styrke og tempo, samt en større grad av spontanitet. Tankeprosessen vil også synliggjøres i større grad gjennom muntlig språk enn skriftspråk, i tillegg til at kroppsbevegelser og mimikk er nonverbale uttrykk som tas i bruk i muntlig tale (Krumsvik, 2019; Kvale & Brinkmann, 2015). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) finnes det ingen objektive måter å gjøre dette på, og transkriberingsprosessen vil innebære at man må gjøre ulike avveininger og vurderinger. En slik vurdering kan for eksempel omhandle hvor mye detaljer man skal inkludere. Ifølge Tjora (2012) bør man gjerne være mer detaljert enn man i utgangspunktet tenker er nødvendig, da man ikke alltid kan vite hvilke detaljer som vil være viktige i analysen av det endelige datamaterialet.

Jeg valgte å inkludere nonverbale følelsesuttrykk som latter og tenkepauser i transkriberingsprosessen, da slike uttrykk oppfattes som del av det sosiale samspillet og ansees som en del av kommunikasjonen i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015). Dersom man velger å ekskludere disse uttrykkene vil også denne kommunikasjonen forsvinne i oversettelsen fra tale til skrift, noe som i verste tilfelle kan føre til at uttrykkets originale betydning endres (Kvale & Brinkmann, 2015). Sett bort ifra dette, noterte jeg ordrett ned det informantene uttalte i intervjuene. Dette var viktig for å ikke overføre egne tolkninger inn i transkripsjonene. Stemmeleie, intonasjon, åndedrett, kroppsspråk og visuelle uttrykk går tapt når man skal oversette muntlig tale til skriftspråk, noe som gjør at gjengivelsene av intervjusamtalene svekkes og dekontekstualiseres (Kvale & Brinkmann, 2015). Av hensyn til dette har jeg etter beste evne inkludert beskrivende stikkord knyttet til dette i transkripsjonene, noe som var mulig ettersom jeg transkriberte intervjuene selv. Transkriberingen ble gjennomført kort tid etter intervjuene, slik at verdifull tilleggsinformasjon knyttet til den problematikken ikke skulle gå tapt.

3.3.2 Analyse

Metoden som er brukt for analyse av datamaterialet er *tematisk analyse*. Det finnes ingen felles enighet om hva tematisk analyse er og hvordan man går frem ved bruk av en slik metode (Boyatzis, 1998, i Braun & Clarke, 2006), men ifølge Braun og Clarke (2006) er tematisk analyse en metode for identifikasjon, analysering og rapportering av mønster innenfor data. Tematisk analyse er ikke knyttet opp til et spesifikt teoretisk rammeverk, og ved hjelp av tematisk analyse kan man analysere hendelser, erfaringer, meningsproduksjon, diskurser eller narrativ basert på hvilke metodologisk og epistemologisk rammeverk man har lagt til grunn (Braun og Clarke, 2006). På denne måten er tematisk analyse en metode som både kan reflektere virkeligheten og en metode for å løsne eller nøste opp i «virkelighetens» overflate. Den tematiske analysen som er brukt her har utgangspunkt i et essensialistisk/ realistisk kunnskapparadigme, der formålet er å undersøke og rapporterte informantenes opplevelser, meninger og virkelighet (Braun & Clarke, 2006).

I analysen tok jeg utgangspunkt i Braun og Clarke (2006) sine seks stadier for tematisk analyse av datamaterialet fra kvalitative forskningsprosjekt. Ved bruk av tematisk analyse ble datamaterialet detaljert beskrevet og organisert, samtidig som det la grunnlaget for fortolkning av ulike aspekter ved det respektive forskningstemaet (Braun & Clarke, 2006). Dette var noe som passet bra i sammenheng med den vitenskapsteoretiske posisjoneringen for oppgaven.

Jeg startet med å gjøre meg kjent med datamaterialet, noe som innebar at jeg gikk gjennom alt av innsamlet data gjentatte ganger (Braun & Clarke, 2006). En styrke ved å gjennomføre både intervjuene og transkriberingen selv, var at jeg fikk en enda større innsikt i- og nærhet til empirien. I gjennomgangene forsøkte jeg å ha en bevissthet rundt mulige temaer basert på uttalelsene, noe som bidro til en mer helhetlig forståelse av mønstrene i datamaterialet. I neste omgang kodet jeg de delene av datamaterialet som jeg anså som interessant basert på studiens tematikk. Ved å systematisk jobbe meg gjennom datamaterialet fikk jeg identifisert gjentakende mønstre i informantenes uttalelser, samt at aktuelle temaer ble synliggjort gjennom de respektive kodene (Braun & Clarke, 2006). Kodingsprosessen ble gjennomført ved hjelp av det digitale analyseverktøyet Nvivo. Nvivo bidro til å gjøre kodingsprosessen mindre omfattende og tidkrevende, samt at inndelingen av empirien ble mer oversiktlig da jeg enkelt kunne kategorisere

de ulike tekstutdragene basert på innholdet. Jeg ønsket å få en så ærlig presentasjon av datamaterialet som mulig, og gjennom hele analyseprosessen forsøkte jeg å ha en bevissthet i forhold til identifisering av temaer som var representativt for hele datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Braun og Clarke (2006) trekker frem tematisk kart som et hjelpsomt verktøy når man skal systematisere de ulike kodene, noe jeg benyttet meg av i arbeidet med å utvikle og definere temaer (Braun & Clarke, 2006)). Etter grundig arbeid og videreutvikling av det tematiske kartet, samt bearbeiding av kategoriene med hensikt om å reflektere mønstrene i datamaterialet på en god måte, satt jeg igjen med følgende hovedtemaer: *Elevenes opplevelse av relasjoner og læringsmiljø*, *Elevenes opplevelse av faglig oppfølging*, *Elevenes opplevelse av variasjon og differensiering i undervisningen* og *Elevenes mulighet for deltakelse og medvirkning i egen læring*. I kapittel 4 presenteres og beskrives de underliggende tematiske aspektene ved forskningsspørsmålene slik det kom frem i fortolkningsarbeidet. Studiens budskap blir tydeliggjort i resultatkapittelet (Braun & Clarke, 2006). Temaene i den respektive tematiske analysen er utviklet med utgangspunkt i den innsamlede dataen, noe som samsvarer med en induktiv tilnærming (Patton, 1990, i Braun & Clarke, 2006).

3. 4 Kvalitetskriterier

Dette kapittelet vil dreie seg om reliabiliteten og validiteten av studien. Avslutningsvis vil det legges frem noen forskningsetiske refleksjoner.

3. 4. 1 Reliabilitet

Ifølge Cresswell og Cresswell (2018) blir reliabilitet forstått som grad av konsistens på tvers av forskere og situasjoner. Reliabilitet omhandler troverdigheten og påliteligheten rundt forskningsresultatene og forskningsprosessen (Kvale og Brinkmann, 2015). I kvalitativ forskning vil det ikke være like lett med etterprøvbarehet, noe som tydeliggjør hvorfor *transparens* i forskningsprosessen er særs viktig (Kvale, 1997, i Krumsvik, 2019). Kvalitative studier krever høy grad av transparens i forhold til alle valg som er tatt underveis, samt forskningsprosessens ulike stadier (Krumsvik, 2019; Kvale og Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Krumsvik (2019) deler intervjuerliabiliteten inn i tre kategorier: reliabiliteten til intervjueren, reliabiliteten i transkripsjonen og reliabiliteten i analyse og kategoriseringsarbeidet. Ved å ha en høy bevissthet

rundt disse tre punktene, samt vektlegge transparens i studiens resultater og prosess, vil andre forskere kunne følge studien trinnvis. På denne måten vil studiens reliabilitet styrkes (Krumsvik, 2019; Thagaard, 2018).

Ifølge Kvale (1997, 2001 i Krumsvik, 2019) skal kravene til reliabilitet og pålitelighet hvile på det konkrete materialet, opptaksutstyret og det transkriberte materialet. Det var viktig å ta i betraktning at denne studien benytter samtalen som verktøy, med mål om å fremme elevers opplevelser og erfaringer med fenomenet som undersøkes. I et essensialistisk kunnskapsparadigme, der formålet er å undersøke og rapportere informantenes opplevelser, meninger og virkelighet, vil kunnskapen skapes gjennom samtalen i fokusgruppeintervjuene (Clark & Braune, 2006; Kvale & Brinkmann, 2015). I planleggingen av intervjuguiden hadde jeg derfor høy bevissthet rundt utformingen av spørsmålene, hvor fokuset lå på å skape nøytrale, forståelige og presise spørsmål som ikke var ledende. Dette ble gjort i håp om at jeg som forsker skulle få ærlige svar, noe som forutsetter at informantene føler seg trygge i intervjusituasjonen samt blir minst mulig påvirket av spørsmålslyden (Johannesen et al., 2010; Krumsvik, 2019; Kvale & Brinkmann, 2015). Selv om man planlegger og forbereder seg godt, vil man likevel ikke ha noen garanti for at informantene ikke lar seg påvirke av intervjusituasjonen. Men, ved bruk av fokusgruppeintervju, fikk jeg i større grad muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål og oppklare dersom det skulle oppstå noen misforståelser; både dersom noe skulle være uklart for meg som forsker, eller for informantene. I gjennomførelsen av intervjuet brukte jeg lydopptaker. På den ene siden kan det tenkes å ha en innvirkning på informantenes utsagn da man gjerne blir mer bevisst på hva man svarer. Samtidig vil det også styrke reliabiliteten, da det gir et bredere og mer detaljert datamateriale. Det ga meg som forsker muligheten til å lytte på intervjuene flere ganger, slik at jeg fikk korrekte uttalelser fra informantene. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) styrkes reliabiliteten gjennom at transkriberingen utføres av samme person som gjennomfører intervjuene. Ved å gjøre transkriberingsarbeidet selv ble jeg enda bedre kjent med empirien, noe som i neste steg vil være med å styrke studiens validitet.

3. 4. 2 Validitet

Validitet i kvalitativ forskning dreier seg om man har undersøkt det man hadde som hensikt å undersøke (Fog, 1994, i Krumsvik, 2019; Kvale, 1997, 2001, i Krumsvik, 2019), og det kan

beskrives som «kvalitetssikring» i forhold til temaet som undersøkes og valg av problemstilling for undersøkelsen (Holter, 1996, i Krumsvik, 2019). Det skilles mellom *intern* og *ekstern* validitet. Den interne validiteten omhandler konsistensen mellom funnene til forskeren og det teoretiske rammeverket, eller mellom ulike metoder (triangulering). Ekstern validitet vurderes på bakgrunn av generaliseringsevne på tvers av sosiale settinger (Krumsvik, 2019). I kvalitative studier tar man gjerne i bruk begrepet *overføringsverdi* framfor generalisering, i motsetning til kvantitative studier (Krumsvik, 2019; Thagaard, 2018). I tillegg til *overføringsverdi*, er *bekreftbarhet* og *troverdighet* særlig aktuelt innenfor validitetsbegrepet (Krumsvik, 2019).

Maxwell (1992) beskriver hvordan intervju kan medføre at forskeren feilaktig trekker informasjon fra informanten til andre deler av informantens liv. Med utgangspunkt i dette har jeg i fortolkningsarbeidet hatt ekstra fokus på å se helheten utfra intervjumaterialet, og ikke trekke slutninger fra enkeltuttalelser som går på tvers av helheten. Selv om det noen ganger kunne være ønskelig å trekke slutninger utover den konkrete innsamlede dataen (Johannessen et al., 2010), var jeg bevisst på at analysen min ikke kunne generaliseres til å si noe om alle elevers opplevelse av tilrettelegging i den ordinære undervisningen i skolen. Til tross for dette tror jeg studiens resultater og analyse tilbyr en *overføringsverdi* i form av fortolkning og beskrivelser som kan være fordelaktig i videre forskning på området (Johannessen et al., 2010; Thagaard, 2018).

Ved konsekvent å beskrive og begrunne alle trinn, valg og avgjørelser som har funnet sted i forskningsprosessen, sikres også studiens *bekreftbarhet*. Bekreftbarhet kan sees i sammenheng med etterprøvbarhet, og i hvilken grad andre forskere ville støttet opp om resultatene i gjennomføring av tilsvarende studier (Johannessen et al., 2010). Gjennom forskningsprosessen har jeg hatt høy bevissthet når det gjelder å opprettholde en transparens, der leseren av oppgaven skal kunne følge opp og vurdere alt som er gjort. Validiteten i en studie henger tett sammen med reliabiliteten. Med utgangspunkt i dette har jeg vært bevisst på å foreta en grundig kvalitetssikring av både intervjuguide, intervju og transkribering for å sikre reliabiliteten (troverdigheten) som i neste omgang styrker validiteten (Krumsvik, 2019).

3. 4. 3 Forskningsetiske betraktninger

I et hvert forskningsprosjekt vil det være etiske hensyn å ta- spesielt når personopplysninger skal behandles (Thagaard, 2018). Alle forskningsprosjekter som inneholder behandling av

personopplysninger må meldes inn og godkjennes av kunnskapssektorens tjenesteleverandør (SIKT), noe dette prosjektet også ble (se vedlegg 1). Behandling av personopplysninger i datainnsamlingen, lagring av datamaterialet, transkripsjon og analyse av datamaterialet er de opplysningene godkjenningen hovedsakelig tar utgangspunkt i. I tillegg til søknad til SIKT, har jeg underveis i studien fulgt Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) sine retningslinjer. Disse retningslinjene dreier seg blant annet om menneskeverd, samtykke, informasjonsplikt og konfidensialitet (NESH, 2016). Som forsker er det essensielt at man viser en etisk bevissthet rundt valgene man tar, og etiske spørsmål bør gjennomsyre hele forskningsprosjektet. *Informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle* er faktorer Kvale og Brinkmann (2015) trekker fram som relevante å bruke når man skal se på den etiske praksisen i et prosjekt. Videre vil jeg se nærmere på aktuelle hensyn knyttet til min masteroppgave i lys av disse faktorene.

Informert samtykke betyr at deltakerne blir godt informert om formålet med prosjektet, samt eventuelle fordeler og ulemper ved deltakelse. Deltakelse skal være frivillig, hvor informanten har mulighet til å trekke seg når som helst i prosessen uten å måtte oppgi noe grunn (Kvale & Brinkmann, 2015; NESH, 2006). Jeg utarbeidet et felles informasjonsskriv til foreldre og elever, og en individuell til lærerne. Informasjonsskrivene ble utformet med utgangspunkt i en mal fra SIKT, hvor det ble gitt informasjon rundt samtykke, deltakelse og rettigheter. Informantene, samt foreldre og lærere, fikk tildelt informasjonsskriv i forkant av intervjuet, og alle parter skrev under på samtykkeerklæring før intervjuet ble gjennomført. Med tanke på at det var barn (under atten år) som var informanter i prosjektet var det viktig å være bevisst på at barn har særlig krav på beskyttelse (Høgheim, 2020). Barn antas å ha mer begrenset evne til å ta et overveid valg om å delta i forskningen, da de kan oppleve at voksne er mer «informert» når det gjelder konsekvensene av å delta i forskningen. Derfor var det viktig at informantene også fikk nødvendig og grundig informasjon om deltakelse- fri for ytre press (Høgheim, 2020).

Som forsker hadde jeg ansvar for å anonymisere informantene (NESH, 2006), og det var viktig å opprettholde *fortroligheten* (konfidensialiteten) ved forskerrollen (Kvale og Brinkmann, 2015). Dette innebærer at innhentet data ikke skal kunne spores tilbake til enkeltelever, og at det ligger til grunn en felles enighet om hva dataen skal brukes til. I mitt prosjekt dreide det seg om oppbevaring av personopplysninger og innhentet data (samtykkeerklæring og lydopptak), samt

transkribering og fremstilling av funn. Konfidensialiteten ble overholdt ved at navn ble anonymisert allerede under transkribering- og at lydopptakene ble slettet etter transkribering. For å ivareta personvernet til deltakerne ble personopplysninger oppbevart i en av HVL sine forskningsservere, SILAF, hvor det bare var veileder og jeg som hadde tilgang. Alle informantene ble i forkant informert om hva dataen skulle brukes til, og når innhentet data ville bli slettet. Utsagnene som er inkludert, ble valgt med utgangspunkt i at de ikke kunne spores tilbake til enkeltpersoner.

Konsekvenser ved å delta i en studie omhandler de mulige ulempene og fordelene ved deltakelse. Risikovurdering av konsekvenser ved deltakelse ble i stor grad vektlagt både i forkant og underveis i prosjektet, og i mitt prosjekt var jeg opptatt av at risikoen for negative konsekvenser skulle være lavest mulig (Kvale og Brinkmann, 2015). I utformingen av intervjuguide hadde jeg et ekstra fokus på at temaene ikke skulle kreve for sensitive opplysninger fra informantene, eller at spørsmålene kunne oppleves som invaderende eller belastende. Dette ble gjort med hensyn til og respekt for menneskeverdet (NESH, 2006). Jeg prøvde å unngå å stille spørsmål spesifikt mot læreres yrkesutøvelse, da det kan føles ubehagelig for elever å svare på, samt skape en frykt for påvirkning i deres relasjon til dem.

Kvale og Brinkmann (2015) viser til hvordan *forskerens rolle* og integritet vil være avgjørende i prosjektets etiske beslutninger. Det er ikke like lett å ta en objektiv vurdering av sin egen rolle som forsker, noe som igjen underbygger viktigheten av transparens gjennom hele forskningsprosessen. Jeg forberedte meg godt i forkant av intervjuene, hvor jeg vektla en grundig kvalitetssikring av både intervjuguide og informasjonsskriv. I forhold til intervjusituasjonen var jeg bevisst på at det finnes en asymmetri i forholdet mellom intervjuer og informant. Packer (2011) viser til hvordan en samtale kan fremstilles til å være en konversasjon, mens det egentlig er en enveis pseudokonversasjon. Med utgangspunkt i dette ønsket jeg å være nøytral, samtidig som jeg ikke lot det overskygge at det er et hierarkisk og asymmetrisk forhold mellom intervjuer og informant (Packer, 2011). Ved at jeg brukte fokusgruppeintervju som metode, opplevde jeg at situasjonen føltes mer uformell, både for meg som intervjuer og for informantene.

4 Resultater

Forskningsfokuset i denne studien har vært på ivaretagelsen og praktiseringen av prinsippet om tilpasset opplæring i skolen, og hvilke opplevelser elever på ungdomstrinnet har av tilretteleggingen og tilpassingen i ordinær undervisning. I dette kapittelet presenteres resultatene av den tematiske analysen. Gjennom analyseprosessen ble funnene delt inn i fire overordnede temaer: *Elevenes opplevelse av relasjoner og læringsmiljø*, *Elevenes opplevelse av faglig oppfølging*, *Elevenes opplevelse av differensiering og variasjon av undervisningen* og *Elevenes mulighet for deltakelse og medvirkning i egen læringsprosess*. Hvert enkelt tema presenterer ulike aspekter relatert til oppgavens problemstilling (Braun & Clarke, 2006). Dette kapittelet presenterer en grundig gjennomgang av de ulike temaene, hvor de ulike aspektene understøttes av direkte sitater fra intervjuutskriftene. For å ivareta informantenes anonymitet har jeg valgt å ikke vise til et konkret skille mellom fokusgruppene eller informantene, men direkte sitater vil markeres i kursiv og omtales på et generelt plan i stedet for knyttet opp mot den enkelte elev.

4.1 Elevenes opplevelse av relasjoner og læringsmiljø

Da jeg spurte elevene hvordan de trives på skolen og hva som skulle til for at de trives, var gode relasjoner til medelever nevnt som en avgjørende faktor blant majoriteten av utvalget. En av elevene sa: *«Jeg trives veldig bra! Sånn, sykt bra! Jeg har fått sykt mange venner som jeg har blitt mye mer kjent med nå»*, mens en annen sa *«Jeg trives ganske bra. Jeg har fått mange nye venner fra barneskolen, og så liker jeg klassen veldig godt»*. Videre uttrykte et par av elevene at de trivdes greit. Det var altså en bred enighet blant deltakerne at de generelt trives på skolen, samt at venner var viktig for trivselen. Likevel var det verdt å merke seg forskjellen i svarene til elevene da noen viste tydelig begeistring, mens noen av utsagnene kunne oppfattes som at det fantes et forbedringspotensial. To av elevene trakk frem det å ha noen å være med i friminuttet som viktig for trivsel, mens én elev anså det som viktig at det var gøy i friminuttene. Informantene vektla altså situasjoner preget av positivt sosialt samspill og interaksjon blant medelever som viktig for trivsel generelt i skolehverdagen. Rundt to tredjedeler av utvalget brukte ordene *«snille»*, *«gode»* og *«ekte»* da de skulle forklare betydningen av relasjonen til medelever, samt viktigheten av at man har noen venner man kan stole på.

Lærernes væremåte, interesse og engasjement ble også nevnt i sammenheng med elevenes trivsel, samt at det var viktig at de håndterte situasjoner og problemer dersom det oppstod. Da jeg spurte elevene om hvilken relasjon de hadde til lærerne sine mente en stor del av utvalget at relasjonen var god, mens et par av elevene opplevde den som helt middels, hvor en av dem sa: *«altså, jeg snakker jo med dem, men jeg har ikke sånn kjempegod eller kjempedårlig relasjon med dem»*. En av elevene anså relasjonen til to lære som særlig god, noe som ble begrunnet med at disse lærerne tok seg tid til å prate med eleven ofte. Dette bidro til at eleven følte seg sett. To av elevene nevnte betydningen av å få muligheten til å bli kjent med lærerne over lengre tid, og uttrykte at tidligere har opplæringen vært preget av mye utbytting av lærere, noe som igjen har påvirket deres opplevelse og syn på relasjonen. Elevenes oppfatning av lærernes relasjon til dem ble beskrevet som generelt bra, samtidig som at noen av informantene fremstod som litt usikker og kom blant annet med uttalelser som: *«litt verre enn bra, litt bedre enn bare fremmed»* og *«Jeg vet ikke helt, sånn helt passe. De snakker jo med meg og sånn. Så tror de liker meg, men ja.»*. Det mest utbredte utsagnet blant elevene var at de oppfattet lærernes relasjon til dem som bra, mens et par uttrykte at de trodde de kunne være litt mye *«energi»* av og til, samt at det ble litt for mye avsporinger i timene. De hevdet at dette førte til at de voksne ble irritert på dem.

Da elevene ble spurt om hva som var viktig for at de skulle oppleve relasjonen til lærer som god, fikk jeg blant annet følgende svar: *«Jeg føler vel egentlig at det er sånn at de snakker fint til deg da, at de liksom ikke sier bare negative ting, men for eksempel sier hva du gjør positivt med arbeidet ditt»*. Positiv tilbakemelding på elevenes læringsarbeid ble ansett som motiverende for samtlige av informantene. Videre vektla flertallet betydningen av at læreren så hver enkelt elev, hvor viktigheten av å bare si *«hei»* eller *«god morgen»*, samt én- til- én snakking, ble trukket frem. Det å ha samme interesser som læreren, samt at man kan kjenne seg igjen i dem, ble også ansett som faktorer som kunne bidra til en bedre lærer- elev relasjon. Noen av elevene anså det som verdifullt at lærer lagde rom for- og tillot- humor i undervisningen, og at dette i de fleste tilfeller vil være et positivt bidrag i relasjonen. Til slutt ble gjensidig respekt og tillit trukket frem som avgjørende faktorer innenfor en god lærer- elev- relasjon. Elevene fortalte at de syntes det var viktig at lærerne ga dem mulighet til å vise at de var til å stole på. Noen av elevene følte at lærerne ikke stolte på dem, samtidig som de hadde forståelse for at uheldige situasjoner kunne prege tilliten lærerne hadde til dem. Likevel uttrykte informantene et behov for å få nye sjanser til tross for at det hadde gått galt tidligere.

Et godt klassemiljø ble ansett som en viktig faktor for trivsel blant flere av informantene, og det virket å være en felles enighet blant utvalget om at læringsmiljøet opplevdes som generelt bra. For at et læringsmiljø skal oppleves som godt vektla deltakerne at man skal høre etter og vise respekt til dem som snakker, være hyggelig mot hverandre, ikke le av det andre sier, følge godt med, holde øyekontakt dersom noen prater, ikke prate eller begynne å hviske midt i timen og ikke baksnakke medelever. Likevel var det flere av uttalelsene i datamaterialet som tydet på at ikke alle informantene var like trygge og komfortable i læringsmiljøet, særlig i undervisningssammenhenger. Tre av elevene fra utvalget fortalte at de vegret seg for å prate høyt i klassen. En av elevene var redd for å si noe feil, mens en annen syntes det var skummelt å prate høyt grunnet hen ikke kjente så mange i klassen sin. Den tredje eleven trodde at de fleste stresset med å snakke høyt i klassen, noe hen mente bedret situasjonen da flere kjente på den samme følelsen. De resterende informantene hevdet at det enten gikk helt greit å prate høyt, eller at de ikke hadde noen særlige problemer med det. Et fellestrekk blant de elevene som anså snakking i plenum som ubehagelig, var at de også uttrykte at de ikke følte de kjente så mange i klassen, eller at de hadde et ønske om å bli kjent med flere. De som derimot synes læringsmiljøet var veldig bra, og hadde blitt kjent med mange nye siden barneskolen, uttrykte at de ikke var redde for å prate i plenum. Dette tyder på at relasjonene informantene har til sine medelever er avgjørende for hvor mye de tør å delta i undervisningen. En av elevene fortalte videre at læringsmiljøet ble bedre og bedre jo mer man blir kjent med sine medelever, mens en annen mente at det kom til å bli bedre i niende klasse når de hadde fått mer tid til å bli kjent med klassen sin.

Da jeg spurte elevene om hvordan lærerne deres tilrettela for et bedre læringsmiljø, mente informantene at lærerne anerkjente betydningen av et godt klassemiljø. En informant trakk frem at lærerne hadde laget klasseregler, der det blant annet ble forventet at de skulle rekke opp hånden i undervisningssituasjoner. Videre fortalte hen at det har blitt pratet om gruppepress i timene, noe hen trakk frem som et positivt tiltak fra lærers side. Samtidig opplevde noen av informantene likevel at de ikke iverksatte noen særlige tiltak for å tilrettelegge for et bedre klasse/læringsmiljø, og at de mente de kunne gjøre mer. En av informantene viste til at en lærer har uttalt at et godt klassemiljø i størst grad avhenger av hva elevene selv bidrar med, samtidig som hen presiserte at det virket som at læreren ønsket at det skulle være et bra klassemiljø. Det blir også tatt opp at elevene har vært på tur med klassene sine, samtidig som de mente at dette var sjeldent og uttrykte et ønske om å gjøre slike ting oftere. Noen av elevene hevdet at lærerne ikke

stolte på dem og en av elevene sa «*de prøver, men så sier de vi må bli mer skikkelig*», samt at en av elevene fortsatte med: «*De er sånn pirkete. Det kan være litt småting, og da vil de ha det fikset med en gang, og det er liksom sånne ting som gjør vi ikke får lov å oppleve andre ting og liksom få et trygt læringsmiljø og sånt*». Noen av informantene uttrykte at forventningene opplevdes som uklare, samt at enkelte mente at det stilles for høye krav på noen områder. Videre fortalte elevene at å plassere elever i grupper med medelever de ikke kjente godt fra før kunne være et positivt tiltak i arbeidet med å fremme et godt læringsmiljø.

4. 2 Elevenes opplevelse av faglig oppfølging

Når det kom til deltakernes opplevelse av støtte og oppfølging i timene var svarene noe ulike mellom fokusgruppene, men det virket derimot som at de var forholdsvis enig innad i gruppene. Informantene i den ene gruppen hevdet at de fikk hjelp da de trengte det, samt at de spurte om hjelp ved behov. Den andre gruppen uttrykte en felles opplevelse av at de følte at lærerne prøvde å hjelpe så mange som mulig, men at det ofte ikke strakk til i forhold til behovene. Det var dog en markant forskjell i de ulike behovene som ble fortalt om innad i de ulike fokusgruppene. Da jeg spurte elevene om hva som skulle til for at de syntes relasjonen til lærer var bra, svarte en av informantene følgende: «*kanskje oppfølge deg, eller sånn ja, på en god måte*». Eleven anså oppfølging og støtte som viktig i relasjonen til lærer, noe eleven også uttrykte at kunne være tidvis mangelfull. En informant fortalte at hen syntes skolearbeid generelt var vanskelig, og forklarte hvordan manglende oppfølging ofte resulterte i at eleven ble rastløs og vandret: «*< ... > så jeg pleier å gå rundt og vase, og da blir læreren sur på meg. Også når jeg spør om hjelp, så sier hen at jeg forstår det, men jeg forstår jo det ikke selv om*». Dette underbygger tidligere påstand om at noen krav og forventninger opplevdes som uadekvat. En annen elev sa:

«< ... > det bare føles litt som at de ignorerer deg, men det er jo litt fordi at det er så mange som trenger hjelp, og vi har jo ofte én lærer. Og da går de jo til veldig mange forskjellige folk sant, men ja. De prøver å hjelpe så mange de kan egentlig, føler jeg da».

Informanten fortalte at hen hadde en oppfatning om at lærerne prøvde å hjelpe så mange de kunne, men at situasjonen var preget av for lite lærerressurser. Dette resulterte i at verken hen eller medelever fikk den hjelpen de trengte. Det var ofte bare én lærer til stedet i undervisningen- noe majoriteten av informantene hevdet ikke var tilstrekkelig i forhold til behovene i

elevgruppen. De andre informantene i gruppen var enige i det den respektive eleven formidlet, og flere av informantene hevdet at de trodde lærerne ønsket- og forsøkte- å hjelpe så mange som mulig. Informantene uttrykte en forståelse for at det var vanskelig å hjelpe alle når man bare var én lærer i timen. Likevel tydet det på å gå utover elevenes læringspotensial og hvor mye de fikk gjort i læringsarbeidet: «< ...> det er ofte bare en, og da hvis man vil ha hjelp så må man ofte vente ganske lenge, så får man ikke gjort så mye som man egentlig burde ha gjort». Her supplerte en av informantene med at hen følte at det nesten alltid var de samme som fikk hjelp, samt at det ble for kort tid i timen og for lite lærere til å hjelpe dem. I sammenheng med hva som skulle til for at flere elever skulle oppleve god oppfølging i skolen, ble naturligvis flere lærere i timen nevnt som et positivt tiltak. En av elevene fortalte at de av og til hadde to lærere i ett fag, og mente at dette var av stor betydning for hva de fikk gjort i timen. De trakk også frem at det var særlig noen fag som opplevdes som utfordrende, og at de gjerne skulle hatt flere lærere tilgjengelig i disse fagene da det var mange som trengte hjelp. Videre belyste informantene deres erfaringer med å arbeide i mindre grupper: «De har jo av og til tatt ut for eksempel to grupper. Da blir det mindre folk læreren trenger å hjelpe og da får man mer hjelp». Informantene delte utelukkende positive assosiasjoner med å jobbe i grupper utenfor klasserommet, og flere av informantene trakk dette frem som en mulighet for dem å lære bedre.

Elevenes opplevelse av oppfølging i vurderingen var også delvis splittet mellom fokusgruppene. Alle elevene fikk terminkarakter før semesterslutt, hvor de hadde hatt samtaler i forbindelse med resultatet. En gruppe uttrykte at de fikk grei oppfølging på hvorfor de hadde fått den karakteren de hadde, mens en gruppe var tydelig frustrert over at de ikke hadde fått noe underveisvurdering. En informant fortalte at hen følte de bare ble tildelt et tall, uten noen videre forklaring, mens en annen sa: «< ...> vi hadde jo sånn der samtaler om hva vi skulle få og sånn, men de sier aldri underveis hva vi ligger på». Elevene forklarte at de hadde samtalene rett før terminslutt og det var derfor ikke noe mulighet for å forbedre eller endre resultatet før terminkarakteren ble satt. Flere informanter opplevde at de heller ikke fikk oppfølging på hva som kunne gjøres for å forbedre sin læringssituasjon, samt at de savnet konkrete tiltak som kunne iverksettes. Det var altså en bred enighet blant informantene om at det ble gitt begrunnelse for karakteren de fikk, men at det var mangelfull tilbakemelding i forhold til forbedringspotensial. Dette opplevde flere av informantene som demotiverende for videre læring og utvikling. De fortalte også at lærerne hadde sagt at denne karakteren ikke hadde så mye å si, men at det heller var karakteren til

sommeren de måtte fokusere på. Informantene uttrykte likevel et behov for, og ønske om, å bli tettere oppfulgt i arbeidet de gjorde- både tidligere og hyppigere i semesteret.

4.3 Elevenes opplevelse av differensiering og variasjon i undervisningen

En stor del av utvalget reflekterte til en viss grad over ulikheter som fantes innad i elevgruppen, og hvordan dette krevde ulik tilrettelegging. I sammenheng med dette kom det frem at flere av informantene ikke opplevde at de tilegnet seg grunnleggende kunnskap før læreren gikk videre til neste tema, eller vanskeligere oppgaver. Særlig i den ene gruppen uttrykte deltakerne at det ofte blir gått for fort frem i de ulike temaene, og at de følte det hele tiden var noe «nytt». Dette resulterte i at de ikke fikk bygget et godt nok faglig fundament for å kunne videreutvikle kunnskapen på området, og i noen tilfeller endte det opp med at enkelte elever ikke gjorde noe da de ikke forstod det de holdt på med. En elev fortalte følgende: «< ...> *Også spør jeg hva vi skal gjøre, også sier de bare akkurat det samme, også forstår jeg fortsatt ikke, så da ender jeg bare opp med å ikke gjøre noe*». Noen av informantene fortalte videre at de til tider opplevde en manglende sammenheng mellom undervisningens innhold og relevans for fremtidige situasjoner; de så ikke poenget med å lære enkelte temaer da de ikke greide å forestille seg at dette var noe de kom til å få bruk for. En elev sa: «< ...> *så driver hen og skriver opp mye mer komplisert enn man kan gjøre det i hodet, i tilfelle det blir et veldig langt stykke. Men det er jo ikke sånn at man får et veldig langt stykke*». Informanten uttrykte frustrasjon rundt dette, samt en manglende forståelse for hvorfor enkelte ting skal gjøres mer komplisert enn det de allerede er. Flere av informantene hevdet at kunnskapen ikke ble gjort tilgjengelig på en forståelig måte, samt at det burde forklares på en annerledes måte dersom man skal nå mangfoldet i klassen. Dette underbygges også av utsagnet over, hvor eleven uttrykte at hen tidvis slet med å forstå det læreren forklarte. Hen fortalte at det hadde vært bedre dersom lærer forsøkte å forklare innholdet på en annen måte, da det ikke hjalp at lærer bare gjentok seg dersom det ikke ble forstått i utgangspunktet.

I forbindelse med motivasjon og mestring nevnte elevene at de hadde positive assosiasjoner til nivådeling av oppgaver, og at dette er noe de gjerne kunne hatt i flere fag. En av elevene viste til at dette var noe de gjorde på barneskolen:

«< ...> hvis vi skulle få en oppgave så hadde vi sånn at vi kunne velge mellom lett, medium og vanskelig, eller det var av og til vi fikk det. Og da, hvis du ikke skjønte det, så kunne du ta lett, men hvis du ville ha mer utfordring så tok du vanskelig».

En annen elev fortalte videre at læreren da gikk gjennom en del oppgaver på forhånd, og at man deretter kunne velge basert på det man selv følte man evnet å få til. Resten av gruppen sa seg enig at dette var noe de likte, og at de gjerne skulle fått mulighet til å jobbe mer på denne måten. En av informantene ga uttrykk for at hen forstod lite av det som ble gått gjennom i timene, og at hen gjerne skulle hatt enklere oppgaver tilgjengelig. Eleven hadde også et ønske om at lærerne skulle tilrettelegge litt mer for at hen faktisk skulle forstå oppgavene og det som ble gjennomgått. En annen elev foreslo gruppeinndeling av de som likte å prate høyt i klassen sammen med de som ikke likte det, slik at disse elevene kunne hjelpe hverandre innad i gruppen. På denne måten fikk begge parter bidratt- og føle mestring- samtidig som man spiller på elevenes individuelle styrker. To av informantene hevdet at de aldri hadde følt på noe spesifikk mestring i samarbeid med lærere, mens resten av utvalget i stor grad vektla ros, anerkjennelse og bekreftelse på arbeidet i sine uttalelser rundt dette. Det var tydelig at det var av stor betydning for elevene at lærer tilrettela for at de skulle få mulighet til å spille på sine styrker, at lærer støtter og hjelper dem underveis i denne prosessen, og at de får mulighet til å vise frem det de kan. En elev belyste viktigheten av å få oppleve en tydelig progresjon i egen læring, da motivasjonen avhenger av mestringsfølelsen.

Informantene var stort sett enig i at variasjon i undervisning var en faktor som kunne vektlegges i større grad i planlegging av undervisningen. Det var bred enighet om at undervisningen kunne oppleves som ensidig, noe flere syntes var lite motiverende. Informantene i begge fokusgruppene opplevde at undervisningen i stor grad var preget av at læreren pratet mye i introduksjon av temaer, etterfulgt av mye skriving på chromebook. En elev sa: *«Vi sitter alltid inne i klasserommet og skriver i arbeidsdokumentet på chromebooken, og jeg gjør det ikke omtrent lenger siden jeg er så lei»*. Elevene uttrykte videre at dette var greit i noen sammenhenger, men da jeg spurte utvalget om hva som skulle til for å øke deres motivasjon og lærelyst, svarte flertallet at de ønsket mer variasjon og større bruk av ulike læremetoder. Flere ønsket mer fysisk undervisning, ulike valgmuligheter- særlig når man er ferdig med det man skal gjøre, konkurranse- både individuelt og i grupper, spill, større- og mer omfattende gruppeprosjekter,

vektlegge elevenes interesser i større grad, og dra på ulike ekskursjoner. En elev vektla også betydningen av å få muligheten til å benytte seg av ulike læringsstrategier som tankekart og nøkkelord, da hen opplevde dette som verdifullt. At læreren er interessert og engasjert i det de lærer vekk ble også ansett som en viktig for motivasjon og lærelyst. En elev nevnte at hen likte at lærerne pratet foran hele klassen i stedet for å bare vise noe på chromebooken, noe som kan forstås som at eleven er enig med de andre om at det er viktig at læreren er engasjert. Den ene fokusgruppen diskuterte at tilrettelegging av tid burde vektlegges i større grad, da de ofte følte de fikk for liten tid i ulike læringssituasjoner- særlig dersom det var større prosjekter som skulle gjennomføres individuelt. Forutsigbarhet og struktur ble til slutt tatt opp som faktorer som i større grad kunne bli vektlagt når undervisningen skulle planlegges, samt betydningen av klare rammer og en tydelig lærer. Elevene uttrykte at timeplanen til tider kunne oppleves som forvirrende da timene kunne bli byttet om på, hvor det ikke alltid var klart hva som var når. Friminuttene varighet kunne også variere, noe de syntes kunne oppleves som vanskelig å forholde seg til. I denne sammenheng ble det nevnt at det ble ansett som verdifullt når hele dagen ble skrevet opp på tavlen, da dette bidro med noe visuelt de kunne forholde seg til.

Et interessant funn var at flere av elevene ønsket å bruke blyant og papir i større grad, og at mindre av skrivearbeidet skulle foregå digitalt. Flere av elevene sa også at de lærte- og husket bedre av å skrive for hånd enn å notere på chromebooken. Informantene hevdet at skriveopplæringen var for dårlig, noe som resulterte i at flere elever slet med å skrive skikkelig med blyant. Dette kunne i noen tilfeller føre til at enkeltelever som mestret håndskrift måtte skrive alt i gruppeprosjekter som var for hånd og skulle vises frem. Når det gjaldt relativt korte hjemmeleker foretrakk de å skrive for hånd, men dersom det var lengre tekster likte de å bruke chromebook da dette var mer effektivt. En av elevene sa: *«Altså, det er jo bedre og enklere å skrive på chromebook, men jeg synes vi bør lære å skrive med hånd»*. En annen elev forklarte at hen syntes det var vanskelig å skrive for hånd da hen ikke forstod selv hva som stod der. Samtidig hevdet eleven at hen husket arbeidet bedre dersom man skrev med blyant på papir sammenlignet med å notere på en chromebook. Til tross for at flertallet ønsket mer skriving på ark, belyste informantene også fordeler med bruk av chromebook og hvordan digitale hjelpemidler kunne bidra til tilpassing for individuelle forutsetninger, for eksempel som at man kan lytte til opplesing av tekster samtidig som man leser selv. Elevene trakk også frem noen digitale arbeidsplattformer som demotiverende, da det stadig kom nye oppgaver- uavhengig om

man gjorde ferdig det man skulle eller ikke. Slike arbeidsplattformer førte til at noen av elevene satt igjen med følelsen av at det var mye de ikke fikk gjort, og at de aldri kom i mål med arbeidet som skulle gjøres. Dette resulterte i tidvis lav grad av motivasjon og mestringsfølelse blant flere av informantene.

4.4 Elevenes mulighet for deltakelse og medvirkning i egen læringsprosess

Elevene hadde til en viss grad ulike oppfatninger om hvor mye de fikk mulighet til å delta i egen læringsprosess, samt planleggingen av undervisningen. Når det gjaldt deltakelse i vurdering nevnte den ene fokusgruppen at de noen ganger fikk lov til å ta del i beslutningene, og fortalte eksempelvis at de hadde fått lov å velge mellom to alternativer på hvordan de ønsket å bli vurdert; prøve eller presentasjon. På denne måten følte de at det ble tilrettelagt for at flere skulle få velge det de følte at de mestret. I sammenheng med dette fikk de også tildelt selvvurderingsskjemaer, der de skulle reflektere rundt egen innsats og lærernes opplevelse av deres innsats. Dette bidro til en følelse av inkludering i egen læringsprosess blant noen av informantene. I denne egenvurderingen måtte informantene også forklare hvorfor de mente de skulle få en spesifikk karakter, noe som stilte krav til refleksjon rundt egen læring og innsats. Informantene i den andre fokusgruppen følte derimot at det var liten mulighet for å påvirke vurderingen da den først var gitt, og uttrykte et behov for å bli inkludert i denne prosessen i større grad.

Da jeg spurte elevene om deres opplevelse av hvordan de fikk delta i beslutninger som omhandlet undervisningen, virket noen av informantene litt usikre på hva dette egentlig innebar. Noen mente at de fikk «*sånn passe*» mulighet, mens andre satt igjen med opplevelsen at deres ønsker ikke ble noe særlig tatt hensyn til. Et par av informantene hevdet at de ikke hadde fått tilbudet om å delta i beslutninger rundt egen opplæring i det hele tatt. Noen forklarte at de hadde fått mulighet til å notere ned hva de ønsket å jobbe med, men at dette ikke hadde bidratt til særlig endring i læringssituasjonen. Videre fortalte de at dette egentlig var eneste gangen det var blitt stilt spørsmål til hva de hadde lyst til å gjøre i undervisningen, samt hvilke måter de ønsket å lære på. En av informantene sa at lærerne oppfattet en del av elevenes forslag som urealistiske, noe som opplevdes som demotiverende. Informanten presiserte likevel at enkelte voksne var flinkere enn andre til å inkludere elevene stemmer, og differensiere etter individuelle behov. Det virket

imidlertid som at flertallet av elevene opplevde at majoriteten av lærere ikke var flinke til å tilrettelegge for elevmedvirkning. Informantene opplevde at det var noen voksne som tok dem mer seriøst enn andre, noe som også kom til uttrykk gjennom andre utsagn i flere sammenhenger. Dette så ut til å prege relasjonen mellom lærer og elev, og at det hadde en innvirkning på elevens oppfatning av læreren og på oppfatningen de trodde læreren hadde av dem.

Til tross for at informantene hadde en felles opplevelse av liten grad av medvirkning, kom det underveis frem at noen av forslagene faktisk hadde blitt tatt i betraktning; blant annet skriftlige lekser i enkelte fag, samt at de nylig hadde brukt en spesifikk læremetode som var et av ønskene til en av informantene. I denne sammenheng ble tidsrommet de fikk på oppgaven kritisert, samt at de var skeptiske til oppgavens innhold og omfang. De opplevde at forslaget ikke hadde blitt gjennomført slik som de egentlig ønsket, da de hadde sett for seg et mer omfattende prosjekt hvor de kunne få mulighet til å uttrykke mer av den kunnskapen de satt på. Noen ønsket at prosjektet skulle være større og binde ulike temaer sammen, samt at det ble rom for å utfolde kreativiteten sin på en annen måte. En elev sier «< ...> et tema vi har lært om flere ganger og faktisk vet og har mye kunnskap om, også at vi kan jobbe litt med det. Ikke at det er sånn to- timers greie, eller at det er noe som vi faktisk ikke har hatt om en gang». At elevene opplevde undervisningens rammer som utilstrekkelig kommer nok en gang frem. Det ble også uttrykt en frustrasjon over at dette verken ble hørt eller forstått av majoriteten av lærerne.

5 Diskusjon

Resultatene fra studien har nå blitt grundig presentert, og i dette kapittelet har jeg som mål å få en enda dypere innsikt i oppgavens problemstilling. Dette gjør jeg ved å diskutere og drøfte sentrale funn fra analysen med utgangspunkt i oppgavens teoretiske rammeverk. Dette vil bidra til en større forståelse for studiens tematikk, noe som er et viktig grunnlag for å kunne avgjøre hva studiens kunnskap bidrar med på egenhånd, samt i videre forskning. Kapittelet deles inn i tre deler basert på analyse og teori; *faglig differensiering og variasjon i opplæringen, tilrettelegging for sosial læring og utvikling i skolen og ivaretagelsen av elevmedvirkning i skolen.*

5.1 Faglig differensiering og variasjon i opplæringen

Studiens resultater viser en klar sammenheng mellom elevenes opplevelse av differensiering- og variasjon og deres opplevelse av motivasjon, stimuli og mestring i opplæringen, samt hvordan dette henger tett sammen med deres faglige og sosiale læringsutbytte. Mangfoldet man møter i en elevgruppe vil være stort, noe som stiller ulike krav til planlegging og gjennomføring av undervisning. I overordnet del av læreplanverket står det at skolen skal tilrettelegge for læring for alle elever, samt stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Til tross for elevenes utsagn om betydningen av variasjon og differensiering i opplæringen, kommer det frem at informantene ofte opplever undervisningens rammer og gjennomføring som ensformig, repetitivt og kjedelig. Dette samsvarer med tidligere forskning på området, hvor elever opplever at undervisningen i seg selv er det som hindrer læring i størst grad (Ulvik, 2009). Informantene i oppgavens studie ga uttrykk for å være tilfreds med deler av undervisningen, men det kom likevel frem at det var stort utviklingspotensial på en del områder- særlig innenfor variasjon, faglig oppfølging og differensiering i opplæringen. Dette kunne resultere i demotiverte elever, som endte opp med å vandre og gjøre andre ting i stedet for det de egentlig skulle.

Funnene som blir presentert i denne oppgaven underbygger tidligere påstand (Idsøe, 2020) om at både pedagogisk og organisatorisk differensiering er viktig i arbeidet med å favne om mangfoldet. St. Meld. 22 (2010- 2011) omtaler organisatorisk differensiering som omdiskutert, hvor det stilles spørsmål til om denne typen differensiering er til det beste for elevene- særlig i forbindelse med å dele elever inn basert på forutsetninger og behov. Det tenkes at slik

gruppeinndeling utfordrer inkluderingsprinsippet i skolen, og at slike tiltak kan føre til segregering av elever. Resultatene i denne studien viser imidlertid at dette er noe informantene har utelukkende positive opplevelser med. De forteller at i noen tilfeller blir de tilbudt å gå ut i grupper dersom de sliter i enkelte fag/ temaer, noe som ble ansett som verdifullt. Ingen av deltakerne uttrykte negative assosiasjoner til slike grupper- uavhengig om de deltok selv eller ikke. Prinsippet om tilpasset opplæring innebærer at elever i størst mulig grad skal inkluderes i ordinær undervisning, samtidig som læreplanverket presiserer at «*alle elever er ulike, og hva som er elevenes beste er et kjernespørsmål i all opplæring*» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det kan da stilles spørsmål til den respektive skolens satsing på varierte undervisningsmetoder og organisering innenfor den ordinære opplæringen, da funnene viser at ikke alle elever opplever å bli gitt muligheter innenfor disse rammene og at flere av elevene ønsker å delta i læringsgrupper utenfor klasserommet (Idsøe, 2020). På andre siden kan det også tyde på at flere av elevene opplever det som tryggere å arbeide i grupper, samt at dette gir mulighet for tettere individuell oppfølging. Dette kan sees i lys av den respektive skolens miljø og kultur (Lyngsnes & Rismark, 2020; Thorshaug, 2021; Vygotsky, 1978), noe som blir nærmere diskutert i kapittel 5.2.

Videre viser studiens resultater at den pedagogiske og relasjonelle differensieringen oppleves som noe mangelfull blant en del av informantene i utvalget. Flere av elevenes relasjoner til lærerne virker å være relativt overflatisk, hvor noen informanter opplever at deres behov verken identifiseres eller responderes på (Idsøe, 2020). Dette tyder på at den enkelte elev ikke møtes på en individuell tilpasset måte (Stray & Stray, 2019). Enkelte uttalelser tyder imidlertid på at noen av informantene preges av lav faglig selvtilit, noe som kan prege respektives mestringstro og mestringsforventning til eget arbeid- samt hens deltakelse i undervisningen (Gibbs & Poskitt, 2010). En informant forteller at hen i mange tilfeller sliter med å forstå det som blir gått gjennom, samt å komme i gang med det som skal gjøres. Dersom eleven uttrykker dette til lærerne, opplever hen å bli møtt med lite forståelse, samt en oppfatning om at «dette vet jeg at du kan». Det er rimelig å anta at læreren har tro på at eleven mestrer skolearbeidet og forventningene som blir satt. Eleven sitter derimot igjen med en følelse av å verken bli sett eller forstått. At elever opplever en manglende forståelse for de behovene de har, samt forventninger som er uadekvat for deres læringssituasjon, er et gjentagende funn fra tidligere forskning (Barneombudet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2019; Solhaug & Fosse, 2008; Sunnevåg & Nordahl, 2008)- noe denne studiens resultater viser tendenser til.

Flere av informantene forteller at de i mange tilfeller sliter med å forstå innholdet som blir gått gjennom, samt at undervisningen går for fort videre til neste tema. I overordnet del av læreplanverket, under *undervisning og tilpasset opplæring*, presiseres det at skolen skal gi elevene rom for dybdelæring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette forutsetter at skolen er hensynsfull til elevenes ulikheter, samt at elevene lærer i ulikt tempo med ulik progresjon. Resultatene fra studien tyder på at læring og utvikling ikke blir gjort tilgjengelig for mangfoldet innad elevgruppen, hvor det i flere tilfeller ikke tas hensyn til de ulike faglige forutsetningene, behovene og evnene. Sammenhengen mellom skolens tidsrammer og elevenes læringsutbytte belyses, hvor det virker som at det overhengende tidspresset i skolen- samt det å komme seg gjennom pensum- går på bekostning av dybdelæringen. Elevene opplever å få for lite tid i utføring av arbeidsoppgaver, samt at lærerne i mange tilfeller går for fort frem i undervisningen. Dette resulterer i et manglende faglig fundament, noe som setter begrensninger for utvidelse av elevenes aktuelle utviklingsnivå (Vygotsky, 1978). I denne sammenheng kan det stilles spørsmål til omfanget av undervisningen, og hvorvidt praktiseringen av tidlig innsats ivaretas på systemnivå (Haug, 2020; Kunnskapsdepartementet, 2019). Med bakgrunn i dette kan det tenkes at et bedre tilrettelagt pedagogisk tilbud kunne endret elevenes opplevelser av situasjonen (Haug, 2020; Idsøe, 2020; Kunnskapsdepartementet, 2019).

Elevundersøkelser viser til et fall i motivasjon og lærelyst blant en relativt stor gruppe elever på ungdomstrinnet, sammenlignet med elever på barnetrinnet (Topland & Skaalvik, 2010). Nedgangen i elevenes lærelyst fører til at lærere opplever det som mer utfordrende å motivere elever på ungdomsskolen, da det virker som at flere av elevene ikke liker skolearbeidet. Basert på funnene i denne oppgaven virker derimot elevene generelt motiverte for å lære, men at manglende oppfølging og ensformig undervisning kan påvirke informantenes grad av motivasjon, mestringstro og mestringfølelse. Dette gjaldt særlig informantene som uttrykte at de strevde på skolen, noe som er et gjennomgående funn i tidligere forskning på området (Solhaug & Fosse, 2008; Sunnevåg & Nordahl, 2008). Dette kan være et resultat av at lærer har manglende kunnskap og forståelse av den enkelte elevs sosiale kontekst og utviklingsbakgrunn, noe som igjen fører til manglende innsikt og forståelse for elevenes individuelle behov (Idsøe, 2020; Stray & Stray, 2019). Konsekvenser av dette kan være at elevene ikke får den faglige oppfølgingen de trenger, grunnet at lærer ikke evner å identifisere de individuelle behovene (Idsøe, 2020). Samtidig er det viktig å ta i betraktning at informantene nylig startet på ungdomsskolen, samt at

flere uttrykte at de fortsatt var i en «bli- kjent- fase». Likevel virker det som at tilpasning og tilrettelegging blir for lite vektlagt i praksis, noe som setter begrensninger for ivaretagelsen av skolens juridiske og politiske mål (Nilsen & Herlofsen, 2019; OECD, 2006).

Videre var det en bred enighet blant studiens utvalg at variert undervisning burde vektlegges i større grad i planlegging av undervisningen. Elevene opplevde at det var lite variasjon og fleksibilitet i opplæringen, noe som var demotiverende. Et særlig interessant funn var elevenes refleksjoner rundt bruken av digitale hjelpemidler, og hvordan dette kan fungere mot sin hensikt dersom det preger undervisningen i for stor grad- eller ved at det brukes ukritisk og uten en åpenbar funksjon i arbeidet som skal gjøres. Informantene fortalte at de likte å skrive med blyant, blant annet fordi det bidro til at de lærte og husket bedre. Likevel er det en stadig økende digitalisering i skolen, noe som reiser spørsmål til hvorvidt skolen gjør det som faktisk er best for elevenes faglige læring og utvikling. Videre trekker informantene frem at mer variasjon i form av læremetoder, tilrettelegging for ulike ekskursjoner og valgmuligheter/ oppgavealternativer i opplæringen kan bidra til økt motivasjon og lærelyst. Dette vil legge grunnlaget for at flere elever får mulighet til å føle på utfordring og mestring. Disse funnene er i tråd med tidligere motivasjonsforskning, hvor sammenheng mellom fag og «den virkelige verden» også ble ansett som en viktig faktor for motivasjon og læring blant elever (Gibbs & Poskitt, 2010; Miranda et al., 2021; National Research Council, 2004; Willms et al, 2009). Informantenes motivasjon og innsats i arbeidet var tydelig preget av deres oppfatning om innholdet var relevant for fremtiden. Dette tyder på at en økt vektlegging av praktisk opplæring, inkludert synliggjøring av sammenheng mellom innhold og læreplanmål, vil fremme en positiv læringskultur, samt bidra til høyere motivasjon og innsats hos elevene (Meld. St. 22 (2010-2011)). Lærerens kompetanse vil imidlertid være avgjørende for at slike metoder skal fremme læring, da det krever mye forberedelse og etterarbeid.

Informantene løfter frem høy lærertetthet og stabile rammer som viktige faktorer for at prinsippet om tilpasset opplæring skal ivaretas. Store deler av utvalget opplever dog at det i mange tilfeller er for lite lærere tilgjengelig i klasserommet, noe som går utover kvaliteten på oppfølgingen de får. Dette kom særlig frem i den ene fokusgruppen, hvor det var en bred enighet om at hele klassen ville få et positivt utbytte av at det var flere lærere tilgjengelig i undervisningen- spesielt i noen fag. Utfra svarene til informantene virket det som det var relativt ulike behov innad i

gruppene, noe som stiller ulike krav til oppfølging og tilrettelegging. Alle informantene hadde en felles opplevelse av at lærerne prøvde å hjelpe så mange som mulig, men at dette i mange tilfeller var utilstrekkelig, og at det ofte var de samme som fikk hjelp. I en klasse vil det alltid være noen som trenger mer hjelp enn andre, da alle stiller med ulike forutsetninger og behov (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er da viktig at man som lærer er bevisst på at alle elever har behov for støtte og oppfølging, uavhengig om det er elever med lavt læringspotensial, elever på midten eller elever med høyt læringspotensial (Idsøe, 2020; Miranda et al., 2021; Vygotsky, 1978). Likevel opplever flere informanter i mange tilfeller å bli overlatt til seg selv, grunnet manglende lærerressurser. Ifølge Vygotsky (1978) vil dette føre til at læringen blir lite effektiv, i tillegg til at elevenes læring og utvikling hemmes (Kunnskapsdepartementet, 2019; Sunnevåg & Nordahl, 2008). Disse funnene viser en tydelig sammenheng mellom opplevelsen av faglig støtte/oppfølging fra lærerne- og deres opplevelse av motivasjon og mestring i arbeidet. Denne sammenhengens belyses også gjennom tidligere motivasjonsforskning (Miranda et al., 2021; Patric et al., 2011; Sakiz, 2012). Dette samsvarer med Vygotskys (1978) tanker om den nærmeste utviklingssonen, der lærerens oppfølging spiller en avgjørende rolle for elevenes læring og utvikling. Flere av informantene gir tydelig uttrykk for at de er avhengige av en kompetent annen for å få hjelp til å nå sitt utviklingspotensial, samt hvordan mangel på oppfølging kan sette begrensninger for utvidelse av deres aktuelle læringsnivå (Vygotsky, 1978).

5.2 Tilretteleggingen for sosial læring og utvikling i skolen

Et interessant aspekt ved resultatene var elevenes fraværende bevissthet rundt skolens rolle i prosesser som omhandler sosial læring og utvikling. Informantene vektla i stor grad klassemiljø og relasjoner til medelever som viktige faktorer for trivsel på skolen, men det var minimalt av refleksjon rundt skolens ansvar for elevens tilegnelse av sosial- emosjonell kompetanse. I sammenheng med spørsmål rundt læring og utvikling refererte derimot elevene utelukkende til faglig og akademisk læring og progresjon. Læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017) og opplæringsloven (1998) stiller imidlertid klare forventninger til hvilken rolle skolen skal spille i elevenes sosiale læring og utvikling, hvor det blant annet presiseres at «skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og skolehverdagen for øvrig» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Den sosiale læringen

finner sted i all undervisning, samt alle skoleregisserte aktiviteter. Dette synliggjør hvorfor den sosiale læringen skal foregå parallelt med den faglige, samt betydningen av at lærere tilrettelegger for elevers tilegnelse og utvikling av sosial- emosjonell kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017). Studiens funn kan på ene siden tyde på at det ikke er nok bevisstgjøring rundt elevenes sosiale læringsprosesser. Samtidig kan det reflektere en manglende tilrettelegging for utvikling av den sosiale kompetansen blant elevene, og at dette er noe som blir nedprioritert til fordel for den faglige læringen og utviklingen. At skolen tilrettelegger og bidrar i elevenes sosiale læring og utvikling er viktig for elevenes livskvalitet, samt videre deltakelse i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dette bør skje på skolenivå, klassenivå og i samarbeid med den enkelte eleven, med mål om å tilrettelegge på en best mulig måte og støtte elevers utvikling av sosial- emosjonell kompetanse (Udir, 2021).

Gjennom resultatene kommer det frem at flere elever opplever skolens rammer og forventninger som utydelige og uforutsigbare. Dette innebærer blant annet at lærerne vektlegger ulike aspekter ved opplæringen i ulik grad i sin individuelle praksis. Dette fører til at elevene ikke opplever en felles forståelse av krav og forventninger som stilles til dem som individer og som et fellesskap. Informantene uttrykker at de ikke opplever at det iverksettes særlige tiltak for å tilrettelegge for et godt læringsmiljø, samtidig som at dette er noe som varierer mellom de ulike lærerne. Dette kan sees i sammenheng med at informantenes opplevelse av å bli tatt seriøst også varierer mellom de ulike voksne og deres prioriteringer. Skolemiljø og skolekultur spiller en stor rolle for kvaliteten på arbeidet som gjøres i skolen, hvor forskning tydelig viser at en felles visjon for hva som er gode verdier og god praksis innad i profesjonsfellesskapet bidrar til gode resultater (Fullan & Quinn, 2016). Ved å vektlegge kollektivt arbeid innad i profesjonsfellesskapet- med fokus på en felles forståelse og et felles språk knyttet til læringsmål, forståelse av læring og identifisering av pedagogiske tiltak- vil man danne grunnlaget for skolens rolle i å utvikle inkluderende fellesskap som fremmer elevenes helse, trivsel og læring (Thorshaug, 2021). I den overordnede delen av læreplanverket trekkes det samme elementet frem som en forutsetning for å lykkes med opplæringen (Haug, 2020; Kunnskapsdepartementet, 2017; Udir, 2021). På bakgrunn av dette kan det tenkes at den respektive skolens profesjonsfellesskap ikke har en felles forståelse av de grunnleggende verdiene i skolen, samt ulike holdninger til elevene og deres stemmer. Det kan da stilles spørsmål hvorvidt skolen vektlegger kollektiv kompetanseutvikling og arbeid på området i

stor nok grad, samt om ledelsen stiller klare forventninger til miljøet og fellesskapet på skolen (Udir, 2021).

Læreplanverket understreker betydningen av å utvikle inkluderende læringsmiljø som støtter og inviterer til læring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det samme aspektet trekkes frem av studiens informanter, hvor trivsel og læring i stor grad ser ut til å være relasjonelt betinget. Elevenes uttalelser belyser hvordan opplevelsen av klassemiljøet og relasjoner er av stor betydning for deres opplevelse av trivsel på skolen. Dette er i tråd med tidligere forskning på området, hvor det hevdes at trivsel og gode relasjoner er viktig for motivasjon- samt avgjørende faktorer for unges mentale helse og trivsel (Meld. St. 22 (2010- 2011)). De respektive resultatene tyder likevel på at store deler av undervisningen mangler konkrete mål for sosial læring og utvikling i kombinasjon med fag, og at utvikling av sosial kompetanse med stor fordel kunne blitt vektlagt i større grad- både i planlegging og tilrettelegging av undervisningen. Informantene hadde en generell oppfatning om at de fleste lærerne er opptatt av at det er viktig med et godt læringsmiljø, samtidig som det har blitt formidlet til elevene at dette handler mye om hva de selv gjør og hvordan de bidrar til fellesskapet. Dette aspektet presiseres også i læreplanverket: *«Slik den enkelte elev bidrar til fellesskapet på skolen, bidrar fellesskapet til den enkeltes trivsel, utvikling og læring»* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette forutsetter dog at elevene har en grunnleggende sosial- emosjonell kompetanse, der man evner å sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer (Kunnskapsdepartementet, 2017). Utvikling og læring av slik kompetanse kan ikke forventes at skal læres av eleven på egenhånd, men i samarbeid og veiledning med lærer- hvor det er rom for at eleven får mulighet til å prøve og feile (Kunnskapsdepartementet, 2017; Vygotsky, 1978)

Opplevelsen av trygghet i læringsmiljøet trekkes frem som en viktig forutsetning for læring av studiens informanter, samt hvordan dette er en faktor av stor betydning for hvor aktivt deltakende de er i undervisningen. Det er viktig at elever opplever en tilhørighet, samt at læringsmiljøet preges av en felles forståelse om at alle har en likeverdig plass i fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017; Opplæringsloven, 1998). Dette forutsetter kontinuerlig og målrettet arbeid for å fremme utvikling av elevenes aksept og respekt for mangfold, og en forståelse for at man er ulike (Kunnskapsdepartementet, 2017). Informantene reflekterer til en viss grad rundt mangfoldet i klassen, der uttalelsene gjenspeiler en grunnleggende forståelse og

aksept for ulikheter- særlig i forbindelse med ulikt faglig nivå. Til tross for dette uttrykte rundt halvparten av informantene at det vegret seg for å prate høyt i timen, hvor det var en felles enighet om at dette bunnet i en usikkerhet eller frykt for å bli ledd av. Dette kan føre til at elevene velger å la være å delta i læringsfellesskapet, da omgivelsene ikke oppleves som trygg (Lyngsnes & Rismark, 2020; Vygotsky, 1978). På den ene siden kan dette være et resultat av tidligere erfaringer, men på den andre siden kan denne følelsen fremprovoseres av utrygge rammer i nåværende læringssituasjon. Resultatene viser likevel at alle informantene trives på skolen, samtidig som at flere forteller at de enten ikke kjenner så mange eller har et ønske om å bli kjent med flere. På bakgrunn av dette kan det også tenkes at følelsen av utrygghet kan være et resultat av manglende relasjoner i klassen, noe som igjen reflekterer tilretteleggingen og vektleggingen av sosial læring og utvikling.

Studiens resultater synliggjør betydningen av lærer- elev- relasjonen for elevers læring og utvikling, samt hvordan lærerens relasjonelle kompetanse kan være vel så viktig som den faglige. Dette samsvarer også med tidligere forskning på området (Birch, 1998; Drugli, 2012; Hattie, 2013; Holten, 2011; Murray & Greenberg, 2000). Det er tydelig at opplevelsen av å føle seg «sett», forstått og hørt som enkeltindivid er av stor betydning for elevenes relasjon til lærer. Opplevelsen av denne relasjonen vil i neste rekke prege elevenes motivasjon og innsats for skolearbeidet, samt egen mestringsforventning og deltakelse i undervisningen (Miranda et al., 2021; Patric et al., 2011; Sakiz, 2012). Sammenhengen mellom god sosial kompetanse og emosjonell støtte fra lærer har også blitt belyst (De Wit et al., 2011 i Moen 2021), noe funnene fra denne studien viser tendenser til. Det vil være positivt for eleven, uavhengig av hans forutsetninger, at lærer evner å vise omsorg og anerkjenne følelser, samt fokuserer på mestringsmuligheter i møte med den enkelte elev; at lærers tilnærming tar utgangspunkt i et differensiert relasjonsperspektiv (Stray & Stray, 2019; Udir, 2021). Informantenes uttalelser viser likevel at relasjonell og emosjonell differensiering kunne vært praktisert i større grad med utgangspunkt i at det ville hatt en positiv effekt for flere av elevene. Dette tyder på at det fortsatt er for liten vektlegging av differensiering av mellommenneskelige relasjoner i arbeidet med tilpasset opplæring (Stray & Stray, 2019), til tross for det økende fokuset det har fått i politiske dokumenter og rapporter. Det er likevel viktig å ta i betraktning at informantene hevdet at det er forskjeller mellom de ulike lærerne, noe som igjen underbygger tidligere påstand om ulik forståelse og ujevn vektlegging av verdier innad i profesjonsfellesskapet.

Når det gjelder utviklingen av et trygt og godt klassemiljø trekkes klasseregler frem som et forebyggende tiltak iverksatt av lærerne på skolen, samt at en informant nevner at gruppepress i plenum en gang. Dette underbygger oppfatningen om at det til en viss grad er en felles forståelse innad i organisasjonen om at utvikling av et godt og trygt læringsmiljø er viktig. Likevel virker det som at selve praktiseringen og implementering av prinsippet er noe mangelfull. Da jeg spurte elevene hva de tenkte kunne være positive tiltak for å bedre klassemiljøet, hadde flertallet et ønske om at det i større grad skulle tilrettelegges for gruppeoppgaver og samarbeidslæring i større prosjekter. De mente blant annet at slike oppgaver ville gi dem mulighet til å bli bedre kjent med flere medelever. Dette samsvarer med funnene som blir presentert i Stortingsmelding nr. 22 (2010-2011): mange elever liker å samarbeide, og at samarbeidslæring kan fremme kollektiv læring. I denne sammenheng blir konkurranse og belønningssystemer trukket frem som potensielle motivasjonsfaktorer som kan fremme læring og utvikling blant elevene. Majoriteten av informantene vektlegger konkurranse i grupper, mens en informant ønsker individuell konkurranse. Dette kan sees i lys av at samme informant stiller seg kritisk til demokrati, og synes samarbeidslæring ikke fungerer optimalt. Her kan det stilles spørsmål til hvorfor eleven har et slikt perspektiv på kollektiv læring og fellesskap, og om dette kan være et resultat av for lite tilpasning for fellesskapets mangfold. Uheldig bruk av konkurranse og vurdering kan blant annet føre til at den enkeltes selvbilde svekkes, samt hindre utviklingen av et godt læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017). Konkurranse kan derimot fungere som en positiv læringsmetode dersom det tilrettelegges for at elevene kan arbeide sammen mot et felles mål, hvor de får spille på hverandres styrker (Grande, 2022), - noe som også ble trukket frem av flere informanter.

Studiens resultater underbygger Vygotskys (1978) tanker om hvordan barnets omgivelser er avgjørende for læring, og hvordan den sosiale utvikling og læringen avhenger av elevens deltakelse i det sosiale fellesskapet. Funnene viser at et trygt og inkluderende læringsmiljø- samt gode relasjoner til både lærere og medelever- fungerer som viktige forutsetninger for sosial utvikling og læring blant informantene. Det er tydelig at elevenes opplevelse av tilhørighet til fellesskapet er viktig, noe som tydeliggjør betydningen av at man evner å tilrettelegge for det mangfoldet som eksisterer innad i elevgruppen. Sett fra et sosiokulturelt perspektiv innebærer dette at alle deltakerne i profesjonsfellesskap vektlegger både den vide- og smale forståelsen av TPO begrepet (Bachmann & Haug, 2006). På ene siden vil den individuelle støtten og

oppfølgingen eleven får være avgjørende for videre utvikling og læring, mens på den andre siden vil elevenes tanker, holdninger og verdier påvirkes av deres omgivelser (Vygotsky, 1978). Praktiseringen av tilpasset opplæring forutsetter derfor at skolens virksomhet tar utgangspunkt i en mer helhetlig strategi, dersom målet om en tilfredsstillende opplæring for alle elever skal oppnås (Bachmann & Haug, 2006; Håstein & Werner, 2019; Nordahl & Hausstätter, 2009).

5.3 Ivaretagelsen av elevmedvirkning i skolen

I resultatene kommer det frem at majoriteten av utvalget opplevde lav grad av deltakelse i beslutninger som omhandlet egen læring; opplevelsen av elevmedvirkning var generelt fraværende. Disse funnene avviker fra læreplanverkets mål, hvor det uttrykkes at elevmedvirkning skal prege skolens praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017). Elevene skal få mulighet til å påvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet som utvikles hver dag i samarbeid med lærerne. I denne sammenheng understreker Tangen (2022) betydningen av å inkludere elevenes perspektiver i arbeidet med å tilby undervisning som fremmer elevenes læring. Til tross for det økende fokuset elevmedvirkning har hatt de tre siste tiårene (Barnekonvensjonen, 1989; Kunnskapsdepartementet, 2017; Moss et al., 2005; NOU 2019: 23), uttrykker informantene at de i liten grad føler seg hørt og inkludert i avgjørelser som omhandler egen læringsprosess. Det samme gjelder i utviklingen av læringsfellesskapet, noe som tyder på at det demokratiske aspektet i skolen ikke blir ivare tatt slik det skal. Dette samsvarer med funnene som presenteres i Nordahl- rapporten (2018) og Barneombudets (2017) rapport *Uten mål og mening?*.

Informantene evnet å reflektere rundt egen læringssituasjon og egne behov. De kom med realistiske forslag og tiltak til hvordan deres læringssituasjon kunne forbedres. Barn og unges evne til å bidra med reflekterte og nyttige meninger understrekes av opplæringslovutvalget; barn og unge bidrar med reflektert, relevant- og ikke minst viktig- kunnskap og erfaring på området (NOU 2019: 23). Denne oppfatningen gjenspeiles ikke i informantenes opplevelser av situasjonen. For eksempel, som tidligere nevnt, opplever informantene undervisningen som lite variert, ensformig og kjedelig. Dette kan sees i lys av mangelen på opplevelse av elevmedvirkning, hvor det vil være rimelig å anta at et større fokus på elevmedvirkning og demokrati i skolen kan bidra til høyere grad av motivasjon og lærelyst blant elevene (Meld. St. 22 (2010- 2011); Miranda et al., 2021). Dette blir for øvrig også nevnt av informantene, hvor det

antas at større mulighet for deltakelse kan bidra til mer motivasjon for skolearbeidet. I St. Meld. 22 (2010-2011) kommer det frem at elevmedvirkning også bidrar til større grad av eierskap og forståelse rundt egen læring, noe funnene fra denne studien viser tendenser til. Flere av informantene uttrykte en manglende forståelse for temaer som skulle læres, og det kan tenkes at større fokus på inkludering av elevene i egen læringsprosess kunne bidratt til en mer omfattende forståelse for opplæringens innhold.

På ene siden kan studiens resultater tolkes som at det blir gjort forsøk på å tilrettelegge for elevmedvirkning, og at skolen til en viss grad prøver å inkludere elevene i deres læringsituasjon. Eksempelvis ved at det ved vurdering ble det gjennomført selvevaluering av arbeidet. Dette kan bidra til refleksjon og forståelse rundt egen innsats, læring og resultater- noe som i neste omgang fremmer læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det ble også tilrettelagt for samtaler rundt vurderingen som ble foretatt. En av fokusgruppene opplevde denne type samtale som verdifull, mens den andre gruppen savnet en tettere og hyppigere oppfølging. Disse forskjellene i opplevelser kan forklares ved at det er ulike behov i klassen, noe som fører til at det stilles ulike krav for å lykkes med differensiering og tilpasset opplæring (Håstein & Werner, 2019; Idsøe, 2020; Kunnskapsdepartementet, 2017). På den andre siden fortalte informantene at de sjelden- eller aldri- hadde blitt spurt om hvordan de ønsket at undervisningen skulle gjennomføres, og at de gangene de hadde fått mulighet til å komme med forslag opplevde de at forslagene ikke førte til endring. Dette kan være et resultat av manglende mulighet for deltakelse, samt nedprioritering av dette arbeidet. Samtidig kan det stilles spørsmål til hvorvidt lærerne bevisstgjør elevene på når de eventuelt inkluderer deres forslag og meninger i beslutninger som tas. På bakgrunn av de foregående argumentene virker det som skolen tidvis gjør forsøk på å tilrettelegge for elevmedvirkning, samtidig som at det virker som at selve praktiseringen kommer til kort. Dette resulterer i lav grad av eierskap og forståelse for egen læring blant flere av informantene (Barneombudet, 2017; Nordahl et al., 2018).

Resultatene belyser en sammenheng mellom manglende opplevelse av å bli hørt/ inkludert og manglende opplevelse av tillit. I forbindelse med dette trekker noen av informantene frem at de opplever at noen lærere tar dem seriøst, samt prøver å tilrettelegge og inkludere deres forslag i planlegging av undervisning. Samtidig opplever de at andre ikke tar dem seriøst, og at de blir fortalt at deres forslag blir sett på som urealistisk. I forslaget til den nye opplæringsloven hevder

utvalget at involvering av barn og unge krever stort sett den samme kompetansen og de grunnleggende premissene som ved å involvere voksne: respekt for deres tid, respekt for deres meninger, tillit og åpenhet (NOU 2019: 23, avsnitt 4.1; Tangen, 2022). Respekt, tillit og åpenhet er også faktorer som er vesentlig for å kunne lytte til- og involvere elever i skolen (Tangen, 2022), noe som kommer tydelig frem gjennom informantenes utsagn. Den manglende tilliten noen av informantene opplever fra lærer, virker også å ha en innvirkning på elevenes opplevelse av gjensidig respekt, samt deres opplevelse av lærernes oppfatning av dem som kompetente aktører i eget liv (NOU 2010:8; NOU 2019: 23; Tangen, 2022). Til tross for dette er det viktig å ta i betraktning at skolens virksomhet er svært omfattende og kompleks, og mangfoldet av elever er stort. Dette fører til at å kunne lytte til- og involvere alle elever i skolen krever tid, kompetanse og planmessig tilrettelegging (Tangen, 2022). Med utgangspunkt i andre funn i studien kommer det også frem at tid er en faktor som kan sette begrensninger for flere områder i skolen, samt at mangel på tid kan føre til at noen områder bortprioriteres til fordel for saker som blir ansett som mer viktig (ref. kapittel 5.1).

Det er mye som peker i retning mot at skolens tilrettelegging og vektlegging av elevmedvirkning er begrenset, noe som ser ut til å prege elevenes motivasjon og holdninger. Dette funnet er noe oppsiktsvekkende, da skolens politiske og juridiske føringer stiller økende krav til at elevenes stemmer skal bli hørt, anerkjent og ivaretatt (NOU 2010:8; NOU 2019: 23; Tangen, 2022). God tilrettelegging for elevmedvirkning forutsetter at hele skolens virksomhet preges av en felles forståelse av begrepet- og dets betydning, samt at den individuelle lærer evner å praktisere dette i undervisningen (Håstein & Werner, 2019). Fra et sosiokulturelt perspektiv vil elevmedvirkning være essensielt i arbeidet med tilpasset opplæring, da læring ansees til å primært skje gjennom deltakelse i et fellesskap. På denne måten kan man utvikle og produsere kunnskap gjennom felles meningsskaping innad i læringsmiljøet- ikke bare gjennom individuelle konstruksjonsprosesser og kunnskapsoverføring fra lærer (Lyngsnes & Rismark, 2020; Vygotsky, 1978). Samspillet i undervisningen, og i opplæringen generelt, vil være et viktig utgangspunkt for videre læring, da elevens kunnskap, ideer, holdninger og verdier utvikles i interaksjon med andre (Lyngsnes & Rismark, 2020; Vygotsky, 1978). De respektive resultatene ser også ut til å påvirke lærer- elevrelasjon, da noen elever opplever å ikke bli tatt seriøst- noe som i verste tilfelle kan føre til selvpoppfyllende profetier da de likevel opplever å ikke bli tatt alvorlig. Ved at man derimot stiller forventninger til at elevene skal høres og inkluderes i egen læringsprosess vil man legge

grunnlaget for bærekraftig læring og tilpasset opplæring som fremmer inkludering (Tangen, 2022). Dette vil i neste omgang kunne ha en positiv effekt på læringsmiljøet, samt hver enkeltelevs individuelle utvikling og læring.

Et gjennomgående funn i studien er at noen informanter i mange tilfeller ikke føler seg sett eller hørt, samt generell lav grad av tilrettelegging for deltakelse og medansvar i læringsprosesser og undervisning. Disse funnene samsvarer med funn fra St. Meld. 6 (Kunnskapsdepartementet, 2019), hvor betydningen av å tilrettelegge for at elevmedvirkning tar større del i planlegging og tilpasning av opplæringen belyses. Som tidligere nevnt har barn og unge en rett til å bli hørt i saker som omhandler dem (Forvaltningsloven, § 17; Grunnloven, §104; Menneskerettsloven, art 1, art 12). Hva som er barnets beste skal ta utgangspunkt i samtaler direkte med barnet/ ungdommen, noe den respektive studiens resultater tyder på at blir oppfulgt til en viss grad- men ikke i så godt som det burde. Noen elever uttrykker til og med at de aldri har opplevd å få muligheten til å delta i beslutninger som omhandler deres læringsprosess, noe som tyder på at tilrettelegging av elevmedvirkning blir bortprioritert i planlegging av opplæringen. Man kan da stille spørsmål til hvorfor en så viktig faktor i arbeidet med tilpasset opplæring bortprioriteres; er det et resultat av en manglende felles forståelse og felles grunnleggende verdier innad i skolens profesjonsfellesskap (Fullan & Quinn, 2016; Thorshaug, 2021), eller kan det være en konsekvens av manglende kompetanse hos lærer, eventuelt utfordringer med den praktiske gjennomføringen (Haug, 2020; Kunnskapsdepartementet, 2017; Stray & Stray, 2019)? Et annet aspekt er tid og tilgjengelige ressurser til å gjennomføre en slik oppfølging (Jeppesen et al., 2016), noe informantene i flere sammenhenger trekker frem som mulige begrensninger i opplæringen.

6 Avsluttende refleksjoner

Problemstillingen for studien er «*Hva er elevens opplevelse av hvordan prinsippet om tilpasset opplæring blir ivaretatt i ungdomsskolen?*». Hensikten med studien var å gi et bidrag til kunnskapsgapet som påpekes i forskningsstudier og stortingsmeldinger, hvor det hevdes at elevenes stemmer i for liten grad blir hørt i saker som omhandler deres læring og utvikling (Barneombudet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2020; Nordahl et al., 2018). Studien har bidratt med kunnskap om elevens opplevelse av ulike aspekter innenfor prinsippet om tilpasset opplæring, samt belyst hvorfor arbeidet med disse aspektene er avgjørende for ivaretagelsen av TPO. Studien har tatt utgangspunkt i tanken om at elevenes perspektiv er viktig i arbeidet med å utvikle et opplæringstilbud som fremmer deres læring, noe som oppnås gjennom samtaler med elevene (Tangen, 2022). Det langsiktige målet som kunnskapen fra denne studien kan bidra med er å fortsette å fremme elevstemmene i situasjoner som vedrører dem, da elevene bidrar med nyttige og verdifulle refleksjoner i utviklingsarbeidet.

Resultatene og diskusjonen peker tydelig i retning av at det er flere aspekter ved tilpasset opplæring som behøver grundigere tilrettelegging og oppfølging dersom alle elever skal få et inkluderende og likeverdig opplæringstilbud. Elevenes opplevelse av ivaretagelsen av prinsippet er klart preget av deres ulike forutsetninger og lærings situasjoner, samtidig som det er en bred enighet om at det fortsatt er rom for forbedring på flere områder (Haug, 2003, 2020); særlig innenfor differensiert/ variert undervisning, tilrettelegging for sosial læring og utvikling, og elevmedvirkning. Resultatet av dette er at enkelte elever ikke opplever å få et likeverdig opplæringstilbud, da de ulike behovene ikke identifiseres eller responderes på med utgangspunkt i deres individuelle forutsetninger (Idsøe, 2020; Stray & Stray, 2019). Mange elever, for få lærere og for liten tid er faktorer som trekkes frem av elevene som mulige grunner for hvorfor situasjonen oppleves slik den gjør, noe som tyder på at skolens rammer og ressurser begrenser mulighetene (Jeppesen et al., 2016). Dette er uavhengig av elevenes læreforutsetninger, og ser ut til å prege læringsutbytte til elever med middels/ høyt læringspotensial- så vel som dem med lavt læringspotensial. Oppfølgingen som elevene savner rundt tilpasset opplæring bør- ifølge sosiokulturell læringsteori og teorien om den nærmeste utviklingssonen- ta utgangspunkt i det karakteristiske ved hver enkeltelev i sammenheng med sitt læringsmiljø og sine omgivelser; man må ta hensyn til flere faktorer samtidig (Lyngsnes & Rismark, 2020; Vygotsky, 1978). Dette vil bidra med en dypere forståelse av den enkelte elevens behov, noe som i neste rekke vil kunne ha

en positiv innvirkning på læringsmiljøet og inkluderingsarbeidet i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Tidligere forskning belyser en usikkerhet og utilstrekkelighet blant flere lærere i forhold til prinsippet om TPO, samt hvordan dette skal utøves i praksis (Dixon et al., 2014; NOU, 2019: 23; Saltkjelt et al., 202). Tilpasset opplæring er et vidt begrep, noe som gir rom for ulike tolkning og oppfatninger rundt prinsippets omfang og praktisering (NOU 2019: 23). Behovene ved de ulike skolene vil i stor grad prege hva som fungerer best for dem, samtidig som de verdiene, normene og maktforholdene som vektlegges innad i hver enkelt skolekultur vil utvikle grunnlaget for det sosiale fellesskapet innad i organisasjonen (Jenssen & Roald, 2019). I denne studien kommer det frem at flere elever opplever forskjellige krav og holdninger fra ulike lærere, noe som kan forstås som at opplæringen preges av ulike holdninger og verdier innad i profesjonsfellesskapet (Thorshaug, 2021). De utdanningspolitiske føringene i dag uttrykker et ønske om at tilpasset opplæring skal gjennomsyre alle aspekter ved opplæringen, noe som også er gjennomgående i forslaget til den nye opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2017, 2019; Opplæringsloven, 1998). Basert på informantenes utsagn virker det som at lærerne forstår hvilken betydning TPO har, samtidig som at praktiseringen er mangelfull og ikke tilstrekkelig for å favne mangfoldet. Det kan derfor stilles spørsmål ved hvorvidt praktiseringen av prinsippet er i tråd med føringene i læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017) og opplæringsloven (1998), samt om et bedre tilrettelagt pedagogisk tilbud kunne veid opp for den tidvis manglende opplevelsen av sosial og faglig oppfølging.

Denne studien har bidratt med kunnskap om elevenes opplevelse av tilpasset opplæring i ordinær undervisning, samt belyst betydningen av å lytte til elevstemmen i saker som vedrører deres læring. Dette gir et bedre utgangspunkt for videreutvikling av praktiseringen av TPO, i den form av at studien belyser hvilke aspekter som bør vektlegges i større grad. For å lykkes i arbeidet med implementeringen av et slikt prinsipp er det viktig at det er en helhetlig tilnærming i organisasjonen som anerkjennes av alle medlemmene i profesjonsfellesskapet; tiltak må iverksettes på skolenivå, klassenivå og individnivå (Kunnskapsdepartementet, 2017, 2019; Thorshaug, 2021). Dette forutsetter at det ligger til grunn felles verdier og en felles forståelse av prinsippet. På bakgrunn av dette kan det tenkes at det er et behov for større vektlegging av kompetanseutvikling på området innad i profesjonsfellesskapet, samt utviklingen av et

læringsmiljø som fremmer både sosial og faglig læring og utvikling (Dixon et al., 2014; Jenssen & Roald, 2014; Lyngsnes & Rismark, 2020; Saltkjelt et al., 2021; Vygotsky, 1978).

Studien og forskningsprosessen har sine begrensninger. Det faktum at informantene var under atten og trengte godkjenning gjorde rekrutteringsprosessen mer omfattende, utfordrende og tidkrevende. Dersom jeg skulle rekruttert voksne er det rimelig å anta at noen av komplikasjonene delvis kunne vært unngått, da man kunne kontaktet informanter direkte og sluppet flere mellomledd. Utfordringene med rekrutteringsprosessen resulterte også i at jeg fikk færre fokusgrupper enn jeg i utgangspunktet ønsket, i tillegg til at intervjuene ble gjennomført på bare én skole. Dette førte til at jeg hadde mindre informasjon å sammenligne med innad i datamaterialet, da alle informantene var fra samme skole. Antallet informanter i en av fokusgruppene var også lavere enn i den andre, noe som kan ha preget flyten og trykningen i selve intervjusituasjonen. Elever i ordinær undervisning på ungdomstrinnet utgjør en veldig stor gruppe, noe som fører til at funnene fra studiens lave antall informanter blir vanskelig å generalisere. Noe som likevel er viktig å ta i betraktning er at målet med denne studien ikke var å finne en objektiv sannhet, men heller å belyse problemstillingen med utgangspunkt i informantenes subjektive opplevelser. Ettersom at studiens analyse tar utgangspunkt i et fenomenologisk- hermeneutisk perspektiv, vil det være en fare for at informantene ikke er enig i min analyse og tolkning av deres utsagn. Litteratur og utsagn kan tolkes på mange ulike måter, noe som betyr at min for forståelse vil prege min tilnærming til problemstilling og de valgene som blir tatt underveis (Wormnæs, 2018). Til tross for dette opplever jeg at oppgaven presenterer et virkelighetsnært bilde av *noen* elevers opplevelse av tilpasning og tilrettelegging i undervisningen, der resultatene belyser en liten del av en større helhet. Elevstemmene blir belyst, noe som bidrar til å styrke studiens aktualitet og relevans- både innenfor utdanning og i arbeidslivet.

Denne studien gjenspeiler kompleksiteten ved prinsippet om tilpasset opplæring og belyser elevenes opplevelse av fenomenet. Med utgangspunkt i tidligere forskning og litteratur som er nevnt i oppgaven, samt den respektive studiens resultater, mener jeg at det å fortsette å inkludere elever i studier vil ha stor effekt på videre utviklingsarbeid. Studien tar imidlertid bare for seg én skole, hvor selve skolen består av tradisjonelle klasserom. I tillegg til tradisjonelle klasserom, har man fleksible/ åpne læringsarealer, som betegner skolearkitekturen i baseskoler. Baseskoler er

mye omdiskutert, hvor det stilles spørsmål til om fleksible læringsarealer er til det beste for elevmangfoldet. Med utgangspunkt i dette ville det vært svært interessant å gjennomføre en kvalitativ sammenligningsstudie av elevers opplevelse av tilpasset opplæring- både i tradisjonelle klasserom og i åpne læringsarealer. Ved å gjennomføre en slik studie, der man tar utgangspunkt i akkurat de samme aspektene og temaene, vil man få muligheten til å se om det kommer frem noen markante forskjeller.

Litteraturliste

- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Høgskulen i Volda.
- Barnekonvensjonen. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter* (Ratifisert av Norge 1991, inkorporert i norsk rett gjennom Menneskerettsloven i 2003). Regjeringen.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/17893_1-fns_barnekonvensjon.pdf
- Barneombudet. (2017). *Barneombudets fagrapport 2017: Uten mål og mening?*.
<https://www.barneombudet.no/vart-arbeid/publikasjoner/uten-mal-og-mening-om-spesialundervisning-i-norsk-skole>
- Birch, S. H. (1988). Children's interpersonal behaviors and the teacher- child relationship. *Developmental psychology*, 34(5), 934- 936. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.5.934>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77- 101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Børte, K., Lillejord, S. & Johansson, L. (2016). *Evnerike elever og elever med stort læringspotensial: En forskningsoppsummering*. Kunnskapssenter for Utdanning.
- Chrzanowska, J. (2002). *Interviewing groups and individuals in qualitative market research*. Sage.
- Cresswell, J. W. & Cresswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed method approaches* (5.utg.). Sage.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Day, A., Riebschleger, J., Dworsky, A., Damashek, A., & Fogarty, K. (2012). Maximizing educational opportunities for youth aging out of foster care by engaging youth voices in a partnership for social change. *Children and Youth Services Review*, 34(5), 1007- 1014.
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.02.001>
- De Wit, D. J., Karioja, K., Rye, B. J. & Shain, M. (2011). Perceptions of declining classmate and teacher support following the transition to high school: Potential correlates of increasing

- student mental health difficulties. *Psychology in the Schools*, 48(6), 556- 572.
<https://doi.org/10.1002/pits.20576>
- Dixon, A., Yssel, N., McConnell, J. M., & Hardin, T. (2014). *Differentiated Instruction, Professional Development, and Teacher Efficacy*. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(2), 111–127. <https://doi.org/10.1177/0162353214529042>
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev- avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm Undervisning.
- Forvaltningsloven. (1970). *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker* (LOV- 1967- 02- 10). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10/KAPITTEL_4#%C2%A717
- Fullan, M. & Quinn, J. (2016). *Coherence. The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Sage.
- Gibbs, R. & Poskitt, J. (2010). *Student Engagement in the Middle Years of Schooling (Years 7-10): A Literature Review*. Ministry of Education.
https://www.educationcounts.gov.nz/_data/assets/pdf_file/0010/74935/940_Student-Engagement-19052010.pdf
- Grande, P. B. (2022). Kampen mot konkurranse i skolen. *Utdanningsforskning*.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/kampen-mot-konkurranse-i-skolen/>
- Grunnloven (1814). *Kongeriket Norges grunnlov* (LOV-1814-05-17). Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn/KAPITTEL_5#%C2%A7104
- Haug, P. (2003b). *Evaluering av Reform 97. Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. Norges forskningsråd.
- Haug, P. (2012). Korleis er kvaliteten i opplæringa? I: Haug, P. (Red.). *Kvalitet i opplæringa. Arbeid i grunnskulen observert og vurdert*. Samlaget.
- Haug, P. (Red.) (2017). *Spesialundervisning. Innhald og funksjon*. Det Norske Samlaget.
- Haug, P. (2020). Tilpassa opplæring. I M. H. Olsen & P. Haug (Red.), *Tilpasset opplæring* (s. 11- 40).
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring- for lærere*. Cappelen Damm.

- Holten, S. (2011). *Trygg klasseledelse- i dialog med elevene: Erfaringer fra videoveiledning med Marte Meo- metoden*. Gyldendal Akademisk.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Hølland, S. (2021). *Inkludering og tilpasset opplæring- til alle elevers beste*. Fagbokforlaget.
- Håstein, H. & Werner, S. (2019) Tilpasset opplæring i felleskapets skole. Bunting, M. (Red.), *Tilpasset opplæring- i forskning og praksis* (s. 19-53). Cappelen Damm Akademisk.
- Idsøe, E. C. (2020). *Differensiering i skolen. En praktisk bok om tilpasset opplæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Imsen, G. (2020). *Elevers verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget.
- Jenssen, E. S. & Lillejord, S. (2009). Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis. *Acta Didactica Norge*, 3(1). <https://doi.org/10.5617/adno.1040>
- Jenssen, E. S. & Roald, K. (2019). Tilpasset opplæring i skolen som organisasjon. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring- i forskning og i praksis* (s. 217- 240). Cappelen Damm Akademisk.
- Jeppesen, S., Kelder, K., & Ottesen, E. (2016). Rektors handlingsrom mellom skolens rammer og forventninger til tilpasset opplæring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 100(2), 143- 154. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2016-02-0>
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Abstrakt forlag.
- Johnson, B. R. & Christensen, L. (2014). *Educational research: Quantitative, qualitative and mixed approaches*. Sage.
- Keiding, T. B. (2007). *Undervisning som interaksjon. Bidrag til den Danske Gymnasieelevers kampanje Den Gode Skole*. Danske Gymnasieelevers Sammenslutning.
- Krumsvik, J. K. & Jones, L. Ø. (2019). Kva er kvalitativ forskning i lærerutdanninga? I J. K. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærerutdanninga* (s. 13- 42). Fagbokforlaget.

- Krumsvik, J. K. (2019). Kvalitative metoder i lærerutdanninga. I J. K. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærerutdanninga* (s. 151- 190). Fagbokforlaget.
- Krumsvik, J. K. (2019). Validitet i kvalitativ forskning. I J. K. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærerutdanninga* (s. 191- 204). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet (2020). *Tett på- Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019- 2020)). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2020). *Didaktisk arbeid* (4.utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279- 300. <https://doi.org/10.17763/haer.62.3.8323320856251826>
- Menneskerettsloven (1989). *Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett*. Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_bkn-1#bkn/a3
- Miranda, L., Villahermosa, R., Mendoza, R., Bobadilla R. A., & Javier, E. (2021). Listening to students' voices: a participatory approach in improving teaching and learning. *International Journal of Curriculum and Instruction* 13(3), 2167- 2177. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1312946.pdf>
- Moen, T. (2021). Tilpasset opplæring og tidlig innsats: et forebyggende perspektiv. I T. Lekang & T. Moen (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats- i ordinær undervisning og i spesialundervisning* (s. 23- 40). Universitetsforlaget.

- Moen, T. (2021). Undervisningens relasjonelle dimensjon: en forutsetning for læring? I T. Lekang & T. Moen (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats- i ordinær undervisning og i spesialundervisning* (s. 281- 296). Universitetsforlaget.
- Moss, P., Clark, A. & Kjørholt, A. T. (2005). Introduction. I A. Clark, A. T. Kjørholt & P. Moss, *Beyond Listening. Children´s perspectives on early childhood services*. The Policy Press.
- Murray, C. & Greenberg, M. T. (2000). Children´s relationship with Teachers and Bonds with School. An investigation of Patterns and Correlates in Middle Childhood. *Journal of School Psychology*, 38(5), 423- 445. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00034-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00034-0)
- Möllås, G. (2009). «*Detta ideliga mötande*»: En studie av hur kommunikation och samspel konstituerer gymnasieelevers skolpraktik [Doktorgradsavhandling]. Högskolan för lärande och kommunikation. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:275770/FULLTEXT01.pdf>
- National Research Council and Institute of Medicine. (2004). *Engaging Schools: Fostering High School Students´ Motivation to Learn*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/10421>
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Nilsen, S. (2020). Spesialpedagogisk arbeid i grunnskolen. I E. Befring, K- A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 615- 642). Cappelen Damm Akademisk.
- Nilsen, S. & Herlofsen, C. (2020). Spesialundervisningens tiltakskjede. I E. Befring, K- A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 218- 250). Cappelen Damm Akademisk.
- Nordahl, T. & Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater*. Utdanningsdirektoratet.
- NOU 2010: 8 (2010). *Med forskertrang og lekelyst- Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*. Kunnskapsdepartementet.

- NOU 2016: 14 (2016). *Mer å hente- Bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2019: 23 (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet.
- OECD (2006). *Equity in Education. Thematic review. Norway county note*. OECD.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_6#%C2%A75-5
- Packer, M. J. (2011). *The science of Qualitative Research*. Cambridge University Press.
- Patric, H., Kaplan, A. & Ryan, A. M. (2011). Positive classroom motivational environments, Convergence between mastery goal structure and classroom social climate. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 367- 382. <https://doi.org/10.1037/a0023311>
- Sakiz, G. (2012). Perceived instructor affective support in relation to academic emotions and motivation in college. *Educational Psychology*, 32(1), 63- 79. <https://doi.org/10.1080/01443410.2011.625611>
- Saltkjel, T., Malmberg- Heimonen, I., & Tøge, A. T. (2021) Betydningen av tverrprofesjonelt samarbeid for lærernes vurderinger av egen kompetanse til å tilpasse opplæring i skolen. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 2(15), 36- 52. <https://doi-org.galanga.hvl.no/10.18261/ISSN1504-2987-2008-04-05>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena* (4.utg.). Universitetsforlaget.
- Solstad, K. J. (2004). Einskapskolen- likeverd og mangfold under samme tak? I K. J. Solstad & T.O. Engen (red.), *En likeverdig skole for alle. Om enhet og mangfold i grunnskolen*, s. 9-28. Universitetsforlaget.
- Sunnevåg, A-K. & Nordahl, T. (2008) Kvalifisering og dequalifisering i grunnskolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(4), 289- 301. <https://doi-org.galanga.hvl.no/10.18261/ISSN1504-2987-2008-04-05>

- Solhaug, T. & Fosse, B., O. (2008). Tilpasset opplæring og likeverdige utdanningsmuligheter i en ny åpen ungdomsskole- en case studie. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 92(2), 125- 138. <https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/doi/pdf/10.18261/ISSN1504-2987-2008-02-05>
- Stray, T. & Stray, I. E. (2019). Alle elever har behov for å bli forstått: Tilpasset opplæring sett i et differensiert relasjonsperspektiv. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring- i forskning og praksis* (s. 56- 76). Cappelen Damm Akademisk.
- Tangen, R. (2022). *Elevenes stemmer i skolen: Elevkunnskap og skolelivskvalitet*. Cappelen Damm AS.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms* (3.utg.). ASCD.
- Topland, B. og E.M. Skaalvik (2010). *Meninger fra klasserommet. Analyse av Elevundersøkelsen 2010*. Oxford Research.
- Ulvik, M. (2009). Slik eleven ser det- skolens bidrag i unge menneskers liv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(2), 97- 108. <https://doi-org.galanga.hvl.no/10.18261/ISSN1504-2987-2009-02-03>
- UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. *I World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, 1.- 10. juni*. UNESCO.
- Utdanningsforbundet. (2020). *NOU 2019: 23 Ny opplæringslov- Høringsuttalelse fra Utdanningsforbundet*. <https://www.uttanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/opplaringslovutvalget/horingsuttalelse-nou-2019-23.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
- Willms, J., Friesen, S. & Milton, P. (2009). *What did you do in school today? Transforming classrooms though social, and academic and intellectual engagement. First National*

Report. Canadian Education Association. <https://www.edcan.ca/wp-content/uploads/cea-2009-wdydist.pdf>

Wormnæs, O. (2018). *Vitenskapsfilosofi*. Kopinor.

Yin, R.K. (2016). *Qualitative Research from start to finish* (2. utg.). The Guilford Press.

Vedlegg

Vedlegg 1- Intervjuguide

Informasjon ved intervjuguide

- Starte med en kort presentasjon av meg selv og litt om prosjektet mitt og hvorfor jeg ønsker å gjennomføre dette.
- Fokusgruppeintervju. Tematisert intervju guide med utgangspunkt i tilpasset opplæring og ordinær undervisning, med begreper som læring, motivasjon, trivsel, læringsmiljø, vurdering og elevmedvirkning. Med tanke på at det er elever jeg intervjuer er det viktig at jeg som intervjuer er obs på at samtalen kan endre seg, noe som tilsier at jeg må være fleksibel og villig til å stille oppfølgingsspørsmål til det som blir sagt. Dette vil være en annerledes situasjon for mange av elevene, og det vil være viktig å bidra til en trygg situasjon hvor elevene føler seg ivaretatt. Elevene skal til enhver tid være bevisst og klar over at intervjuet er frivillig, de kan til enhver tid trekke seg dersom de ikke ønsker å delta likevel og at deltakelse i intervjuet ikke vil få noen negative konsekvenser for dem.

Intervjuspørsmål til elever

Trivsel, motivasjon og relasjonsbygging

- Hvordan trives du på skolen?
- Hvilken relasjon har du til læren din? Etter din mening, hvilken relasjon har læreren din til deg?
- Hvordan vil du beskrive læringsmiljøet i din klasse?
- Hvordan tilrettelegger dine lærere for et bra læringsmiljø? Hvordan kan dine lærere videreutvikle læringsmiljøet i klassen på en positiv måte?
- Hva skal til for å øke din motivasjon og lærelyst?

Læring, undervisning og mestring

- På hvilken måte mener du at du lærer best?
- Hvordan hjelper/ støtter læreren din deg i de ulike timene?
- Hva synes du lærere bør vektlegge når de planlegger undervisningen? Synes du det er noe det burde være mer fokus på i undervisningen?

- Hvilke faktorer kan hindre eller forstyrre dine læringsmuligheter i undervisningen/ klasserommet?
- Hva skal til for at du føler mestring? Har du et eksempel på en gang en lærer har fått deg til å føle mestring?

Elevmedvirkning

- Hvordan involveres du i planleggingen når det gjelder din læring? Hvilke muligheter har du til å påvirke din læring?
- Hvordan blir du involvert i vurderingen? Har du noen konkrete eksempler?

Vil du delta i forskningsprosjektet

elevers opplevelse av tilpasset opplæring i ordinær undervisning på ungdomsskolen?

Hei! Ønsker du å delta i et forskningsprosjekt om tilpasset opplæring i ordinær undervisning? I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mitt navn er Julie Agathe Oma Tønjum, og jeg er masterstudent i spesialpedagogikk på Høgskulen på Vestlandet. Jeg er på mitt femte år, og er nå i gang med å skrive masteroppgaven som en avslutning på utdanningen min. Temaet på masteroppgaven er «Tilpasset opplæring i ordinær undervisning», hvor jeg ønsker å finne ut mer om elevers opplevelse av dette.

Problemstillingen som har blitt formulert for oppgaven lyder som følgende: *Hvordan blir prinsippet om tilpasset opplæring ivaretatt i skolen, og hva er elevers opplevelse av dette?*

Formålet med dette prosjektet er å få mer kunnskap og innsikt i tilpasset opplæring i den ordinære undervisningen (vanlig undervisning i klasserom/ base), og hvordan dette oppleves av dere. Tilpasset opplæring er noe alle elever har krav på, og det handler om hvordan dine lærere legger til rette for at du skal lære på en måte som fungerer bra for deg. Det jeg ønsker å finne ut av er hvordan du som elev føler at lærere legger til rette for dine behov og ferdigheter, og om dette er noe du mener blir tatt hensyn til i din hverdag. Når prosjektet er ferdig kommer jeg til å analysere de resultatene jeg har fått, der det vil bli sett i lys av ulike teori og forskning.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Forskningsprosjektet er tilknyttet Høgskulen på Vestlandet i Bergen, og gjennomføres av masterstudent Julie Agathe Oma Tønjum med veileder Dziuginta Baraldsnes..

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Det har blitt gjort en del forskning på læreres opplevelse av egen- og skolens tilrettelegging for elever, men heller lite forskning på *elevers opplevelse av tilpasset opplæring*. Jeg tenker at det også er interessant og viktig å få et innblikk i hvordan dere elever opplever at lærere og skolen legger til rette for deres evner og behov. Med utgangspunkt i dette ønsker jeg derfor å spørre deg om du ønsker å delta i mitt forskningsprosjekt.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i forskningsprosjektet kommer du til å delta på et *semistrukturert gruppeintervju*. Det vil si at jeg ønsker å intervju et par mindre grupper med elever, hvor intervjuet kommer til å være som en uformell samtale. Intervjuet blir tatt opp med lydopptaker, og den informasjonen som samles inn og blir brukt skal være relevant for forskningsprosjektets tema (tilpasset opplæring i ordinær undervisning). Intervjuet vil ha en varighet på ca. 30- 60 minutter. Spørsmålene i intervjuet vil blant annet omhandle trivsel, motivasjon, læring, elevmedvirkning og vurdering. Dersom foresatte ønsker å se intervjuguide på forhånd er det bare til å kontakte meg, så tilsendes dette.

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 vil ikke påvirke ditt forhold til skolen eller lærerne dine.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Intervjuet vil bli tatt opp med en lydopptaker lånt gjennom Høgskulen på Vestlandet. Lydopptaket vil bli oppbevart i Høgskulen på Vestlandets egne forskningsserver. Det vil kun være meg og veileder som har tilgang på lydopptaket.

Det skal ikke være mulig å kunne gjenkjenne deltakere gjennom resultatene i forskningsprosjektet, og ingen svar eller analyser vil kunne føres tilbake til enkeltpersoner i publisering av funnene.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05. 2023. Alle personopplysninger av deg og lydopptak vil da fjernes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har Sikt 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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Meg, Julie Agathe Oma Tønjum, på mail: julieagatheoma@gmail.com eller telefon: 40618338
- Veilederen min, Dziuginta Baraldsnes på dba@hvl.no
- Personvernombud v/ Høgskulen på Vestlandet på personvernombudet@hvl.no

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

- Sikt på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Julie Agathe Oma Tønjum

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Tilpasset opplæring i ordinær undervisning* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at jeg ønsker å delta i intervju, og at foresatte har sett og lest informasjonsskrivet.

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

Deltakers signatur: -----

Foresattes signatur: -----

Sted og dato: -----

Vedlegg 3- Informasjonsskriv til lærere m/ samtykkeerklæring

Innhenting av informasjon i sammenheng med forskningsprosjektet: *elevs opplevelse av tilpasset opplæring i ordinær undervisning på ungdomsskolen.*

Formål

Mitt navn er Julie Agathe Oma Tønjum, og jeg er masterstudent i spesialpedagogikk på Høgskulen på Vestlandet. Jeg er på mitt femte år, og er nå i gang med å skrive masteroppgaven som en avslutning på utdanningen min. Temaet på masteroppgaven er «Tilpasset opplæring i ordinær undervisning», hvor jeg ønsker å finne ut mer om elevs opplevelse av dette. Problemstillingen som har blitt formulert for oppgaven lyder som følgende: *Hvordan blir prinsippet om tilpasset opplæring ivaretatt i skolen, og hva er elevs opplevelse av dette?* Formålet med dette prosjektet er å få mer kunnskap og innsikt i tilpasset opplæring i den ordinære undervisningen, og hvordan dette oppleves av elever. Når prosjektet er ferdig kommer jeg til å analysere de resultatene jeg har fått, der det vil bli sett i lys av ulike teori og forskning.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Forskningsprosjektet er tilknyttet Høgskulen på Vestlandet i Bergen, og gjennomføres av masterstudent Julie Agathe Oma Tønjum med veileder Dziuginta Baraldsnes..

Hvorfor du får spørsmål om samtykke, og hva samtykke innebærer

I forskningsprosjektet vil elevene delta på et *semistrukturert gruppeintervju*. Det vil si at jeg ønsker å intervju et par mindre grupper med elever, hvor intervjuet kommer til å være som en uformell samtale. Intervjuet blir tatt opp med lydopptaker, og den informasjonen som samles inn og blir brukt skal være relevant for forskningsprosjektets tema (tilpasset opplæring i ordinær undervisning). Intervjuet vil ha en varighet på ca. 30- 60 minutter. Spørsmålene i intervjuet vil blant annet omhandle trivsel, motivasjon, læring, elevmedvirkning og vurdering. I denne

sammenheng vil du som lærer bli en tredjeperson i forskningsprosjektet, hvor det kan fremkomme informasjon om deg som lærer. Dersom du ønsker å se intervjuguide på forhånd er det bare til å kontakte meg, så tilsendes dette.

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.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Intervjuet vil bli tatt opp med en lydopptaker lånt gjennom Høgskulen på Vestlandet. Lydopptaket vil bli oppbevart i Høgskulen på Vestlandets egne forskningsserver. Det vil kun være meg og veileder som har tilgang på lydopptaket. Det skal ikke være mulig å kunne gjenkjenne personer gjennom resultatene i forskningsprosjektet, og ingen svar eller analyser vil kunne føres tilbake til enkeltpersoner i publisering av funnene.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05 2023. Alle personidentifiserbare opplysninger vil da fjernes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har Sikt 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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Meg, Julie Agathe Oma Tønjum, på mail: julieagatheoma@gmail.com eller telefon: 40618338
- Veilederen min, Dziuginta Baraldsnes på dba@hvl.no
- Personvernombud v/ Høgskulen på Vestlandet på personvernombudet@hvl.no

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

- Sikt på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Julie Agathe Oma Tønjum

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Tilpasset opplæring i ordinær undervisning* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at informasjon som kommer frem om meg som lærer i intervju med elevene kan inkluderes i analyse og resultat i forskningsprosjektet (anonymt).

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

Deltakers signatur: -----

Sted og dato: -----

Vedlegg 4- Godkjenning fra SIKT

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

672431

Vurderingstype

Standard

Dato

21.11.2022

Prosjekttittel

Elevs opplevelse av tilpasset opplæring i ordinær undervisning på ungdomsskole

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig

Dziuginta Baraldsnes

Student

Julie Agathe Oma Tønjum

Prosjektperiode

21.11.2022 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger

- Alminnelige
- Særlige

Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)
- Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

Kommentar

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.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, og særlige kategorier av personopplysninger om helseopplysninger frem til 15.05.2023.

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 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

Behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger er basert på uttrykkelig samtykke fra den registrerte, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a og art. 9 nr. 2 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 viderebehandles 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

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

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).

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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/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 hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Sturla Herfindal

Lykke til med prosjektet!