

**Høgskolen  
i Innlandet**

Fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk

**Magnhild Øye-Grasdokk**

**Masteroppgave**

**Differensiert undervisning i norskfaget på  
ungdomsskolen**

Differentiated Norwegian instruction in lower  
secondary school

Master i tilpasset opplæring

2MITOPP2-1 21H Masteroppgave

**2022**

## Forord

Jeg startet min utdanning som lærer i 2012, med en 1-åring i barnehagen. Jeg hadde ingen planer om å skrive en masteroppgave i fremtiden, fordi den gangen var det bacheloroppgave, som var den avsluttende store oppgaven. Noe mer var ikke «nødvendig» for en jobb i ungdomsskolen. Den ble skrevet og levert i 2016, da med ei herlig frøken på 4 år og en flott gutt på 1 år med på laget. Etter noen år i fast jobb som kontaktlærer, kom lysten på videreutdanning, og to fag ble lagt til listen over undervisningsfag. Imens ble lærerutdanningen gjort om til et femårig løp med avsluttende master, og siden jeg allerede var godt inne i den akademiske verdenen, vokste lysten på en enda større utfordring. Da jeg lette etter emner innenfor masterutdanningen, var jeg veldig bevisst på at jeg skulle skrive om noe jeg kunne bruke i alle mine fag, og at det skulle gi meg ny læring og motivasjon. Master i tilpasset opplæring ble valget, og det har jeg ikke angret på en dag. Jeg har lært svært mye som jeg har tatt med meg i jobben allerede, og er veldig fornøyd med valget av masterløp og spissing på oppgaven. Ny og utvidet kunnskap har ført til at jeg har flere bein å stå på, jeg kan vurdere og reflektere på en annen måte enn tidligere, og jeg føler selv at jeg har blitt en bedre og mer kompetent lærer gjennom denne toårige utdannelsen.

Veien til der jeg er i dag har vært spennende og opplevelsesrik, og når jeg nå avslutter masterløpet er barna blitt 7 og straks 11 år. Jeg er stolt av det jeg har fått til, og hadde ikke klart det uten tålmodige og flotte barn, og en fantastisk ektemann ved min side. Jeg vil takke kollegaer som har holdt ut med pratet mitt om masteroppgaven i to år og som har støttet meg, rektor som har gitt meg tid til både lesing og skrivning, min søster som er bibliotekar, mamma som har stilt opp som barnevakt og venner som har oppmuntret og hatt troen på meg hele veien. Tusen takk til dere alle.

Nesbyen, 6. mai 2022

Magnhild Øye-Grasdokk

## Innhold

Forord .....	1
Norsk sammendrag .....	5
English abstract .....	6
1. Innledning .....	7
1.1. Bakgrunn for valgt tema .....	7
1.2. Problemstilling .....	8
1.3. Begrepsavklaring .....	9
1.3.1. Tilpasset undervisning .....	10
1.3.2. Differensiert undervisning .....	11
1.4. Kontekst .....	12
1.4.1. Skolens utvikling og tilpasset undervisning .....	13
1.4.2. Norskfaget og norsklæreren .....	18
1.4.3. Lærerens digitale kompetanse og hjemmeskole .....	21
1.5. Oppbygging av oppgaven .....	23
2. Teoretisk rammeverk .....	25
2.1. Tilpasset undervisning i skolen .....	25
2.2. Differensiert undervisning i et sosiokulturelt perspektiv .....	26
2.2.1. Et differensiert klasserom .....	29
2.2.2. Digital differensiering .....	30
2.3. Norskfaget og norsklæreren .....	33
2.3.1. Tilpasset og differensiert undervisning i norskfaget .....	34
2.4. Oppsummering .....	36
3. Metode .....	38
3.1. Vitenskapsteoretisk forankring .....	38

3.1.1.	Hermeneutikk .....	38
3.1.2.	Fenomenologi .....	39
3.2.	Kvalitativ metode .....	40
3.2.1.	Utvalg .....	41
3.2.2.	Observasjon .....	42
3.2.3.	Intervju .....	43
3.3.	Forskningsetikk og forskerrollen .....	45
3.4.	Analyse og tolkning .....	46
3.5.	Studiets kvalitet .....	47
3.5.1.	Pålitelighet .....	48
3.5.2.	Troverdighet .....	48
3.5.3.	Overførbarhet .....	49
3.6.	Oppsummering .....	50
4.	Analyse og funn .....	51
4.1.	Analyse av observasjon .....	51
4.1.1.	Observasjon på 8.trinn .....	51
4.1.2.	Observasjon på 9.trinn .....	53
4.2.	Analyse fra intervjuer .....	55
4.2.1.	Runde 1: helheten i intervjuene .....	55
4.2.2.	Runde 2: sammenligning av intervjuene .....	64
4.2.3.	Runde 3: særegne funn .....	67
4.3.	Oppsummering .....	68
5.	Drøfting .....	70
5.1.	Differensiert undervisning i et sosiokulturelt perspektiv .....	70
5.2.	Norskfaget og norsklæreren .....	72
5.3.	Digital differensiering .....	77

5.4. Oppsummering .....	80
6. Konklusjon.....	82
6.1. Kunnskapsbidrag fra denne oppgaven.....	84
Referanser.....	85
Vedlegg 1: Informasjonsskriv .....	89
Vedlegg 2: Observasjonsprotokoll .....	93
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	94
Vedlegg 4: NSD dokument .....	96

Figur 1: De sju differensieringskategoriene

Figur 2: Læreren profesjonsfaglige digitale kompetanse (PfdK)

Figur 3: Tomlinsons differensieringsmodell

Figur 4: Den didaktiske relasjonsmodellen

## Norsk sammendrag

Denne masteroppgaven er skrevet ved Høgskolen i Innlandet i studiet Master i tilpasset opplæring våren 2022. Det er en kvalitativ oppgave der formålet er å finne ut av hvordan differensiering blir planlagt og gjennomført i norskfaget på ungdomsskolen. Tilpasset undervisning er grunnsynet for oppgaven, og differensiert undervisning blir presentert som en måte å gjennomføre dette på. På grunn av avgrensninger, egen erfaring og interessefelt, er fokuset på norskfaget og norsklæreren. Likevel kan studien være overførbart til lærere generelt.

For å finne svar på problemstillingen, er de kvalitative metodene intervju og observasjon brukt. Observasjonene ble gjort på 8. og 9.trinn, og intervjuene ble gjennomført i etterkant av disse. I tillegg ble en norsklærer intervjuet uten observasjon. Felles for informantene er at de jobber ved små skoler. Dette var en av avgrensningene jeg ønsket å gjøre, også basert på eget interessefelt og med tanke på at mye av forskningen på tilpasset undervisning blir gjort ved store skoler.

Denne oppgaven er ment som en studie av norsklærere og hvordan differensieringen blir brukt i faget. Analysene viser at lærerne har et sammenfallende syn på at tilpasset og differensiert undervisning skal foregå i et klassefellesskap, og at tilhørighet i dette er avgjørende for et godt læringsutbytte. Deres kunnskapssyn viser at læring skjer i et sosialt fellesskap. Det viktigste og mest overraskende funnet er likevel at informantene forteller at norsk er det faget det er enklest å differensiere i, på tross av fagets omfang og kompleksitet. De legger vekt på faglig trygghet og tid som viktige faktorer for å gjennomføre vellykket differensiert undervisning i norskfaget.

Studien gir svar på hvordan noen norsklærere planlegger og gjennomfører differensiert undervisning i norsk på ungdomsskolen. Forhåpentligvis kan den gi flere norsklærere gode ideer til hvordan de kan differensiere, og også vise at flere av dem gjør det selv om de ikke planlegger for det, og dermed føre til større faglig trygghet. Samtidig er også ønsket at lærere i andre fag også ser at differensiering som tilpasset undervisning ikke trenger å være så komplisert som først antatt, og gi dem ny motivasjon inn i fagene sine.

## English abstract

This master thesis is written at Høgskolen I Innlandet in the study of Master in adapted education spring 2022. It is a qualitative study, which have the purpose of, explore how differentiated instruction is planned and used in Norwegian instruction in lower secondary school. Adapted education is the ground vision in this study, and differentiated education is presented as a way to achieve it. Because of the demarcation, my own experience and interests, the focus is on the Norwegian subject and the Norwegian teacher. Nevertheless, this study can be transferable to teachers in general.

To answer the problem to be addressed in this thesis, the qualitative methods interview and observation are used. The observations are done on the 8<sup>th</sup> and 9<sup>th</sup> grade, and the interviews are done after them. In addition to this, one teacher in Norwegian was interviewed without an observation. The three informants have in common that they all work at small schools. This was one of my demarcations, also based on my own interests and with the thought that a lot of the research in adapted education has been done at bigger schools.

This thesis is ment to be a study of teachers in Norwegian and how differentiation is used in the subject. The results show that the teachers have a congruent view on that differentiated, adapted education must take place in a class community, and that belonging in this community is definitive to achieve a learning outcome. Their concept of knowledge shows that learning happens in a social community. The most surprising and vital finding is still that the informants says that Norwegian is the easiest subject to differentiate in, despite the subject's extent and complexity. They emphasize the professional skills and time as important elements to complete successful teaching in the Norwegian subject.

This study shows how some teachers in Norwegian instruction plan and fulfil differentiated instruction in Norwegian in lower secondary school. I hope that it can give Norwegian teachers good ideas on how they can differentiate, and also show them that several of them are doing it without planning for it, an thereby give them bigger professional assurance. At the same time, the hope is also to give teachers in other subjects the insight that differentiated teaching, does not need to be so complicated as expected, and give them new motivation in their subjects.

# 1. Innledning

I mine åtte år som språklærer på ungdomsskolen har jeg møtt både gleder og utfordringer i undervisningen. Jeg har hatt gleden av å samarbeide med mange ulike lærere, både i norsk, engelsk og fransk. Det har vært flotte år så langt, der jeg stadig lærer noe nytt, og der det faglige og sosiale alltid er i et felles fokus. Skolen er, som mange andre skoler, opptatt av tilpasset undervisning og av å møte eleven der den er, og å legge opp undervisningen derfra. Likevel ser jeg at det alltid er utfordringer med hvordan man skal legge til rette for dette i språkfag. I for eksempel matematikk, har man oppgaver med ulik vanskegrad, noe som også ofte er innbakt i lærebøkene eller nettstedene som blir brukt. I norskfaget har man ikke det samme ferdige opplegget rundt progresjonen, og det er opp til læreren hvordan dette blir lagt opp. Dette fører til store forskjeller, der det er den individuelle læreren som velger og bruker ulike verktøy og metoder i sin undervisning. Dette har gjort meg nysgjerrig på hvordan ulike lærere planlegger og gjennomfører sin undervisning med tanke på tilpasset og differensiert undervisning.

## 1.1. Bakgrunn for valgt tema

Det å sette elever i grupper etter faglig nivå er ikke lov i norsk skole, men man ser likevel at det ofte blir gjort for å dekke elevenes behov og forutsetninger (Opplæringslova, 1998). Dette gjelder særlig for elever med individuell opplæringsplan (IOP), men også andre alt ettersom hvor de ligger i faget. I noen tilfeller kan dette være en fin måte å differensiere på, hvis det blir brukt som et verktøy for tilpasningen. Det kan også være elever som ønsker å jobbe i mindre grupper, og de skal man også legge til rette for. Samtidig ser jeg med kritisk blick på hvordan dette blir gjort, og hvorfor noen velger dette fremfor andre løsninger. Etter å ha tatt videreutdanning i flere fag, ved ulike høgskoler, der jeg har vært så heldig å møte mange flotte forelesere og medstudenter, har interessen for differensiering og tilpasning i norskfaget vokst. Da jeg startet på masterstudiet i tilpasset opplæring, var ønsket mitt å finne ut mer om temaet, for å utvikle meg selv som lærer, og kanskje for å sette søkelyset på noe det snakkes lite om – i hvert fall i de studiene jeg har tatt. Og med dette som utgangspunkt, var grunnsteinen for min masteroppgave lagt.



Jeg ønsker å gjennomføre denne forskningen fordi jeg mener det er for lite fokus på differensiert undervisning. Tilpasset undervisning er det stort fokus på, men differensiert undervisning som metode er det lite snakk om i språkfagene. I tillegg til det fagspesifikke, har også skolen et dannelsesoppdrag, noe som er beskrevet i overordnet del av LK20, der hele mennesket skal dannes gjennom opplæringen, og den skal gi alle muligheter til å utvikle egne evner (Saabye, 2019, s. 13). Etter min mening er differensiering noe annet enn nivådeling, fordi det er dynamisk og i stadig endring. Det har med elevens utgangspunkt å gjøre, og legger også opp til at elevene kan være med å ta valget om hvor de vil starte. Dette kommer jeg tilbake til lenger ned i teksten.

I denne studien undersøkes differensiert undervisning i en elevmangfoldig, differensiert, klasse i norskfaget på ungdomsskolen. Jeg ønsker å finne ut av hvordan lærerne underviser ved å se på forskjellen mellom differensiert og tilpasset undervisning. Innunder differensiert undervisning, er det også interessant å se hvilke strategier og undervisningsmetoder lærerne bruker. Lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (Pfdk) vil ha en stor innvirkning på hvordan digitale verktøy blir tatt i bruk, og hvordan man bruker dette inn i nettopp norskfaget (Kelentrić et al., 2017).

Jeg ønsker å avgrense forskningen min til å gjelde små kommuner, med 2500-5000 innbyggere, med små skoler der elevantallet ligger mellom 100-400. Dette er for å få et annet bilde av hvordan undervisningen blir gjennomført, enn ved store skoler. Egen erfaring fra både lesing av artikler, bøker og forskning, og utdanning, viser at mange av undersøkelsene som blir gjort gjelder for store skoler i befolkningsrike kommuner. I tillegg vil fokuset ligge på hvordan læreren planlegger og gjennomfører undervisningen en differensiert klasse, og ikke på enkeltelever med individuell opplæringsplan og/eller rett på spesialundervisning, de som er to-språklige eller de som er flerkulturelle.

## **1.2.Problemstilling**

Norsk er et stort fag som rommer svært mye, noe som gjelder for alle årene i grunnskolen. Arbeidet som starter med den første lese- og skriveopplæringen på 1. trinn, går videre oppover til den andre lese- og skriveopplæringen fra 5. trinn, og skal deretter fordypes og videreutvikles (Palm, 2018, s. 13). Lesing og skriving er en del av de fem grunnleggende

kompetanseområdene som skal innlemmes i alle fag, men det starter i norskfaget. For at alle skal nå målene innenfor lesing og skriving på en tilfredsstillende måte, benytter man i dag også mange ulike og gode digitale verktøy, helt fra 1. trinn. Bruk av digitale verktøy er et flott hjelpemiddel for å kunne differensiere og tilpasse skolearbeidet til hver enkelt elev. Digitale verktøy som kan benyttes er mange, blant annet ved skriving der ulik programvare for tekstbehandling gjør at tekstene kan revideres (Fjørtoft, 2014, s. 180), og benyttelse av individuelle læringsstier som gjør det mulig for læreren å følge og dele ut oppgaver til enkeltelever underveis i læringsprosessen.

For å kunne gjennomføre forskning i området jeg ønsker å se på, og med de rammene som er gitt for en masteroppgave, var jeg nødt til å gjøre noen begrensninger. Med bakgrunn i min egen utdanning og erfaring, har jeg dermed valgt å se på norskfaget på ungdomsskolen, og valget av informanter er norsklærere på ungdomsskolen på små skoler. Min problemstilling er dermed:

### **Hvordan blir differensiert undervisning planlagt og gjennomført i norskfaget på ungdomsskolen?**

Ut fra denne problemstillingen ser jeg på differensiert undervisning som en metode, et verktøy eller et virkemiddel lærere kan bruke for å oppnå tilpasset undervisning (Idsøe, 2020, s. 15). Bruk av digitale verktøy er i dag en naturlig del av arbeidsmetodene som benyttes av lærere, og jeg ønsker også å trekke inn dette gjennom forskningen.

### **1.3. Begrepsavklaring**

Tilpasset undervisning og differensiert undervisning er to begrep som kan bli brukt om det samme, men som likevel har forskjellig betydning (Idsøe, 2020, s. 13). Denne studien skal undersøke hvordan norsklærerne planlegger og gjennomfører differensiert undervisning på ungdomsskolen, og begrepene her blir derfor knyttet til lærerens undervisning. For å kunne gi tilpasset undervisning, er man som lærer nødt til å ha ulike verktøy å benytte seg av, og et svært nyttig og nødvendig ett, er differensiert undervisning. I denne oppgaven blir tilpasset

undervisning og tilpasset opplæring brukt med den samme grunnbetydningen.

Undervisningen er det lærerne gir, og opplæring er det elevene får.

### **1.3.1. Tilpasset undervisning**

En viktig del av grunnprinsippet i norsk skole, er tilpasset opplæring. I opplæringsloven er dette prinsippet nedfelt, der det står at opplæringen skal tilpasses elevenes forutsetninger og evne for læring (Opplæringslova, 1998). I Kunnskapsløftet 2020 (LK20), er skolens ansvar tydeliggjort og den overordna delen, der den pedagogiske praksisen i grunnopplæringen er beskrevet. Den overordna delen i LK20 har status som forskrift, og skal ses i sammenheng med opplæringsloven. Det er spesielt uthevet at tilpasset opplæring, som er omtalt i kapittel 3 i den overordna delen, skal kobles sammen med regelverk for tilpasset opplæring (Saabye, 2019, s. 6–7). Olsen & Haug (2020) viser til at tilpasset opplæring er et krevende begrep (s.32). De skriver at begrepet har mange dimensjoner, og at det endrer innhold etter hva som er temaet i den konteksten det blir brukt i. Kompleksiteten i opplæringsarbeidet i skolen er vidt, og krever at lærerne, og skolen, har noen overordna pedagogiske grunntanker som styrer praksisen. Tilpasset opplæring har konsekvenser for mange områder i opplæringen, og Olsen & Haug (2020) foreslår at: «Tilpassa opplæring kunne difor vere eit slikt overordna perspektiv som kunne vere rettleiande for mykje anna praksis og for korleis ein forstår alle dei andre krava skulen er meint til å skulle oppfylle» (s. 36)

Tilpasset opplæring er det elevene har krav på, mens undervisning er det lærerne gir. Buli-Holmberg & Ekeberg (2009) skriver at på måten prinsippet om tilpasset opplæring er formulert i opplæringslova, ligger fokuset på individuelle tilpasninger fremfor deltakelse i samfunnet (s. 22). Samtidig viser de til hvordan tilpasset opplæring er et overordna prinsipp i ordinær undervisning og i spesialundervisning og kobler dette sammen med begrepet likeverdig opplæring, som knyttes til at lærere og elever har toleranse og forståelse for hverandres forskjellighet, og at det er en berikelse for fellesskapet. «Det innebærer at opplæringen må differensieres og tilpasses fellesskapets mangfold» (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009, s. 22). Ut fra dette kan man lese at tilpasset opplæring er noe som skal skje for den enkelte eleven, og at det skal skje i fellesskapet.

Derfra er veiene for å tilpasse undervisningen uendelige, og det er lærerne i de enkelte fagene som skal sørge for at dette grunnprinsippet blir ivaretatt (Bunting, 2014, s. 14). Det sier seg selv at sprikene både mellom fag og lærere derfor kan være store, og at det ligger et stort ansvar på læreren. Likevel er læreren en profesjonell yrkesutøver som skal inneha mange strategier og verktøy for å gjennomføre dette på en god måte. Dette kommer jeg tilbake til seinere i oppgaven.

### **1.3.2. Differensiert undervisning**

En måte å tilpasse undervisningen på, er ved bruk av differensiert undervisning. Det er et virkemiddel eller et verktøy man kan bruke for å oppnå tilpasset og inkluderende undervisning (Idsøe, 2020, s. 15). Det er viktig å presisere at differensiert undervisning er noe annet enn nivådelt undervisning, noe jeg kommer tilbake til i teoridelen i oppgaven.

Differensiert undervisning handler om å møte eleven der den er og å legge til rette for at alle får oppgaver de både mestrer og kan utfordre seg selv på. Opplæringen skal tilrettelegges differensiert, og skal ta utgangspunkt i elevens opplæringsbehov og læreforutsetninger (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009, s. 23). Idsøe (2020) skriver at differensiering er en filosofi eller et rammeverk som skal gjøre det mulig for alle elever å utvikle sitt potensial i skolen, uavhengig av nivå (s. 14).

Tomlinson (2017) skriver at differensiert undervisning betyr at man skal variere på det som skjer i klasserommet, slik at elevene har mange valgmuligheter når det gjelder for hvordan de skal lære, forstå og uttrykke seg (s. 1). Lærer i et differensiert klasserom tar utgangspunkt i at ulike elever har ulike behov, og planlegger undervisningen på en slik måte at det er mange veier til samme mål. Det handler ikke om å gi noen elever mer å gjøre enn andre, men å gi dem ulike måter å jobbe på. Hun skriver også at differensiert undervisning er organisk og dynamisk, på en slik måte at lærere og elever påvirker hverandre (Tomlinson, 2017, s. 5–8). Det innebærer at læreren må kjenne elevene sine, og må derfra finne oppgaver og tekster som passer til hver enkelt elev, samtidig som det også er noe som er i endring gjennom læringsprosessen.

Differensiert undervisning kan kreve en del av læreren når det kommer til planlegging og undervisning (Idsøe, 2020, s. 15). Samtidig er det også noe som kan gjøres mer eller mindre spontant etter elevens arbeid i timene, hvis læreren har tilgang til ulike ressurser, som undervisningsmateriale og digitale plattformer. Det må også innarbeides en god praksis i klassen om at alle kan arbeide med ulike ting, uten at det gjør den ene bedre eller dårligere enn den andre. En av informantene i denne studien, sier at differensiering handler om forskjeller, om ulike måter å jobbe på. Hen knytter dette tett sammen med variasjon i undervisningspraksisen, og det å la elevene få velge hvordan de vil arbeide ut fra hvilket sluttprodukt de ønsker å levere. «Differensiert opplæring er orientert mot å tilrettelegge for å mestre forskjellige arbeidsmetoder; tilpasning er derimot orientert tett mot opplæring ut fra forskjellige elevforutsetninger og behov. Differensiert opplæring og tilpasset opplæring bør derfor gjensidig utfylle hverandre» (Dale & Wærness, 2003, s. 52–53). Ser man utsagnet fra informanten sammen med sitatet over, kan man knytte begrepet differensiert undervisning tett sammen med tilpasset opplæring, og se på det som en metode å bruke for å oppnå nettopp dette.

#### **1.4. Kontekst**

Konteksten rundt hvordan norskundervisning på ungdomsskolen blir planlagt og gjennomført blir i dette kapittelet i hovedsak sett ut fra dagens samfunn og undervisningssituasjon i skolene. Hvordan norskundervisningen har endret seg de siste tiårene og påvirkningen av covid-19 har vært viktig å få med, og til det følger også lærerens digitale kompetanse og hjemmeskole. Da jeg skulle finne aktuell forskning til konteksten, var det utfordrende å finne noe som var relevant og rettet seg direkte mot problemstillingen i denne studien. Jeg har forsøkt snøballmetoden, der jeg har sett på tidligere masteroppgaver og referanser som er brukt der, jeg har søkt på ulike biblioteks nettsider, vært i kontakt med flere bibliotek og spurt i norsklærerfora på nettet. Grunnen til at det er vanskelig å finne noe som passer helt spesifikt, kan være at dette fortsatt er ganske nytt og dermed forsket lite på. Innføringen av ny læreplan har gått sakte på grunn av covid-19, og det har enda ikke blitt holdt noen eksamener som avslutning på 10.trinn. Differensiering i norsk på ungdomsskolen er også et spesifikt område, og selv om det finnes forskning på differensiering, peker det gjerne mot særegne elevgrupper, som elever med høyt akademisk potensiale eller elever som har rett til spesialundervisning.

Det finnes også mye forskning på dette internasjonalt, men jeg har heller ikke funnet dette relevant for min problemstilling. Derfor er hovedfokuset rundt konteksten i denne oppgaven avgrenset. Den starter med skolens utvikling og tilpasset undervisning sett fra et bredt historisk perspektiv, og smalner deretter inn mot norskfaget og norsklæreren. Jeg har valgt å ta med forskning som sier noe om lærerens digitale kompetanse og hvordan påvirkningen av hjemmeskole under covid-19 har vært.

#### **1.4.1. Skolens utvikling og tilpasset undervisning**

I løpet av den historiske utviklingen av skolen i Norge, har vi de siste 50 årene hatt flere reformer, fra innføringen av 9-årig grunnskole i 1969, Mønsterplanen av 1974 og 1987, Reform -94, Læreplanverket av 1997, Kunnskapsløftet av 2006 og Kunnskapsløftet av 2020 (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009, s. 16). Tidligere var ikke utdanning noe alle hadde mulighet til, der blant annet bruk av spesialskoler var svært utbredt. På 1970-tallet kom Blom-utvalget med inkluderings- og nærhetsprinsippet, der inkludering av alle var målet. På denne tiden kom også tilpasset opplæring som begrep inn i skolen, og endringer i lovverket førte til at skolen skulle være en arena for alle. Begrepet tilpasset opplæring har blitt brukt på ulike måter, men likheten opp igjennom årene har vært at man skal møte elevenes individuelle evner og forutsetninger (Olsen & Haug, 2020, s. 14–15).

I Mønsterplanen av 1974 (M74) er et av de tolv hovedavsnittene *Differensiering* (s. 7). Formålet er beskrevet slik: «Det en ønsker å oppnå, ved en differensiering, er å tilpasse undervisningen og skolearbeidet, så langt som mulig til den enkelte elevs forutsetninger» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 29). Derfra har differensiering blitt brukt som et begrep for å oppnå tilpasset undervisning, og det gjelder både arbeidsmåter, mengde og vanskegrad (Dale & Wærness, 2003, s. 46).

Hvordan læreren skal tilpasse undervisningen i praksis, finnes det ikke noe konkret svar på. I fagartikkelen *Hvordan gjør vi det? Tilpasset opplæring i praksis* (2015) blir det foreslått hvordan man kan tilpasse arbeidet i klasserommet ved bruk av prosessorientert arbeid, bruk av IKT og nye varianter av tradisjonelle prøveformer (Damsgaard & Eftedal, 2015). De 23 lærerne i studiet *Tilpasset opplæring i praksis*, som artikkel bygger på, problematiserer begrepet tilpasset opplæring, og etterlyser hvordan begrepet skal realiseres i praksis. Likevel

forteller lærerne om hvordan de gjør det, og kommer med konkrete eksempler på bruk av ulike metoder (Damsgaard & Eftedal, 2015).

Tilpasset opplæring har gjennom tidene vært et begrep som har endret innhold. Kanskje er det derfor noen lærere syns det er vanskelig å forholde seg til det, og til tider er usikre i egen yrkesutøvelse. *Hvorfor er tilpasset opplæring så vanskelig* (Jenssen & Lillejord, 2010) gjennomgår begrepsbruken og hvordan den har endret seg fra 1974 til 2009. Ulike politiske ideologier og verdiorienteringer gjennom disse årene, har ført til at man kan inndele tilpasset opplæring i fire epoker som fremhever ulike sider ved opplæringen, og anbefaler forskjellige løsninger (Jenssen & Lillejord, 2010). 1974-1990 er første epoke, der tilpasset opplæring blir brukt som begrep for integrering. Skolens praksis måtte endres da spesialskolene ble lagt ned og alle skulle inn i normalskolen. Tilpasset opplæring ble hentet frem som et politisk virkemiddel for de marginaliserte gruppene, og koblet til spesialundervisning og økonomiske ressurser. Andre epoke fra 1990-1996 brukte tilpasset opplæring som inkludering. Elevene skulle i minst mulig grad ut fra klasserommet, og alle skulle inkluderes i fellesskapet. Tilpasset opplæring skal gjelde for alle på alle områder. Den tredje epoken, 1997-2005, ser på tilpasset opplæring som individualisering. Opplæringen skal tilpasses og differensieres til hver enkelt elev, og forskjellen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning blir igjen uklart. Den siste epoken er fra 2005 til i dag. Fokuset er vendt mot tilpasset opplæring som læringsfellesskap og undervisningskvalitet, hvor fellesskapets positive innvirkning på læringsresultater er fremhevet. Målet i epoken er å heve kvaliteten i undervisningen, og på den måten oppnå tilpasset opplæring (Jenssen & Lillejord, 2010). Gjennom ulike epoker, viser artikkelen til at begrepet er brukt i ulike politiske regimer, men med ulikt innhold. Dette gjør at begrepet blir uklart, og at lærere og skoleeiere blir usikre i hvordan de skal praktisere tilpasset undervisning, noe som i verste fall kan føre til at man lar være å både bruke og gjøre det. Jenssen & Lillejord foreslår: «I stedet for å si at tilpasset opplæring bør sendes til den pedagogiske skraphaugen, vil vi derfor anbefale at lærere og skoleledere tar kontroll over begrepet og gjør det til et sentralt profesjonsbegrep» (Jenssen & Lillejord, 2010).

I Opplæringslova er det slått fast at alle elever har rett på undervisning som er tilpasset deres evner og forutsetninger. Samtidig gir den også en presisering av at elevene ikke skal organiseres i grupper etter faglig nivå, kjønn og etnisitet (Opplæringslova, 1998). Det er flere måter å oppnå differensiert undervisning på, og i *Melding til Stortinget 22, Motivasjon-*

*Mestring-Muligheter-Ungdomstrinnet* (2010-2011) trekkes pedagogisk differensiering og organisatorisk differensiering frem (s. 20). I denne meldingen vises det til forskning på organisatorisk differensiering, der man ikke finner noen fordeler for elevenes læringsutbytte ved å dele dem inn etter faglig nivå. Negative virkninger av dette er sosiale utfordringer, der det også trekkes sammenligninger tilbake til kursplansystemet i Norge som ble avskaffet i 1974. Det delte elevene inn i tre ulike vanskegrader i fagene norsk, engelsk og matematikk, fordi skolene ikke kunne forvente at alle elever hadde like læringsmuligheter.

Kursplansystemet førte ikke bare til urettferdighet ved opptak til gymnaset, men også til sosiale forskjeller og begrenset sosial mobilitet (Meld. St. 22, 2010, s. 21). Internasjonal forskning viser ifølge *Melding til Stortinget 22, Motivasjon-Mestring-Muligheter-Ungdomstrinnet* (2010-2011), at langvarig nivå-differensiering har negativ virkning på elevenes sosiale utvikling og at det har liten positiv effekt på læringen. Det beste for elevene er å være i en elevmangfoldig klasse (s. 23). Tilhørighet til fellesskapet er en sentral del av den nye læreplanen, Kunnskapsløftet 2020 (LK20). I LK20 er den overordna delen delt inn i tre kapitler; Opplæringsverdigrunnlag, Prinsipper for læring, utvikling og danning, og Prinsipper for skolens praksis. I alle disse delene er tilhørighet til fellesskapet presisert, der inkludering og læring i fellesskapet er i fokus (Saabye, 2019, s. 6–21).

Fellesskapet er elevenes skolemiljø, og er også omtalt i kapittel 9a i Opplæringslova. Her er det understreket at elevenes psykososiale skolemiljø skal ivaretas, og at det er nulltoleranse for mobbing, vold, diskriminering og trakassering. Alle som arbeider på skolen har aktivitetsplikt, og elevene skal delta i arbeidet med skolemiljøet (Opplæringslova, 2002). Lærernes aktivitetsplikt kan sees i sammenheng med differensiering, og det å skape et godt læringsmiljø for elevene. I Meld. St. 22 er det slått fast at det er best for elevene å være i en elevmangfoldig klasse, og knytter man dette sammen med Kapittel 9a, ser man at differensiering vil være et nødvendig verktøy å ta i bruk for å oppnå best mulig læringsutbytte for elevene. Sammenhengen mellom lovverket, internasjonal forskning og læreplanen viser tydelig at elevene skal oppleve tilhørighet i et klassefellesskap, at de skal inkluderes og at de lærer best sammen med andre. Dette utdypes i neste kapittel i denne oppgaven.

I etterkant av Meld. St. 22, ble det satt i gang et nasjonalt tiltak, *Ungdomsskole i Utvikling* (UiU). Stortingsmeldingen ga signaler om at elevenes motivasjon og mestring må økes gjennom et mer variert, praktisk, relevant og utfordrende ungdomstrinn, og dette skulle følges

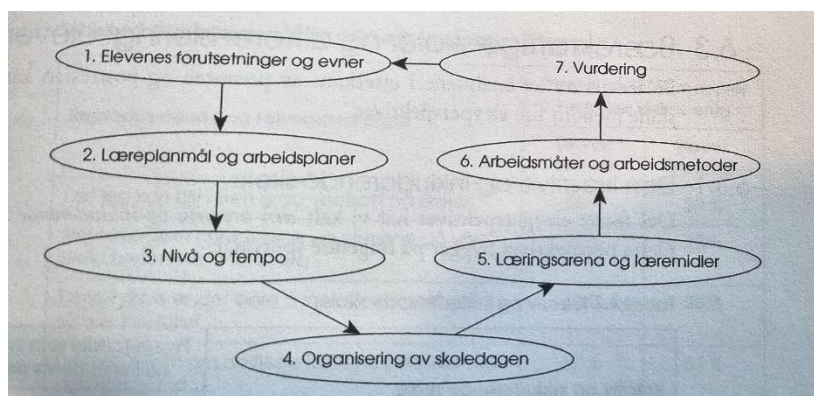


opp videre gjennom UiU, som ble gjennomført fra 2012-2017 (Meld. St. 22, 2010, s. 6). *Strategi for ungdomstrinnet, Motivasjon og mestring for bedre læring, Felles satsing på klasseledelse, regning, lesing og skriving* (Kunnskapsdepartementet, 2015) ble også innført i denne perioden, og la vekt på de samme satsingsområdene (s.3). UiU ga resultater som viste at lærerne gjennom dette prosjektet ble mer bevisst på sin egen undervisning, at de varierte mer i fagene sine og at de gjennomførte undervisningen på en mer praktisk måte enn tidligere (Lødding et al., 2018, s. 10).

Kvithyld (2019) har undersøkt hvordan to lærere bruker en pedagogisk ressurs utviklet til UiU, og gjennom sin fagfelleverderte artikkel *Hva skjer når lærere benytter pedagogiske ressurser anbefalt av utdanningsmyndighetene? - En komparativ kasusstudie av hvordan to lærere iscenesetter en pedagogisk ressurs utviklet til «Ungdomstrinn i utvikling»*, beskriver han utfallet av dette. Hovedfunnene hans er at selv om lærerne underviser med de samme ressursene og bruker de samme artefaktene, er det ulik undervisningspraksis i de to klasserommene. Han vektlegger at det er forskjell på lærernes bruk av ressurser, og at det kan henge sammen med erfaring og at læreres undervisningssyn bygger på pedagogiske grunnsyn og holdninger. På den måten vil lærerens individuelle faglige kunnskap være med på å forme undervisningspraksisen, slik at den ikke blir lik selv om man har tilgang til og bruker de samme ressursene (Kvithyld, 2019).

Lærerutdanningen i Norge har de siste årene blitt endret flere ganger. Fra å utdanne seg til allmennlærere, videre til å dele inn utdanningen etter trinn, 1.-7.trinn og 5.-10.trinn, og til nå 8.-13.trinn og innføring av masterløp for alle lærerstudenter. Det er også forskjellige valgmuligheter for fagsammensetninger og antall studiepoeng i de ulike fagene. Dette fører til at det er forskjeller på hvordan de ulike utdanningsinstitusjonene vektlegger å arbeide med lærerens kompetanse for tilpasset og differensiert undervisning. I den fagfelleverderte artikkelen *Differensiert undervisning for elever med stort læringspotensial* (2016) publisert på [utdanningsforskning.no](http://utdanningsforskning.no), er det beskrevet hvordan det er jobbet med differensiering i lærerutdanningen ved Universitetet i Oslo (UiO). Der har de hatt ett semester med differensiering som hovedtema, der fokuset har vært at lærerstudentene skal ta med seg arbeidsmåter, refleksjoner og perspektiver fra teorien inn i praksis. Bakgrunnen er at Norge flere ganger har blitt kritisert for å ha lærere med for lite kunnskap om differensiert undervisning (Brevik & Gunnulfsen, 2016).

*Differensiering og opplæring i videregående opplæring* er et prosjekt som ble gjennomført fra 1999-2003, hvor alle fylkeskommuner og videregående skoler i landet deltok. Det ble satt i gang rundt 1700 tiltak i skolene, og handler om blant annet bruk av IKT, overgangen mellom ungdomstrinnet i grunnskolen og videregående opplæring og bedrifter og virksomheter i nærmiljøet som samarbeidspartnere i skolens arbeid med differensiering og tilrettelegging av opplæringen (Dale & Wærness, 2003, s. 7). Differensieringsprosjektet ønsket å utvide forståelsen for tilpasning og differensiering fra et utdanningspolitisk ståsted (Dale & Wærness, 2003, s. 19). De opererer med sju kategorier relatert til differensiering:



Figur 1: De sju differensieringskategoriene (Dale & Wærness, 2003, s. 157).

Resultatene fra prosjektet, som også har inneholdt spørreundersøkelser, viser at forskjellene mellom skolene skapes av organisatoriske og kulturelle forhold, fremfor av individuelle forhold. Det vil si at skoler som lykkes i å tilpasse og differensiere opplæringen, gjør det fordi enkeltlærere eller grupper har gjort tiltak som fungerer (Dale & Wærness, 2003, s. 156–157). Dale & Wærness (2003) skriver videre at flere av fylkeskommunene og de videregående skolene som bruker de sju differensieringskategoriene når de viser til tiltak som er satt i gang, og som det fortsatt skal jobbes med (s. 223). For forbedre kvaliteten på utviklingsarbeid, kan de sju differensieringskategoriene være en mal for skolevurdering, som også skoleeiere kan bruke i sine rapporteringer og videre i differensieringsarbeidet (Dale & Wærness, 2003, s. 223). Selv om dette prosjektet er gjort i den videregående opplæringen, vil også innrammingen kunne brukes i ungdomsskolen. Dette fremkommer også gjennom å kunne se sammenhengen i grunnskoleopplæringen over 13 år. Læreforutsetningene og evnene til elevene er skapt av grunnskolen. «Skolene trenger derfor å samarbeide om overgangen fra ungdomsskolen til den videregående skolen for selv å kunne utvikle velegnede differensieringstiltak» (Dale & Wærness, 2003, s. 80). I Differensieringsprosjektet er det ca.

50 tiltak som handler om denne overgangen, der for eksempel hospiteringsuker, samarbeid om læreplaner, progresjon i lærebøker og metoder, skolestarprogram med elevsamtaler og kartlegging er tatt i bruk (Dale & Wærness, 2003, s. 80–83). Etter innføringen av LK20 ser man at det er arbeidet mye mer med sammenhengen i disse 13 årene enn tidligere, likevel er norsk det eneste faget som har læreplanmål som strekker seg fra 1.-13.trinn (Fjørtoft, 2014, s. 15).

#### **1.4.2. Norskfaget og norsklæreren**

Norskfaget har gjennomgått store endringer fra latinskolene på 1200-tallet og frem til i dag. Fra begynnelsen av enhetsskolen, var norsk det faget man skulle lære seg å skrive og lese i, i tillegg til at det var et dannelsesfag. I 1800-tallets skole, var dannelsesbegrepet viktig. Danning og kulturell forståelse er begreper som fortsatt er i bruk når man snakker om norskfaget, og kan spores tilbake til den tiden da det ikke fantes et tydelig skille mellom norsk og dansk kultur. Da ble skolen en viktig formidler av den demokratiske kulturen som vokste frem (Fjørtoft, 2014, s. 46–47). Dette har også fulgt faget videre gjennom landsmålet inntreden via folkeskoleloven i 1892 til den dansk-norske felleslitteraturen fra 1911, der målet var nasjonalpedagogisk og skulle gi elevene tilgang til kulturlivet i forskjellige tider gjennom lesing av litteratur (Fjørtoft, 2014, s. 51). Fjørtoft (2014) skriver at norskfaget vi har i dag er formet etter andre verdenskrig (s. 52). Utviklingen har gått fra at norskfaget skulle være et «utholdenhetsfag», der skriving og lesing var hardt arbeid som elevene skulle belønnes for en i fremtiden, til implementeringen av LK06 som vektlegger de fem grunnleggende ferdighetene skriving, lesing, muntlig kompetanse, regning og digital kompetanse, og dermed signaliserte at disse var et felles ansvar i skolen (Fjørtoft, 2014, s. 55).

De grunnleggende ferdighetene er også videreført i LK20. Kompetansemålene som gjelder for norsk i LK20 er samtidig betydelig forkortet sett i forhold til LK06. Endringene i faget går mye på det faglige innholdet, samtidig kan man fortsatt se at norskfaget har et ekstra stort ansvar når det gjelder danning. Fjørtoft (2014) skriver at norskfaget har en særegen rolle i skolen fordi omfanget av kompetansen faget gir er viktig for elevenes læring, samfunnsdeltakelse og personlighet (s. 56). I dag er det tre standpunkt karakterer som skal gis i norsk ved utgangen fra 10.trinn, skriftlig hovedmål og sidemål, og en i muntlig. Dette fører

til at undervisningen i faget må inneholde mange ulike temaer slik at elevene får mulighet til å opparbeide seg, og utvikle, kompetanse innenfor alle fagfeltene.

Andersson-Bakken og Bakken (2021) viser i sin artikkel *Lærebokoppgavene er ikke (fag)fornyhet* til egne forskningsarbeider der de har undersøkt lærebøker og oppgaver til norsk på vg1 studieforbereidende. Undersøkelsen gjelder lærebøker fra de store forlagene, og har sammenlignet lærebøker før og etter fagfornyelsen i 2020. «Med Kunnskapsløftet ble norsk omdannet fra et kulturhistorisk dannelsesfag til et moderne literacy-fag. Muntlige og skriftlige ferdigheter ble sterkere vektlagt, og for første gang i fagets historie ble sakprosa og skjønnlitteratur sidestilte tekstformer» (Andersson-Bakken & Bakken, 2021). De skriver at dette er videreført i LK20, der begge tekstformene også skal utforskes og reflekteres over. I tillegg er det også understreket at utforskende arbeidsformer skal benyttes, noe som også gjelder målene for faget i grunnskolen (Saabye, 2019, s. 28). Funnene til Andersson-Bakken og Bakken (2021) viser at det ikke har skjedd endringer i hvordan oppgaver er formulert etter fagfornyelsen. De har derimot funnet at andelen utforskende oppgaver i de læreverkene som er undersøkt går ned fra 4,9% til 2,1%, og de spør dermed hvordan dette påvirker elevenes læring i forhold til målene i læreplanen (Andersson-Bakken & Bakken, 2021). Forskningen er gjort i pensumbøker for vg1, og man kan ikke si med sikkerhet at dette også gjelder for lærebøker på ungdomstrinnene. Samtidig kan man svært ofte trekke paralleller mellom disse trinnene, og siden LK20 også er endret på samme måte for grunnskolen, kan man anta at dette også vil være gyldige resultater der. Andersson-Bakken og Bakken (2021) mener at årsaken til at endringer ikke har skjedd, er at man som lærer, lærebokforfatter og lærebokredaktør er sosialisert inn i en kultur, der det er en viss måte å utforme oppgaver på, og at denne blir videreført uten å tenke over hvordan det påvirker formidlingen til elevene (Andersson-Bakken & Bakken, 2021).

Kulturer innenfor ulike grupper er også omtalt i artikkelen *Profesjonelle læringsfellesskap og læreres undervisningspraksis* (Forsmo Jenssen & Nordahl, 2022). Den er basert på en studie der hypotesen om at lærere som er en del av et profesjonelt læringsfellesskap har bedre undervisningspraksis, undersøkes. Studien gir ingen tydelig svar på om profesjonelle læringsfellesskap har noen stor betydning for lærernes vurdering av egen undervisningspraksis. Funnene har likevel noen mønstre som går igjen, der man kan trekke sammenheng til at skolekulturen har en innvirkning på hvordan læreren opptrer i møte med

elevene, og på den måten også hvordan lærerens profesjonstilfredshet og undervisningspraksis er (Forsmo Jenssen & Nordahl, 2022). Dette kan sees i sammenheng med lærebokkulturen Andersson-Bakken og Bakken (2021) skriver om. Det man kan trekke ut fra dette er at endringer av kollektive og individuelle verdier og handlingsmønstre krever mye, og at innsatsen må gjøres på flere nivåer i skolesektoren.

Profesjonsfellesskap og skoleutvikling er stadfestet i delkapittelet med samme tittel i den overordna delen i LK20. «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Saabye, 2019, s. 20). Tronsmo (2020) skriver i sin artikkel *Læreplanen og profesjonsfellesskapet* at dette kan by på utfordringer for skoler og lærere der det er innarbeidet en individorientert profesjonskultur. Hun peker på at mer og mer forskning tyder på at kvaliteten i lærerens arbeid blir påvirket av kollektive skolebaserte praksiser, i den fellesskapskulturen de jobber innenfor. Tronsmo (2020) skriver: «Det norske læreplanverket er ikke et ferdig produkt som skal implementeres, men en ramme som skal re-kontekstualiseres og videreutvikles». Med dette synet ser man at læreplanen gir rom for konkretisering, videreutvikling, tilpasning til lokale forhold, og at det er lærerens faglige skjønn som kan utvikle dette. Innenfor dette arbeidet vil et profesjonsfaglig fellesskap, der kunnskapsarbeid gjøres kollektivt, spille en rolle inn på hvordan skoleutviklingen foregår (Tronsmo, 2020).

Forskningsprosjektet Linking Instruction and Student Achievement (LISA) er en stor studie av norsktimer på ungdomstrinnet, der 47 ulike norskklasserom ble besøkt. I boka *Hva foregår i norsktimene?* (2020) går Blikstad-Balas og Roe gjennom funnene fra studien, og gir et innblikk i hva som kjennetegner norskfaget på 8.trinn (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 13). De tar for seg leseopplæring, skriveopplæring, muntlighet, skjønnlitteratur, sakprosa, nynorsk som sidemål, grammatikkens plass i undervisningen og hvordan elevene opplever norsktimene. Funnene viser at lærerne i studiet skårer høyt på klasseledelse, samtidig som de er omsorgsfulle, hadde rom for elevmedvirkning og la stor vekt på å motivere elevene (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 198). Lærerne var trygge i faget sitt, og viste høyt kunnskapsnivå innenfor norskdidaktiske områder. Måten de underviste i prosessorientert skriving og bruke leseopplæringen på, var gode og fleksible. Lærerne tok hensyn til elevenes

ulike evner, og var fleksible i undervisningen rundt dette (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 198–199).

Noen av utfordringene Blikstad-Balas & Roe (2020) så, var lite eksplisitt støtte, stillasbygging, der for eksempel oppgaver deles opp i delkomponenter eller at elevene får formative tilbakemeldinger underveis i arbeidet. I lesestrategiundervisning var lærerne også lite eksplisitte i hvorfor strategiene var gode og hvordan den kunne brukes i andre situasjoner (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 201). Kritisk lesing av tekster, som også er presisert som et kompetansemål i LK20, var fraværende (Saabye, 2019, s. 28). I dagens nettbaserte tekster er dette en svært viktig del av norskfaget, der det kritiske blikket skal stille spørsmål til avsender, form og/eller innhold (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 202). Det som trekkes frem som det viktigste funnet i studien, var at formålet med aktivitetene ofte var utydelige. Noen av lærerne henviste til læringsmål, men gikk ikke inn på den overordnede hensikten med undervisningen. Blikstad & Balas (2020) skriver:

Lærerne bør også forklare hvordan det som elevene øver på i den enkelte norsktimen, kan brukes både i norskfaget og ofte også i andre fag fremover, ikke minst er det viktig å vise elevene hvordan det de lærer, kan brukes videre i livet. Å forankre faglige aktiviteter i formålene med norskfaget samt å få fram det kortsiktige og langsiktige målet med aktivitetene i timene er etter vår mening en forutsetning for dybdeløring i faget. (s. 22).

For at elevene skal bli motiverte og engasjerte i faget, må de bli forklart hvordan de kan bruke denne kunnskapen både i og utenfor skolen, også seinere i livet (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 22).

### **1.4.3. Lærerens digitale kompetanse og hjemmeskole**

Senter for IKT i utdanningen utga i 2017 *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse*. «Med rammeverket ønsker vi å etablere et felles begrepsapparat og en felles referanseramme for hva lærerens profesjonsfaglige kompetanse innebærer. Samtidig gir rammeverket rom for at ulike brukere kan tilpasse det og ta det i bruk etter eget behov» (Kelentrić et al., 2017, s. 5). Rammeverket skal synliggjøre rollen lærerprofesjonen har for

utviklingen av digitalt kompetente elever, og realiseringen av digitalisering av skolen. siktemålene er dermed tosidige, der det på den ene siden handler om profesjonsutvikling og på den andre siden handler om selve profesjonsutøvelsen (Kelentrić et al., 2017, s. 4). Da landet stengte ned i mars 2020, ble skolehverdagen endret over natta. Lærerne skulle planlegge og gjennomføre all undervisning over nett, og elevene skulle sitte hjemme og motta undervisning. Få lærere hadde erfaring med å undervise digitalt, men kastet seg rundt og gjennomførte etter beste evne (Heie, 2020). Dette kommer frem i artikkelen *Var lærerne klare for å bli heldigitale?* som er skrevet av Magnus Heie, forskningsformidler ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. En undersøkelse gjort blant lærere i USA og i Norge, svarte 92% fra USA og 67% fra Norge at de ikke hadde noen erfaring fra heldigital undervisning. Bruken av digitale læringsplattformer og læremidler var innarbeidet, men ikke selve gjennomføringen av undervisningen. Resultatene viste også at lærerne syns det var utfordrende å motivere elevene, noen var vanskelige å få tak i, og at det ikke var lett å bygge opp engasjerende klassemiljø digitalt (Heie, 2020). Funnene tilsier at lærerne må få mer kompetanse i digital undervisning, der det skal lages helhetlige og pedagogiske opplegg som fungerer i det digitale klasserommet. Dette er foreslått som en større del av lærerutdanningen, slik at man er bedre rustet til å lage undervisningsopplegg for blandede læringsomgivelser, der både digital og fysisk undervisning inngår (Heie, 2020).

Samtidig som det kommer frem at lærernes digitale kompetanse må styrkes, ser man ut fra undersøkelser at lærerne brukte mer tid på planlegging av undervisningen da det var hjemmeskole (Larsen, 2020). Dette viser en spørreundersøkelse av 726 lærere fra Norge ble gjennomført av forskerne Marte Blikstad-Balas, Kirsti Klette og Astrid Roe ved Universitetet i Oslo, og Cecilie Pedersen Dalland ved OsloMet. Samtidig opplyser lærerne at det var vanskelig å skille mellom jobb og fritid, og at de var bekymret for om oppfølgingen var god nok. «Både tilgang på digitale ressurser og egen hjemmekontorsituasjon var avgjørende faktorer for om lærerne opplevde at de klarte å følge opp elevene godt nok» (Larsen, 2020). Den samme undersøkelsen ble gjennomført for foreldrene, der de også ble spurt om krav til oppmøte i undervisningen. Resultatene viser at foreldrene oppgir at det ikke var så strenge krav til oppmøte, mens lærerne sier det motsatte. Roe sier i artikkelen at dette kan vise at foreldrene ikke hadde helt oversikt over hva som var forventet av elevene, eller at elevene ikke overholdt oppmøteplikten (Larsen, 2020). Dalland forteller at elevene ved ungdomsskoletrinnene oppga at de oftere var i kontakt med læreren, og at dette kan ha noe

med karaktersetting å gjøre. Hun påpeker avslutningsvis at hun er imponert over lærernes omstillingsevne, og at de har hatt en bratt læringskurve (Larsen, 2020).

Senter for praksisrettet utdanning (SePU) gjennomførte en spørreundersøkelse i Hedmark fylke, der 4106 elever fra 5.-10.trinn deltok etter åtte uker med hjemmeskole (Nordahl, 2020). Resultatene fra denne undersøkelsen blir presisert i artikkelen *Skole er best på skolen* (2020), og viser at selv om lærerne har laget gode og konkrete undervisningsopplegg og elevene har tilgang til teknologi, kan det ikke kompensere for nærheten til lærere og medelever på skolen. Dette har stor betydning for elevenes sosiale og faglige læring (Nordahl, 2020).

## **1.5.Oppbygging av oppgaven**

I denne første delen av oppgaven, som er innledningen, setter jeg oppgavens tema og innhold sammen. Bakgrunn, problemstilling, begrepsavklaring og kontekst er alle områder som gir et bakteppe for resten av oppgaven. Avslutningsvis i hvert hovedkapittel kommer en oppsummering av innholdet, det det blir sett på ut fra et metaperspektiv.

Kapittel 2 er det teoretiske rammeverket rundt problemstillingen, og jeg redegjør for tilpasset undervisning og differensiert undervisning sett ut fra et sosiokulturelt perspektiv. Deretter følger en beskrivelse av et differensiert klasserom, for å knytte plikten for tilpasset undervisning, og differensiert undervisning som metodene sammen med elevene man møter i skolehverdagen. Etter dette følger et delkapittel om digital differensiering for å se på verktøy og metoder som kan brukes. Siden denne oppgaven tar for seg differensiert undervisning i norskfaget på ungdomsskolen, blir en beskrivelse av faget og norsklæreren viktige faktorer å ha med. Etter dette kommer et delkapittel om differensiering i norskfaget, med konkrete eksempler på hvordan dette kan gjennomføres. Til slutt i teorikapittelet kommer en oppsummering, med noen egne refleksjoner rundt hvordan alt henger sammen.

Kapittel 3 tar for seg metodene og vitenskapsteorien rundt forskningen. Vitenskapsteorien som kan knyttes sammen med problemstillingen er fenomenologi og hermeneutikk, da det er differensiering i norskfaget som fenomen jeg ønsker å se på. Utvalget som er grunnlaget for å finne svar på min problemstilling er beskrevet, etterfulgt av metodene som er brukt.

Observasjon og intervju som metoder tilsier at forskningen er kvalitativ. Videre tar jeg for



meg forskningsetikk og forskerrollen sett ut fra metodene, og beskriver kort analyse og tolkning i dette studiet. Studiets kvalitet blir vurdert ut fra forskningens pålitelighet, troverdighet og overførbarhet, og avslutningsvis kommer en oppsummering av kapitlet.

I kapittel 4 gjør jeg en analyse av forskningen min, der jeg redegjør for funnene gjennom både observasjonene og intervjuene. Viktigheten av å få fram det jeg faktisk har sett og fått svar på veier tungt, og jeg vil strebe etter å sette meg og mine forkunnskaper til side for å få dette fram på en tydelig måte. Jeg har gjennomført analysen av intervjuene i tre runder, først i sin helhet, deretter er de sammenlignet, og til slutt har jeg plukket ut noen særegne funn. Det er disse funnene som tas med videre i drøftingen.

Kapittel 5 tar for seg materialet og drøftingen. Der blir særegne funn fra analysen satt sammen med det teoretiske rammeverket. Differensiering i et sosiokulturelt perspektiv, norskfaget og norsklæreren og digital differensiering er hovedtemaene. Konteksten og forskningen rundt det blir også sett i sammenheng med funnene fra analysen, og alt blir drøftet ut fra de særegne funnene.

I kapittel 6 kommer konklusjonen for denne oppgaven, der jeg svarer på problemstillingen og hvordan norsklærere i ungdomsskolen planlegger og gjennomfører differensiert undervisning. Konklusjonen blir sett ut fra funn og drøftingen fra kapittel 5. Den blir også sett i sammenheng med metodene som er brukt, og studiets kvalitet gjennom pålitelighet, troverdighet og overførbarhet.

## 2. Teoretisk rammeverk

Det teoretiske rammeverket i dette kapitlet bygger under problemstillingen om hvordan norsklærere i ungdomsskolen planlegger og gjennomfører differensiert undervisning i norskfaget. Jeg starter med å skrive om tilpasset opplæring i skolen og hvordan det er forankret i LK20 og lovverk, og hva slags innvirkning det kan ha på undervisningen (Olsen & Haug, 2020). Deretter følger beskrivelse av differensiert opplæring ut fra et sosiokulturelt perspektiv sett fra Vygotskijs sosiokulturelle læringsteori (Vygotskij & Kozulin, 2001). I denne studien bidrar det til forståelse av informantenes beskrivelser, og setter det i sammenheng med fellesskolen og hvilken innvirkning læring i fellesskap har for både sosial og faglig utvikling (NOU 2014:7). Tilpasning og differensiering skal gjøres innenfor fellesskapet, og for å øke forståelsen av hva som ligger bak norsklærerens planlegging og gjennomføring av undervisningen beskriver jeg hva et differensiert klasserom er, for å rette søkelyset mot elevmangfoldet man møter i det ordinære klasserommet (Idsøe, 2020, s. 27). Sett i sammenheng med konteksten for studien, er også digital differensiering et viktig element å få med. Rammeverket for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (PfdK) sier noe om hvordan digitale kompetanseområder skal brukes inn i undervisningen, og viser i denne studien samsvar mellom informantenes syn på bruk av ressurser (Kelentrić et al., 2017). Bruk av digitale ressurser og verktøy er også sterkt knyttet til norskfaget gjennom lesing og skriving. Norskfaget og norsklærerens rolle i skolen er temaet for denne studien, og dermed viktig å utdype for å skape forståelse for bakgrunnen for valg av tema, og resultatene fra forskningen som er gjort. Dette blir knyttet til tilpasset og differensiert undervisning i norskfaget på ungdomsskolen, der kompleksiteten i faget kommer frem, og teori rundt hvordan man kan differensiere blir presentert. Til slutt kommer en oppsummering av kapitlet.

### 2.1. Tilpasset undervisning i skolen

I den overordna delen i LK20 står det: «Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (Saabye, 2019, s. 18). Tilrettelegging for tilpasset opplæring skal gjøres for å sikre at den ordinære undervisningen gir et utbytte til alle elever, og skal i størst mulig grad foregå i fellesskapet og elevmangfoldet

i klassen (Saabye, 2019, s. 19). Dette er en viktig del av dagens skole, da det tidligere var mest fokus på individuelle tilpasninger og mindre på deltakelse i fellesskapet.

Tilpasset undervisning i ordinær klasse, krever som tidligere beskrevet, at læreren innehar kunnskap og kan benytte seg av ulike strategier for å skape gode relasjoner til sine elever. I tillegg til relasjonene, kommer lærerens pedagogiske undervisningskunnskap, og den faglige kunnskapen. Tilpasningene skal gjelde både elevene som har utfordringer og elevene som trenger større utfordringer, både faglig og sosialt (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009, s. 23). Begrepet tilpasset opplæring kan forstås i en smal og en bred tilnærming. Den smale tilnærmingen er rettet mot små grupper eller enkeltelever, mens den brede er rettet mot at opplæringen skal tilrettelegges på en måte som fungerer godt for hele klassen. I et differensiert klasserom må man til tider benytte seg av både smal og bred tilnærming, men fokuset på at undervisningen skal foregå innenfor fellesskapet og elevmangfoldet i klassen, legger vekt på at det er den brede forståelsen som skal veie tyngst i skolehverdagen (Olsen & Haug, 2020, s. 23).

I skolehverdagen skal den ordinære undervisningen tilrettelegges slik at den passer for alle elever. Dette fordrer til høy kvalitet i undervisningen, noe som igjen fører til at behovet for ekstra tiltak reduseres. Fellesundervisning etterfulgt av felles oppgaver og tilrettelagt etterarbeid, er en god metode som svært ofte passer i alle klasserom, og som sikrer tilpasset opplæring til alle (Olsen & Haug, 2020, s. 24).

## **2.2.Differensiert undervisning i et sosiokulturelt perspektiv**

Differensiert undervisning som begrep ble avklart i kapittel 1.3.2, der det ble forklart som en metode eller et virkemiddel man kan bruke for å oppnå tilpasset og inkluderende undervisning. Det inkluderende perspektivet sees i denne oppgaven ut fra det sosiokulturelle perspektivet. Differensiert undervisning deles inn i pedagogisk differensiering og organisatorisk differensiering (Idsøe, 2020, s. 15).

Vygotskijs sosiokulturelle læringsteori er utgangspunktet for den pedagogiske differensieringen, der fremgangen i et barns læring er større i samarbeid med andre enn om den foregår hos barnet alene. Den proksimale utviklingssonen er der læringen foregår, og blir

utviklet ut fra det punktet der barnets tanker og kunnskap møter den andres kunnskap (Vygotskij & Kozulin, 2001, s. 239). Den sosiokulturelle læringsteorien er essensiell for hele det norske skolesystemet, og man kan finne igjen tanker rundt dette i mange dokumenter og læreplaner som omhandler skolen. Den overordna delen i LK20 er delt inn i tre kapitler; Opplæringens verdigrunnlag, Prinsipper for læring, utvikling og danning, og Prinsipper for skolens praksis (Saabye, 2019, s. 6–21). I kapittel 1. Opplæringens verdigrunnlag, er det stadfestet at «Skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn» (s. 9). I dette ligger grunntanken om at man skal være i et fellesskap, der man lærer sammen med andre.

Sosial læring og utvikling er også et delkapittel i kapittel 2 av den overordna delen, Prinsipper for læring, utvikling og danning. Der kan man trekke tråder direkte til Vygotskijs sosiokulturelle læringsteori, der det står at «Elevens identitet og selvbylde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre» (s. 13). Den sosiale læringen skjer i undervisning og i andre aktiviteter på skolen, og den faglige læringen kan ikke isoleres fra den sosiale. Dialog som kommunikasjon og samarbeid, er et verktøy som skal læres og brukes for å både kunne takle motstand, si ifra på andres vegne, lytte til andre, ytre egne meninger og argumentere for egne syn. På denne måten lærer man å håndtere konflikter og uenigheter, og finne løsninger i fellesskapet. Fellesskapet på skolen er noe alle skal være en del av, der også elevens trivsel, utvikling og læring skal foregå (Saabye, 2019, s. 14).

Den sosiokulturelle læringsteorien kan også knyttes til kapittel 3, Prinsipper for skolens praksis, i delkapittelet Et inkluderende læringsmiljø. Læringsmiljøet er viktig for elevens utvikling, og det å føle trygghet og tilhørighet påvirker både den faglige og den sosiale læringen. I et inkluderende læringsmiljø er mangfold en ressurs, der man også skal legge til rette for elevmedvirkning. Læringsfellesskapet som er skapt sammen med medelever og lærere, skal gir elevene et medansvar for å utvise dømmekraft når de samhandler med andre i ulike sammenhenger (Saabye, 2019, s. 18). I læringsfellesskapet er det elevenes bakgrunnskunnskap som skal videreutvikles, og de skal utfordres og stimuleres ut fra sine forutsetninger og evner for at de skal oppleve mestring. Prosess, innhold og produkt må tilpasses til eleven for at læring skal skje. Blir det for vanskelig møter man frustrasjon, og blir det for enkelt blir elevene umotiverte (Idsøe, 2020, s. 15–16).

Mens den pedagogiske differensieringen dreier seg om innholdet i undervisningen, er organisatorisk differensiering det strukturelle rundt undervisningen. Det kan være gruppesammensetninger av elevene, lærerressurser, undervisningsmateriell, timeplanlegging og skolens tilgang til rom. Ønsker og behov om gruppeinndeling etter evner og faglig nivå eller interesser kan oppstå, da mangfoldet av elever og ulike behov er stort. Dette er også noe man skal ta hensyn til, så lenge det ikke stigmatiserer eller stagnerer elevene. Man kan også oppleve at elever ønsker organiseringen på en annen måte enn det var tenkt, og da skal også elevmedvirkningen spille inn. Lærers kunnskap om, og forståelse for den faglige og sosiale dynamikken i klassen er avgjørende for at elevene skal ha utbytte av en organisatorisk differensiering (Idsøe, 2020, s. 16).

Digital differensiering i klasserommet er et annet virkemiddel som kan bidra til å øke kvaliteten på undervisningen og bedre tilpasset opplæring, i tillegg til å styrke elevenes motivasjon. Digitale plattformer kan gi elevene interaktive og fleksible opplegg, der differensieringen kan skje individuelt uten at det er synlig i klasserommet. Kommunikasjon med læreren kan også oppleves som enklere for mange, da den enten er skriftlig eller uten tilhørere. For å benytte seg av ulike plattformer, må læreren ha kunnskap om verktøyene gjennom utvikling av egen profesjonsfaglig digital kompetanse (Idsøe, 2020, s. 20). Digital differensiering blir videre utdypet i delkapittel 2.2.2.

Differensiert undervisning må ikke forveksles med nivådelt undervisning. Nivådelt undervisning skal ifølge Opplæringslova ikke skje til vanlig, men man kan åpne for at elevene kan deles i grupper etter behov i deler av undervisningen (Opplæringslova, 1998). En slik organisatorisk differensiering skal absolutt ikke være varig, og er som et prinsipp ikke greit å gjennomføre i dagens skole (Olsen & Haug, 2020, s. 32). Dette er også noe som strider imot grunntanken i den sosiokulturelle læringsteorien. Samtidig må man skille mellom spesialundervisning og ordinær undervisning når det gjelder denne typen differensiering.

Elevene med rett til spesialundervisning har et juridisk enkeltvedtak, som kan gjøre det nødvendig med nivådelt organisering. Elevene med enkeltvedtak skal ha individuelle opplæringsplaner (IOP), der deres opplæringsmål, innhold i undervisningen og hvordan opplæringen skal drives, skal være beskrevet (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009, s. 177). Dette gjelder både elever med lærevansker og de som har stort læringspotensiale. I mange tilfeller

kan undervisningen differensieres på en slik måte at elevens behov blir ivaretatt, uten at eleven blir tatt ut fra klassen eller får spesialundervisning. Med riktig differensiering, og gjerne med ekstra lærerressurs i klassen, kan man tilpasse innhold, arbeidsmåter og læremidler på en slik måte at fellesskapet, tilhørigheten og inkluderingen i klassen kan opprettholdes (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009, s. 154). Får man til dette, overholder man også verdiene og prinsippene fra den overordna delen i LK20, og den sosiokulturelle læringsteorien, der læringen skjer sammen med andre, blir ivaretatt.

### **2.2.1. Et differensiert klasserom**

I enhver klasse møter man et stort mangfold av elever med ulike erfaringer, bakgrunner og forkunnskap. En stor del av deres identitet er deres sosiokulturelle bakgrunn. De ulike elevens læringspotensial kommer i tillegg til dette. Et vanlig klasserom blir derfor betegnet som et differensiert klasserom.

I et differensiert klasserom kan man ifølge Idsøe (2020) dele opp elevene i fire grupper: elever minoritetsspråklig bakgrunn, elever som ligger på midten, elever med lavt læringspotensial og elever med ekstraordinært læringspotensial (s. 27). Elever med ulike diagnoser og rett til spesialundervisning ligger også innunder gruppene. Selv om inndelingen er noe kunstig, sier den noe om forståelsen for elevenes ulike behov (Idsøe, 2020, s. 26–27). Læreren som skal møte elevenes ulike behov, må benytte seg av ulike strategier for å bli kjent med alle og man må inneha et relasjonelt repertoar innenfor en forståelsesramme for å kunne tilpasse kommunikasjon og henvendelser til hver elev (Bunting, 2014, s. 60). Et differensiert relasjonsperspektiv legger vekt på lærerens evne til å se nettopp at elevene er ulike, og utvikle relasjoner til hver enkelt elev ut fra måten man kommuniserer med dem på i tillegg til å gjøre nødvendige tilpasninger. For å få dette til, må læreren kjenne de ulike elevene. Dette kan gjøres gjennom observasjon i ulike situasjoner, som grupper, i klasserommet og på sosiale arenaer. Elevenes tilpasnings- og atferdsstrategier gir mye informasjon som læreren kan bruke til å gi relasjonell støtte tilpasset individuelle behov (Bunting, 2014, s. 59).

For å skape gode relasjoner, bør også læreren benytte seg av en anerkjennende pedagogikk. Anerkjennelsesteorien fra Axel Honneth er utgangspunktet for Jordet (2020), der han skriver

at forståelsen for anerkjennelse er relasjonell (s. 24). For å utvikle et trygt selv, og en trygg identitet, må et individ, et subjekt, erfare anerkjennelse gjennom tre livsfærer; sosial verdsetting i den sosiale sfære, rettigheter i den offentlige sfære og kjærlighet i den private sfære. Det som skjer mellom to eller flere subjekter, intersubjektiviteten, er grunnlaget for å oppnå anerkjennelse i de ulike livssfærene. Anerkjennelsesteorien bygger dermed på at interaksjon med andre har en avgjørende betydning for den sosiale og faglige læringen til elevene, og bidrar til et pedagogisk perspektiv der det er avgjørende at man har en samhandling med andre for å utvikle seg (Jordet, 2020, s. 25).

Samhandling med andre er et av grunnprinsippene i skolen. En lærer som skal undervise i en differensiert klasse, bør ha kompetanse om både differensiert relasjonsperspektiv og bruk av anerkjennende pedagogikk. Elevens individuelle behov kommer i tillegg til dette, og for å sikre tilpasset opplæring ut fra dette, kan det være nødvendig med kartlegging. Det er to typer kartlegging som kan gjøres, tradisjonell og dynamisk. Tradisjonell kartlegging har faste oppskrifter for gjennomføring og skåring, der resultatene blir sett ut fra gjennomsnittskår og standardavvik, for eksempel i forhold til alder. Disse testene er normerte, standardiserte og statiske (Michaelsen, 2018, s. 144–146). Dynamisk kartlegging foregår over tid, og målet er å finne ut hva eleven trenger støtte til og hva han klarer selv. Fremfor å se på hvilket utviklingsnivå eleven er på, finner man elevens potensial. Dynamisk kartlegging bygger dermed på det sosiokulturelle elev- og læringssynet, der man utvider sin proksimale utviklingszone gjennom læring sammen med andre (Michaelsen, 2018, s. 146).

Både tradisjonell og dynamisk kartlegging gir læreren informasjon som kan brukes for å tilpasse undervisningen. Det kan være å tette eventuelle faglige hull, å gi eleven bedre læringsfremmende undervisning eller for å planlegge videre undervisning basert på hver enkelt elev i det differensierte klasserommet.

### **2.2.2. Digital differensiering**

Lærerens kompetanse strekker seg fra det faglige og didaktiske, til det relasjonelle. I tillegg er det også en viktig del av yrkesutøvelsen at man skal inneha digital kompetanse. I Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (PfdK) (Kelentrić et al., 2017) er det nedfelt at læreren skal ha kompetanse innenfor syv ulike kompetanseområder sett fra et

digitalt perspektiv. Det er utviklet en kompetansemodell som har som hensikt å beskrive en utviklingsprosess der man ser på forholdet mellom pedagogikk, faginnhold, kunnskap og teknologi (Frantzen & Schofield, 2018, s. 193).



Figur 2: Visualisering av rammeverket for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (Kelentrić et al., 2017, s. 6).

De syv kompetanseområdene må sees som en helhet, der hvert område også må utvikle seg og endre seg i takt med den digitale utviklingen. Hvert område har spesifisert hva som er lærerens generelle kompetanse, kunnskap og ferdigheter, og det er lærerens ansvar å følge opp og bruke dette i sin undervisningspraksis (Kelentrić et al., 2017, s. 6).

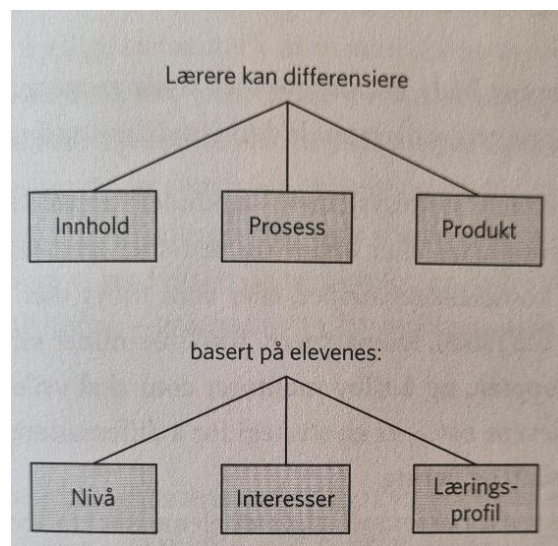
Under kompetanseområdet ledelse av læringsprosesser, ligger lærerens ansvar for å tilpasse undervisningen til elevenes individuelle behov ved å utnytte de mulighetene som ligger i bruk av digitale ressurser (Kelentrić et al., 2017, s. 11). Ved også å benytte seg av ulike vurderingsformer i bruk av digitale omgivelser, vil læreren har en god mulighet til å øke elevenes læringslyst og motivasjon, utvikle deres læringsstrategier og øke deres kompetanse (Kelentrić et al., 2017, s. 11). Ser man dette området sammen med lærerens pedagogikk og fagdidaktikk, der man inkluderer digitale ressurser i sin planlegging, organisering og



gjennomføring av undervisningen, vil det skape svært mange muligheter for gode differensierte opplegg i fagene.

Tidligere i dette kapitlet er det skrevet om hvordan digital differensiering kan bidra til tilpasset og differensiert undervisning på en slik måte at det ikke blir så synlig. Læreren kan gi elevene fleksible og interaktive opplegg, og har mulighet til å kommunisere med elevene på en annen måte enn gjennom klassesamtaler (Idsøe, 2020, s. 20). I følge Idsøe (2020) er det mange digitale muligheter for differensiert undervisning. Det å kunne tilpasse oppgaver til enkeltelever eller grupper er en av dem, der man kan velge ut hvilke elever som skal få hvilke oppgaver. Da har man også mulighet til å nivådifferensiere oppgavene, og elevene vil ikke kunne se hvem som har fått ulike oppgaver. I tillegg kan man da tilpasse om de har behov for repetisjoner eller om de kan gå videre til mer komplekse oppgaver (s.81)

Elevene kan også selv få valgmuligheter innenfor differensiering, der læreren har forberedt oppgaver ut fra for eksempel Tomlinsons differensieringsmodell (figur 2) Den er basert på innhold; hva eleven lærer, prosess; hvordan eleven lærer, og produkt; hvordan eleven viser kompetansen (Idsøe, 2020, s. 47).



Figur 3: Tomlinsons differensieringsmodell (Idsøe, 2020, s. 47)

Ved å bruke differensieringsmodeller, gir man alle elevene tilgang til samme kunnskap og informasjon på forskjellige måter, de får velge inngangen til læringen, prosessen, og hvilket

sluttprodukt de ønsker å vise læringen sin gjennom (Idsøe, 2020, s. 47–50). Tomlinsons differensieringsmodell kan selvfølgelig brukes til både digital og håndskreven differensiering, og den åpner også for at elevene selv kan velge hvordan de vil arbeide, og med hvilke ressurser.

Digital differensiering handler om å ha nok kunnskap til å benytte seg av de mulighetene som finnes. Læreren må sette seg inn i mye i forkant, samtidig som man må være villig til å la elevene «ta kontrollen», og velge ting man kanskje ikke kan så mye om selv. Da er det viktig å opprettholde klasseledelsen, og at man følger opp elevene på en god måte ut fra det de selv velger.

### **2.3. Norskfaget og norsklæreren**

Norskfaget har 1770 undervisningstimer i grunnskolen, og er det største faget. Det er omfangsrikt, og er det eneste faget med læreplanmål fra 1.-13.trinn i utdanningsløpet (Fjørtoft, 2014, s. 15). Norskfaget skal gi elevene tilgang til et språklig mangfold gjennom ulike tekster, det skal gi dem evne til kritisk tenkning gjennom en utforskende tilnærming til tekst og språk, gi variert kompetanse i skriving, lesing og muntlig kommunikasjon, hjelpe dem med å utvikler sin egen identitet og ruste dem til deltakelse i samfunnet (Saabye, 2019, s. 23). Historisk sett er norskfaget et dannelsesfag. I innledningen er utviklingen av norskfaget satt inn i konteksten for dette studiet, der det er skrevet at dannelsen henger sammen med kulturell forståelse. I dag er dannelsesbegrepet knyttet til flere kompetanser som henger sammen. Eleven skal dannes til å bli en deltaker i samfunnet ved å lære ulike måter å skrive, lese, tenke og snakke på, og ved å utvikle egen identitet (Fjørtoft, 2014, s. 65).

Med dette store omfanget av ulike læringsmål og verdier for faget, må norsklærere ha ulike didaktiske strategier og gode faglige evner (Fjørtoft, 2014, s. 15–16). Faglige evner og didaktiske strategier innenfor norskfaget er nødvendig for at læreren skal reflektere over elevenes ulike behov, og sin egen undervisning. Kunnskap om norskdiraktikk et basert på kombinasjonen av fagfeltene innenfor samfunnsvitenskapelige og humanistiske forskningstradisjoner. Som tidligere nevnt, er teorier om pedagogikk, læring og motivasjon en viktig del av faget, i tillegg til språk- og litteraturvitenskap (Fjørtoft, 2014, s. 19).

Den faglige kunnskapen i norskdidaktikken kan ifølge Fjørtoft (2014) deles i to sett med kunnskap, operasjonelle kunnskaper og formelle kunnskaper (s.20). Den formelle kunnskapen blir sett i akademisk kontekst, og inneholder fagets historie, vurderingspraksiser og hvordan elevens leseforståelse utvikles. Den operasjonelle er den praktiske delen av faget, der læreren anvender og tilpasser den formelle kunnskapen til ulike formål og situasjoner (Fjørtoft, 2014, s. 20). Formålet med norskdidaktikken er at lærerne i faget skal utvikle kunnskap og strategier slik at de kan lede elevene til læring i faget. Norskdidaktikken skal gi lærerne evner til å utføre læringsprosesser gjennom ulike undervisningspraksiser gjennom rammer og teoretiske begrep (Fjørtoft, 2014, s. 19–20).

For å utvikle gode undervisningspraksiser som fører til læringsprosesser, er lærerens refleksjoner rundt fagdidaktikken viktig. Dette, i tillegg til praktisk-metodiske valg, er deler av didaktikkens hva, hvordan og hvorfor. Kombinasjonen av lærerens refleksjoner og praktisk-metodiske valg blir i lærerens utøvelse av profesjonen satt sammen med taus kunnskap som ikke er planlagt. Den tause kunnskapen er intuitive handlinger og raske reaksjoner, aktivitet og kroppsspråk (Fjørtoft, 2014, s. 22–23).

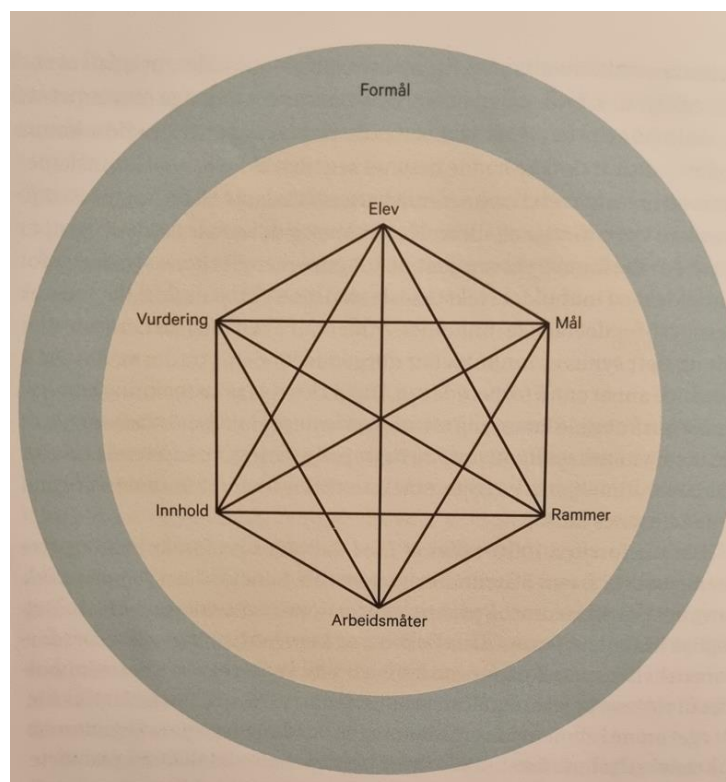
Lærerens tause kunnskap og refleksjoner er en del av den tidligere nevnte relasjonskompetansen. Denne knyttes sammen med fagdidaktikken, og utgjør lærerens samlede kunnskap og kompetanse i yrkesutøvelsen. Norskfaget på ungdomsskolen er det eneste faget med tre avsluttende karakterer på 10.trinn, og fordrer at læreren er svært bevisst på hvordan undervisningen legges til rette for at elevene skal nå kompetansemålene i norsk muntlig, skriftlig og i sidemål. Lærerens refleksjoner rundt egen undervisningspraksis blir gjort ut fra både relasjons- og fagkompetanse, der ønsket alltid er å finne faktorer som påvirker og fører til elevenes læring.

### **2.3.1. Tilpasset og differensiert undervisning i norskfaget**

Tidligere i teksten er det forklart at gjennom relasjons- og fagkompetanse, må læreren reflektere over egen undervisningspraksis. Refleksjonenes formål er å finne hva som påvirker elevenes læring, og hvordan undervisningen må endres og videreutvikles for å føre elevenes læringsprosess fremover. Norsklæreren må dermed stille kritiske spørsmål til egen undervisning, og vurdere og analysere rammene rundt. Ved å gjøre dette utvikles en adaptiv

ekspertise som virker inn på forståelsen av relasjonene mellom elev, lærer og faget. Denne forståelsen danner grunnlaget for lærerens tilpasning og differensiering i norskfaget. (Fjørtoft, 2014, s. 40–41).

Tilpasning og differensiering i norsk krever at læreren innehar ulike typer kompetanse, strategier og verktøy. Et av verktøyene man kan benytte seg av, er den didaktiske relasjonsmodellen (Fjørtoft, 2014, s. 28), figur 1 under. Mål, rammer, innhold, arbeidsmåter, elev og vurdering virker sammen, og er kontinuerlig påvirket av hverandre.



Figur 4: Den didaktiske relasjonsmodellen. (Fjørtoft, 2014, s. 28, etter Engelsen, 1998 og Bjørndal og Lieberg, 1978)

Variasjon innenfor aspektene i didaktiske relasjonsmodellen er helt avgjørende for elevenes motivasjon og læring, og hvert element kan tilpasses til hver enkelt elev. Modellen får fram sammenhengene mellom elementene uten å gi føringer på at den ene er mer riktig enn den andre, og gir læreren dermed stor profesjonell autonomi. Ved bruk av den didaktiske relasjonsmodellen, er eleven en aktiv del i læringsarbeidet, og læreren kan utvikle egen undervisning på en selvstendig og ansvarsfull måte (Fjørtoft, 2014, s. 28).

Innenfor arbeidet med å utvikle egen undervisning og å skape gode læringsprosesser for elevene, er det en mange strategier og aktiviteter læreren kan benytte seg av. Strategier blir gradvis overført til elevene, og er måter man kan arbeide på. For at elevene skal lære seg å bruke strategier på egenhånd, gjør man først aktiviteter og handlinger sammen med dem. Et eksempel på dette er at elevene skal bruke strategien skumlese for å få et overblikk.

Aktiviteten er å skumlese på en nettside for å finne ut av hva som er hovedinnholdet (Fjørtoft, 2014, s. 243). Læreren bør først modellere for elevene, deretter går man gjennom prosessen sammen før elevene får prøve i par eller grupper. Til slutt skal de bruke metoden individuelt. Strategilæring gjennom en slik firedelt læringsprosess, blir kalt gradual-release-modellen, der elevene blir veiledet og skal samarbeide, før de til slutt bruker sine kunnskaper og jobber selvstendig individuelt (Fjørtoft, 2014, s. 247).

Læreren har gjennom denne prosessen muligheter til å tilpasse og differensiere. Dette kan være å ta tak i det faglige innholdet på nettsiden, hvordan arbeidsprosessen blir gjennomført eller det ferdige produktet. Når elevene etter hvert blir ferdige, kan læreren bruke utvidelsesaktiviteter for å utdype og forsterke timens innhold. Det blir ikke introdusert noe nytt, men gir elevene mulighet til å gå videre gjennom for eksempel å oppsummere muntlig, forske videre om det er noe de ønsker å finne ut mer av eller skrive ned det de lurer på i emnet (Fjørtoft, 2014, s. 249).

## **2.4.Oppsummering**

Teorien om og rundt differensiert undervisning er omfattende. I dette kapittelet er teorien valgt ut ifra problemstillingen om hvordan differensiert undervisning blir planlagt og gjennomført i norskfaget på ungdomsskolen. Sammenhengen mellom tilpasset opplæring og differensiert undervisning er gjort rede for, og også hvordan man kan bruke differensiert undervisning som metode for å oppnå tilpasset undervisning.

Et differensiert klasserom er utgangspunktet som møter alle lærere på ungdomsskolen, uavhengig av fag. Dette må man som pedagog ta hensyn til, og som lærer må man inneha mange typer kunnskap for å få til god undervisning og læring i en elevmangfoldig klasse. Norskklæreren har et stor ansvar, både fordi norsk er det største faget på skolen, og fordi det er et svært sammensatt fag. Det fagdidaktiske går hånd i hånd med det pedagogiske, og man må

ha mange strategier å benytte seg av for å kunne gjøre skolehverdagen og læringen best mulig for elevene, både faglig og sosialt. Det at man lærer best sammen med andre, er en avgjørende faktor man må ta med seg, og den sosiokulturelle læringsteorien er grunnteorien som blir brukt innenfor dette.

Differensiering sett i lys av den sosiokulturelle læringsteorien er noe som påvirker skolehverdagen og måten man planlegger og gjennomfører undervisningen på. Teorien rundt differensiert undervisning i norskfaget knyttes tett sammen med plikten om å gi alle elevene tilpasset opplæring, som videre fører til at lærerens kompetanse er avgjørende for at dette skal skje. Denne kompetansen er omfattende, og krever at læreren innehar faglig og didaktisk kompetanse, pedagogisk og relasjonell kompetanse, og digital kompetanse. Verktøyene og strategiene man kan bruke er mange, og alt henger sammen og påvirker hverandre, noe som kan fremstilles i ulike sirkelmodeller, som den didaktiske relasjonsmodellen og kompetansemodellen for lærerens PfdK. Den hermeneutiske sirkelen er dermed en fin måte å visualisere sammenhengene på, dette kommer jeg tilbake til seinere i oppgaven.

### 3. Metode

I denne delen av oppgaven forankrer jeg først problemstillingen til vitenskapsteori, og beskriver hermeneutikk og fenomenologi som vitenskapeteoretiske perspektiv for kvalitativ forskning. Videre følger en redegjørelse for hvordan utvalget av informanter er foretatt og av metodene som er benyttet i denne oppgaven. Deretter beskriver jeg hvordan forskningsetikk og forskerrollen henger sammen med studien, og etter det blir analyse og tolkning sett sammen med teori og metoder. Til slutt blir studiets kvalitet gjort rede for ut fra metodene observasjon og intervju.

#### 3.1. Vitenskapsteoretisk forankring

I dette forskningsprosjektet undersøkes differensiert undervisning og hvordan dette er planlagt og gjennomført av læreren, ser man på et fenomen. Oppgaven har et kvalitativt design med en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming. Den fenomenologiske tilnærmingen forutsetter at forskeren utforsker og beskriver mennesker og deres erfaringer, som i denne oppgaven dreier seg om differensiert undervisning i norsk (Johannessen et al., 2021, s. 167). Den hermeneutiske tilnærmingen er å fortolke, å forklare noe som er uklart (Dalland, 2020, s. 48). Her knyttes fortolkningen til problemstillingen under hvordan læreren planlegger og gjennomfører undervisningen i norskfaget på ungdomsskolen.

Dette fenomenet skal tolkes for at det skal forstås, og det vitenskapsteoretiske perspektivet blir dermed fenomenologisk hermeneutisk (Gilje & Grimen, 1993, s. 143). Materialet er samlet inn gjennom kvalitative forskningsmetoder, der jeg har sett på handlinger gjennom observasjon, og muntlige ytringer gjennom intervju. De konkrete metodene kommer jeg tilbake til i kapittel 3.2.

##### 3.1.1. Hermeneutikk

Hermeneutikk er historisk sett knyttet til tolkning av tekster (Dalland, 2020, s. 48). Man går igjennom en fortolkningsprosess der man søker etter en mening. Innenfor naturvitenskapen ønsker man å få innsikt i naturfenomener uten mening, mens man i humaniora søker etter meningsfulle fenomener, altså en dypere forståelse i menneskelige aktiviteter (Kvarv, 2014, s.

73). Når man starter en tolkningsprosess, har man med seg sine forutsetninger og forforståelse inn i denne. Disse ubevisste antakelsene sammenfatter Kvarv (2014) til forståelseshorisont (s. 73).

Den tidlige hermeneutikken fra midten av 1600-tallet knyttes til Bibelen og studier av tekstene der. Hans-Georg Gadamer var en av 1900-tallets viktigste hermeneutikere, og var påvirket av Martin Heidegger, som var opptatt av at hermeneutikken kunne brukes som en erfaring eller anskuelsesmåte. Denne måten å tenke på, gir begrepet forståelse en menneskelig holdning, og ikke en metode eller prosedyre (Kvarv, 2014, s. 79). Dette kan videreføres til at det er mulig å finne ut av hvilke forutsetninger som gir forforståelse, derav både tradisjon og historie. En slik kontekstbasert forut-forståelse vil alltid følge med mennesker, enten det er i møte med tekster, begivenheter, andre mennesker eller noe annet som skal forstås. Når denne forut-forståelsen møter det som skal forstås, oppstår det en forståelse som bekrefter, bryter med, eller nyanserer den opprinnelige forut-forståelsen (Kvarv, 2014, s. 79).

Tolkningsprosessen som oppstår når forut-forståelsen møter det nye, blir kalt den hermeneutiske spiralen eller sirkelen. Enten det gjelder fenomener eller tekster, foregår en veksling mellom å se på delene eller helheten av det vi ønsker å forstå (Kvarv, 2014, s. 73). Forståelsen for fenomenet vi ønsker å forstå vil kontinuerlig endre seg etter hvert som vi innhenter mer kunnskap og reviderer det vi allerede forstår. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 3.4.

### **3.1.2. Fenomenologi**

Fenomenologien vokste frem gjennom Edmund Husserls tankegang på slutten av 1800- og begynnelsen av 1900-tallet (Kvarv, 2014, s. 87). Han var opptatt av at vitenskapen skulle sette sine forhåndsoppfatninger til side for å beskrive fenomener nøye, sett ut fra menneskets bevissthet. Husserl beskriver at hvert menneske har en livsverden, der våre erfaringer og forståelse for alt er sett ut fra vår sosiale, kulturelle og historiske sammenheng (Johannessen et al., 2021, s. 165–166). Denne relasjonen til omverdenen skaper mening og en bevissthet bak det vi gjør, og det er nettopp dette man skal få frem gjennom en fenomenologisk tilnærming.



Tidligere vitenskapsteorier, som positivismen og bruk av kvantitative studier, mente at det subjektive måtte elimineres, og at det var det objektive som skulle beskrives (Johannessen et al., 2021, s. 166). Husserl var opptatt av at man måtte se det subjektive og det objektive i sammenheng, fordi bevisstheten er intensjonal og alltid rettet mot et objekt. En ønsket situasjon, formålet eller det man ønsker å oppnå, vil føre til at man gjør en bevisst handling som dermed er intensjonal og rasjonell (Kvarv, 2014, s. 92). Den intensjonale handlingen som skal føre til et formål, er det som skal beskrives. Husserl var opptatt av at man skal beskrive fenomenene uten hypoteser, forventninger og teorier – fokuset skal kun være på det som viser seg. For å få dette til, velger han å foreta en epoché, en fenomenologisk reduksjon. Man får dermed rettet fokuset mot fenomenene slik de viser seg, og de sanseintrykkene som følger med (Kvarv, 2014, s. 89). I fenomenologien må dermed forskeren sette sine erfaringer og tanker til side, og etterstrebe å beskrive aktørens opplevelse av en handling, situasjon eller et fenomen i en bestemt kontekst. Kvalitative intervjuer er en god måte å gjøre dette på, da man innhenter informantens direkte erfaringer, opplevelser og deres perspektiver og forståelseshorisonter. Det er det subjektive man er ute etter, og informantene må studeres og beskrives med sine handlinger og ytringer (Johannessen et al., 2021, s. 166).

For at forskeren skal forstå og tolke informantens handlinger og ytringer, vil det foregå en fortolkningsprosess. Denne prosessen har allerede foregått hos informanten selv, og vil igjen foregå hos forskeren (Gilje & Grimen, 1993, s. 144). Informantens handlinger og ytringer har en fundamental betydning for forskningen, fordi det er aktivitetene og beskrivelsene som tilfører mening og identitet til det som gjøres og sies, og som er grunnleggende for resultatene i forskningen (Gilje & Grimen, 1993, s. 145).

### **3.2. Kvalitativ metode**

I innledningen i kapittel 3.1, viser jeg til at det som skal undersøkes i denne studien er fenomenet hvordan norsklærere på ungdomsskolen planlegger og gjennomfører differensiert undervisning, og knytter det til et kvalitativt studie. Materialet i denne oppgaven er samlet inn gjennom observasjon og intervju. Jeg har valgt å bruke begge metodene fordi de henger sammen og kan bidra til å utfylle hverandre. Det er dermed benyttet metodetriangulering, der begge metodene ble gjennomført (Dalland, 2020, s. 101). Metodetriangulering er også med på

å styrke kvaliteten i studiet, se kapittel 3.5. I denne delen av oppgaven, beskriver jeg utvalg, observasjon og intervju som kvalitative forskningsmetoder.

### 3.2.1. Utvalg

Med utgangspunkt i at problemstillingen er knyttet til norskfaget på ungdomsskolen, er det norsklærere jeg har henvendt meg til. For å rekruttere informanter sendte jeg forespørsel til rektorer på tre skoler og ba dem om å sende forespørselen videre til de som var aktuelle. Jeg la også ved et informasjonsskriv til informantene, se vedlegg 1. Det var viktig at alle informantene fikk samme informasjon om undersøkelsen, slik at de ble rekruttert på lik bakgrunn, og ikke på grunn av kjennskap til den som sender forespørselen (Johannessen et al., 2021, s. 73). I tillegg gjorde jeg noen undersøkelser i fora der norsklærere er representert, og fikk en erfaren informant derfra.

Det jeg ønsket, var å gjennomføre 3-4 observasjoner med tilhørende intervju, med lærere på ulike skoler. På grunn av at en av avgrensningene mine var å basere forskningen til små skoler, ble dette vanskelig i koronatiden fordi de små kommunene på Østlandet var noe seinere ute med de store smitteutbruddene av covid-19 enn de store byene. Det ble derfor vanskelig å få reist rundt slik jeg opprinnelig tenkte. I tillegg gjorde en av informantene meg oppmerksom på at det kanskje var en annen grunn til at det var vanskelig å skaffe informanter. Kanskje kan lærere føle at man ikke gjør dette med differensiering godt nok. At det ligger en tanke der om at man gjør det feil, og er på kant med det andre mener er en grei måte å differensiere på. Disse betraktningene kommer jeg tilbake til i drøftingen og konklusjonen.

På tross av covid-19 og utfordringene rundt dette, har jeg gjennomført to observasjoner, en på 8.trinn og en på 9.trinn med tilhørende intervju, og et intervju digitalt. Lærerne er ansatt ved ulike skoler, og har ulik bakgrunn og erfaring. Det er tre svært erfarne norsklærere med mye fagkunnskap. I kvalitativ forskning er det hensiktsmessigheten med undersøkelsen man er opptatt av, og ikke representativiteten. Det er derfor ikke nødvendig med et stort antall informanter, fordi det er det som undersøkes man er opptatt av. Intensjonen er ikke å generalisere, men å beskrive, tolke og forklare et fenomen (Johannessen et al., 2021, s. 74)

Etter mine observasjoner og intervjuer av norsklærere, der jeg ser på differensiering som fenomen, har jeg samlet inn nok og fylldig materiale til å kunne svare på problemstillingen som spør om hvordan differensiering blir planlagt og gjennomført i norsk på ungdomsskolen. Dette viser jeg gjennom analyse og resultater i kapittel 4.

### **3.2.2. Observasjon**

Observasjon som metode er en systematisk innsamling av data, og er en videreutvikling av den daglige observasjonen vi gjør ubevisst. Som forsker må man være bevisst på sin egen forforståelse, noe som også er med på å kvalitetssikre observasjonen. Analyse av egen bakgrunn og evne som observatør, og det å undersøke hva som kan tenkes å påvirke observasjonen, er viktig å få fram (Dalland, 2020, s. 101).

I en kvalitativ observasjon, vil man få fram et helhetlig bilde av det som studeres. Man retter seg mot relasjoner og samspill mellom mennesker og man ser på prosessen individet er i, der man ønsker å få forståelse og gå i dybden på fenomenet som studeres (Dalland, 2020, s. 106). Observasjonen som blir benyttet, kan være både strukturert og ustrukturert. En strukturert observasjon er mer planlagt enn den ustrukturerte, og gir mer konkrete svar på det man ser etter (Dalland, 2020, s. 111). Observatøren kan være deltakende eller ikke deltakende, alt ettersom hvilken rolle man har i feltet som skal observeres, og hva man ønsker å finne ut mer om. I denne studien er det valgt en ikke-deltakende rolle, der forskeren er plassert på siden i klasserommet for å observere læreren. Observasjonen er strukturert, da den er planlagt ut fra hvilken time elevene har, hva de jobber med og hvilken tidsramme som er satt (Dalland, 2020, s. 113).

Når man observerer, er det viktig å ta i bruk alle sansene. Forskeren skal notere det som skjer, ikke det man tror skjer. Tolkning og beskrivelse er to viktige element i denne sammenheng, som henger nøye sammen. Man skal beskrive selve observasjonen, og man skal også redegjøre for tolkningen som gjøres underveis (Dalland, 2020, s. 114). Leseren skal få vite hvordan observasjonen har foregått, og man må beskrive både de praktiske og de konkrete sidene ved observasjonen. Feilkilder, som forstyrrelser eller avbrudd, skal også med. Alt dette er med på å vurdere innholdet i observasjonen, noe som er med på å gi innsikt og kvalitet i forskningen (Dalland, 2020, s. 115). Tidligere i oppgaven er tolkningen knyttet til

hermeneutikken, der det er beskrevet hvordan man tolker ut fra sin forståelseshorisont (Kvarv, 2014, s. 73). Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 3.5 om studiets kvalitet.

### **3.2.3. Intervju**

Det kvalitative intervjuet har på samme måte som observasjon, et mål om å forstå verden fra intervjupersonens side (Dalland, 2020, s. 68). Som tidligere skrevet, er hensikten å skape mening og forståelse ut fra handlinger og ytringer, og ved bruk av intervju er det i hovedsak ytringene som blir gjort rede for. Bruk av forskningsintervju er utbredt i human- og samfunnsvitenskapene, fordi man kommer nærmere det man ønsker å se etter, og får førstehåndsinformasjon om temaet fra de som har erfaringer rundt det (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 17).

Ved bruk av intervju, får man et innblikk i intervjupersonens livsverden. Tidligere i teksten er det beskrevet hvordan fenomenologien ser individenes livsverden, og det er nettopp denne man ønsker å få informasjon rundt ved et intervju. Når man bruker intervju som metode innenfor fenomenologien, er det intervjupersonens opplevelser av hvordan et fenomen er, som skal beskrives nøye. I denne oppgaven er det informantenes erfaringer utenfor intervjuinteraksjonen som skal frem. Det er likevel viktig å huske på at det som fortelles i en intervjusituasjon, alltid er konstruert i den spesifikke konteksten det foregår i (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 20). Konteksten i intervjusituasjonen vil påvirke både den som intervjuer og den som blir intervjuet. Det er mange måter å foreta et intervju på, det kan være ansikt til ansikt, digitalt over skjerm, over telefon, e-post eller i grupper (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 18). I denne oppgaven er det fagfolk som er intervjuet, og kontakten med feltet er godt etablert ut fra intervjuerens egen erfaring. Dette skaper et likestilt utgangspunkt for intervjusituasjonen, og gjør at man som intervjuer kan være mer uformell (Dalland, 2020, s. 81).

For at et intervju skal være vellykket, er det viktig at det er forberedt. Temaet for intervjuet bør være noe man trenger å vite mer om. Et godt intervjuprosjekt har en kommunikativ validitet, og er gyldig fordi det kan videreføre kunnskap om menneskers livsverden, det kan påvirke hvordan vi tenker og handler innenfor det området det dreier seg om (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 24). I tillegg til temaets aktualitet, er det flere andre ting som også bør

være planlagt. Det er mange ulike typer intervju man kan gjennomføre. Et kvantitativt intervju er strukturert med faste svaralternativer. Et kvalitativt intervju kan også ha samme struktur, men der har forskeren som krysser av på informantens vegne også mulighet til å føye til alternativer underveis. Ustrukturerte og åpne intervju kan også gjøres, der intervjuet er som en samtale rundt et tema. Det mest vanlige i kvalitative studier er det semistrukturerte intervjuet som er basert på en intervjuguide (Johannessen et al., 2021, s. 107–108). I et semistrukturert intervju, som også forskningen i denne studien er basert på, er det en planlagt intervjuguide som er utgangspunkt for samtalen. Den store fordelene med en slik struktur, er at man kan hoppe fram og tilbake, og både endre og legge til spørsmål underveis. Informanten formulerer svarene selv, og de viser hvordan spørsmålene er forstått (Johannessen et al., 2021, s. 109).

Spørsmålene i et kvalitativt intervju må stilles på en slik måte at de kan gi svar på problemstillingen i oppgaven. Under intervjuet er det derfor viktig at forskeren stiller meningsfulle spørsmål, som underbygger problemstillingen. For å få til dette, kan det for eksempel være lurt å tenke på å stille spørsmål som utdypet og klargjør svar, og be om eksempler (Johannessen et al., 2021, s. 113).

Utvelgelsen av informantene som skal svare på spørsmålene, har vært en avgjørende rolle. Som tidligere skrevet, er det i kvalitative undersøkelser nettopp utvalget av informantene og deres erfaring som er grunnlaget for forskningen. Det strategiske utvalget som er gjort i denne oppgaven, er at det er valgt norsklærere på ungdomsskolen. Den taktiske vurderingen som er gjort, er kjennetegnene på utvalget, som størrelse på skolene der lærerne jobber. Antall informanter i en kvalitativ undersøkelse, bygger på hva som er hensiktsmessig for forskningen. Utvelgelsen og avgjørelsene som tas, må beskrives og begrunnes. Dette er med på å tydeliggjøre styrker og svakheter ved strategien og forskningen (Johannessen et al., 2021, s. 57–59).

Brinkmann & Tanggaard (2012) skriver at det i et studentprosjekt er tilstrekkelig med 3-5 informanter (s.20). Dette har med prosjektets varighet og størrelse å gjøre. De skriver videre at det er viktigere å gjennomføre få intervjuer og gjennomanalysere dem, enn å foreta mange intervjuer og risikere å sitte igjen med en for stor mengde data. Det å bruke god tid på forberedelse, litteraturstudier, transkribering og analyse kjennetegner et godt intervjuprosjekt (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 21). I denne oppgaven har jeg forsøkt å etterstrebe dette.

### 3.3. Forskningsetikk og forskerrollen

«Etikk dreier seg først og fremst om forholdet mellom mennesker, det vil si hva vi kan og ikke kan gjøre mot hverandre» (Johannessen et al., 2021, s. 45).

Forskningsetikk omhandler et bestemt område av etikken, der vurderingen av forskningen settes opp mot samfunnets normer og verdier. Den omfatter alle deler av forskningen, fra planlegging og problemstilling, til metoder, og resultatene og måten de blir anvendt og rapportert på (Dalland, 2020, s. 168).

Målet med all forskning er ny kunnskap og innsikt innenfor et område, og for å få til dette er man avhengig av deltakere i forskningen. For å ivareta dem på best mulig måte, er forskningsetikken en svært viktig del av forskningen, der det skal tas hensyn til personvern, og at de ikke skal utsettes for unødvendige belastninger eller blir påført skade (Dalland, 2020, s. 168). Norsk senter for forskningsdata (NSD), Personvernombudet for forskning og De nasjonale forskningsetiske komiteene er organisasjoner som skal sikre at normene innenfor forskningsetikken blir overholdt. Prosjekt må meldes til NSD og få godkjenning hvis man behandler personopplysninger med lydfiler, digitalt på pc eller hvis man bruker systematiserer sensitive personopplysninger manuelt (Dalland, 2020, s. 168–169). Til denne studien ønsket jeg å ta opp lyd under intervjuene, og jeg ville også bruke pc til midlertidig lagring av informasjon. Jeg sendte derfor søknad til NSD, og fikk det godkjent. Se vedlegg 4. Når det skal gjennomføres intervju i forskning, er det noen hensyn man må ta og gjøre i forberedelsesfasen. Informantene skal på forhånd ha informasjon om tema, innhold og hva slags oppgave som skrives. Videre skal de være informert på om anonymitet og taushetsplikt, og de skal ha gitt informert samtykke (Dalland, 2020, s. 82). I denne undersøkelsen fikk informantene tilsendt et informasjonsskriv før intervjuet, og de ga samtykke rett før intervjuet startet. Se vedlegg 1.

Forskerrollen har mange sider, og det er mye man må være bevisst på underveis i selve forskningen. Som tidligere skrevet, er viktigheten av å se seg selv, og å kunne sette sine egne tanker og meninger til side, en viktig del for å få frem det informantene gjør og sier. I observasjoner dreier det seg om å kunne skille mellom det man faktisk ser, og det man tenker at man ser, og ikke minst det man tenker om det man ser. Man skal få frem det som gjøres og

sier så objektivt som mulig, uten at ens egen tilnærming til det kommer frem. Tolkninger man gjør kan komme frem i analysen av resultatene, men det skal være et tydelig skille på hva som er hva. Under intervju, gjelder mye av det samme. Man skal forholde seg så objektiv og nøytral som mulig, og man skal være bevisst på kroppsspråk, ansiktsuttrykk og hvordan man fremstår som intervjuer. Her spiller også maktforhold inn, der man må evaluere om svarene kan være påvirket av om man er likestilt eller om det forgår i en setting der den ene er mer komfortabel enn den andre. Min rolle som forsker, og drøftingen rundt dette, kommer jeg tilbake til i kapittel 4.

### **3.4. Analyse og tolkning**

Tidligere i dette kapittelet, er det gjort rede for forskerens rolle i kvalitative undersøkelser. Forskeren som instrument er den essensielle delen av dette, der det er viktig at den samme personen som har samlet inn dataene også analyserer og tolker dem. Forskerens forforståelse er utgangspunktet for dataanalysen, fordi dataene i kvalitativ forskning ikke taler for seg selv – de må tolkes (Johannessen et al., 2021, s. 151). Min rolle som forsker i dette studiet er gjort ut fra min rolle som lærer i norskfaget selv. Som tidligere skrevet, ønsker jeg å finne ut mer av hvordan differensiering blir gjort i norsk på ungdomsskolen, og dermed er også min forforståelse med på å prege studiet helt fra starten. Min tolkning blir også dermed gjort ut fra egen erfaring, noe jeg også har tett med meg gjennom hele forskningen. I kvalitativ forskning glir analyse og fortolkning over i hverandre selv om det er noen forskjeller. I analysedelen plukker man noe fra hverandre i deler, mens man i tolkning setter det inn i en større sammenheng. Konklusjonen fra analysen blir sett opp mot hvilke konsekvenser den får i det som undersøkes, og formålet med undersøkelsen bør være oppnådd (Johannessen et al., 2021, s. 152).

Dataene som er analysert i denne undersøkelsen, er gjort i tekstform. Det som ble observert, ble skrevet ned i et skjema. Skjemaet var inndelt i kolonner, der jeg var nøye med å notere hva jeg faktisk så, og det jeg tolket, se vedlegg 2. Jeg var også nøye med å skrive ut observasjonene rett etter at de var gjort, slik at ikke informasjon gikk tapt (Johannessen et al., 2021, s. 101). Selv om det ble brukt lydopptak under intervjuene, ble de transkribert og analysert som tekst. Jeg spilte av lydopptaket for mikrofonen på pc'en, og det ble da overført i et word-dokument. Det var likevel mye som måtte redigeres, og det var mye arbeid å få alt

inn. Da dette var gjort, kunne jeg ta fatt på analyseprosessen. Analyseprosessen ble gjort i tre runder. Den første runden gikk på helheten av dem, å organisere dataene og redusere småord eller kommentarer som var relevant for innholdet. Jeg foretok en datareduksjon (Johannessen et al., 2021, s. 153), der jeg også så på helhetsinntrykket og sammenfattet meningsinnholdet (Johannessen et al., 2021, s. 170).

I runde to sammenlignet jeg svarene fra de tre informantene. Jeg tematiserte, og plukket ut det de hadde svart som var likt, og det som var ulikt. Som hovedtema brukte jeg de samme inndelingen som i intervjuguiden, og jeg sorterte også svarene inn i undertemaer. I den siste runden valgte jeg ut særegne funn som skal drøftes ut fra det teoretiske rammeverket for oppgaven, og som skal være med på å gi svar på problemstillingen.

Analysen av observasjonene og intervjuene er foretatt hver for seg, og er ikke satt i mer sammenheng enn at informantene fikk oppfølgingsspørsmål der noe var uklart. Grunnen til dette er problemstillingen, der jeg ønsker å finne svar på hvordan norsklæreren både gjennomfører og planlegger differensiert undervisning, og på den måten vil skille det de gjør og det de sier at de gjør.

### **3.5. Studiets kvalitet**

I denne oppgaven velger jeg å bruke begrepene pålitelighet, troverdighet og overførbarhet fremfor validitet, reliabilitet og generaliserbarhet fordi dette er et kvalitativt studie. I et kvantitativ studie er begrepene validitet og reliabilitet viktig for kriteriene som legges til grunn for at forskningen skal være gyldig og etterprøvable, og målet er å avdekke en absolutt sannhet. Generaliserbarhet i den sammenhengen dreier seg om muligheten til å kunne gjøre en statistisk generalisering av funnene fra det representative utvalget til populasjonen (Johannessen et al., 2021, s. 257). I et kvalitativt studie er det kvaliteten av undersøkelsen som skal vurderes (Johannessen et al., 2021, s. 255). Med bakgrunn i at denne studien baserer seg på fenomener sett ut fra enkeltpersoners opplevelser, er pålitelighet, troverdighet og overførbarhet begrepene som best evaluerer undersøkelsen og funnene. I dette delkapittelet gjør jeg rede for hva begrepene inneholder, og beskriver hvilke utfordringer jeg møtte i forskningsprosessen. Evalueringen av forskningen i denne oppgaven gjøres i drøftingen i kapittel 5.



### **3.5.1. Pålitelighet**

Når man gjennomfører kvalitativ forskning gjennom observasjon og intervju, er det forskeren som er instrumentet, og bygger sine tolkninger på egne erfaringer og bakgrunn. Både observasjonene og intervjuene er kontekstavhengige, og det vil ikke være mulig for andre å etterprøve denne forskningen (Johannessen et al., 2021, s. 256).

Pålitelighet i kvalitativ forskning, handler om å beskrive fremgangsmåten og hva som blir sagt og gjort under forskningsprosessen (Johannessen et al., 2021, s. 256). I denne oppgaven har jeg derfor beskrevet både observasjonene og intervjuene nøye i analysekapittelet, og jeg har brukt observasjonsprotokoll og en strukturert og gjennomarbeidet intervjuguide i gjennomføringen. Inngående beskrivelser er med på å styrke påliteligheten. Dette gjelder for alle deler av forskningen, helt fra planleggingen til gjennomføring og avslutning. Ved å legge vekt på noen kriterier for evaluering, styrker man også påliteligheten (Johannessen et al., 2021, s. 256). Intervjuguiden var på forhånd strukturert i hovedtemaer, og det er disse som tas med videre i både analyseprosessen og i drøftingen, og fungerer som kriterier i evalueringen.

Utfordringene jeg møtte på da jeg observerte, var at det skjedde så mye på en gang at det var vanskelig å få skrevet ned alt. Jeg noterte i stikkordform, og følte selv at jeg fikk med meg det som var viktig for denne studien. Jeg hadde også satt av tid rett etter observasjonene til å gjennomgå notatene, og det var også på dette tidspunktet jeg noterte ned spørsmål jeg ville ta med meg videre til intervjuet. Da jeg gjennomførte intervjuene, brukte jeg lydopptak. Dette førte til at jeg ikke trengte å notere ned annet enn det som foregikk i konteksten, som ansiktsuttrykk, kroppsspråk og omgivelsene. I transkriberingsprosessen ble dette satt sammen med det informantene sa, og ga en helhetlig inntrykk av hele intervjusituasjonen.

### **3.5.2. Troverdighet**

Johannessen et al., (2021) skriver at «Validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskerens fremgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studiet og representerer virkeligheten» (s. 256). Det er to teknikker som er med på å øke troverdigheten i kvalitative undersøkelser, vedvarende observasjon og metodetriangulering. Vedvarende observasjon handler om å bruke nok tid til å bli kjent i feltet, fordi det er

vanskelig å forstå fenomenet man ser etter hvis man ikke kjenner til konteksten. Siden jeg allerede har flere års erfaring fra feltet, er det godt kjent for meg som forsker, og er med på å styrke troverdigheten i denne studien. Metodetriangulering er som tidligere beskrevet, å benytte seg av flere metoder i forskningen (Johannessen et al., 2021, s. 257) og her innebar det både observasjon og intervju med de samme informantene. På den måten kom jeg dypere inn i materialet, og kunne få frem både hva informantene gjorde, og hva de sa at de gjorde.

Utfordringene på dette området, kan være at jeg har med meg mye av min forforståelse inn i forskningen. Jeg har mine oppfatninger og meninger i feltet. Likevel følte jeg at jeg klarte å legge mine tanker til side, og konsentrere meg om informantene. Min kjennskap til feltet førte også til at jeg kunne stille utdypende spørsmål etterhvert som informantene snakket, slik at jeg kom enda dypere inn i materien. Utgangspunktet for begge metodene var å se på differensiert undervisning i norsk, og bruk av observasjonsprotokoll, intervjuguide og lydopptak – i tillegg til at jeg satte av tid rett etter observasjonene til gjennomgang – er med på å styrke troverdigheten i funnene.

### **3.5.3. Overførbarhet**

I kvalitative undersøkelser snakker man om overførbarhet fremfor generalisering.

Generalisering handler om å trekke slutninger fra det man har forsket på og funnet ut av, til andre områder. Ved kvalitative undersøkelser skjer overføringen ved at kunnskap om et fenomen blir belyst gjennom teori, begrep og fortolkning, og deretter blir bygd opp som en ny og forskerkonstruert kunnskap (Johannessen et al., 2021, s. 257). I denne studien er det overføringen av kunnskapen som kommer ut fra funnene som er viktig. Gjennom redegjørelse i det teoretiske rammeverket og analyseprosessen av observasjonene og intervjuene, blir funnene deretter drøftet. Kvalitative resultater er samlet inn fra få individer, der de gjerne har felles egenskaper. I følge Johannessen et al. (2021), gjør dette at funnene er rettet mot konteksten de er en del av (s. 258). Denne studien er rettet mot norsklærere på ungdomsskolen, og blir dermed også sett i den sammenhengen. Overførbarheten i funnene gjelder dermed særlig for gruppen den er rettet mot, men man kan også trekke den til andre fag i skolen. Tilpasset og differensiert undervisning er noe som gjøres i alle fag, og man kan anta at mange lærere sitter med de samme tankene og utfordringene. Undervisning i et sosiokulturelt perspektiv gjelder for alle fag i grunnskolen, og bruk av digitale ressurser er

også noe alle kjenner igjen. Johannessen et al. (2021) skriver «En undersøkelses overførbarhet dreier seg om hvorvidt man lykkes med å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige på andre områder enn det som studeres» (s. 258). I denne oppgaven har målet vært å beskrive fyldig og detaljert gjennom hele analyseprosessen, nettopp for å styrke overførbarheten til norskfaget og norsklærere, men også til andre fag og lærere i skolen.

### **3.6. Oppsummering**

I dette kapittelet har vitenskapsteorien og metodene i dette kvalitative studiet blitt presentert og gjort rede for. For å finne svar på problemstillingen om hvordan differensiert undervisning blir planlagt og gjennomført i norskfaget på ungdomsskolen, er det et fenomen som skal forskes på, og den hermeneutiske sirkelen er brukt som verktøy i analyseprosessen. Fenomenologi og hermeneutikk er vitenskapsteoriene som bygger under dette. Utvalget for studien er presentert, med forklaring og begrunnelser på hvorfor antallet ble slik det ble. Metodene som er brukt er observasjon og intervju, og man ser at disse ofte går sammen med fenomenologi og hermeneutikk i kvalitative undersøkelser. Metodene er beskrevet og satt i sammenheng med oppgavens problemstilling ut fra refleksjoner rundt hva som var den beste fremgangsmåten for å få svar på den (Dalland, 2020, s. 56).

Analyse og tolkning av dataene er beskrevet ut fra metodene intervju og observasjon. Hvordan min forforståelse og rolle som forsker har spilt inn på dette har vært viktig å få frem. Måten jeg har analysert dataene på er beskrevet kort her, men vil bli utdypet videre i neste kapittel. Forskningsetikk og forskerrollen henger tett sammen, og er noe man arbeider med tidlig i forberedelsesfasen. Hvordan dette har påvirket denne forskningen, kommer jeg også tilbake til i kapittel 4. Forskningens pålitelighet, troverdighet og overførbarhet er sett ut fra nettopp de kvalitative metodene, og hva som skal til for at disse skal bli styrket. Inngående og detaljerte beskrivelser har vært viktig for meg som forsker, og i og med at jeg også har god kjennskap til feltet fra egen erfaring, mener jeg at dette styrker studiets kvalitet.

## 4. Analyse og funn

I dette kapittelet tar jeg for meg analysene av observasjonene og intervjuene, og viser til funn. Prosessen med å analysere observasjonene ble gjort rett i etterkant, og før intervjuene. Analyseprosessen av intervjuene ble gjennomført i tre runder, der den første runden gikk på helheten av dem, den andre på å sammenligne dem, og den tredje på det jeg har plukket ut som relevant for problemstillingen. Den hermeneutiske sirkelen er som tidligere skrevet utgangspunktet for begge analyseprosessene (Kvarv, 2014, s. 73). Jeg har med meg min forforståelse inn i forskningen, jeg går igjennom dataene flere ganger der jeg analyserer og tolker, og til slutt sitter igjen med en ny forståelse om hvordan differensiering blir gjennomført og planlagt i norskundervisningen på ungdomsskolen. Jeg har valgt å referere til informantene med L1, L2 og L3, og bruker hen som personlig pronomen. Jeg gjør dette for å ivareta personvernet til informantene, i tillegg til at det er helt kjønnsnøytralt.

### 4.1. Analyse av observasjon

Observasjonene ble gjennomført ved at jeg som forsker inntok en ikke-deltakende rolle. Det var ikke laget observasjonsskjema på forhånd, men notatene ble gjort i en observasjonsprotokoll, der den ene kolonnen dreide seg om det konkrete som ble observert, og den andre inneholdt tolkninger, og den tredje inneholdt spørsmål som dukket opp underveis (Postholm & Jacobsen, 2012, s. 54). Etter observasjonene hadde jeg også satt av tid til å gjennomgå notater, skrive mer utfyllende og se på hva jeg ønsket å ta med meg inn i det etterfølgende intervjuet.

#### 4.1.1. Observasjon på 8.trinn

Den første observasjonen ble gjort i en norsktime på 8.trinn. Det var opprinnelig 25 elever i klassen, men 15 var bort med korona. Timen var 1.time på en onsdag. Da jeg kom inn, introduserte jeg meg selv med hvorfor jeg var der, og presiserte at det var læreren jeg skulle se på, og ikke elevene. Det kom ingen spørsmål fra elevene, og de fortsatte med det de holdt på med da jeg kom inn. Jeg satte meg på en stol lengst fremme til høyre i klasserommet. Elevene satt sammen i par med ryggene mot hverandre, og den ene hadde fått et bilde av en figur, som hen skulle forklare for den andre, og den andre skulle forsøke å tegne den samme figuren ut fra beskrivelsene. Læreren gikk rundt og hjalp til, stilte spørsmål og fulgte opp

elevene underveis. Det var en løs og god stemning, og latteren satt løst selv om de konsentrerte seg. Da de hadde tegnet ferdig, skulle de vise hverandre bildene. Det ble mye latter. Læreren spurte om det var vanskelig å kommunisere på denne måten, og om det var noe de trodde kunne påvirke kommunikasjonen. Elevene svarte at det var vanskelig, og at det var viktig at de kjente hverandre godt for å få dette til på en god måte.

Etter denne oppstartsaktiviteten, skrev læreren en liste på tavla over hva elevene trengte den timen. Lista som ble skrevet opp inneholdt utstyr, som PC og norskbok, og hvilke «evner» elevene skulle koble seg inn på. Dette var å kunne ta selvstendige valg, konsentrasjon og evne til omstilling. Det var rolig i klassen mens dette foregikk, også mens elevene fant frem det de skulle ha. Da alle elevene hadde kommet på plass, koblet læreren seg til smartboardet, og viste plan og mål for timen. Det er tydelige instruksjoner som er satt opp på en ryddig måte i en side i OneNote. Dette er også en plan elevene har tilgang til på sine pcer.

Dette var en repetisjonstime, der elevene tidligere hadde lest ulike typer tekster der temaet var identitet. Elevene fortalte hvilke tekster de hadde lest, og hvem som var hovedperson, og det ble skrevet en liste på tavla. De var ivrige og engasjerte, og fortalte om hva tekstene de hadde lest handlet om. Videre får de instruksjon om at de skal velge seg en annen tekst eller en person de ønsker å vite mer om ut fra det de nå har hørt fra hverandre. De skal lese teksten og svare på oppgaver som hører til. Elevene henter tekstene som ligger framme på en pult, og går og setter seg på plassene sine igjen. Det er noe småprat om tekstene og innholdet, men det er likevel ingen som velger samme tekst. Læreren er hele tiden tett på elevene og hjelper dem i valgene hvis noen er usikre.

Den siste delen av timen, sitter elevene og leser og jobber. Det er god avstand mellom dem, dette også på grunn av korona og stort fravær i klassen. Læreren går rundt og snakker med elevene, setter seg ned hos noen av dem og diskuterer innholdet i tekstene. Pcene er i bruk til både skriving på OneNote og søking etter mer informasjon. Læreren blir sittende lenger hos en elev enn hos de andre, og jeg ser at læreren og eleven skriver sammen på elevens pc. Eleven tar også opp norskbok og markeringstusj, og de jobber sammen i teksten. Deretter ser jeg at de søker og noterer ned det de finner på nettet.

Når timen nærmer seg slutten, får elevene beskjed om at de skal fortsette med det samme neste time, og at de derfor kan la arbeidet ligge fremme på pultene. Elevene går ut for å ta seg en pause, mens læreren går frem til sin pc og ser på planen videre.

#### **4.1.2. Observasjon på 9.trinn**

Denne observasjonen ble gjort i 2.time på en tirsdag, i en klasse på 23 elever. Elevene hadde også hatt norsk i 1.time, og da jeg kom inn skulle de over på del 2 av undervisningsopplegget. Jeg introduserte meg selv, og fortalte igjen at det var læreren jeg skulle se på. Læreren fortalte her at det også hadde vært studenter inne i andre fag, så elevene var vant til at det var noen som observerte læreren deres. I tillegg til hovedlæreren som hadde selve undervisningen (L2), var det en annen lærer der som satt på en stol bakerst til høyre i klasserommet (L3). Jeg satte meg også der, men litt lenger inn mot midten.

L2 hadde plan og mål for timen oppe på skjermen, de jobbet med temaet Hatprat og nettpat. Det var skrevet ord på tavla, et tankekart, der ulike sosiale medier var skrevet opp. L2 instruerte tydelig hva som skulle skje videre. Elevene fikk utdelt lapper med ulike ytringer, og skulle sammen i grupper sortere dem fra venstre mot høyre etter hvilke de synes var verst. Da elevene ble delt inn i grupper, tok læreren opp en nettside som tilfeldig delte dem inn automatisk. Dette var ikke noe noen reagerte på, og satte seg raskt sammen i grupper. L2 deler ut lappene, og L2 og L3 går deretter rundt og reflekterer sammen med elevene rundt ytringene. Det er mange diskusjoner, og L3 setter seg ned sammen med en gruppe. Der går de gjennom ord som er vanskelige, og dette er også noe jeg hører at L2 hjelper elevene med mens hen går rundt. Etter at lappene er sortert, skal elevene gå rundt å se på hvordan de andre gruppen har rangert ytringene. Det foregår rolig, men likevel med noen overraskende uttrykk og diskusjoner.

Elevene får beskjed om å sette seg igjen, og L2 ber om å få blikkene fremover. Elevene beskjed om at de nå skal få utdelt de samme ytringene, og nå også konteksten og nettstedet de er skrevet på, og skal deretter se om det endrer noe på synet om rangeringen. To av elevene snakker sammen, og L2 ber om å få blikkene fremover en gang til. Den samme nettsidene blir vist på skjermen, og elevene får nye grupper de skal jobbe sammen i. Dette skjer ganske effektivt, og elevene er raskt i gang med å sortere på nytt. Denne gangen er det mer samtaler

og diskusjoner, og L2 og L3 går mange runder og snakker med elevene. Jeg hører at det er samtaler om situasjoner og nettsteder, og L3 er også oppe på skjermen og søker på noen navn og viser bilder av de ytringene har blitt rettet mot. L3 holder seg mye hos en gruppe, der også en av elevene er som hen var med den første diskusjonsrunden.

L2 ber om å få blikkene fremover igjen, og tar nå en oppsummering. Det kommer spørsmål om personer, politiske partier og nettsteder. L3 er tydelig når hen forklarer, og viser bilder på smartboardet underveis. Elevene er aktive og de har fine refleksjoner sammen i klassen. Etter dette viser L2 oppgaver som elevene skal arbeide med individuelt på OneNote, og elevene har fått utdelt disse sidene til sin personlige inndeling på OneNote. Elevene henter pcene sine, og setter i gang med arbeidet. Det er først notater ut fra det de har jobbet med disse to timene, som en oppsummering. Både L2 og L3 går rundt og hjelper elevene i skrivingen. Det er lave samtaler. Lærerne blir ekstra lenge hos hver sin elev, og en av disse er også den som L3 satt ved under sorteringen av lappene. Etter dette skal elevene oppsummere sammen, og lærerne går rundt og stiller oppfølgingsspørsmål.

De siste fem minuttene av timen skal elevene skrive et refleksjonsnotat ut fra en skriveramme som vises på smartboarden. Denne er også distribuert ut til elevenes egne sider på OneNote. Elevene kan velge om de vil skrive rett inn i skriverammen eller ikke, men teksten skal være sammenhengende og ikke punktvis. Begge lærerne går også nå rundt og snakker med elevene og støtter dem i skrivingen. L3 bruker mesteparten av minuttene hos den samme eleven som tidligere.

Etter hvert som elevene bli ferdige, kan de gå ut og ta friminutt. Det foregår uten bråk og uro, og de maser heller ikke på dem som ikke er ferdige. Det tar ikke lange tiden før alle elevene har kommet i mål, og tar friminutt. Lærerne går sammen ut av klasserommet, og jeg kan høre at de snakker om at dette var en bra time der alle elevene var engasjerte og deltok i diskusjonene. Det er tydelig at det er et tema som engasjerer.

## 4.2. Analyse fra intervjuer

Intervjuene ble gjort med utgangspunkt i intervjuguiden. På bakgrunn av at det var et semi-strukturert intervju, hadde jeg også mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål underveis, jeg tok med meg spørsmålene jeg hadde fra selve observasjonen, og de jeg hadde kommet på i etterkant. Intervju 1 og 2 ble gjort på skolen der lærerne jobbet, på et møterom, og det digitale intervjuet ble gjort over teams. Intervjuene ble gjort på mellom 25-30 minutter, og alle startet med at jeg gikk igjennom bakgrunnen for intervjuet, med formål, hvor lang tid som var estimert, taushetsplikt, anonymisering og lydopptak, og at informantene hadde mulighet til å trekke seg ut når som helst.

Intervjuguiden var inndelt i 4 hovedområder; undervisning, utøver av differensiert undervisning, differensiert undervisning som metode for tilpasset undervisning og korona og hjemmeskole. Det var også med et siste punkt, avslutning, der jeg kunne trekke inn spørsmål fra observasjonene eller andre områder som dukket opp underveis.

### 4.2.1. Runde 1: helheten i intervjuene

#### Intervju 1

Det første intervjuet baserte seg på den første observasjonen. Læreren (L1) har utdanning som grunnskolelærer, videreutdanning i norsk, spesialpedagogikk, sosialpedagogikk og er kurset innen ART og barn i fighter-relasjoner. Hen er kontaktlærer for 8.trinn, og har det første året sitt på denne skolen.

L1 forstår differensiering som en måte å tilpasse undervisningen på, at det ikke skal gå på mengden arbeid, men elevens nivå og arbeidskapasitet. Differensiering i norsk kan være å bruke tydelige skriverammer, startere, tekstmengde, opplesning der man må skille mellom om hensikten er leseflyt eller leseforståelse. Hen sier: «Det er viktig å differensiere i begge ender, både for de som har utfordringer og for de som trenger mer utfordringer.» Læreren forteller videre at hen har arbeidet på andre skoler som har hatt et mye mer «synlig» forhold til differensiert undervisning, der både arbeidsplaner og ukeplaner har vært differensiert. Hen sier:



Det er forskjell på fag når det kommer til differensiert undervisning. Inntrykket er at norsklærerne er flinkere enn mange andre fordi det ligger i blodet. Det er noe annet i matematikk, der man har en forenklet utgave av boka man kan bruke, eller at hovedboka er inndelt i nivåer etter vanskelighetsgrad.

Hen forteller at ved skolen hen jobber på nå, ligger alle forhold til rette for å kunne gjennomføre god differensiert undervisning. Det er stor lærertetthet, det er en liten skole og man er stort sett knytta til ett trinn. Dette gjør at grunnprinsippene er der, og at man bare må bli flinkere til å bruke det på en god måte. I planleggingen av differensiert undervisning i norsk, forteller L1 at det til nå har vært mye fokus på å bli kjent med elevene og å skape gode relasjoner både i klassen og med lærerne. Derav oppstartsaktiviteten som jeg kom inn til da jeg observerte. Det er to norsklærere med i timene på grunn av elever med IOP, men de elevene har til nå vært mest inne i timene. De har planlagt undervisningen ved å dele klassen i to og i mindre grupper. Hen har også differensiert ved å gi elevene ulike oppgaver. Alle bruker OneNote, og har tilgang til skriverammer og startere der, i tillegg til CD-ord. Det er noen elever som blir oppfordret til å bruke disse hjelpemidlene aktivt, mens andre står mer fritt til å velge. Et annet digitalt hjelpemiddel som hen trekker frem, er Skolestudio. Der er det mulighet for å skreddersy opplegg og oppgaver til enkeltelever.

Som utøver av differensiert undervisning forteller L1 at det er mange muligheter, flere er nevnt tidligere. Det hen trekker fram som utfordringer på skolen, er at det er få små klasserom. Det gjør at mulighetene for f.eks. stasjonsundervisning ikke er like lette å få til. Det at det også er godt med ressurser, kan føre til at de er enklere å ta bort ved f.eks. sykdom uten at det blir satt inn vikar. Dette kan føre til at elever som har et stort behov for støtte og hjelp fra pedagog, ikke får det. Hen forteller at det er lettere å differensiere undervisning for elever i det lavere sjiktet, enn de i det høyere. Man har lettere for å «glemme» de i det øvre sjiktet. Læreren sier at differensiering påvirker elevene både sosialt og faglig, fordi mange av dem allerede skiller seg ut sosialt. Blir de da satt i grupper, eller tatt vekk fra klassen, vil dette skillet bli enda tydeligere. Det hen poengterer som et svært viktig utgangspunkt for at elever skal få et godt utbytte av differensiering, er at det må være et godt klassemiljø. Der må det være rom for at alle kan jobbe med ulike oppgaver og på forskjellig plattformer. Da vil ingen skille seg ut, og det vil være normalen i klassen.

L1 forteller at hen stort sett møter positive foreldre når det informeres om differensiert undervisning. Det er mest vanlig å snakke om differensiering for elever som sliter med skolearbeid, og hen påpeker at hen, og skolen, kanskje ikke er flinke nok til å informere foreldre om at det blir differensiert i klassen, og at det er et vanlig verktøy å bruke i dag. Hen forteller at man kan møte foreldre som er «redde» for det også, at det er noe deres elev ikke kan eller skal gå glipp av, og at den skal skille seg ut fra resten av klassen. Viktigheten av å snakke om det er stor, og vil nok også være med på å fjerne mange foreldres tanker og fordommer mot det. Hen opplever at foreldregruppene hen har møtt gjennom årene, har stor tiltro til skolen og skolesystemet, og at dette er med på å påvirke hvordan de ser på undervisningsopplegg når hen informerer om det.

L1 opplever at virkningen av differensiert undervisning som metode for tilpasset opplæring som utelukkende positiv. Elever får mulighet til å utvikle seg, at de kommer seg igjennom det de skal, at de mestrer og forstår. I den andre enden ser hen elever som ikke kjeder seg, men som får utfordringer og kommer videre. Det hen trekker frem er: «Differensieringen må være varierende for at den skal være vellykket. Elevene må få noe å strekke seg etter, uansett hvor de ligger. Differensieringen må gjøres ut fra elevens utvikling, slik at den ikke stagnerer.» L1 trekker frem særlig to faktorer som viktige for at differensiert undervisning skal fungere som en vellykket form for tilpasset opplæring. Det første er relasjon til elevene. Man må kjenne elevene sine, være en god og tydelig klasseleder og skape et trygt klassemiljø. Det andre er kollegiet. Det å ha noen å dele med, noen som kan pushe deg, og at det er et fellesskap der man snakker om differensiert undervisning og utfordrer hverandre på det, er noe hen anser som svært viktig – nesten enda viktigere enn ressurser.

Hjemmeskole og differensiering er noe L1 ser på som utfordrende. Ikke fordi man som lærer ikke kan, men fordi det ofte har skjedd raskt slik at man ikke har hatt mulighet til å planlegge. Der går det også på lærerens kunnskap, men hen mener at det i utgangspunktet ikke er noen unnskyldning. Det er tiden til planlegging det står på, og at man har måttet ta kontakt med elever i etterkant av undervisningsøkter for å høre hvordan det har gått, hvis det ikke har vært ressurser nok. Det kan også ha blitt en hvilepute, fordi man går og «henter» ferdige opplegg, uten å lage eller å tilpasse selv. Hen sier at dette kan føre til at undervisningen ikke blir differensiert, og at det er forventet at alle skal følge det samme.

«Avslutningsvis vil jeg gjerne stille deg noen spørsmål om observasjonen. Under observasjonen, var det en elev som fikk ekstra hjelp. Var det tilfeldig?»

«Nei. Det er en elev som strever i faget, og som har særegne interesseområder. Eleven hadde blitt anbefalt en annen tekst enn den som ble valgt, men det var helt greit fordi det var basert på interesse. Hen fikk ekstra hjelp til å få i gang CD-ord for å lese igjennom teksten, og til å finne frem på OneNote.»

«Jeg observerte også at elevene fikk tekstene utdelt på ark, var det et bevisst valg?»

«Ja. De fikk tekstene både digitalt og på ark, fordi jeg vet at noen av dem foretrekker det ene fremfor det andre. De har også andre muligheter til å markere og trekke ut ting som er viktige.»

## Intervju 2

Det andre intervjuet er basert på den andre observasjonen, på 9.trinn. Læreren (L2) som er intervjuet var med i pilotprosjektet i den nye grunnskolelærerutdanningen for ungdomstrinnet, og har 4-årig utdanning. Hen har også utdanning i norsk, matte, samfunnsfag, naturfag og KRLE.

L2 forstår differensiert undervisning som ulike måter å jobbe på, med ulikt innhold og ulikt nivå. Noe som er differensiert er forskjellig. I forhold til tilpasset opplæring, henger dette sammen, men hen tenker at det er begreper som er vanskelige å skille. «Differensiert undervisning er en arbeidsmåte der man har ulikt innhold, metoder og nivåer, og det handler også om ulike måter å jobbe på, altså variert undervisning.» L2 sier videre at man dekker dermed mye av det man tenker på som tilpasset undervisning gjennom dette, men påpeker at begrepene tilpasset opplæring og differensiert undervisning er vanskelige å skille.

Når det gjelder differensiering i norsk, er L2 tilhenger av at alle elevene har samme utgangspunkt, at de jobber med det samme, men at man tilpasser underveis. Det kan være ved f.eks. å bruke skriverammer og setningsstartere. Det kan også gjøres ut fra behov, f.eks. ved å se på ulike ting i innholdet som tegnsetting og grammatikk. Hen sier: «Differensiering i norsk kan også være ulike måter å jobbe på – det er flere måter å nå samme mål på. Noen vil kanskje lage en presentasjon, mens andre vil skrive en tekst.» I forhold til tekstarbeid, kan det

gå på å finne tekster som har innhold som interesserer elevene, og samtidig møter deres forutsetninger for lesing og forståelse.

På skolen foregår differensiering individuelt, ut fra læreren. Det er ikke noe felles rundt dette. L2 føler at hen er veldig bevisst på det, og synes det er enklere å differensiere i norsk enn i samfunnsfag. Hen ønsker å gi elevene ulike måter å jobbe på, og er ikke så opptatt av å differensiere selve innholdet. Hen sier: «Vi er flinkere [på skolen] til å tenke variasjon i arbeidsmåter over tid, å gi elevene ulike tilnærminger, enn å tenke rein differensiering.» Læreren sier videre at «For å kunne gi mulighet til differensiering i norskfaget, er det viktig at man er to lærere. Det krever ofte en del planlegging, og man skal også følge det opp. Tid og planlegging er stikkordene.» Alt man gjør på forhånd er også enklere å endre på og differensiere underveis. Måten L2 planlegger det på, er å strukturere muligheter. Elevene får ofte velge arbeidsmetode selv, men det hender at hen er inne og styrer. Hen legger opp til progresjon gjennom f.eks. skriverammer der den blir delt opp, og elevene gjør en og en del av gangen. Læreren sier at digitale hjelpemidler som er fine å bruke, er OneNote. Der har man mulighet til å følge med på det elevene gjør, og man har mulighet til å gi tilbakemeldinger raskt og underveis – uten at det foreligger noen innlevering. CD-ord er også bra når det gjelder skriving.

Som utøver av differensiert undervisning, sier L2 at det er et nyttig verktøy for å støtte og løfte alle elevene der de er. L2 er tilhenger av dette, sett i sammenheng med at alle skal til samme sted og nå de samme målene, men at veien dit kan være ulik. Resultatene blir selvfølgelig ulike, men det skal aldri gå på bekostning av fellesskapet. Det skal ikke bli så differensiert at man mister fellesskapsfølelsen. Ved å inndele for mye, legge føringer eller dele inn i nivåer, kan man stagnere elevene fordi det ikke følges opp godt nok underveis. L2 synes det er lettere å differensiere for elever som trenger ekstra støtte, og å lage rammer rundt dem. Hen sier: «Det kan være fort gjort å glemme de som trenger litt ekstra utfordringer – dette kan føre til at elevene stopper opp og kjeder seg.» Ideelt sett fungerer differensiering på en slik måte at man møter elevene der de er. At man gir tilpasninger som fungerer og passer der de er, at man er tydelig, og at man bygger opp etter hvert, og kan ta vekk stillaset rundt.

L2 sier at sosialt sett kan differensiering virke stigmatiserende, men det kommer helt an på hvordan man velger å differensiere. Bli de satt på grupper og tatt vekk fra klassen, kan man

oppleve dette. «Gir man elevene muligheter til å velge slik jeg har snakket om tidligere, vil det ikke føre til store forskjeller sosialt. Da igjen er det fint å være to lærere i timene.» Hen forteller at elevene opplever differensiering som noe positivt, at de mestrer det de jobber med. De ser også at andre får det til, og at de viser ulike typer styrker i faget.

L2 forteller at foreldrene opplever ofte differensiering som positivt, men det kan komme litt an på bakgrunnen til eleven. De fleste er veldig positive til at man prøver å legge til rette for at elevene skal få vise hva de kan. Det blir kanskje mer negative tilbakemeldinger hvis det ikke gjøres – at alle skal igjennom det samme. L2 sier at foreldrenes reaksjon kan avhenge av hvilket nivå eleven ligger på, selv om hen har opplevd svært lite reaksjoner. Når elevene kommer på ungdomsskolen er foreldrene som regel klar over hvilket nivå deres barn ligger på. De fleste ønsker nettopp differensiert undervisning når det er stort avvik mellom elevenes forutsetninger og det som skal jobbes med.

L2 sier at virkningen av differensiert undervisning som metode for tilpasset undervisning vises gjennom elevenes mestringsfølelse og gleden av å bli møtt der de er. Hen forteller:

Elevene skal trenes til å bli bevisste på egne styrker og svakheter. I forhold til differensiering av metode, trenger de gjerne å utfordres litt på dette, men virkningen er positiv. Dette gjelder både for elever som trenger støtte og de som trenger ekstra utfordringer. Den siste gruppen har mulighet til å vokse mer på å bli selvstendige, få muligheten til å styre mer selv. Den gruppa med elever som trenger støtte er mer vant til at ting blir lagt opp rundt dem, og trenger å øve seg på å bli mer selvstendig.

Da det var hjemmeskole, syns L2 at den største utfordringen var å kunne undervise på en god måte, fordi hen da også hadde to små barn hjemme. Hen sier at: «Elevene var flinke og deltok, de møtte opp når de skulle og hadde fint utbytte av undervisningen.» Hen påpeker at det selvfølgelig er bedre å ha elevene på skolen, men at det fungerte greit også på nett. L2 sier at det ikke var de digitale ferdighetene det stod på, men motivasjon fra elevenes side. Hen syns også at det tok mye tid å følge opp alle elevene godt, selv om de ekstra ressursene som til vanlig var med i klasserommet, også var tilgjengelige da det var hjemmeskole.

Differensieringen foregikk mer eller mindre av seg selv, der elevene fikk velge arbeidsmåter og noen ganger mengde selv disse ukene.

«Avslutningsvis vil jeg gjerne stille deg noen spørsmål rundt observasjonen. Hvordan valgte du ut ordene, sitatene eller ytringene som du brukte i opplegget der elevene skulle sortere dem etter alvorlighetsgrad?»

«Vi har hatt noen utfordringer i klassen det siste skoleåret med at noen elever trakasserer andre elever, og bruker stygge ord og kommentarer. På bakgrunn av dette valgte jeg ut ting de ville kjenne seg igjen i, og som de må diskutere betydningen av i klassefellesskapet, sammen med de som har fått disse kommentarene slengt etter seg. Det jeg håper å oppnå er at de får en annen oppfatning av ordene, at de skjønner at det ikke er greit å si slike ting og at de angres på det de har gjort. Det er ikke mange av elevene som vet hvem som har ytret de stygge kommentarene i utgangspunktet, og dermed vil heller ingen føle seg uthengt eller utsatt.»

Den siste kommentaren L2 hadde etter intervjuet, at hen ønsket å få fram at for at differensiering skal fungere som en vellykket form for tilpasset opplæring må det være planlagt, og man må ha noen gode verktøy i bunnen, noen rammer som er på plass. Man må også ha tid og mulighet til å følge det opp, ellers vil det ikke gi noen form for resultater.

### Intervju 3

Det siste intervjuet ble gjort over teams, og foregikk uten at jeg visste noe om læreren på forhånd, eller hvor hen jobber. Utdanningsbakgrunnen til lærer 3 (L3) er norsk hovedfag, tysk, samfunnsfag og PPU. Hen jobber på en liten skole, der det kun er en klasse pr. trinn. Dette skoleåret har læreren både 8., 9. og 10. trinn i norsk. Hen er også sosiallærer og har vært rådgiver.

L3 forstår differensiert og tilpasset opplæring slik at alle skal få undervisning som er tilpasset sitt nivå, at det ikke skal være helt likt for alle. Hen mener at norsk er et fag som er veldig fint å differensiere i, i forhold til andre fag, sammenlignet med f.eks. tysk. Der er ulikhetene større mellom elevene, og man må legge opp til mer systematisk differensiering. Hen sier: «I norsk er erfaringen at man kan lage opplegg som mer eller mindre differensierer seg selv. Man kan gjøre mye innenfor rammene i klassen.» Et eksempel L3 trekker frem er et leseprosjekt om ungdomsromaner. Det foregår over tre uker, der de bruker norsktimene til dette. Første gangen hen gjennomførte dette lagde de et veldig detaljert opplegg, der vanskegradene av

bøkene ble kategorisert og gruppert med farger, med oppgaver som hørte til. Dette var en kjempejobb. De seinere årene har de gått over til å anbefale elevene ulike bøker, og da går differensieringen av seg selv. L3 forteller at dette har ført til at alle gjør det samme og deltar på lik linje, og de opplever mestring. I skrivning er grunntanken til L3 at så mye som mulig skal gjøres innenfor klassen. I 8.klasse skriver de nå en artikkel, der alle får samme oppgave, og de driver med prosessorientert skrivning. Hen sier: «Det bli selvfølgelig stor forskjell på elevene, men alle skriver og er med i fellesskapet.»

L3 forteller at det på skolen er det opp til hver enkelt lærer hvordan man legger opp til differensiering, men det er en liten skole der alle jobber tett og man har ofte flere trinn i samme fag. Hen forteller at hvis man går tilbake en del i tid, skulle det lages arbeidsplaner med ulike nivåer for elevene. Nå tenker nok flere at alle elevene skal ha samme plan. Dette er også noe ledelsen er enig i, men det har nok ikke kommet fra ledelsen. Hen kan fortelle at møte med gamle elever har vist at de har følt seg inkludert i timene, der alle har fått samme planer, oppgaver og muligheter.

Når det gjelder bruk av ressurser, forteller L3 at det som må til for at det skal kunne foregå en differensiering, er nettopp tilgangen til ulike ressurser. Hen kan fortelle: «For at leseprosjektet skal være vellykket, må skolen ha tilgang til ulike typer bøker, og læreren som skal anbefale må vite litt om bøkene på forhånd. Man må kunne litt om det for å sette i gang differensiering.» L3 forteller om hvordan hen jobber med blant annet lesing i nynorsk, der elevene kan velge mellom to nettsider, der den ene er for junior og den andre for voksne. Elevene velger selv mellom junior-versjonen eller voksen-versjonen. Hen synes det er viktig at man stoler på elevene og lar de få ta egne valg. Hen kan også fortelle at dette har vært vellykket hvis det er laget planer med oppgaver i ulike vanskegrad, og at elevene stort sett velger det som passer seg, og er heller ikke redde for å utfordre seg selv. L3 forteller at de i norsk alltid skriver på pc, og har en del fellesaktiviteter på forhånd. De får som regel bare en oppgave, der alle skriver samme. De bruker skrivetimer på skola, og har responsrunder underveis i prosessen. Hen forteller at alle elevene får hjelp på sitt nivå, og alle får den hjelpen de har behov for. Digitale ressurser som blir brukt til skrivning er word og Its learning.

Som utøver av differensiert undervisning, sier L3 at mulighetene er ubegrenset. Man må akseptere og åpne opp for at man er forskjellige, men likevel ikke så forskjellige. Hen er

opptatt av at alle elevene skal være inne i klassen med de andre, ikke ute på gruppe. Kanskje noen er ute en time eller to innimellom hvis de har behov for ekstra kursing eller hjelp, men ikke noe fast. Hen sier: «Utfordringene med differensiert undervisning er at man aldri kan være helt sikkert på at det blir godt nok.» L2 mener at dette nok er noe man blir bedre på ettersom årene går, men man blir tryggere på seg selv som lærer etter hvert.

L3 syns at de vanskeligste elevene å differensiere for er elever som er umotiverte. Hen har et eksempel der det er en elev som ikke vil skrive noe, vil ikke ha ekstra hjelp eller tilpasset undervisning. De andre gruppene er det ganske greit å differensiere for. Hen syns også at det kan også være utfordrende med de veldig flinke elevene, der man blir usikker på om man gir dem riktige oppgaver slik at de kan utvikle seg. Men hen opplever at elevene er veldig fornøyde når de leser en avansert bok eller skriver en avansert tekst. «Men når man skal gjennomføre f.eks. sidemålsgrammatikk for n'te gang, vet man at det blir for kjedelig for dem.» L3 forteller at elevene uttrykker at de liker å være inne i klassen, og understreker at det er viktig at man bygger klassefellesskap inne i klassen. Hen sier at det ikke alltid fungerer strålende faglig, men det sosiale er også viktig for å skape et fellesskap. L3 forteller at foreldrene opplever differensiert undervisning på en god måte. Det er gode tilbakemeldinger fra foreldre til elever som har vært på grupper før, og nå er inne i klassen. Foreldre til sterke elever har også uttalt seg om at de er fornøyde om at de får oppgaver der elevene kan strekke seg oppover og utfordre seg selv. Gruppen i midten har ikke sagt så mye.

På spørsmålet om hvordan L3 opplever virkningen av differensiert undervisning som metode for tilpasset undervisning, svarer hen at:

Opplevelsen av et fellesskap er så stor. Det er kanskje ikke alltid tekstene er så gode, men opplevelsen av tilhørighet og verdigheten elevene får rundt det, er sterkere og veier mer enn om den teksten ble så god som den kunne ha blitt om elevene hadde vært ute på mindre grupper.

Læreren uttrykker at hen er svært opptatt av nettopp denne verdigheten, og sier at dette nok henger sammen med bakgrunnen som både sosiallærer og rådgiver.



L3 syns at hjemmeskolen gjorde det vanskeligere å nå elevene skikkelig godt. De flinkeste elevene var veldig på, meldte seg på teams og ville ha hjelp. De stille, flinke var også aktive, og fikk vist mer av seg selv på teams. De andre var det vanskelig for, og hen opplevde at mange forsov seg og ikke fulgte opp skolearbeidet sitt. Hen mener at skolens litt strenge rammer er viktig for mange elever, der også rutinene blir fulgt. Det var noen elever som hadde svært godt utbytte av hjemmeskolen. Hen hadde en elev som blomstret veldig, var aktiv og fikk mer kontakt og hjelp gjennom den digitale undervisningen enn i skolehverdagen i klasserommet. Hen opplevde likevel at det var vanskelig både fra lærerens side og elevenes side. De som sliter til vanlig, sleit også mer da det var hjemmeskole. Det var også vanskelig for lærerne å følge opp skolearbeidet på en god og oversiktlig måte, selv om hen føler at de jobbet masse og gjorde så godt de kunne.

Den siste betraktningen L3 syns er viktig å få med, er:

Det er viktig å understreke at norsk er et fag det er lett å differensiere i, uten at det nødvendigvis trenger å ligge så mye jobb bak. Tanken bak må være der, det går ikke helt av seg selv, men man må ha en forståelse for at oppgaver har ulike nivåer som kan tilpasses til elevene.

Hen sier at man må ha en faglig trygghet i bunnen, og mener at dette er en forutsetning for å få det til. Læreren må være trygg på seg selv, på at man kan det man holder på med – på tross av at man innimellom er usikker på om det man gjør er godt nok for nettopp den individuelle eleven. Et eksempel på faglig trygghet opplevde hen da det ble stilt spørsmål om hvordan hen kunne være så sikker på at de bøkene som ble anbefalt for elevene var riktige, og hvordan hen kunne kategorisere dem. Hen kunne da svare at utvalget av bøker og vanskegraden var gjort med bakgrunn i bokas oppbygning og språk, og at man ved å ha lest mange ulike bøker har god erfaring i å vurdere faglig og profesjonelt hvilke bøker som hører inn under ulike nivåer.

#### **4.2.2. Runde 2: sammenligning av intervjuene**

I denne runden sammenlignet jeg det de tre informantene svarte under hver hovedkategori; undervisning, utøver av differensiert undervisning, differensiert undervisning som metode for tilpasset undervisning, og korona og hjemmeskole. Jeg gjør rede for både likheter og ulikheter.

Alle lærerne som ble intervjuet har lang erfaring, jobber på små skoler og har andre undervisningsfag i tillegg til norsk. De tre informantene forstår differensiering som en måte å tilpasse undervisningen på, at man skal møte elevene der de er – på sitt nivå – og at det handler om ulike måter å jobbe på. Lærerne har som sagt ulike fag i tillegg til norsk, og alle kan fortelle at det er enklere å differensiere i norsk enn i andre fag. L1 har erfaring fra ulike måter å jobbe med differensiering på, på ulike skoler. Noen skoler har et overordna forhold til dette, mens det på andre skoler er mer opp til lærerne. L2 og L3 forteller at det på deres arbeidsplass er helt opp til læreren hvordan man velger å differensiere. Alle tre sier at måten det blir gjort på, og planlagt på, avhenger av lærertettheten og ressursene man har på den enkelte skolen.

Relasjonsbygging er noe alle lærerne er opptatt av. L1 snakker spesifikt om dette når hen snakker om planlegging av differensiert undervisning, mens L2 og L3 kommer inn på dette når de snakker om betydningen av at elevene føler tilhørighet i klassen ved å jobbe med det samme, fremfor å bli plassert på grupper og tatt vekk fra fellesskapet. Av digitale hjelpemidler bruker alle lærerne pc i norskfaget. L1 og L2 bruker i hovedsak OneNote, mens L3 bruker It's Learning og word. Fordelene som alle informantene nevner, er at man kan gi tilbakemelding raskt, og at det er lettere å gjennomføre prosessorientert skriving med tilbakemeldinger underveis. L2 bekrefter dette ved å si:

Den største fordelen med å bruke OneNote klassenotatblokk, er at vi kan sjekke hva elevene jobber med underveis – både i timene og etter timene. Det er ikke alle elever som liker at læreren går rundt og ser og stiller spørsmål i klasserommet, og med OneNote trenger man ikke nødvendigvis det. Da kan jeg sitte inne på samme side som eleven og se hva han skriver, og gi kommentarer etterhvert.

De tre informantene sier alle at det er mange og ubegrensede muligheter med differensiert undervisning. De synes at det er lettere å differensiere for de som trenger ekstra støtte, enn de som trenger ekstra utfordringer. L1 og L2 sier at det kan være fort gjort å «glemme» de flinke elevene. L3 sier at de hen synes er vanskeligst å differensiere for, er de elevene som er umotiverte. Hen sier også at det alltid er vanskelig å vite om det du gjør faktisk er godt nok, og at den faglige tryggheten man har i bunnen er en viktig del av undervisningen.

Alle lærerne er opptatt av tilhørighet i klassefellesskapet. Ingen av dem ønsker å ha grupper og å ta elever ut av klassen. L1 sier at differensiering påvirker elevene både faglig og sosialt, og fordi det er flere av dem som allerede skiller deg ut, er det viktig at man jobber for å få et godt klassemiljø slik at differensieringen vil fungere. L2 er opptatt av det at alle skal nå de samme målene, men at veien dit kan være ulik. L3 forteller om det samme fellesskapet, at det er viktig at man bygger fellesskapet i klassen. Lærerne forteller om kun positive tilbakemeldinger fra foreldre når det kommer til differensiering. L1 sier at vi kanskje kan bli flinkere til å snakke med foreldrene om det, mens L2 sier at når elevene begynner på ungdomsskolen, vet foreldrene allerede på hvilket nivå de ligger. L3 forteller at det ofte kommer flere positive tilbakemeldinger fra foreldre som har elever som tidligere var ute på gruppe, men nå er inne i klassen. Hen forteller:

Foreldrene til disse elevene viser tydelig at de setter pris på at organiseringen av undervisningen er endret. Mange ser også utvikling i sine barns sosiale omgangskrets, der det er enklere å bli bedt med ut på noe når man har skolen og timene som felles utgangspunkt.

L1 og L2 sier at virkningen av differensiert undervisning som metode for tilpasset opplæring kun er positiv. Begge er forteller at elevenes mestringsfølelse og det at de forstår, i tillegg til mulighetene til å utfordre seg selv, er en svært god virkning. L1 sier at differensieringen må være varierende for at det skal være vellykket. L3 forteller at elevenes opplevelse av tilhørighet i fellesskapet, og verdigheten det gir dem, er en god virkning. Det som skal til for at differensiering skal fungere som en god metode for tilpasset opplæring, er relasjon til elevene. L1 trekker også fram kollegiet som er viktig del av dette, der man kan dele, pushe hverandre og bruke hverandre som ressurser.

L1 og L3 syns hjemmeskole var utfordrende. L1 primært fordi det skjedde så raskt at man ikke hadde tid til å planlegge, og L3 fordi det var vanskelig å få kontakt med elevene. L1 trekker også fram at man kanskje ikke var så flinke til å differensiere, fordi det ble laget så mange gode «ferdige» opplegg man kunne bruke, og siden tiden ikke strakk til, benyttet man seg av dette uten å tenke på differensiering. L2 syns det var vanskeligst fra sin egen side, da hen også hadde to små barn hjemme samtidig som undervisningen skulle foregå. L3 syns hen måtte bruke mye tid på å få tak i elevene til riktig tid, og at oppfølgingen dermed ikke ble så

bra. Det alle tre påpeker, er bruken av tid. Selv om man planla godt, lagde opplegg selv eller fant ferdige opplegg, tok det mye lenger tid å følge opp elevene på en god måte.

I intervjuet med L1, var det avslutningsvis fokus på noen spørsmål fra observasjonen. L2 avslutter med å si at differensieringen blir mest vellykket hvis den er planlagt, og at man er to lærere som kan samarbeide og følge elevene opp i etterkant. L3 sier at det er viktig at læreren er trygg på seg selv, har god faglig bakgrunn og at man må huske på at norsk er et fag det er lett å differensiere i.

### **4.2.3. Runde 3: særegne funn**

I denne runden har jeg trukket ut seks særegne funn etter runde to i analyseprosessen, der jeg sammenlignet intervjuene med de tre informantene. Funnene er satt i sammenheng med hovedtemaene fra intervjuguiden; undervisning, utøver av differensiert undervisning, differensiering som metode for tilpasset opplæring og korona og hjemmeskole. Rekkefølgen de presenteres i er med bakgrunn i overnevnte oppbygging, og de er likestilte med tanke på betydning. Det er disse funnene som seinere blir drøftet.

Det første funnet som jeg vil trekke frem, er at alle informantene er svært opptatt av klassefelleskap og tilhørighet. De understreker at relasjonsbygging og tilhørighet i klassen er viktige faktorer for elevene når det kommer til differensiert undervisning. Tilhørighet i klassefelleskapet påvirker utøvelsen av undervisningen, og er viktig for at den skal bli vellykket. Lærerne snakker også om egne relasjoner til elevene, at det er viktig å kjenne elevene på en god måte for å kunne differensiere best mulig for hver enkelt av dem. Det andre særegne funnet fra denne studien, er at virkningen av differensiert undervisning som metode for tilpasset opplæring kun er positiv. Det gir elevene mestringfølelse og muligheter til å utfordre seg selv. Lærerne forteller at virkningen også er positiv på det sosiale, da man får tilhørighet i fellesskapet i klassen og får verdighet.

Det tredje funnet, og det som overrasket meg mest, var at alle informantene sa at det er enklere å differensiere i norskfaget enn andre fag. De sammenlignet dette med andre fag de selv underviser i. Som utøver av differensiert undervisning forteller lærerne at det er mange, og ubegrensede muligheter for differensiering i norskfaget. Funnet som trekkes frem som det

fjerde, er at informantene forteller at det i hovedsak er opp til hver enkelt lærer hvordan man gjennomfører differensiert undervisning. Her påpeker de også inn at lærerens faglige trygghet er avgjørende for at differensieringen skal være vellykket, i tillegg til lærertetthet og ressurser. Tid til hver elev, og samarbeid med kollegaer er også faktorer informantene nevner som har betydning for planleggingen og gjennomføringen av differensiert undervisning. Det femte funnet er at alle informantene forteller at det er lettere å differensiere for de som trenger ekstra støtte, enn for de som trenger ekstra utfordringer. Under dette nevnes det eksempler som skriverammer og setningsstartere. Lærerne gir også eksempler gjennom konkrete opplegg de har gjennomført, som leseprosjektet til L3. Observasjonen på 8.trinn viste også at eleven som fikk ekstra oppfølging av L1, hadde tilgang til skriverammer som kunne benyttes.

Det siste funnet jeg vil trekke frem, er fra hovedtemaet om korona og hjemmeskole. Alle informantene sier at de brukte mer tid på å følge opp elevene ved hjemmeskole, enn man gjør i klasserommet på skolen. Alle fortalte at de jobbet mer i disse periodene, men følte likevel at de ikke fikk fulgt opp alle og at undervisningen på skolen gir bedre kontakt og læringsutbytte for flertallet av elevene. Dette bekreftes gjennom L3 som forteller:

Da det var hjemmeskole, var det vanskeligere å nå alle elevene. De flinkeste var på og ville mer enn de andre. Noen elever møtte ikke, og det førte til at vi måtte ringe rundt og vekke dem. Det var også vanskelig å sjekke hva de leste og hva de gjorde, selv om vi jobbet til sene kvelden for å se over arbeidet deres. På skolen har man rutiner som elevene følger, og det gjør det også enklere å følge dem opp kontinuerlig. Flertallet av elevene har det best på skolen, selv om de flinkeste klarer seg uansett.

### **4.3.Oppsummering**

I dette kapitlet er funnene fra observasjonene og intervjuene presentert. Jeg har strekt meg etter å gjengi informasjonen så nøyaktig som mulig, og har beskrevet både observasjonene og intervjuene i detalj. Observasjonene er beskrevet ut fra rollen som en ikke-deltakende observatør, der jeg satt bakerst i klasserommene i begge tilfellene. Observasjonen på 8.trinn startet med en aktivitet for å skape et bedre klassemiljø og fellesskap, og fortsatte med arbeid med tekster rundt temaet identitet. Differensieringen her dreier seg om utvalget av tekster som elevene kunne velge mellom, og hvilke oppfølging de fikk underveis i undervisningen.

Observasjonen på 9.trinn dreide seg om et muntlig opplegg, der språkbruk var temaet. Her var også bakteppet for undervisningen å skape bedre klassefelleskap, samtidig som det fikk elevene til å reflektere over bruk av språk i ulike sammenhenger. Funnene fra observasjonene blir videre tatt med i drøftingen, og oppfølgingsspørsmålene etter dem er tydeliggjort i runde 1 i analyseprosessen av intervjuene.

Analyseprosessen fra intervjuene er beskrevet gjennom tre runder, der helheten først ble gjennomgått, deretter sammenligningen av funnene fra intervjuene, og til slutt bunnet ut i seks særegne funn som jeg vil ta med meg videre i drøftingen. Informantene har mange av de samme synspunktene, som viktigheten av klassefelleskap og tilhørighet, at norsk er et enkelt fag å differensiere i og at lærerens faglige trygghet har mye å si for om den differensierte undervisningen blir vellykket eller ikke. Hovedtemaene fra intervjuguiden; undervisning, utøver av differensiert undervisning, differensiering som metode for tilpasset opplæring og korona og hjemmeskole, har vært med gjennom alle rundene av analyseprosessen, og har spilt en stor rolle inn i hvordan funnene er presentert.

## 5. Drøfting

I denne delen av oppgaven drøfter jeg funnene mine opp mot det teoretiske rammeverket og konteksten fra innledningen. Formålet med studien er å finne ut hvordan norsklærerne på ungdomsskolen planlegger og gjennomfører differensiert undervisning, og derfor vil jeg drøfte funn både fra observasjonene og intervjuene sammen. Fra intervjuene er det de særegne funnene som benyttes. Drøftingen er organisert ut fra det problemstillingen søker å få svar på, sett ut fra hovedtemaene i denne oppgaven, der differensiert undervisning som metode i et sosiokulturelt perspektiv kommer først, etterfulgt av digital differensiering og norskfaget og norsklæreren. Til slutt kommer en oppsummering av kapitlet.

### 5.1. Differensiert undervisning i et sosiokulturelt perspektiv

Tilpasset undervisning og differensiert undervisning ble i teorikapitlet presentert i et sosiokulturelt perspektiv. Differensiert undervisning kan deles inn i pedagogisk og organisatorisk differensiering, der den pedagogiske differensieringen knyttes sammen med det sosiokulturelle perspektivet (Idsøe, 2020, s. 15). *Melding til Stortinget 22, Motivasjon-Mestring-Muligheter-Ungdomstrinnet* (2010-2011) viser gjennom forskning at elevene har bedre læringsutbytte av å være i en elevmangfoldig klasse, og at det også styrker den sosiale læringen (s. 23). Jeg ønsket å finne ut av hvordan lærerne planlegger og gjennomfører undervisningen i norsk på ungdomsskolen, og med bakgrunn i teorien som er anvendt i oppgaven og læreplanen, er det naturlig å sette dette inn i et sosiokulturelt perspektiv.

Funnene viser at de tre informantene forstår differensiert undervisning som metode for å oppnå tilpasset undervisning, og knytter også dette tett sammen med fellesskap og klassetilhørighet. Tilpasset undervisning er tidligere i oppgaven avklart med bakgrunn i Opplæringslova, som sier at alle elever har rett på undervisning som er tilpasset deres forutsetninger og evner (Opplæringslova, 2002). Samtidig kan begrepet tilpasset opplæring eller undervisning inneholde svært mye, noe også informantene er inne på når de snakker om ulike måter å differensiere på. *Hvorfor tilpasset opplæring er så vanskelig* (2010) deler endringen av begrepet tilpasset opplæring i ulike epoker, der fokuset går fra det inkluderende, til det individuelle, og til i dag fellesskapet og hvordan det virker inn på elevenes læring (Jenssen & Lillejord). Tilpasset opplæring sett ut fra dette perspektivet fremhever at elevenes

læringsutbytte blir bedre i et fellesskap, og at fokuset på nettopp tilpasset undervisning er med på å heve kvaliteten på den (Jenssen & Lillejord, 2010). Både Vygotskijs sosiokulturelle læringsteori, som påpeker at læringen skjer i samarbeid med andre (Vygotskij & Kozulin, 2001, s. 239), og Honnets anerkjennelsesteori om at interaksjon med andre har en avgjørende betydning for læringen (Jordet, 2020, s. 25), underbygger dette. Dette er også i samsvar med at det er den brede formen for tilpasset opplæring som skal veie tyngst i skolehverdagen, der fokuset er at undervisningen skal skje i fellesskapet og elevmangfoldet i klassen (Olsen & Haug, 2020, s. 23).

Informantene i dette studiet forteller at de er opptatt av at alle elevene skal få være i et fellesskap, og sier at det påvirker utøvelsen av undervisningen. De sier også at tilhørigheten er viktig for at undervisningen skal bli vellykket. I følge Idsøe (2020) er det i læringsfellesskapet elevenes bakgrunnskunnskap videreutvikles, og det er i fellesskapet de skal utfordres og stimuleres ut fra sine forutsetninger og evner (s.15). Under observasjonene jeg gjorde, var det nettopp dette jeg så. Alle elevene var med i klassen, og undervisningen var lagt opp deretter. Observasjonen på 8.trinn startet med at læreren gjennomførte aktiviteter for å skape et bedre klassefellesskap, der både relasjonene mellom elev-elev, og mellom elev-lærer, ble styrket. Selv om dette var enkle aktiviteter, vil det gi elevene opplevelse av tilhørighet ved at alle gjør det samme og ved at de er i interaksjon med andre. Anerkjennelsesteorien som deler inn anerkjennelsen i tre livssfærer, den sosiale, den offentlige, og den private, viser til at forståelsen for anerkjennelse er relasjonell (Jordet, 2020, s. 24). I den sosiale sfæren er det verdsetting som gir anerkjennelse, og gjennom felles aktiviteter vil elevene oppleve dette.

Den organisatoriske delen av differensiert undervisning kan også settes i sammenheng med det sosiokulturelle perspektivet. Blir elevene delt inn i grupper, får de forskjellige læreverk eller blir satt på ulike rom, vil dette også ha betydning for tilhørigheten til fellesskapet, og det er lærerens kunnskap om dynamikken i klassen som da blir avgjørende for at det skal gi utbytte (Idsøe, 2020, s. 16). Dette er også noe Meld. St. 22 slår fast, der det er vist tilbake til blant annet kursplanssystemet som skapte større sosiale forskjeller (Meld. St. 22, 2010, s. 21). Informantene fortalte alle at de ikke delte elevene inn i faste grupper, men at dette også kan være en metode å variere undervisningen på, selv om ingen av dem snakket mye om dette. Lærerne var opptatt av å få fram at elevene skulle få være i klasserommet, men at man innenfor det rommet har mange muligheter for differensiering. De trekker frem lærerressurser



som et viktig aspekt for å få dette godt til, men at det også kan dreie seg om å gi elevene ulike oppgaver ut fra deres forutsetninger. Oppgaver kan gis på mange måter, og den digitale differensieringen er en del av dette. Mange tenker nok at å arbeide digitalt skal skje individuelt, der alle sitter foran egen skjerm, men vi har heldigvis kommet lenger enn dette i dag. Digitale plattformer kan gi læring både gjennom individuell og kollektiv deltakelse, og gir ofte gode muligheter for samarbeidslæring (Idsøe, 2020, s. 20). Dette utdyper jeg under, i kapittel 5.3.

Kanskje kan lærernes oppfatning av viktigheten av å være i et fellesskap, trekkes ut fra fokuset på dette i LK20. I teorikapittelet redegjorde jeg for hvordan det sosiokulturelle perspektivet er sentralt i flere deler i den overordna delen, der det kommer frem i både Opplæringens verdigrunnlag, Prinsipper for læring, utvikling og danning, og Prinsipper for skolens praksis (Saabye, 2019, s. 6–19). Ut fra egen erfaring vet jeg at i innarbeidelsen av den nye læreplanen, gjennomgikk alle lærerne ulike kurs som opplæring av hvordan læreplanen skal brukes innenfor de ulike fagene. Den overordna delen viser til hele skolens praksis, uten å gå inn på enkeltfag. Siden det i denne delen er understreket flere steder at elevene skal ha tilhørighet og være inkludert i et klassefellesskap, at de skal oppleve både sosial og faglig verdsetting og mestring og at de skal utvikle seg selv i samspill med andre (Saabye, 2019, s. 6–19), vil det være en del av læreryrket å sette dette i sammenheng med hvordan undervisningen skal foregå. Likevel opplevde jeg ut fra både observasjoner og intervju, at informantene gjennomførte og snakket om dette på en slik måte at det var en allmenn og naturlig måte å tenke på. Alle lærerne har lang erfaring, og har vært med på å jobbe under ulike læreplaner. Mitt inntrykk er at denne måten å tenke på, å bruke det sosiokulturelle perspektivet, ikke bare kan knyttes til læreplanen, men også til læreren som profesjonell yrkesutøver sett opp mot hvordan skolen og samfunnet er.

## **5.2. Norskfaget og norsklæreren**

I teorikapittelet gjorde jeg rede for norskfaget og norsklærerens rolle og oppgaver. I denne delen av drøftingen setter jeg det i sammenheng med det informantene snakket om både som utøvere av differensiert undervisning, og hvordan de bruker differensiert undervisning som metode for tilpasset undervisning. Jeg bruker også informantenes eksempler på hvordan de

planlegger og gjennomfører undervisningen, og hva jeg så i observasjonene til å underbygge dette.

Det første, og kanskje noe av det mest overraskende, var at alle de tre informantene startet med å si at norskfaget var enkelt å differensiere i. Lærerne har alle undervisning i andre fag i tillegg, men uten å bli direkte spurt, var dette det de startet med. Grunnen til at det var overraskende, er kanskje fordi norskfaget er det største faget i grunnskolen, med flest undervisningstimer (Fjørtoft, 2014, s. 15). I tillegg hadde jeg min forforståelse og oppfatning av at differensiering i norskfaget krever så mye av læreren, at dette var noe mange oppfattet som vanskelig og tidkrevende. I teorikapittelet viste jeg til noe av innholdet i faget fra læreplanen i norsk, der det står at lesing av ulike tekster skal gi elevene tilgang til språklig mangfold, de skal utvikle evne til kritisk tenkning gjennom å ha en utforskende tilnærming til tekst og språk, de skal få variert kompetanse i muntlig kommunikasjon, skriving og lesing og faget skal også ruste dem til deltakelse i samfunnet og hjelp til å utvikle egen identitet (Saabye, 2019, s. 19). Og kanskje er det nettopp dette, det store omfanget i faget, som gjør at mange tenker at differensiering i norsk krever ekstra mye av lærerne? Forskning rundt hvordan lærerne oppfatter sin egen evne til å tilpasse undervisningen, viser at mange ønsker konkrete forslag til hvordan det kan gjøres – samtidig som de selv kommer med konkrete eksempler på måter å tilpasse på (Damsgaard & Eftedal, 2015). *Hvordan gjør vi det – tilpasset opplæring i praksis* (2015) viser gjennom en undersøkelse at lærerne stiller sidde spørsmålene, men likevel har gode svar selv. Kanskje kan det være forståelsen av begrepet som er utfordrende, eller at lærerne er usikre på om de gjør det «riktig» når de har funnet egne veier å gå for å oppnå tilpasset undervisning (Damsgaard & Eftedal, 2015). Det som kan tolkes ut fra dette, og informantenes uttalelser, er likevel at det store omfanget i norskfaget også gir store og ubegrensede muligheter for differensiert undervisning i faget. Dette er noe informantene snakker om ut fra hvordan de forstår og bruker differensiert undervisning, der de sier at det ikke alltid trenger å være så komplisert.

Informantene trekker fram faglig trygghet som en viktig faktor for at differensiering skal fungere som en god metode for tilpasset undervisning. Sluttrapporten til prosjektet *Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring* (2003) forteller at skoler som lykkes med differensiert undervisning gjør det fordi enkeltlærere eller grupper av lærere har tatt tak i det (Dale & Wærness). Funn fra prosjektet er knyttet tett sammen med grunnskolen,

og det er påpekt rapportens omtale at resultatene kan overføres til ungdomstrinnene (Dale & Wærness, 2003). Didaktiske strategier og gode faglige evner er en avgjørende del av vellykket differensiering (Fjørtoft, 2014, s. 15). Innunder dette vil jeg også dra inn den relasjonelle kompetansen, som bygger på at læreren må ha et relasjonelt repertoar for å kommunisere med de ulike elevene (Bunting, 2014, s. 60). Under observasjonen på 9.trinn, gjennomførte læreren et undervisningsopplegg innenfor temaet språk og identitet. I intervjuet med læreren etter observasjonen, kom det frem at denne klassen hadde hatt utfordringer med språkbruk, både knyttet til legning og hudfarge. Læreren hadde da valgt å tilpasse opplegget slik at det ble brukt yringer elevene kjente seg igjen i, og kanskje noen av dem også hadde brukt. På den måten fikk de også jobbet med det sosiale sammen med det faglige, og dette var basert på lærerens faglige og relasjonelle kompetanse.

Virkingen av differensiert undervisning kan vises både faglig og sosialt. I delkapittel 5.1 drøftet jeg hvordan både den pedagogiske og organisatoriske differensieringen kan påvirke fellesskapet og elevens opplevelse av tilhørighet i klassen. Informantene er opptatt av at alle elevene skal være sammen med klassen sin, og de forteller at differensieringen i klasserommet kan gjøres på mange ulike måter. L3 fortalte om et leseprosjekt hen gjennomførte, og hvordan differensieringen ble gjort innenfor dette. Alle elevene fikk samme oppgave, og valgte bøker til lesingen selv. Noen elever ble styrt, og ble anbefalt hvilken bok de skulle velge, mens andre valgte fritt. Dette er en type differensiering som gir elevene en positiv sosial virkning, ved at de er sammen og alle har den samme oppgaven. I tillegg gir det elevene mestring på sitt nivå, ved at de får tilpasset lesingen til sine forutsetninger, og dermed også en positiv faglig virkning. Fra teoridelen viser dette til den faglige delen av norskdidaktikken som inneholder både formelle og operasjonelle kunnskaper. Den første er den akademiske konteksten, mens den andre er den praktiske. Det er i den praktiske delen læreren tilpasser og anvender den formelle kunnskapen til ulike situasjoner og formål. (Fjørtoft, 2014, s. 20), og det var det som ble gjort i dette leseprosjektet.

L2 snakker om differensiering som variert undervisning, der innhold, metoder og nivåer er ulike. Hen er opptatt av at alle skal til det samme målet, men at veien dit kan være ulik. Den didaktiske relasjonsmodellen viser hvordan elementene elev, mål, innhold, arbeidsmåte, rammer og vurdering henger sammen, uten at den ene veier mer enn den andre (Fjørtoft, 2014, s. 28). Trekker man dette sammen med den nasjonale satsingen på ungdomstrinn i

utvikling (UiU), der ulike tiltak ble satt inn for å gjøre undervisningen på ungdomstrinnene mer variert, praktisk og relevant, ser man at det gjorde lærerne mer bevisst på egen undervisning (Lødding et al., 2018). Kvithyld (2019) brukte tiltakene fra denne satsingen som utgangspunkt, og så hvordan to lærere jobbet med tilgang til samme ressurser og artefakter. Artikkelen *Hva skjer når lærere benytter pedagogiske ressurser anbefalt av utdanningsmyndighetene?* (2019) viser at de to lærerne har ulik praksis, og at selv om de benytter de samme ressursene, påvirker deres erfaring, pedagogiske grunnsyn og faglige kunnskap hvordan de underviser og formidler til elevene (Kvithyld, 2019). Ser man dette ut fra informantens syn på at differensiering handler om variasjon innenfor områdene i den didaktiske relasjonsmodellen, oppnår man også effekten i at undervisningspraksisen blir ulik. Den er tilpasset og differensiert til elevene i klassen, og vil dermed ikke bunne ut i det samme. Som i leseprosjektet til L3, har læreren mulighet til å gi alle elevene samme oppgave og mål, mens innhold og arbeidsmåter kan være ulik. I tillegg vil vurderingen variere noe, ut fra hvilket ferdig produkt elevene velger å levere, for eksempel fordi kriteriene for vurdering av en fagartikkel er forskjellig fra det som vurderes av en fortelling. Ved å gi elevene muligheter for å levere det ferdige produktet på ulike måter, møter man også elevenes ønsker, noe som skaper motivasjon og lærelyst. Tomlinsons differensieringsmodell viser også hvordan innhold, prosess og produkt kan baseres på elevenes nivå, interesser og læringsprofil (Idsøe, 2020, s. 47). Og det er dette informantene snakker om når de sier at oppgavene må tilpasses de ulike elevene, at veien til målet kan være ulik og at lærerens faglige trygghet må ligge i bunn, noe som understrekes av L3. I tillegg til den faglige tryggheten, er også bruk av ressurser et viktig aspekt. L1 og L2 snakker begge om at mulighetene blir større hvis det er flere lærerressurser tilgjengelig i klasserommet, og at dette også er nødvendig for at elevene skal få god nok oppfølging både underveis og etter at arbeid er gjennomført.

Informantene sier alle at det er enklere å differensiere for elevene som trenger støtte, enn for de som har behov for ekstra utfordringer. Kanskje kan grunnen være at man har flere verktøy tilgjengelig for dem, og at det krever mer planlegging av læreren å gjøre oppgavene eller tekstene mer utfordrende? I leseprosjektet til L3 forteller hen at valg av bøker også er en fin og enkel måte å differensiere på for de som trenger utfordringer. De får velge, eller får hjelp til å velge, en avansert bok, og læreren opplever at elevene er fornøyde med det, og at de blir ekstra motiverte. Elevenes motivasjon styrkes av at de får noe å strekke seg etter, og at de opplever mestringsfølelse. For at læring skal skje, må de dermed stimuleres utover hva de

allerede vet og kan (Idsøe, 2020, s. 16). For at læreren skal kunne gi elevene disse utfordringene, kreves det faglig kompetanse, som det er skrevet om tidligere i teksten. L3 forteller at måten hen gjør dette på ved utvelgelse av bøker, er ved at hen har lest de fleste på forhånd slik man som lærer vurderer faglig og profesjonelt hvilket nivå de ulike bøkene hører innunder med bakgrunn i bokas språk og oppbygging.

Når L3 snakker om hvordan elevenes utvelgelse av bøker til leseprosjektet gjøres, ser jeg det sammen med observasjonen på 9.trinn og intervjuet av L2. Begge de to lærerne reflekterer rundt valgene sine av tema og innhold i undervisningen, og begge viser faglig og relasjonell kompetanse. Lærerens refleksjoner rundt fagdidaktikken i tillegg til praktisk-metodiske valg som gjøres, settes i skolehverdagen sammen med lærerens tause kunnskap, altså intuitive handlinger, aktiviteter og raske reaksjoner (Fjørtoft, 2014, s. 22). Som alle informantene sier, er nok også denne tause kunnskapen avhengig av den faglige for at lærerens trygghet skal være tilstede, og for at elevene skal oppleve læring, tilhørighet og mestring. Refleksjoner rundt både elevenes behov og egen undervisning krever at læreren har med seg en bakgrunn av teorier om pedagogikk, læring og motivasjon, og språk- og litteraturvitenskap (Fjørtoft, 2014, s. 19). Dette viser også funnene i observasjonen og intervjuet på 8.trinn, med L1, der elevene leste ulike tekster med identitet som tema. Det hadde også læreren valgt ut ulike tekster, der noen av elevene ble veiledet i sitt valg, mens andre valgte fritt. Lærerens faglige og relasjonelle kompetanse, sammen med den tause kunnskapen, kom derfor godt til nytte da elevene skulle velge tekster og jobbe med disse.

Gjennom egen erfaring vet jeg at arbeidet med å tilpasse og differensiere undervisningen krever mye planlegging, og at man må ha mange tanker i holdet på en gang. Dette samsvarer også med det Fjørtoft (2014) skriver om: «En norsklærer må derfor mestre både det faglige innholdet og det brede repertoar av didaktiske strategier som gjør det mulig for elevene å lære» (s. 15-16). Det er tre karakterer som skal gis til elevene etter utgangen av 10.trinn, noe som også understreker kompleksiteten i faget og til norsklæreren. Skriftlige karakterer går på det rent skriftlige, men den muntlige skal vise til det muntlige. Måtene man da kan arbeide på er mange, men fokuset må være å ha variasjon i arbeidsmåter og i hvilke produkter som skal leveres. Som tidligere skrevet, er dette også noe alle informantene er opptatt av, og som er satt i forhold til den didaktiske relasjonsmodellen og Tomlinsons differensieringsmodell (Fjørtoft, 2014, s. 28; Idsøe, 2020, s. 47). Et eksempel på dette er hvis man arbeider med sammensatte

tekster, der det ferdige produktet som leveres kan være en nyhetsartikkel, video, tegneserie eller powerpointpresentasjon. Elevene får da mulighet til å velge hvordan de ønsker å arbeide med dette selv, og undervisningen blir differensiert. Leser elevene bok, kan de ta en selvvalgt bok som det skal lages bokanmeldelse, bokplakat eller holdes en muntlig fagsamtale rundt. Disse kan også kombineres, slik at elevene får vist kunnskap på ulike fagfelt rundt det samme utgangspunktet. Parallelt med dette jobber man med nynorsk, der for eksempel bokanmeldelsen kunne vært skrevet på nynorsk, og resten på bokmål. En slik måte å arbeide på setter kompleksiteten og omfanget i faget sammen på en god måte, og gir god variasjon i undervisningen. Samtidig gir det også tilpasset undervisning til elevene gjennom differensiering som metode.

### **5.3.Digital differensiering**

Lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (PfdK) er gjort rede for i teorikapittelet. I denne kompetansen ligger områdene pedagogikk og fagdidaktikk sammen med blant annet samhandling og kommunikasjon, fag og grunnleggende ferdigheter og skolen i samfunnet (Frantzen & Schofield, 2018, s. 193). Etter egen utdanning de siste åtte årene, og etter å ha gjennomført dette studiet, har jeg et godt inntrykk av at den digitale kompetansen innenfor norskfaget er stor. Kanskje er det på grunn av den skriftlige delen av faget, der man var tidlig ute med å tilby elever med utfordringer å skrive på pc. Eller kanskje er det fagets omfang som har gjort det nødvendig å benytte seg av digitale ressurser. Uansett er dette noe alle de tre informantene snakket om.

Alle fortalte at de bruke digitale læringsplattformer, og at skrivingen i norsk i alle hovedsak foregikk på pc. L1 og L2 brukte OneNote som klassenotatblokk, og L3 brukte Word og It's Learning. Fordelene L1 og L2 trakk frem, var at man raskt kunne gå inn å se hva elevene hadde skrevet, uten at det trengte å foreligge en innlevering. På den måten kunne man også følge opp elever godt underveis, med både kommentarer og rettinger. Dette er med på å ivareta differensieringen, der læreren har mulighet for å tilpasse oppgaver underveis digitalt, uten at det trenger å foregå foran hele klassen (Idsøe, 2020, s. 81).

Den digitale differensieringen gir muligheter for interaktive og fleksible opplegg ut fra elevens læringskurve (Idsøe, 2020, s. 20). Etter innføringen av LK20, og koronapandemien,

har alle de store forlagene utviklet digitale undervisningsplattformer, der man kan følge læringsstier og der læreren kan kommunisere med elevene uten at det gjøres gjennom klassesamtaler. L1 forteller at denne muligheten er svært god å bruke, da man kan gi oppgaver direkte til enkeltelever og/eller grupper fra plattformene. Ved å bruke denne formen for digital differensiering, kan man både nivådifferensiere og gi elevene repetisjonsoppgaver hvis det trengs (Idsøe, 2020, s. 81).

Samtidig er det viktig å tenke på fellesskapet og ha det sosiokulturelle perspektivet i bakhodet. Det er ikke til å komme ifra at ved å kommunisere kun gjennom skjerm, vil man som lærer ikke oppnå de samme relasjonene til elevene. Likevel vet vi at den generasjonen som er ungdommer nå, sosialiseres gjennom nettopp skjerm. Ut fra dette, er kompetanseområdet endring og utvikling i lærerens PfdK et element som kan brukes. Innenfor dette området ligger lærerens ansvar til egen utvikling og forbedring av egen kompetanse (Kelentrić et al., 2017, s. 13). L2 sier at det er kollegaene som er med på å gjøre differensieringen vellykket, ved å ha noen å dele med, noen som pusher deg og utfordrer deg, vil man også bli bedre til det. Dette gjelder også deling av kunnskap og erfaring. Hvis to lærere i kollegiet har vært på kurs, vil de naturligvis ha med seg ny kunnskap som de kan dele med de andre. På samme måte vil lærere som prøver ut nye ting, og forteller om det, gi de andre ideer og noe å strekke seg etter. Delingskultur blant lærerne er en stor del av det å kunne utvikle seg og endre seg i takt med den digitale utviklingen i samfunnet. Dette viser også forskningen i artikkelen *Læreplanen og profesjonsfellesskapet*, der det pekes på at kvaliteten i lærerens arbeid blir påvirket av kollektive skolepraksiser (Tronsmo, 2020).

Den digitale utviklingen hoppet opp et hakk i mars 2020 da landet stengte ned. Plutselig var alle på nettet, og det skulle både jobbes, undervises og læres gjennom skjerm. I løpet av de første dagene ble «alt» av digitale læringsmidler åpnet uten at man trengte lisens og det ble laget utallige undervisningsopplegg som ble delt. Dette krevde at lærerne kunne faget sitt, hadde evnen til å tenke didaktisk og at hovedfokuset lå på elevenes læring (Idsøe, 2020, s. 20). L1 snakket om at dette kanskje førte til at arbeidet med å differensiere ble for enkelt, at det ble en hvilepute for lærerne, der man ikke trengte å lage opplegg på egenhånd ut fra elevene i egen klasse. Samtidig så hen også på dette som noe svært positivt, da det var mer enn nok for lærerne å gjøre da det var hjemmeskole. I artikkelen *Var lærerne klare til å bli heldigitale?* (2020) kommer det frem at 67% av de spurte lærerne i Norge ikke hadde erfaring

med heldigital undervisning. Den forteller også at lærerne synes det var utfordrende å motivere elevene og å bygge opp klassemiljøet digitalt (Heie, 2020). Alle informantene sitter igjen med det samme inntrykket etter hjemmeskoletiden, at man jobbet svært mye. Dette støttes av funnene i undersøkelsen som refereres til i artikkelen *Hjemmeskole under korona: Lærerne brukte mer tid på å forberede undervisningen* (2020). Lærerne i undersøkelsen forteller at de jobbet mer, at det var vanskelig å skille mellom jobb og fritid, og at de var bekymret for om oppfølgingen elevene fikk i perioden var god nok (Larsen, 2020). Informantene i denne studien mener også at hjemmeskolen ikke førte til like god læring som når elevene er på skolen, og at det var vanskeligere å nå enkeltelevne. Forskning fra SePU underbygger også dette, og konkluderer i artikkelen *Skole er best på skolen* (2020) med at hjemmeskolen hadde stor innvirkning på elevenes faglige og sosiale trivsel og læringsutbytte (Nordahl, 2020). Kanskje kan dette knyttes sammen med ressursbruken, særlig i de tilfellene der man var to lærere i klasserommet, og nå bare en i den digitale undervisningen.

Egen erfaring fra denne perioden, er også at man måtte bruke mye tid på å se over hva elevene hadde gjort fra dag til dag. På skolen går man rundt og ser, snakker med elevene, og får da et godt innblikk i hva de har gjort og hvor langt de har kommet. Da alt ble digitalt, måtte man inn på hver enkelt elev daglig, og noen ganger flere ganger om dagen, for å se arbeidet og læringen. L1 poengterer også tidsbruken til planlegging da de ble hjemmeskole. Dette skjedde raskt, både første gangen og gangene etter det, noe som gjør at man bare må kaste seg rundt uten å få tid til å planlegge med kollegaer eller å lage tilpassede opplegg. L2 forteller derimot at ressursene som til vanlig var i klasserommet også var tilgjengelig da det var hjemmeskole. Hen sier også at differensieringen gikk av seg selv, fordi elevene i enda større grad fikk velge både arbeidsmåter og mengde selv. L3 opplevde at det var stor forskjell i hva slags utbytte elevene hadde i hjemmeskoleperioden. Hen hadde elever som det var vanskelig å motivere og få til å gjøre skolearbeid, mens andre blomstret og var mer aktive digitalt enn i klasserommet. Her kommer lærerens relasjonskompetanse til syne, der man gjennom å kjenne elevene kunne følge ekstra med og gi dem ulike oppgaver og tilbakemeldinger basert på deres individuelle styrker og utfordringer (Bunting, 2014, s. 60). Forhåpentligvis har også lærerne med seg erfaringen fra hjemmeskoletiden med seg videre i undervisningen, og bruker dette til å lage enda bedre differensierte opplegg til elevene.



Den digitale differensieringen er noe som alle bruker i mer eller mindre grad i skolehverdagen, og kan ikke kun sees sammen med periodene med hjemmeskole. Kanskje skiller man ikke ut det digitale fra den andre differensieringen som foregår i klassen, men ser alt under ett. Å bruke digitale hjelpemidler er noe som kan inngå i flere av elementene i den didaktiske relasjonsmodellen, både i arbeidsmåter, prosess, innhold og produkt (Fjørtoft, 2014, s. 28). Dette er også noe informantene er inne på, når de snakker om variasjonen i undervisningen, og at elevene får velge veien til målene selv.

## **5.4.Oppsummering**

Funnene fra undersøkelsen sett ut fra det teoretiske rammeverket, kan drøftes på ulike måter. I denne oppgaven er det tatt utgangspunkt i problemstilling, teoretisk rammeverk og egen tolkning og for forståelse ut fra egen erfaring. Samtidig kan man se at informantene snakket om mye av det samme. Alle var svært opptatt av klassefelleskap og tilhørighet, at differensiering handler om variasjon i undervisningen, elevenes evner og forutsetninger, og at faglig trygghet var viktig.

Det sosiokulturelle perspektivet kommer frem gjennom måten informantene snakker om klassefelleskapet og hvordan de planlegger og gjennomfører egen undervisning. Det å lære i samspill med andre og utvikle seg selv ut fra egne forutsetninger, knyttes til Vygotskijs sosiokulturelle læringsteori og den proksimale utviklingssonen, og funn fra observasjonene og intervjuene er drøftet ut fra dette (Vygotskij & Kozulin, 2001, s. 239). Lærerens relasjonelle kompetanse er også noe alle informantene trekker frem i ulike deler av intervjuet, også som noe påvirker både den pedagogiske og den organisatoriske differensieringen. Verdsetting blir dermed en faktor som spiller inn, og som ut fra anerkjennelsesteorien skjer i sosiale omgivelser (Jordet, 2020, s. 24). Drøftingen viser også hvordan dette henger sammen, og hvordan lærerne planlegger og handler ut fra dette.

Noe av det som overrasket mest var at alle tre syns at norskfaget var det enkleste å differensiere i. Som skrevet over, kan grunnen være at det store omfanget av faget, også åpner for mange muligheter for differensiering. Informantene forteller at faglig trygghet og kollegaer medvirker til hvor vellykket den differensierte undervisningen er, og understreker at tid – både til egen planlegging, samarbeid, og ikke minst til elevene – er en avgjørende faktor.

Dette spiller også en viktig rolle i den digitale differensieringen (Idsøe, 2020, s. 20). Informantene forteller at tid var det som spilte mest inn på undervisningen da det var hjemmeskole. Lærerne sier at de jobbet mer, men at de likevel ikke følte at de fikk fulgt opp elevene godt nok. Samtidig bruker de alle digitale hjelpemidler og verktøy i egen undervisning, og ser på det som et svært godt, og nødvendig, hjelpemiddel i norskfaget.

Sammenhengen mellom delkapitlene i drøftingen, er fremtredende. Det sosiokulturelle perspektivet på læring, norskfaget og norsklæreren, og digital differensiering viser den store helheten i lærerens profesjonelle yrkesutøvelse. Det handler om måter å undervise på, og at lærerens faglige kompetanse og relasjonskompetanse er avgjørende for at læring skal skje (Bunting, 2014, s. 60; Fjørtoft, 2014, s. 15).

## 6. Konklusjon

Formålet for denne oppgaven og undersøkelsen, var å finne svar på problemstillingen om hvordan differensiert undervisning blir planlagt og gjennomført i norskfaget på ungdomsskolen.

Ved bruk av kvalitative metoder som observasjon og intervju, viser funnene at de tre informantene har de samme grunntankene om differensiering. De ser på differensiering som er måte å oppnå tilpasset opplæring på, noe som er i samsvar med Idsøe (2020), der hun skriver at differensiering er et virkemiddel for å oppnå dette (s.15). Dette stemmer også overens med hvordan begrepet tilpasset opplæring blir forstått i dag, hvor læring oppstår i fellesskapet, og tilpasningene skal skje innenfor dette (Jenssen & Lillejord, 2010). De tre lærerne viser til egen yrkespraksis, der de alle forteller om ulike måter å bruke differensiering på. Sett ut fra ulike modeller, som den didaktiske relasjonsmodellen og Tomlinsons differensieringsmodell, passer også det lærerne både gjør og forteller fint inn i disse (Fjørtoft, 2014, s. 28; Idsøe, 2020, s. 47). Det handler om variasjon, at elevene skal bli hørt og få velge selv, i tillegg til at lærerens faglige kunnskap og relasjonskompetanse spiller en viktig rolle.

Det sosiokulturelle perspektivet der den proksimale utviklingssonen videreutvikles i samhold med andre (Vygotskij & Kozulin, 2001, s. 239), er en innarbeidet måte å både tenke på og jobbe på. Dette er noe informantene snakker mye om når de forteller om tilpasset og differensiert undervisning i norsk, og reflekterer rundt egen praksis. Gjennom de to observasjonene, viser lærerne at de bruker tilpasset og differensiert undervisning i et sosiokulturelt perspektiv. I intervjuene i etterkant får jeg som forsker også svar på at de har mange tanker om egen undervisning, og at den er planlagt med hensikt. Begge har tatt utgangspunkt i det faglige, og satt det inn i relasjonelle og sosiale rammene for klassene sine. Nå er også begge lærerne som ble observert kontaktlærere og har mye kunnskap om sine elever, men det sier likevel mye om kompleksiteten i det man gjennomfører i timene. L1 har bevisste valg av tekster som passer til temaet identitet og elevenes ulike nivåer, og L2 har et opplegg om språk og hatprat, der klassens utfordringer med språkbruk er tatt med i sammenhengen. I tillegg til det planlagte, må også begge lærerne ta raske beslutninger i klassen når det skjer noe uventet, som at den ene eleven på 8.trinn velger en vanskeligere tekst enn læreren hadde forutsett, eller at noen på 9.trinn ikke vet hva ord og uttrykk som blir brukt

betyr. Da er lærerens tause kunnskap, der både intuitive handlinger og kroppsspråk er en avgjørende del for at undervisningen skal bli vellykket (Fjørtoft, 2014, s. 22).

I teoridelen er det lagt vekt på norskfaget og norsklærerens kompetanse. Fjørtoft (2014) skriver at norskfaget er det største faget i grunnskolen, og at det store omfanget med læringsmål og verdier, fører til at norsklæreren må inneha mange ulike typer kompetanse for å kunne lede elevene til læring (s.15-19). Funnene fra undersøkelsen viser at dette stemmer. Gjennom observasjonene viste lærerne hvordan de jobbet ut fra elevenes faglige og sosiale evner, og i intervjuene ble deres tanker og meninger utdypet. Det er en vid kompleksitet i hvordan arbeidet blir planlagt og gjennomført, der lærerne gjør en stor del av jobben også før og etter selve undervisningstimene.

I planlegging av timene blir norskfagets innhold satt sammen med elevene i de enkelte klassene. Faktorer som påvirker vil være tilgang til ressurser, både når det gjelder undervisningsmateriell og lærere, digitale verktøy, elevene og klassemiljøet, og lærerens samlede kompetanse. Rett til tilpasset opplæring ut fra evner og forutsetninger ligger som en paraply over all undervisning, og er en grunntanke alle lærere har med seg (Opplæringslova, 1998). Sammen med dette er også fellesskap og tilhørighet, som skal gi alle elever verdighet og sosial læring og utvikling (Saabye, 2019). Disse to grunntankene er noe alle informantene har med seg i sin planlegging, og lager undervisningsopplegg ut fra dette. Måten de jobber med differensiering på avhenger av temaet og innholdet i timene. Alle påpeker at det er variasjon som er nøkkelen til at differensieringen skal være vellykket. Samtidig viser de også at elevmedvirkning, gjennom å la dem velge for eksempel ferdig produkt ut fra egne ønsker og interesser, er en stor del av differensieringen. Dette kom tydelig frem gjennom både observasjon og intervju.

Svaret på problemstillingen er dermed sammensatt, og kanskje like komplekst som norskfaget. Norsklærere på ungdomstrinnet planlegger og gjennomfører sin undervisning ut fra elevenes rett til tilpasset undervisning, elevenes evner og forutsetninger, fellesskap og tilhørighet i klassen og egen kompetanse.

## 6.1. Kunnskapsbidrag fra denne oppgaven

Denne studien gir ingen entydige svar på hvordan differensiert undervisning blir planlagt og gjennomført i norsk på ungdomsskolen. I kvalitative studier vil man ikke kunne generalisere på grunn av antall informanter og hensikten med studien, som er å gå i dybden på noe man ønsker å finne ut mer om (Dalland, 2020, s. 55). Samtidig vil planleggingen og gjennomføringen av undervisningen alltid avhenge av de individuelle lærerne, skolens føringer og ikke minst elevmangfoldet i klassene. Likevel kan studien være med på å gi noen tanker til hvordan norsklærere kan tenkte på og forbedre egen yrkespraksis. Overførbarheten til andre fag er også tilstede, ved at man ser på differensieringsmodellene og legger opp til variasjon i faget.

Kanskje tenker flere som meg, at differensiering i norsk er så krevende at det er uoverkommelig, og vil etter å ha lest denne oppgaven sitte igjen med inntrykket av at det ikke nødvendigvis er så krevende. Kan hende mange også vil oppleve at de faktisk gjennomfører differensiert undervisning, selv om de ikke direkte har planlagt det, eller at de tenker på det som differensiert. Antakelig vil noen norsklærere se at de gir elevene ulike oppgaver, mulighet for å velge ferdig produkt eller tekster med ulike vanskegrad. Og forhåpentligvis vil flere også få forståelse av hva differensiering i norsk er, at det ikke alltid trenger å være så komplisert, og at man klarer å gjennomføre det på en god måte. Håpet er også at flere norsklærere ser omfanget av egen kompetanse, helheten av den og at man faktisk har stor faglig tyngde.

Norsklærere i ungdomsskolen har mange arbeidsoppgaver, og skal sette tre ulike karakterer til standpunkt på 10.trinn. Visst er det et stort fag som rommer mye, men det gir også lærerne stort spillerom. Ser vi dette, vil vi som informantene i denne undersøkelsen sier, få uante muligheter for differensiering – noe som også vil gagne elevenes læring og mestring i faget (Idsøe, 2020, s. 14–15). På den måten vil også lærerens trygghet av egen profesjonell yrkesutøvelse også bli styrket, som igjen vil påvirke elevene i positiv retning. Vi må se mulighetene, og ikke begrensingene faget gir oss.

## Referanser

- Andersson-Bakken, E., & Bakken, J. (2021). Lærebokoppgavene er ikke (fag)fornyhet. *Bedre skole*, 2021(4). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/larebokoppgavene-er-ikke-fagfornyhet/>
- Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomsskolen*. Universitetsforlaget.
- Brevik, L. M., & Gunnulfsen, A. E. (2016). Differensiert undervisning for elever med stort læringspotensial. *Utdanningsforskning.no*.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/differensiert-undervisning-for-hoytpresterende-elever-med-stort-laringspotensial/>
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Buli-Holmberg, J., & Ekeberg, T. R. (2009). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Universitetsforlaget.
- Bunting, M. (Red.). (2014). *Tilpasset opplæring—I forskning og praksis*. Cappelen Damm AS.
- Dale, E. L., & Wærness, J. I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle—Blikk for den enkelte*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Damsgaard, H. L., & Eftedal, C. I. (2015). Hvordan gjør vi det? Tilpasset opplæring i praksis. *Bedre skole*, 2015(1). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/hvordan-gjor-vi-det-tilpasset-opplaring-i-praksis/>
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Fagbokforlaget.

- Forsmo Jenssen, M. M., & Nordahl, T. (2022). Profesjonelle læringsfelleskap og læreres undervisningspraksis. *Acta Didactica*, 16(1/2022).  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/profesjonelle-laringsfelleskap-og-lareres-undervisningspraksis/>
- Frantzen, V., & Schofield, D. (2018). *Mediepedagogikk og mediekompetanse. Danning og læring i en ny mediekultur*. Fagbokforlaget.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Heie, M. (2020). Var lærerne klare for å bli heldigitale? *Det utdanningsvitenskapelige fakultet i Oslo. Institutt for lærerutdanning og forskning*.  
<https://www.uv.uio.no/ils/forskning/aktuelt/aktuelle-saker/2020/var-lererne-klare-for-a-bli-heldigitale.html>
- Idsøe, E. C. (2020). *Differensiering i skolen. En praktisk bok om tilpasset opplæring*. Cappelen Damm AS.
- Jenssen, E. S., & Lillejord, S. (2010). Hvorfor tilpasset opplæring er så vanskelig. *Bedre skole*, 2010(2). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2010/hvorfor-tilpasset-opplaring-er-sa-vanskelig2/>
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag AS.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen. En forutsetning for læring*. Cappelen Damm AS.
- Kelentrić, M., Helland, K., & Arstorp, A.-T. (2017). *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse*. Utdanningsdirektoratet.  
<https://www.udir.no/contentassets/081d3aef2e4747b096387aba163691e4/pfdk-rammeverk-2018.pdf>
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Ascheoug.

Kunnskapsdepartementet. (2015). *Motivasjon og mestring for bedre læring*.

Kunnskapsdepartementet.

[https://www.regjeringen.no/contentassets/5a844191f2124118b4f1a74f106a9c63/f-4276-b\\_web.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/5a844191f2124118b4f1a74f106a9c63/f-4276-b_web.pdf)

Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori—Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Novus.

Kvithyld, T. (2019). Hva skjer når lærere benytter pedagogiske ressurser anbefalt av utdanningsmyndighetene? - En komparativ kasusstudie av hvordan to lærere iscenesetter en pedagogisk ressurs utviklet til «Ungdomstrinn i utvikling». *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(1). <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1431>

Larsen, I. V. (2020). Hjemmeskole under korona: Lærerne brukte mer tid på å forberede undervisningen. *Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier*.

<https://www.oslomet.no/forskning/forskningsnyheter/lererne-brukte-mer-tid-paa-forberede-undervisningen>

Lødding, B., Gjerustad, C., Rønsen, E., Bubikova-Moan, J., Jarness, V., & Røsdal, T. (2018).

*Sluttrapport fra evalueringen av virkemidlene i satsingen Ungdomstrinn i utvikling* (2018:32).

<https://www.udir.no/contentassets/ad17d9d2c6874bceb02329b4bd5eccd4/nifurapport2018-32.pdf>

Meld. St. 22. (2010). *Motivasjon – Mestring – Muligheter—Ungdomstrinnet*.

Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>

Michaelsen, E. (2018). Dynamisk kartlegging av leseutvikling de første skoleårene. I E.

Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming*. (s. 139–162). Universitetsforlaget.



- Nordahl, T. (2020). Skole er best på skolen. *Utdanningsforskning.no*.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2020/skole-er-best-pa-skolen/>
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag. Utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. Juni 2013. Avgitt til Kunnskapsdepartementet 3. September 2014*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?ch=3>
- Olsen, M. H., & Haug, P. (2020). *Tilpasset opplæring*. Cappelen Damm AS.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2020-06-19-91 fra 01.01.2021). Kunnskapsdepartementet.  
[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1)
- Opplæringslova. (2002). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (lov 20 des 2002 nr. 112). Kunnskapsdepartementet. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_11#%C2%A79a-7](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#%C2%A79a-7)
- Palm, K. (2018). *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming*. (E. Michaelsen, Red.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2012). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Saabye, M. (2019). *Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020*. Pedlex.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in Academically Diverse Classrooms* (3. utg.). Alexandria.
- Tronsmo, E. (2020). Læreplanen og profesjonsfellesskapet. *Bedre skole*, 2020(2).  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/lareplanen-og-profesjonsfellesskapet/>
- Vygotskij, L., & Kozulin, A. (2001). *Vygotskij, L. and A. Kozulin (2001). Tenkning og tale*, Gyldendal. Gyldendal akademiske forlag.

## Vedlegg 1: Informasjonsskriv



### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

### ***Differensiering i norskfaget på ungdomsskolen?***

Dette er en forespørsel til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan differensiering blir planlagt og gjennomført i norskfaget på ungdomsskolen. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Jeg er student i masterstudiet tilpasset opplæring ved Høgskolen i Innlandet, og skriver en masteroppgave der jeg ønsker å se på hvordan differensiering blir gjennomført i norskfaget på ungdomsskolen i en elevmangfoldig klasse. Jeg ønsker å se på dette for å utvikle min profesjonalitet som lærer, og for å gi informasjon og tips videre til andre språklærere.

#### **Problemstillingen for masteroppgaven er:**

Hvordan blir differensiert undervisning gjennomført i norskfaget på ungdomsskolen?

Under dette vil jeg også undersøke om og hvordan digitale hjelpemidler blir brukt i den differensierte undervisningen.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Masterstudiet ved Høgskolen i Innlandet, Hamar, er ansvarlig for prosjektet.

Jeg som student vil gjennomføre en kvalitativ forskning på et lite utvalg lærere.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg har tatt kontakt med skolen, og spurt etter 2-3 norsklærere som bruker differensiering i sin undervisning. Jeg vil gjerne ha med deg som profesjonell yrkesutøver i mitt utvalg.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

I dette forskningsprosjektet ønsker jeg først å observere deg i en norsktime, deretter ønsker jeg å intervju deg med bakgrunn i observasjonen og dine kunnskaper og erfaringer som norsklærer. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet. Det blir ikke gjort lydopptak under observasjonen, kun under intervjuet for å sikre at jeg får med alt som blir sagt.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

Tilgang til lydopptak av intervju er det kun jeg som forsker som har mens transkriberingen foregår. Lydopptaket vil bli slettet etter transkribering. Ferdig transkribert intervju vil være tilgjengelig for meg som forsker, for veileder, og for de som leser masteroppgaven. Her vil du selvfølgelig være fullstendig anonymisert med fiktivt navn på deg og skolen.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres fortløpende og lydopptaket slettes rett etter transkribering. Masteroppgaven skal leveres mai 2022.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet, avd. Hamar, har [NSD – Norsk senter for forskningsdata AS](#) vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

- Høgskolen i Innlandet, avd. Hamar ved student Magnhild Øye-Grasdokk på [magnhildth@hotmail.com](mailto:magnhildth@hotmail.com), 99 69 04 13, eller veileder Lillian Gran [lillian.gran@inn.no](mailto:lillian.gran@inn.no), 95 21 12 29.
- 

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost [personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Magnhild Øye-Grasdokk  
(Forsker/student)

Lillian Gran  
(veileder)

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Differensiering i norskfaget*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon av undervisningen
- å delta i intervju med lydopptak

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

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2: Observasjonsprotokoll

Hvem og når	Hva ser jeg	Mine tanker og tolkninger	Mine spørsmål

## Vedlegg 3: Intervjuguide

### Bakgrunn

- Formålet med intervjuet (masteroppgave, differensiert undervisning i norsk, bruk av digitale hjelpemidler)
- Intervjusituasjonen – tidsramme
- Taushetsplikt, anonymisering og lydopptak
- Frivillighet/ trekke seg når man vil

### Tema 1: Undervisning

1. Beskriv kort din bakgrunn (utdanningsfaglig)
2. Hvordan forstår du begrepene differensiering og tilpasset opplæring?
3. Hva mener du er differensiert undervisning i norsk?
4. Hvordan jobber du, eller din skole, med differensiert undervisning? (også uavhengig av fag)
5. Hva må etter din oppfatning til for å gi mulighet til differensiering i norskfaget?
6. Hvordan planlegger du differensierte undervisningsopplegg som skal passe til hele elevmangfoldet i klassen?
7. Hvordan gjennomfører du differensiert undervisning i norsk? Evt. hvorfor gjennomfører du ikke differensiert undervisning i norsk?
8. Er det noen digitale hjelpemidler du bruker, eller kan bruke, i din differensierte undervisning?

### Tema 2: Utøver av differensiert undervisning

9. Hvilke muligheter ser du med differensiert undervisning?
10. Hvilke utfordringer ser du med differensiert undervisning?
11. Er det noen elever/elevgrupper det er lettere å differensiere undervisningen til enn andre?
12. Hvordan mener du differensiering fungerer for elever?
  - a. Faglig
  - b. Sosialt
  - c. Annet
13. Hvordan opplever foreldre differensiert undervisning?
  - a. Nøytrale, negative eller positive tilbakemeldinger?
  - b. Avhenger foreldrenes reaksjon av hvilket nivå barnet deres plasseres i?

### Tema 3: Differensiert undervisning som metode for tilpasset undervisning

14. Hvordan opplever du virkningen av differensiert undervisning?

15. Er virkningen av differensiert undervisning lik for de ulike differensieringsnivåene?
16. Hvilke faktorer anser du som viktige for at differensiert undervisning skal fungere som en vellykket form for tilpasset opplæring?

### **Korona og hjemmeskole**

17. Nå som det har vært en del hjemmeskole, både for hele og halve klasser, har det påvirket den differensierte og/eller tilpassa undervisningen?
18. Evt. kan bruk av digitale hjelpemidler/digital undervisning og skole påvirke/endre den differensierte undervisningen?

### **Avslutning**

19. Har du noen andre betraktninger som du mener hadde vært aktuelle for denne undersøkelsen om differensiert undervisning?



# Vedlegg 4: NSD dokument

14.05.2022, 22:49

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [Differensiering i norskfaget på ungdomsskolen](#) / Vurdering

## Vurdering

### Referansenummer

149703

### Prosjekttittel

Differensiering i norskfaget på ungdomsskolen

### Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

### Prosjektperiode

29.10.2021 - 01.02.2022

[Meldeskjema](#)

Dato	Type
02.11.2021	Standard

### Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 02.11.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

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

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.02.2022.

### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

### TAUSHETSPLIKT

Deltagere i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever. Se også egen kommentar.

### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

NSD legger til grunn at behandlingen oppfylles 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 dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjellberg Opsvik

Lykke til med prosjektet!