



Universitetet  
i Stavanger

**FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG  
HUMANIORA**

**MASTEROPPGAVE**

Studieprogram: Utdanningsvitenskap - pedagogikk	Vårsemesteret, 2018  Åpen/ <del>konfidensiell</del>
Forfatter: Ida Kinden Jonassen	..... (signatur forfatter)
Veileder: Nina Helgevold	
Tittel på masteroppgaven: Tilpasset skriveopplæring gjennom bruk av digitale ressurser Engelsk tittel: Adapted Writing-Education through the use of Digital Resources	
Emneord: Tilpasset opplæring, vurdering for læring, proessorientert skriving, digitale ressurser.	Antall ord: 26199 + vedlegg/annet: 3  Stavanger, 11.06.2018

## Forord

At det er en hektisk tid når man skriver masteroppgave, er noe alle masterstudenter forstår. Å balansere studier, jobb, barn og alt annet livet skulle by på av utfordringer (og til tider også overraskende gleder) er mye. Nok til å gjøre en svimmel og få en til å skrike ut i frustrasjon. Ja, det har hendt, en gang eller to. Eller hundre. Men slik en hektisk tid har lært meg mye.

Ikke bare har jeg fått forsket på noe meget interessant, og lært en hel del om forskningsprosesser og om temaet jeg har studert, jeg har også lært noe som kan hjelpe meg til å takle andre framtidige, hektiske situasjoner. Den som har lært meg dette er den første personen jeg ønsker å takke, datteren min Conradine. Jeg takker henne ikke for å ha stått på sidelinjen og ventet tålmodig mens mamma har tatt seg tid til å fokusere på studiene, for noe slikt ville hun aldri ha funnet på. Jeg takker henne for å kreve alt det et barn skal ha lov til å kreve, deriblant tid.

Særlig i en hektisk hverdag er tid viktig. Studier og jobb krever sitt, og man kan lett bli frustrert over at tiden til resten ikke strekker til. Men Conradine har en egen evne til å distrahere på en kjærlig og god måte, slik at alt stress kan glemmes uten dårlig samvittighet for alt som burde ha blitt gjort. Disse herlige avbrekkene har ikke ledet til mindre tid, men langt bedre konsentrasjon i arbeidsperiodene. Så tusen takk frøken, for at du er deg. Et fantastisk avbrekk, en energikilde og en aldeles herlig moroklump.

Å skrive er fantastisk. Men å skrive kan også gjøre en person blind. Man går tapt i lange, til tider kronglete formuleringer, som kun gir mening for den som har skapt dem, og mister gjerne fokuset på dem som skal lese teksten. Slik blir skriving langt fra en privat prosess, og veilederen min har vært til stor hjelp. Det er fint med en person som roper ut når en setning ikke gir mening, når en påstand har glemt igjen argumentene sine hjemme, eller når språket rett og slett ikke har vært på sitt beste.

Jeg setter pris på den hjelpen jeg har fått til å framskaffe intervjupersoner. Ikke minst fortjener alle lærerne, som satte av tid i sin travle hverdag for å delta i denne studien, en stor takk, inkludert min kollega som deltok på pilotintervju.

Det har vært en spennende prosess.

Ida Kinden Jonassen 10.06.2018

### **Sammendrag**

Denne studien viser tankene til fem ungdomsskolelærere fra fem forskjellige kommuner rundt begrepet tilpasset opplæring. Videre gir lærerne konkrete eksempler på hvordan de bruker digitale ressurser i tilpasset skriveopplæring i norskfaget. Det framkommer av studien at begrepsforståelsen hverken er vid eller smal, men ligger en plass mellom disse ytterpunktene. Det er hovedsakelig bruk av google-system og chromebook som dominerer i denne studien, og fokuset ligger på tilpasset opplæring gjennom å drive prosessorientert skrivning med fokus på vurdering *for* læring.

Nøkkelord: Tilpasset opplæring, vurdering *for* læring, prosessorientert skrivning, digitale ressurser.

### **Summary**

This study shows the thoughts of five 8<sup>th</sup> – 10<sup>th</sup> grade teachers from five different municipalities on the term adapted education. The teachers give specific examples on how they use digital resources in adapted education in the subject “norsk”. The study shows that the understanding of the term is neither wide nor narrow, but somewhere in between. It is mainly the use of the google-system and chromebook that dominates in this study, and the focus is on adapted writing-education through process-oriented writing with focus on assessment *for* learning.

Keywords: Adapted Education, Assessment *for* Learning, Process-Oriented Writing, Digital Resources.

## Innhold

Forord.....	ii
Sammendrag .....	iii
Summary .....	iii
Innledning.....	1
Bakgrunn for valg av tema .....	1
Studiens relevans .....	2
Oppgavens struktur.....	3
Sentrale begreper og tidligere forskning.....	4
Tilpasset opplæring .....	4
Et historisk perspektiv .....	5
Smal og vid begrepsforståelse.....	7
Vurdering <i>for</i> læring.....	8
Skriveopplæring.....	12
Skriving som grunnleggende ferdighet .....	12
Skriving i norskfaget .....	13
Digitale ressurser.....	14
Digitale ferdigheter .....	16
Implementeringsarbeid.....	18
Metode og analyse .....	21
Forskningsdesign .....	21
Forskningsspørsmål.....	21
Mål.....	22
Konseptuelt rammeverk.....	23
Metode .....	24
Validitet .....	27
Forskningsetiske vurderinger .....	28
Studiens funn.....	30
Begrepsforståelse .....	31
Smal og vid begrepsforståelse.....	31
Tilpasset opplæring som pedagogisk plattform .....	35
Utnyttelse av digitale ressurser.....	37
Skriveopplæring gjennom digitale ressurser i norskfaget.....	37
Skolen i stadig digital utvikling .....	41
Tilpasset opplæring gjennom digitale ressurser i norskfaget .....	42
Elevenes opplevelse av digitale ressurser .....	47

Diskusjon av funn .....	50
Hvordan definerer ungdomsskolelærere begrepet tilpasset opplæring, og opplever de at det finnes en felles oppfatning av begrepet på arbeidsplassen? .....	50
Hvilke digitale ressurser benytter lærerne seg av, og hvordan benytter de seg av dem for å best tilpasse skriveopplæringen i norsk? .....	55
Begrepsforståelse og praktisering .....	60
Funnenes validitet .....	61
Oppsummering.....	63
Litteraturliste.....	65
Vedlegg.....	68
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD.....	68
Vedlegg 2: Informasjonsskriv .....	71
Vedlegg 3: Intervjuguide .....	73

## **Innledning**

Denne studien tar for seg tilpasset skriveopplæring gjennom bruk av digitale ressurser, og er en kvalitativ analyse av intervjuer med fem forskjellige lærere fra ungdomsskoler fra forskjellige kommuner.

Forskningsspørsmålene er følgende:

- Hvordan definerer ungdomsskolelærere begrepet tilpasset opplæring, og opplever de at det finnes en felles oppfatning av begrepet på arbeidsplassen?
- Hvilke digitale ressurser benytter lærerne seg av, og hvordan benytter de seg av dem for å best tilpasse skriveopplæringen i norsk?

Bakgrunn for valg av tema

Valg av tema for masteroppgaven startet med det komplekse begrepet tilpasset opplæring. Et begrep som kan forstås både smalt og vidt, altså som en metode eller et tiltak man setter inn for å bedre enkelte elevers læringsutbytte, eller som en pedagogisk plattform som preger hele skolens virksomhet. Gjennom en vid forståelse tenker man også at fokuset skal være på å bedre alle elevers læringsutbytte (Bachmann og Haug, 2006, s. 7).

Første gang begrepet ble introdusert for meg var ganske tidlig på lærerutdanningen, og det var ikke et enkelt begrep å få tak på. Etter dette har begrepet stadig dukket opp, både i forelesninger, teori og i praksis. Det var også dette begrepet som hjalp meg å velge retning for masterutdanningen, og når spørsmål om hva masteroppgaven skal handle om dukker opp, blir svaret ofte tolket som at det er en oppgave innen spesialpedagogikk. Et vesentlig poeng med å velge dette temaet er å kunne bidra med forskning rundt læreres tanker og praktisering rundt tilpasset opplæring, og ikke minst selv å bli mer bevisst på hva begrepet faktisk rommer.

Tilpasset opplæring er imidlertid et svært tema, og studien har blitt avgrenset til å fokusere på tilpasset skriveopplæring gjennom digitale ressurser. Dette er bevisste valg. Med 60 studiepoeng i både norsk og engelsk, som er fag hvor elevene skal produsere enorme mengder tekst, samt en stor interesse for skriving, kjentes dette som et naturlig valg. Skriving er en komplisert prosess, og med det elevmangfoldet som representeres i skolen er det logisk å tenke at man har behov for å drive tilpasset skriveopplæring. Slik samfunnet er nå, foregår det meste av skriving digitalt, og skolen er ikke fremmed for bruk av digitale ressurser i

opplæringen. Det er tvert imot forventet at elevene skal øve opp digitale ferdigheter på skolen. Slik ble også dette en naturlig kobling.

Studien er også avgrenset til å omhandle ungdomstrinnet og faget norsk. Dette er gjort av to grunner. For det første for å få et overkommelig datamaterial. For det andre fordi elever på ungdomstrinnet produserer langt mer tekst enn på barnetrinnet, og inntrykket jeg sitter igjen med både før og etter studien, er at digitale ressurser brukes i større grad jo eldre elevene er. For eksempel nevnte flere av lærerne at elevene på barneskolen ofte låner PC eller chromebook av skolen, mens de på ungdomstrinnet har egne maskiner som de benytter langt oftere.

#### Studiens relevans

Det er mye som tyder på at denne studien har stor relevans i dag. For det første er det, som Bachmann og Haug (2006) konkluderer i rapporten sin, lite forskning som tar for seg lærernes tanker rundt og praktisering av tilpasset opplæring. Samtidig er tilpasset opplæring et begrep som lenge har vært viktig, og som fremdeles er gyldig i dagens skole (Bjørnsrud, 2009, s. 23).

Ettersom en vid forståelse skal romme alt av skolens virksomhet (Bachmann og Haug, 2006, s. 7), må den nødvendigvis også dreie seg om skriveopplæringen. Dessuten er skriving en grunnleggende ferdighet, altså er skriving viktig i alle skolens fag (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Når det gjelder digitale ressurser er dette et felt som det stadig forskes på, og bruk av digitale ressurser i skolen vekker også oppmerksomhet i media. For eksempel skrev Wernersen (2014) en artikkel om frykten for at noen barn skal bli hengende etter og dermed komme utenom jobbmarkedet i framtiden. Her ble det vektlagt at mens noen skoler har god kompetanse i bruk av digitale ressurser, har andre lite kunnskap på området, og dette kan bidra til en ujevn fordeling. Som eksempel på relevant forskning på området kan prosjektet ARK&APP, som tar for seg hvordan lærere arbeider med muntlige, skriftlige og digitale ferdigheter, nevnes (Gilje, m.fl. 2016, s. ix-x). Funn knyttet til forskningen oppgaven bygger på vil gjennomgås i senere kapitler. Her nevnes det kun for å vise at temaet er forskningsrelevant, og ettersom teknologien er i en rask og stadig utvikling vil det stadig være behov for mer forskning på området.

## Oppgavens struktur

I første kapittel vil oppgavens mest sentrale begreper presenteres. I dette kapittelet vil både teori og forskning vektlegges, men det påpekes at eksplisitt forskning rundt praktisering av tilpasset opplæring er en mangelvare, som Bachmann og Haug (2006) konkluderte. Det er imidlertid mer forskning rundt begrepet vurdering *for* læring, som kan tjene som et eksempel på en måte å praktisere tilpasset opplæring.

Metodekapittelet er satt opp etter Maxwell (2008, s. 217) sin modell for kvalitative design. Først vil selve modellen forklares, deretter ses det nærmere på de ulike vurderinger som har blitt gjort i denne studien, og det suppleres med relevant forskningslitteratur fra Thagaard (2013) og Kvale og Brinkmann (2015).

Neste kapittel tar for seg hovedfunnene og knytter disse opp mot teori og tidligere forskning på området, før funnene diskuteres mer omfattende i et eget kapittel. Her vil også studiens validitet diskuteres.



## **Sentrale begreper og tidligere forskning**

I dette kapitlet vil de mest sentrale begrepene gjennomgås. Disse er *tilpasset opplæring*, *skriveopplæring* og *digitale ressurser*. Hvert begrep har fått sitt eget delkapittel. Teorien og forskningen som presenteres her vil senere diskuteres opp mot funnene.

### Tilpasset opplæring

Man kan i hovedsak skille mellom to hovedtyper av litteratur rundt tilpasset opplæring.

Bachmann og Haug (2006, s. 9-10) forklarer at den kanskje største av disse gruppene dreier seg om framstillinger av hva tilpasset opplæring egentlig er. Dette er ifølge dem ikke forskningslitteratur, men litteratur som tar for seg begrepets betydning, og som forklarer hvorfor tilpasset opplæring er bra og hvordan det kan praktiseres.

Bachmann og Haug (2006, s. 10) trekker fram at den kunnskapen som eksisterer rundt tilpasset opplæring er relativt begrenset, og at kildene som brukes dreier seg om undervisning. Det framheves at undervisning er et vanskelig område å studere og kartlegge, og at det derfor må tas hensyn til at materialet i slike tilfeller ofte har lav reliabilitet, og også en usikker begrepsvaliditet. Med reliabilitet menes forskningens pålitelighet, og dreier seg om hvordan forskningen er gjort, og om hvor vidt forskeren redegjør for blant annet metode og hvordan forskeren skiller mellom den informasjonen som faktisk framkommer av forskningen og egne vurderinger av denne (Thagaard, 2013, s. 193-194). Begrepsvaliditet dreier seg om graden av samsvar mellom den teoretiske definisjonen av et begrep og operasjonaliseringen av begrepet. Altså vil resultatene av for eksempel et forskningsintervju være avhengig av hvor vidt man har klart å operasjonalisere de begrepene man har forsøkt å studere (Kleven, 2014, s. 86-88).

Noe forenklet kan man altså si at kunnskapen om tilpasset opplæring baserer seg på forskning på undervisning, noe som gjør kunnskapen relativt begrenset da forskeren blir nødt til å gjøre tolkninger av for eksempel observasjoner, eller kanskje bruke intervjuer hvor det ikke er sikkert at begrepsvaliditeten er optimal. Samtidig er det logisk at forskningen er knyttet til undervisning, da tilpasset opplæring tross alt handler om at alle elever skal få et godt læringsutbytte, som de nødvendigvis må få gjennom undervisning. Videre er det verdt å nevne at forskning på undervisning, særlig med fokus på konkrete eksempler på hvordan tilpasset opplæring praktiseres, er nødvendig. Hovedkonklusjonen i rapporten av Bachmann og Haug (2006), som ble skrevet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet fordi tilpasset opplæring er et så sentralt begrep i Kunnskapsløftet, er nettopp den at det er behov for forskning som studerer hvordan og på hvilket grunnlag lærerne i skolen forstår og praktiserer tilpasset opplæring.

Det er gjort flere interessante studier rundt tilpasset opplæring, men disse har et annet fokus. For eksempel har Gorseth (2006) foretatt en studie av bruk av mapper i ungdomsskoleopplæringen, og sett nærmere på om dette fungerer som et bidrag i tilpasset opplæring. Et annet eksempel på interessant forskning rundt tilpasset opplæring er Kelder (2013) sin studie av hvordan fire utvalgte rektorer definerer begrepet, og hvordan de opplever handlingsrommet i arbeidet med tilpasset opplæring. Disse studiene har begge tilpasset opplæring som et overordnet begrep, men er likevel svært forskjellige. De nevnes her som eksempler på områder innen tilpasset opplæring som det er forsket på. Denne studien vil imidlertid dreie seg om tilpasset skriveopplæring gjennom bruk av digitale ressurser, hvor det fremdeles er lite forskning tilgjengelig. Derfor vil begrepet i hovedsak diskuteres opp mot eksisterende teori rundt selve begrepet.

Tilpasset opplæring er et komplekst begrep som har endret innhold gjennom tidene, og det finnes ulike måter å forstå det på. Etter å ha sett nærmere på begrepets innhold og skillet mellom en smal og vid begrepsforståelse, vil det bli en kort gjennomgang av vurdering *for* læring. Det kan nevnes at dette har fått sin plass i teoridelen i etterkant av datainnsamlingen, da begrepet gjorde seg svært gjeldende i alle intervjuene.

Det vil ikke bli vektlagt å gi en tydelig definisjon av tilpasset opplæring, og flere forståelser vil legges fram. Dette grunnet at studien blant annet søker å finne ut hva lærerne i dagens ungdomsskole legger i begrepet.

Et historisk perspektiv

Bachmann og Haug (2006, s. 8-9) forklarer at tilpasset opplæring hverken kan regnes som en statisk størrelse, eller som et enkelt begrep. Innholdet endrer seg med tiden, og med hva som prioriteres i skolen. For eksempel nevnes det at det ble frarådet å drive vanlig klasseorientert undervisning da man med Normalplanen fra 1939 ønsket å innføre reformpedagogikk med en økt vekt på individualisering. Som en kontrast kan det som Bachmann og Haug (2006, s.15) trekker fram om gjeldende læreplan nevnes, at det nå er et fokus på å tilpasse opplæringen innenfor en fellesskapsramme. Slik tydeliggjøres det at det ikke finnes en fasit på hvordan tilpasset opplæring praktiseres, og at praktiseringen vil endre seg i takt med fokus og innhold i skolen.

Dette kan knyttes til det Jenssen og Lillejord (2010) sier om at tilpasset opplæring er et politisk begrep. Ved å studere stortingsmeldinger fra 1975-2009 har de funnet ut at ulike

regjeringer har gitt det samme begrepet ulikt politisk innhold. Videre har de identifisert fire ulike epoker i forståelsen av begrepet, og beskrevet hva som kjennetegner disse.

Den første epoken har blitt satt fra 1975-1990, og denne dreier seg om tilpasset opplæring som integrering. Fokuset kan begrunnes med at spesialskolene skulle legges ned, og da skulle også flest mulig gå i det som Jenssen og Lillejord (2010) referer til som «normalskolen». Slik sett dreide tilpasset opplæring i denne epoken seg om å innpasse spesielle grupper i det eksisterende fellesskapet, og det kunne lett ses som noe som foregikk utenom, eller ved siden av, den vanlige opplæringen. Altså at den vanlige opplæringen var noe fast og gitt, og at tilpasset opplæring dreide seg om tiltak man måtte gjøre for at disse nye elevene skulle bli i stand til å delta i vanlig undervisning. Senere snur fokuset, og neste epoke er satt fra 1990-1996, hvor man i minst mulig grad ønsker å ta elevene ut av klasserommet. Her forstås tilpasset opplæring som noe som gjelder alle, men det er likevel vanskelig å se klare skiller mellom ordinær undervisning, tilpasset opplæring og spesialundervisning. Fra 1997-2005 er det identifisert et fokus på individualisering, og her dreier tilpasset opplæring seg om å tilpasse etter hver enkelt elev. Dette kan bidra til at man tenker tilpasset opplæring som at hver elev skal ha sin egen plan for opplæringen, noe som igjen bidrar til utydelige skiller mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. Den siste epoken som nevnes starter i 2005, og her vektlegges fellesskapet mer. Det er da stor tro på at fellesskapet kan bidra til økt læringsutbytte, og at tilpasset opplæring kan være vanskelig å praktisere vies endelig oppmerksomhet. Dette kommer ifølge Jenssen og Lillejord (2010) til syne ved at stortingsmeldingene i denne perioden gir uttrykk for at også regjeringen ønsker å klargjøre begrepet, for slik å justere praksisen i skolen.

Jenssen og Lillejord (2010) hevdet at perioden fra 1975-1990 var preget av tilpasset opplæring som integrering av elever fra spesialskoler. Ifølge Bjørnsrud (2009, s. 61) skjer det et skifte i hvordan begrepet brukes i stortingsmeldingene ved inngangen av mønsterplanen, altså tre år før Jenssen og Lillejord (2010) sin epoke ender. Bjørnsrud (2009, s.61) hevder at tilpasset opplæring i forkant av denne planen ble brukt nærmest synonymt med differensiering, og at differensiering handlet om hvordan man skulle undervise elever som skilte seg ut evnemessig. Bjørnsrud (2009) og Jenssen og Lillejord (2010) ser ut til å ha en veldig lik tolkning av stortingsmeldingene, på tross av at de markerer endringen med noen få års forskjell. Denne forskjellen er likevel ikke stor, men er verdt å nevne for å være oppmerksom på at de periodene som er satt opp bare kan være veiledende for å forstå grove trekk ved hvordan begrepet har endret seg, og at endringen har vært gradvis.

Rannestad (2008, s. 56-58) trekker fram det samme i sin studie av tilpasset opplæring i et historisk perspektiv, at tilpasset opplæring tidligere har blitt sett på som opplæring med særlig fokus på individ, men også at fokus på fellesskap er svært viktig. Dette fordi et flertall av elevene ikke mestrer den selvregulerte, individuelle læreprosessen. Samtidig trekkes det fram at fokuset på individ kan henge sammen med et press fra utdanningspolitikken på hver enkelt elevs læringsutbytte, altså at det kan forklares ved at politikken ikke har viet elevfellesskapet nok oppmerksomhet.

Bjørnsrud (2009, s. 23) trekker fram at tilpasset opplæring er et begrep som ikke er ferdig utviklet. Det vil stadig komme nye skolereformer, og da vil trolig begrepet fortsette å endres i tråd med disse. Altså utvikles begrepet tilpasset opplæring seg stadig videre.

Smal og vid begrepsforståelse

Det er ifølge Bachmann og Haug (2006, s. 7) vanlig å skille mellom en smal og en vid forståelse av begrepet tilpasset opplæring. De forklarer at en smal forståelse gjerne er knyttet til spesifikke metoder, eller til konkrete tiltak som man kan iverksette eller gjennomføre. I en smal forståelse rettes gjerne oppmerksomheten inn mot enkelte elever, slik at det blir et ekstra fokus på å bedre læringsutbyttet for disse. En vid forståelse derimot, forklares som en pedagogisk plattform som skal prege hele skolen og all dens virksomhet. Målet er da at alle elevene skal få en så god opplæring som mulig. Sagt annerledes handler en smal forståelse om at man tenker at elever som ikke har spesielle utfordringer, og som henger med i undervisningen, allerede har et godt læringsutbytte, og at fokuset dermed skal være å gi et økt læringsutbytte til dem som ikke mestrer dette. En vid forståelse handler derimot om å gi alle elevene et optimalt læringsutbytte, altså kan også elever med en høy grad av måloppnåelse bedre seg gjennom tilpasset opplæring.

At det er ønskelig med en vid begrepsforståelse kommer blant annet til uttrykk hos Bjørnsrud (2009, s. 30), som forklarer at tilpasset opplæring ikke er et mål, men et virkemiddel for å nå et mål. Dette målet, et godt læringsutbytte for alle elever, blir man aldri ferdig å jobbe med. Det understrekes slik at tilpasset opplæring ikke bare lenge har vært et bærende prinsipp i norske læreplaner, men at det også vil fortsette å være det.

Den samme forståelsen går også igjen hos Utdanningsdirektoratet (2016), som også beskriver tilpasset opplæring som et virkemiddel for at alle elever skal oppleve økt læringsutbytte. Det forklares at tilpasset opplæring kan dreie seg om tiltak knyttet til opplæringens organisering,

valg av pedagogiske metoder, arbeid med læringsmiljø, og til lokalt arbeid med læreplaner. Sagt annerledes kan tilpasset opplæring dreie seg om hvordan læreren, alene og i fellesskap med andre, tilpasser undervisningen ved å jobbe aktivt med læreplanen, ved å bruke sin kompetanse til å aktivt jobbe med å skape og med å vedlikeholde et godt læringsmiljø, ved å velge pedagogiske metoder ut ifra elevgruppen og variere disse metodene, og ved å organisere opplæringen til elevenes beste.

En smal forståelse av tilpasset opplæring, handler som nevnt blant annet om å tenke tilpasset opplæring som for eksempel en metode eller et tiltak som kan iverksettes for enkelte elever. Selv om Utdanningsdirektoratet (2016) forklarer at tilpasset opplæring er et virkemiddel for å nå et mål, som i stor grad stemmer overens med en vid forståelse av begrepet, nevnes også tiltak knyttet til for eksempel pedagogiske metoder som et eksempel på hva tilpasset opplæring kan dreie seg om. Dette, sett i sammenheng med det Bachmann og Haug (2006, s. 10) sier om at spesialundervisning er en særegen form for tilpasset opplæring, kan gjøre det vanskelig å skille mellom en smal og vid forståelse.

Tiltak knyttet til enkelte elever, som for eksempel spesialundervisning eller egne arbeidsplaner, kan nok være en måte å drive tilpasset opplæring på, og det uten å bety at man har en smal forståelse av begrepet. Som Bachmann og Haug (2006, s.10) trekker fram, er spesialundervisning en form for tilpasset opplæring, men det betyr ikke nødvendigvis at all tilpasset opplæring skal ta form av spesialundervisning. Likedan er det mulig å tenke at man i noen sammenhenger vil ha behov for å iverksette tiltak og metoder knyttet til enkelte elever, uten at dette hindrer oss i å drive tilpasset opplæring på langt flere måter, eller fra å se tilpasset opplæring som en overordnet pedagogisk plattform. Sagt annerledes kan en vid forståelse av begrepet mulig ses på som at læreren stadig, ut ifra elevene, vurderer hvordan tilpasset opplæring bør foregå for å gi et best mulig læringsutbytte for alle, og at han er klar over at det ikke bare finnes en måte å drive dette på.

Vurdering *for* læring

Slemmen (2010, s. 27-29) forklarer at vurdering kan ha to formål. Når elevene for eksempel skal ta eksamen i 10. klasse er formålet å finne ut hvordan de ligger an, men man har som lærer ikke lenger mulighet til å hjelpe eleven videre. Dette blir med andre ord vurdering *av* læring, en slags kontroll på hva eleven har lært. Det andre formålet er å kartlegge hvor eleven befinner seg i forhold til de ulike målene, for så å kartlegge veien videre. Dette er vurdering

*for* læring. Grunnen til at denne type vurdering trengs er fordi man ikke kan vise veien til målet uten kunnskap om hvor eleven befinner seg. Dette sammenlikner Slemmen (2010, s. 28) med å følge et kart. Man kan aldri finne fram uten å vite hvor man starter, og underveis på turen må man stadig se hvor man ligger an i forhold til den endelige destinasjonen. Man må med andre ord foreta flere vurderinger.

Det samme forklarer også Black og Wiliam (1998, s. 2), som trekker fram at lærerne hele tiden har behov for å vurdere elevene for å kunne tilpasse undervisningen til deres behov. Videre knyttes vurdering *for* læring direkte sammen med tilpasset opplæring gjennom følgende sitat:

*«In this paper, the term “assessment” refers to all those activities undertaken by teachers, and by their students in assessing themselves, which provide information to be used as feedback to modify the teaching and learning activities in which they are engaged.»* (Black og Wiliam, 1998, s. 2).

Gjennom dette sitatet blir det tydelig at vurdering *for* læring, eller *formativ vurdering*, er en forutsetning for å kunne tilpasse opplæringen. Black og Wiliam (1998, s. 2) hevder at *formativ vurdering* bidrar til å øke læringsutbyttet. Økt læringsutbytte er som nevnt det man ønsker å oppnå ved tilpasset opplæring (Bjørnsrud, 2009, s. 30). Altså blir selve formålet med vurdering *for* læring å kunne bidra til en bedre tilpasset opplæring som igjen kan bidra til økt læringsutbytte for alle elever.

Det er ikke opp til den enkelte lærer å bestemme hva elevene skal lære, det er det læreplanen som styrer. Ved å se på målene i planen skal vurderingsformene bestemmes. Slemmen (2010, s. 54-55) forklarer at når man skal teste elevene ved bruk av en prøve, må man også tenke på prøvens validitet (at den tester det den er ment å teste) og reliabilitet (at den er pålitelig). Det fremheves også at det er en fordel å teste elevene med flere prøver underveis, da dette vil gi et mer riktig bilde av elevens læring enn for eksempel to store, oppsummerende prøver vil ha. Også Black og Wiliam (1998, s. 12) hevder at hyppigere og kortere prøver er mer nyttige.

Slemmen (2010, s. 65-69) tar opp det at vurdering *for* læring ikke bare er å teste elevene ved hjelp av prøver. Et annet eksempel på en viktig vurderingsform er elevmedvirkning. Dette forklares i forhold til Vygotskijs proksimale utviklingszone. For at eleven skal kunne arbeide i sonen hvor han kan mestre oppgaven ved hjelp av ulike stillaser, må eleven selv få si noe om hva han alt mestrer alene, og hva som er for vanskelig. Helle (2011, s. 48) gir flere eksempler på hva disse stillasene kan være. Eleven kan få hint eller ledende spørsmål,

konkretiseringsmateriell, digitale verktøy, en oppskrift, læreren eller medelev kan modellere for eleven osv. Black og Wiliam (1998, s. 2) nevner også observasjoner og diskusjoner i klasserommet som en form for vurdering, og forklarer at lærerne foretar vurderinger av elevene hele tiden.

Vurdering *for* læring, handler som nevnt om å kartlegge hvor elevene befinner seg, for å ut ifra dette hjelpe dem videre mot et mål. Dette kan ses i sammenheng med Vygotskij's utviklingssoner. Eleven må jobbe i sonen han kan mestre med hjelp i form av ulike stillaser, for å nå delmål og endelige mål, altså det som eleven foreløpig ikke mestrer. Stillasene som settes inn er altså en form for tilpasset opplæring for å hjelpe elevene å nå målet. Slik blir det tydelig at vurdering *for* læring og tilpasset opplæring er tett knyttet sammen. Helle (2011, s. 49) forklarer at stillasbruken har flere faser. Først må eleven lære å bruke stillasene, forstå hvorfor disse skal brukes og hva de skal brukes til, deretter kan han benytte seg av dem med hjelp. Eleven kan så bruke stillasene på egen hånd, og til slutt kan stillasene fjernes og eleven har da ved hjelp av tilpasninger basert på vurdering *for* læring nådd et nytt mål.

Som konkrete eksempler på hvordan vurdering *for* læring bør foregå, nevner Black og Wiliam (1998, s. 8-9) at læreren alltid skal konsentrere seg om enkelte sider ved elevens arbeid, og gi konkrete råd om hva som kan forbedres og hvordan dette kan gjøres. Elevene burde ikke sammenliknes med andre elever, men heller ses i forhold til egen progresjon. Dette begrunnes med at ikke alle elevene passer inn i en skolehverdag som består av mye konkurranse, og kan legge seg til med en tanke om at de bare skal komme seg gjennom skolen, og dermed ikke ha fokus på hva som er viktig å lære. Ved å gi belønninger, for eksempel i form av stjerner til dem som mestrer noe, kan man ifølge Black og Wiliam (1998, s. 8-9) risikere at enkelte elever trekker seg mer tilbake, og for eksempel ikke stiller spørsmål fordi de er redde for å feile.

Videre trekker Black og Wiliam (1998, s. 9-10) fram at egenvurdering, og vurdering av medelever, er et viktig aspekt ved vurdering *for* læring, da dette bidrar til at elevene kan få en bedre forståelse for hva de skal lære, hvorfor de skal lære dette, og hva som skal til for å klare det. Samtidig trekkes det fram at dette forutsetter at elevene blir gjort oppmerksomme på hva de faktiske målene er, slik at de vet hva de skal jobbe mot.

Dialog er også et eksempel på vurdering *for* læring. Black og Wiliam (1998, s. 11-12) forklarer at dialogen må være reflekterende og søke å finne forståelse for at det skal ha noe for seg. At læreren stiller spørsmål til klassen for å underveis se at alle henger med har ifølge

Black og Wiliam (1998, s. 11-12) lite nytteverdi, og kan resultere i at bare noen få elever i klassen svarer, mens resten ikke prøver å tenke ut et svar da de ikke kan være raske nok, og fordi det allerede er noen få elever som kommer til å ta seg av dette.

Kvaliteten på vurderingen er også noe Black og Wiliam (1998, s. 12-13) betrakter som svært viktig. Elevene skal ikke bare få tilbakemeldinger, de skal også være konkrete, og de må ha mulighet til å få hjelp til å forbedre seg på gitte områder. Samtidig skal også lekser og tester være tydelige og relevante i forhold til de målene som elevene skal jobbe mot.

Eriksen (2017, s. 1) har foretatt en kvalitativ undersøkelse av seks norsklæreres tilbakemeldinger på heldagsprøver, og finner at de i stor grad gir tilbakemeldinger som samsvarer med anbefalinger knyttet til vurdering *for* læring, men at det likevel er stor variasjon. Videre (Eriksen, 2017, s. 17) trekkes det fram at tilbakemeldingene i stor grad handler om hvordan elevene kan forbedre tekstene sine, og det er lite karakterbegrunnende kommentarer. Dette forklares med at lærerne har egne elever i sentrum, og dette underbygges med at kommentarene som lærerne gir, også inneholder ros.

Som Slemmen (2010, s. 27-29) forklarer dreier vurdering *for* læring seg om å vurdere hvor elevene er og hva de kan, for så å legge veien videre. Dette ser ut til å være i tråd med det Eriksen (2017, s. 17) forklarer om at lærerne i stor grad fokuserte på å gi tilbakemeldinger med fokus på hva eleven mestrer, og hva som kan forbedres. Et eksempel på vurdering *for* læring kan ut fra denne forklaringen være prosessorientert skriving. Jensen (2016, s. 1-3 og 79-80) har foretatt en studie av hvordan lærere på 8.trinn legger til rette for prosessorientert skriving. Antakelsen var at dette var «ut», men studien viser at dette ikke stemmer. Begge tilfellene som ble studert viste at lærerne delte skriveprosessen inn i faser og at prosessen ble ansett som viktigere enn selve sluttresultatet. Jensen (2016, s. 79-80) trekker i likhet med Eriksen (2017, s. 17) fram at lærerne hadde fokus på å gi tilbakemeldinger med fokus på hva elevene kan gjøre for å forbedre ulike sider ved tekstene sine.

Jensens (2016, s. 79) studie konkluderer også at selv om lærerne driver prosessorientert skriving, kan dette foregå på ulike måter, og har observert en lærer med fokus på skrivefaser og en med fokus på skriveroller. Skrivefasene handlet om førskriving, skriving, revisjon og slutføring. Skriverollene handlet derimot mer om at elevene skal gå inn i ulike roller som kan hjelpe dem med ulike sider ved tekstene, og ifølge læreren som Jensen (2016, s. 77-78) observert, ville dette minke sjansen for at elevene stoppet opp underveis i prosessen.



Mørch og Engeness (2015, s. 7) har sett nærmere på hvordan ulike typer tilbakemeldinger bidrar til læring og forbedring av tekster. De forsøkte å finne ut om det var noen forskjell på om elevene fikk tilbakemelding gjennom et digitalt program som heter EssayCritic, eller fra medelever. Funnene viser at det var en forskjell. Gjennom programmet er det mer fokus på innhold, men gjennom medelevene er fokuset større på organisering av innholdet. Altså ser det ut til at tilbakemeldingsformene utfyller hverandre og derfor også kan kombineres (Mørch og Engeness, 2015, s. 44).

### Skriveopplæring

Ettersom fokuset ligger på å undersøke lærernes praktisering av tilpasset opplæring knyttet til skriveopplæringen generelt, og i norsk spesielt, er det nødvendig å se nærmere på hva skriveopplæring innebærer. I det følgende skal det ses på skriving som grunnleggende ferdighet, og skriving i norskfaget.

### Skriving som grunnleggende ferdighet

Det er fem grunnleggende ferdigheter i kunnskapsløftet. Lesing, skriving, regning, digitale og muntlige ferdigheter. Videre er det fem prinsipper som ligger til grunn for en god skriveopplæring. Disse er at man skal skrive i alle fag og bruke skriving for å tilegne seg kunnskaper, bruke vurdering *for* læring i arbeidet med å fremme elevenes skriveutvikling, gi elevene ulike strategier som de kan ta i bruk når de skriver, gi elevene rammer som fungerer som støtte i skrivingen og skape et klasserom der tekster og skriving diskuteres (Utdanningsdirektoratet, 2014.)

Utdanningsdirektoratet (2014) forklarer at elevene gjennom kunnskapsløftet blir utfordret på skriving. De viser til KAL-undersøkelsen (Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig) som har vist at elevene generelt er flinke til å skrive fortellende og personlige tekster, og forklarer at skriving i alle fag vil innebære å skrive mer saktekster. Dataen som denne undersøkelsen baserte seg på var eksamener fra de to siste årene etter Mønsterplanen fra 1987, og de to første årene med eksamen etter Læreplanen fra 1997 (Evensen, 2003, s. 3). Den utfordringen som Utdanningsdirektoratet (2014) viser til handler om at når skriving skal betraktes som grunnleggende ferdighet i alle fag, vil elevene nødvendigvis også måtte skrive mer fagtekster, også i norskfaget, og at skriving i andre fag ikke bare skal være konsentrert om innhold.

Videre trekker Utdanningsdirektoratet (2014) fram skrivetrekanten, en modell som viser skrivingens tre sider, innhold, form og formål. Denne ble utviklet av SKRIV-prosjektet som hadde som formål å finne ut hva slags kunnskap lærerne trengte for å drive skriveopplæring i flere fag. Skrivetrekanten er ment å vise hvordan alle yringer har en innholdsside, en form og en hensikt eller bruksområde. Det gjøres også til et poeng at tekster har ulike innhold, former og hensikter i ulike fag. I følge Smidt (2013, s. 13) var et mål ved prosjektet å gi lærerne noe de kan bruke for å hjelpe elevene i skriveutviklingen. For eksempel at det i ulike fag stilles forskjellige krav. Hva man vil oppnå med en tekst i norsk er altså ikke nødvendigvis det samme som med en tekst i samfunnsfag, og dermed vil også innholdet og formen være forskjellig i disse fagene.

Som eksempel på hvordan skriveopplæringen foregår der hvor elevene presterer godt, nevner Utdanningsdirektoratet (2014) at det gjerne har blitt utviklet et metaspråk, altså et fagspråk om skriving, og at elevene underveis i skriveprosessen får gode tilbakemeldinger og forslag til hvordan de kan revidere tekstene sine.

Skriving i norskfaget

Ettersom de fem prinsippene for god skriveopplæring skal gjelde skriving som grunnleggende ferdighet, er det rimelig å anta at disse prinsippene også beskriver god skriveopplæring i norskfaget. Med andre ord skal elevene bruke skriving som en strategi for å tilegne seg norskfaglig kunnskap. Det forventes også at læreren bruker vurdering *for* læring, for eksempel ved å gi elevene tilbakemeldinger underveis i skriveprosessen for å bidra til at elevene kan forbedre sine tekster og komme nærmere de ulike målene som læreplanen har satt. Elevene skal få ulike strategier de kan ta i bruk. Dette kan mulig ses i sammenheng med det som tidligere ble nevnt om stillaser. Altså at elevene lærer å ta i bruk ulike stillaser slik at de kan nå et mål de ikke klarer på egen hånd. Rammene læreren skal gi som støtte kan også ha sammenheng med disse stillasene, men er gjerne stillaser i det som Helle (2011, s. 49) beskriver som en tidlig fase, hvor eleven skal lære seg nytten og bruken av stillaset sammen med en annen. Til sist skal også tekst og skriving diskuteres i klasserommet.

Utdanningsdirektoratet (2015) beskriver videre hva som kjennetegner skriving i norskfaget. Her kommer det til syne en klar sammenheng med de fem prinsippene for god skriveopplæring, men samtidig antydes det også at norskfaget har et større ansvar for å støtte elevene i skriveopplæringen enn andre fag. Dette kommer fram i følgende sitat:

«Å skrive i norskfaget er også en måte å utvikle og strukturere tanker på og en metode for å lære. Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å planlegge, utforme og bearbeide stadig mer komplekse tekster som er tilpasset formål og mottaker.» (Utdanningsdirektoratet, 2015.)

I dette korte sitatet er det mye som kommer fram. For eksempel blir det tydeliggjort at skriving i norsk skal betraktes som en metode for å lære, og ved å bruke ord som *utforme* og *bearbeide* kan man få inntrykk av at elevene skal jobbe med samme tekst i lengre tid og at bearbeidingen skal ta utgangspunkt i veiledning og støtte fra læreren. Med andre ord kommer også vurdering *for* læring synlig fram her. At elevene skal gjøre denne jobben med tekster som er tilpasset *formål* og *mottaker*, synliggjør også skrivetrekanten som en viktig del av elevenes skriveopplæring i norsk.

I intervjuene med lærerne var det også dette som framkom. Vurdering *for* læring gjennom prosessorientert skriving var det de viet størst oppmerksomhet, og oppgaven har dermed fått et fokus på dette.

Digitale ressurser

Säljö (2016, s.105) skriver om læring i et sosiokulturelt perspektiv. Her er et viktig aspekt at man ikke er begrenset til å lære av egne erfaringer, men at man også kan lære av andres, og at erfaringer kan spres raskt. Dette vil si at det bygges opp et kollektivt minne, altså at informasjon kan lagres. Slik blir en del kunnskaper ikke nødvendig for oss å lære, da kunnskapene ligger tilgjengelig om man en dag skulle trenge dem. Slik sett kan det bli mer relevant å lære seg hvordan man skal finne fram til de opplysninger man trenger. For eksempel gjennom digitale ressurser, som også kan tjene som eksempel på hvordan erfaringer kan spres raskt.

Säljö (2002, s. 35) forklarer at kunnskap ofte har blitt sett på som noe ferdig, noe som kan overføres mellom personer, men sosiokulturell læringsteori bryter med dette. Her er kunnskap og ferdigheter betraktet som noe som utvikles gjennom historien, for eksempel utvikles gjerne nye kunnskaper og ferdigheter ved at mennesker stilles ovenfor nye utfordringer. Hvilke kunnskaper menneskene trenger avgjøres altså av tiden og situasjonen de er i, og i dagens samfunn kan et eksempel på nødvendig kunnskap være digital kompetanse.

Et viktig navn knyttet til sosiokulturell læringsteori er Vygotskij, og et viktig moment når det gjelder sosiokulturelt syn på læring er at menneskers evner ikke avgjøres av biologiske

forutsetninger, men at man kan utvikle seg til å bruke såkalte redskaper (Säljö, 2016, s. 105). Säljö (2016, s. 108-109) forklarer videre at disse medierende redskapene, eller ressursene som de vil bli kalt i denne oppgaven, muliggjør handlinger som man aldri ville ha klart med de evnene som man har fått fra naturens side. Som eksempel nevnes det at man kan bruke en hammer for å slå inn en spiker. Her blir hammeren det medierende redskapet. Ressurser vil i denne oppgaven betraktes som nettopp dette, redskaper som muliggjør noe man ikke ville være i stand til uten, eller som gjør oss i bedre stand til noe. Det er de digitale ressursene som vil vektlegges her.

Den digitale utviklingen påvirker også skolen, og i samfunnet i dag blir det viktig for elevene å trene opp digitale ferdigheter. Hov-Gylthe (2004, s. 39-42) studerte hvordan elever på videregående brukte og opplevde digitale ressurser, altså elever noe eldre enn dem som er i fokus i denne oppgaven, og fant at elevene i liten grad benytter de ulike digitale ressursene til faglige formål. Selv om intensjonen med bruk av digitale ressurser kanskje var å bidra til mer variasjon og bedre læringsutbytte var det flere elever som opplevde det motsatte. Særlig var det elever som hadde lave karakterer som ofte brukte digitale ressurser til ikke-faglige aktiviteter i skoletiden, og de uttrykte at det var for mye fokus på ansvar for egen læring.

Mørch og Engeness (2015, s. 49) studerte som nevnt tidligere forskjellen på tilbakemeldinger gitt fra medelever, og tilbakemeldinger som kom fram gjennom et program kalt EssayCritic. Dette er en digital ressurs, og det nevnes at slike ressurser må ses på som et supplement til lærernes tilbakemeldinger. Her kan det også nevnes at lærernes tilbakemeldinger, så vel som medelevenes, også kan gis gjennom ulike digitale ressurser, mens det i dette eksempelet var snakk om et program som selv analyserte og gav tilbakemeldinger på tekstene. Men som Mørch og Engeness (2015, s. 49) trekker fram, er det rimelig å anta at man i fremtiden stadig må forholde seg til ny datateknologi som blant annet kan analysere skriftlig arbeid, og dermed blir også kunnskap om hva denne vurderingen kan bidra med viktig.

Utdanningsdirektoratet lyste i 2012 ut et forskningsoppdrag som handlet om læremidler. Institutt for pedagogikk ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo var ansvarlig for forskningen, og ente opp med et prosjekt med navnet ARK&APP. Her kommer det blant annet fram informasjon om hvordan lærere arbeider med tre av de grunnleggende ferdighetene: muntlige, skriftlige og digitale ferdigheter (Gilje, m.fl. 2016, s. ix-x).

Det er verdt å nevne at det i rapporten skilles mellom læremidler, som omtales som midler man tar i bruk for å nå ulike kompetansemål, og ressurser, som ses på som noe både lærere og elever kan ta i bruk i undervisningssammenheng, men som primært ikke er utviklet for undervisning (Gilje, m.fl. 2016, s. xiii). Av ARK&APP framkom det blant annet at grunnskolelærere helst velger papirbaserte læremidler, men at de supplerer med digitale midler og ressurser. Videre har de funnet at grunnskolelærere supplerer med digitale læremidler og ressurser der hvor de ikke opplever at læreboka dekker kompetansemålene. Det kommer også fram at egenproduserte læremidler, som for eksempel PowerPoint-presentasjoner ofte er brukt i undervisningen (Gilje, m.fl. 2016, s. xiv-xvii).

Wernersen (2014) tar opp at det kan forekomme en ujevn fordeling i digitale ferdigheter blant elevene da skolenes kompetanse knyttet til digitale ressurser er svært varierende. Dette stemmer overens med det Bachmann og Haug (2006, s. 13) forteller om at de materielle og pedagogiske betingelsene ved skolene kan variere. Det er for eksempel ikke sikkert at skolene har tilgang på de samme ressursene, ei heller at de på lik linje har utviklet sin evne til å utnytte ressursene i like stor grad.

Digitale ferdigheter

Utdanningsdirektoratet (2016) knytter digitale ferdigheter direkte til skriveopplæringen gjennom følgende sitat:

*«Digitale ferdigheter er en viktig forutsetning for videre læring og for aktiv deltakelse i et arbeidsliv og et samfunn i stadig endring. Den digitale utviklingen har endret mange av premissene for lesing, skriving, regning og muntlige uttrykksformer. Derfor er digitale ferdigheter en naturlig del av grunnlaget for læringsarbeid både i og på tvers av faglige emner. Dette gir muligheter for nye og endrede læringsprosesser og arbeidsmetoder, men stiller også økte krav til dømmekraft.»*

Her kommer det fram at den digitale utviklingen i samfunnet har bidratt til at blant annet premissene for skriving har endret seg. Videre forklarer Utdanningsdirektoratet (2016) at det å tilegne seg digitale ferdigheter handler om å bruke digitale ressurser til for eksempel å tilegne seg faglig kunnskap. Ettersom digitale ferdigheter, i likhet med skriving som grunnleggende ferdighet, skal gjelde i alle fag, kan man altså se at det forventes at elevene skal lære seg å tilegne seg norskfaglig kunnskap gjennom bruk av digitale ressurser.

At elevene skal lære seg å utnytte digitale ressurser, må nødvendigvis også bety at lærerne må ha kjennskap og evne til å benytte ulike digitale ressurser. Men som Bachmann og Haug (2006, s. 13) framhever, varierer de materielle og pedagogiske betingelsene mellom skoler. De forklarer at dette, sett i sammenheng med ulike oppfatninger av begrepet tilpasset opplæring, kan bidra til at betingelsene for tilpasset opplæring varierer veldig. Med andre ord er det rimelig å anta at lærere ved ulike skoler vil tilpasse skriveopplæringen gjennom bruk av ulike digitale ressurser, og at de kan ha ulik oppfatning av hva denne tilpasningen egentlig innebærer.

Som nevnt tidligere er det satt opp fem prinsipper for god skriveopplæring, på samme måte er de digitale ferdighetene delt inn i mindre tema. Når man arbeider med digitale ferdigheter skal man ifølge Utdanningsdirektoratet (2016) jobbe med digitale ressurser knyttet til følgende punkter: bruke og forstå, finne og behandle, produsere og bearbeide, kommunisere og samhandle og utøve digital dømmekraft. Hvert av disse områdene er igjen delt inn i fem mestringsnivåer. I det følgende vil noen eksempler på hva elevene skal lære trekkes fram. Disse eksemplene er valgt med utgangspunkt i at de henger tett sammen med skriveopplæringen.

Når det gjelder å «bruke og forstå», er det som kanskje mest kan knyttes til skriveopplæringen at elevene skal lære å beskytte eget arbeid, at de skal kunne følge gitte formkrav og at de skal bruke hensiktsmessige ressurser (Utdanningsdirektoratet, 2016). Dette kan eksemplifiseres ved at elevene i et digitalt dokument må ta stilling til ting som skriftstørrelse, skrifttype, linjeavstand osv. Det vil da være rimelig å anta at lærerne må benytte digitale ressurser hvor de kan vise elevene hvordan dette kan bli gjort, altså modellere for dem. Samtidig vil det være viktig for elevene å lære hvordan de selv kan bedømme hvilke valg som vil være logiske og gode i de tilfellene hvor formkrav ikke er oppgitt.

Under «finne og behandle» kommer det blant annet fram at elevene skal kunne finne informasjon digitalt, og at de skal kunne referere til kilder (Utdanningsdirektoratet, 2016). Ettersom man i fagtekster må basere seg på fakta, og at en god fagtekst forutsetter riktige og gode opplysninger, samt en kildeliste med troverdige kilder, vil også denne delen av digitale ferdigheter kunne knyttes til skriveopplæringen.

Utdanningsdirektoratet (2016) forklarer at «produsere og bearbeide» blant annet dreier seg om å kunne lage ulike digitale produkter, og at disse blant annet skal omfatte tekst, lyd og bilder. Ettersom et av prinsippene for god skriveopplæring var å gi elevene strategier de kan ta i bruk

når de skriver (Utdanningsdirektoratet, 2014), kan også denne siden ved digitale ferdigheter knyttes til skriveopplæringen. For eksempel kan et eksempel på et digitalt produkt være en digital presentasjon av et tema, og her kan en av skrivestrategiene være bruk av stikkord som fanger opp det viktigste innholdet.

Elevene skal lære å bruke ulike digitale ressurser med det formålet å «kommunisere og samhandle» (Utdanningsdirektoratet, 2016). Her kan det tenkes at blogg, e-post, kommentarfelt, debattinnlegg og mange andre skriftlige kommunikasjonsformer vil gjøre seg gjeldende, og nok en gang kan man se en klar sammenheng mellom digitale ferdigheter og skriveopplæring. Utdanningsdirektoratet (2016) nevner også at elevene skal lære å «utøve digital dømmekraft». Dette kan blant annet handle om å ta hensyn til andre. Det vil da ikke bare dreie seg om hva man kan si til andre, men også om hvordan man best kan formidle et budskap uten å krenke noen. Altså er dette nok et område hvor digitale ferdigheter og skriveopplæring har mye til felles.

Det er altså mulig å trekke tråder mellom skriving som grunnleggende ferdighet og digitale ferdigheter. Videre kan det også se ut til at dette henger sammen med tilpasset opplæring. For eksempel kan det tenkes at man som lærer er avhengig av å modellere bruk av ulike digitale ressurser for at elevene skal kunne ta i bruk disse. Som vist tidligere er læreren også avhengig av å vurdere elevene for å finne ut hvor de er for å sette inn riktige stillaser for å hjelpe dem videre (Slemmen, 2010), altså kan det argumenteres for at vurdering *for* læring er nødvendig i arbeidet med digitale og skriftlige ferdigheter.

#### Implementeringsarbeid

Lieberg (1999, s. 19) forklarer at det er en fare for å betrakte tilgang på digitale ressurser som «tryllestøv», og at man kan tenke at jo flere slike ressurser man har, jo bedre er det. Men det å kjøpe inn masse nytt utstyr er ikke nødvendigvis lurt. Om man ikke har kunnskap om hvordan de ulike ressursene skal brukes, kan man heller ikke nytte dem for å øke elevenes læringsutbytte, som jo skal være målet med tilpasset opplæring (Schjørlien, 1999, s.27).

Digital utvikling, som annen utvikling i skolen, henger sammen med implementeringsprosesser. For å understreke hvorfor tilgang på digitale ressurser ikke alene kan betraktes som et gode, og fordi det i analysen av intervjuene viste seg relevant, vil et par viktige momenter fra teori rundt implementeringsprosesser trekkes fram.

Roland (2015, s. 20-21) forklarer at implementering handler om hvordan en intervensjon (for eksempel overgangen til en ny læringsplattform) skal gjennomføres. På alle skoler vil man jobbe med implementering av ulike intervensjoner, og ettersom den digitale utviklingen også preger skolene, er det naturlig at man også må gjennom slike prosesser knyttet til bruk av ulike digitale ressurser. Roland (2015, s. 22-37) trekker fram ulike modeller og viser slik at en implementeringsprosess krever mye. For eksempel Fixen et al. (2005) sin modell, som forklarer at det er seks faser i implementeringsprosessen. Første fase, utforskning og adopsjon handler om å finne ut om det som skal implementeres samsvarer med de behov som en skole har. Program/prosjekt-installasjon er en klargjøringsfase hvor man forbereder organisasjonen på det som skal skje og skaffer nødvendige ressurser. Innledende implementering dreier seg om å innføre nødvendige ferdigheter og om å sette teorier og visjoner til praksis. Den fjerde fasen, full gjennomføring dreier seg om at det man forsøker å implementere får stadig større plass og integreres som en del av praksisen. I fase fem, innovasjon, er noe endret, og det er her viktig at man evaluerer godt hvordan dette har blitt gjennomført. Siste fase, bærekraftig videreføring, handler om at man skal holde det ved like, for eksempel ved å lære opp nyansatte i det som er implementert.

Det er mye planlegging som skal til før man setter i gang prosessen, og også mye etterarbeid. Dessuten er det heller ikke selvsagt at alle de digitale ressursene som skolene tar i bruk er et gode for elevene, og det kan hende at noen av ressursene ikke vil resultere i økt læringsutbytte. Lieberg (s. 17) forklarer at implementeringsarbeidet derfor også må handle om at skolen gjør seg erfaringer og evaluerer om dette er forårsaket at de selv ikke har maktet å utnytte de digitale ressursenes fulle potensial, eller om det er den digitale ressursen som ikke er hensiktsmessig utviklet.

I et implementeringsarbeid er det mange utfordringer, for eksempel knyttet til det Roland (2015, s. 34) kaller organisasjonsdrivere. For at en intervensjon skal være vellykket må noen støtte opp under dette arbeidet og drive det framover. Her er det for eksempel svært viktig med en god og støttende ledelse. Jeg vil argumentere for at denne støtten også er veldig viktig med tanke på hvor mange implementeringsprosesser man kan ende opp med knyttet til digitale ressurser, særlig om skolen skal henge med på all den nye teknologien som kommer fram. Og som Lieberg (1999, s. 19) trekker fram blir ikke denne utviklingen lettere da lærere stadig må forholde seg til nye utgaver av utstyr og verktøy.

Som læreplanen understreker, skal elevene lære seg digitale ferdigheter, og digitale ressurser må få sin naturlige plass i skolen. Denne biten om utfordringer knyttet til



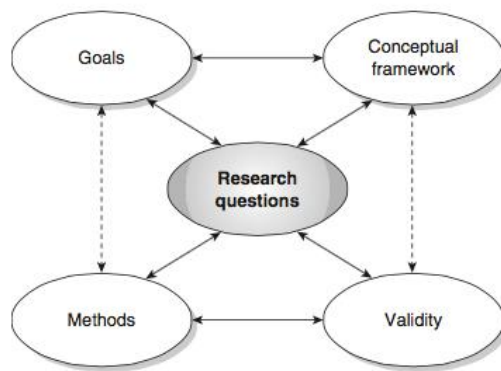
implementeringsarbeidet er tatt med fordi det er viktig å ikke sette et likhetstegn mellom digitale ressurser og økt læringsutbytte. Samtidig kan man heller ikke betrakte disse utfordringene som grunn til å ikke ta inn nye digitale ressurser i skolen. Hva læreplanen sier om digitale ferdigheter som elevene skal lære seg, har alt blitt nevnt, og dette forutsetter at skolen og dens lærere henger med i den digitale utviklingen som elevene også skal ta del i.

## Metode og analyse

I det følgende vil metode og analyse presenteres. Dette vil bli gjort med utgangspunkt i en modell av Maxwell (2008). Først vil modellen omtales kort, deretter vil hvert element omtales mer i dybden. Det blir supplert med forskningslitteratur fra Thagaard (2013) og Kvale og Brinkmann (2015) underveis. Forskningsetiske vurderinger blir også omtalt.

### Forskningsdesign

Maxwell (2008, s. 217) har utarbeidet en modell som beskriver kvalitative studier. I denne modellen vises det hvordan de ulike delene av designet gjensidig påvirker hverandre.



**Figure 7.1** An Interactive Model of Research Design

SOURCE: From *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*, by J. A. Maxwell, 2005. Copyright by SAGE.

Modellen består av to triangler. Det øverste triangleret består av forskningsspørsmål, mål og konseptuelt rammeverk. Det nederste består av forskningsspørsmål, metode og validitet. Disse trianglerene er ment å vise hvilke deler av forskningsdesignet som må ses på som integrerte deler, men de stiplede linjene viser samtidig at man ikke må glemme at nedre og øvre triangel også påvirker hverandre (Maxwell, 2008, s. 216-217).

### Forskningsspørsmål

Som Maxwell (2008, s.216-217) forklarer, handler forskningsspørsmålet om hva man ønsker å forstå gjennom å utføre den aktuelle studien. Dette vil påvirke målet, altså grunnen eller hensikten med å utføre studien. Alt dette påvirker også, og blir påvirket av, konseptuelt rammeverk. Med konseptuelt rammeverk menes tidligere forskning og teorier, samt egne antakelser og erfaringer. At delene i dette triangleret påvirker hverandre betyr også at man ikke starter med å først utarbeide seg en problemstilling, og deretter finner et mål, for så å ta for

seg tidligere forskning. Dette er deler som vil foregå parallelt. For eksempel ved at forskningsspørsmålet formes og endres på underveis, da det stadig blir påvirket av teori. Samtidig har også forskningsspørsmålet og målet med studien noe å si for hvilken teori man velger å benytte seg av.

Forskningsspørsmålet i denne oppgaven har endret seg litt i prosessen, derfor er spørsmålene i informasjonsskrivet (Vedlegg 2) noe annerledes formulert, i tillegg til at det inneholder et spørsmål mer enn det studien endte opp med å konsentrere seg om. Spørsmålene studien har søkt svar på er:

- Hvordan definerer ungdomsskolelærere begrepet tilpasset opplæring, og opplever de at det finnes en felles oppfatning av begrepet på arbeidsplassen?
- Hvilke digitale ressurser benytter lærerne seg av, og hvordan benytter de seg av dem for å best tilpasse skriveopplæringen i norsk?

Disse spørsmålene henger sammen i og med at lærernes forståelse av begrepet kan tenkes å ha konsekvenser for hvordan de praktiserer tilpasset opplæring. I diskusjonskapittelet vil forskningsspørsmålene først diskuteres hver for seg, før de blir sett i sammenheng. Dette for å skape en mest mulig ryddig diskusjon og for å lettere få oversikt over studiens funn. Samtidig er det viktig å ikke se forskningsspørsmålene som to atskilte enheter, men huske på at det som framkommer av funnene knyttet til første forskningsspørsmål har direkte konsekvenser for og mulig kan forklare funn knyttet til det andre forskningsspørsmålet.

Mål

Målet med denne studien er todelt. Interessen for å studere tilpasset skriveopplæring gjennom bruk av digitale ressurser springer ut fra at jeg selv jobber som norsklærer på 8. trinn i to klasser. Dette er et område jeg jobber mye med, og som jeg har et ønske om å forbedre meg på. Ved å finne ut mer om hvordan andre norsklærere går fram for å tilpasse skriveopplæringen for egne ungdomsskoleelever kan jeg selv få nye ideer og kanskje også få satt på prøve egne oppfatninger og antakelser om hva som fungerer. Med andre ord gjennomføres studien basert på et ønske om personlig og faglig utvikling.

Samtidig er det også et mål at studien skal kunne tilby mer forskning på området tilpasset opplæring. Som nevnt er tilpasset opplæring et svært komplekst begrep, og det kan være vanskelig å få tak på. Derfor er spørsmålet om hvordan ungdomsskolelærere definerer dette begrepet, og hvor vidt begrepet har en felles definisjon på arbeidsplassen, interessant. I

teorikapittelet ble det vist til at forskning som allerede eksisterer rundt tilpasset opplæring for det meste dreier seg om begrepsforståelse, og som det ble konkludert i Bachmann og Haug (2006) sin rapport, er studier som løfter fram læreres begrepsforståelse og praktisering av tilpasset opplæring en mangelvare.

Tilpasset opplæring skal romme all opplæring i skolen, og dermed blir det nødvendig å gjøre en avgrensning. Valget skriveopplæring stammer både fra egen interesse for skriving, og fra at skriving er en grunnleggende ferdighet som skal inngå i alle fag. Videre er det ikke til å se bort ifra at vi lever i en digital verden, og som allerede vist er det mulig å se flere naturlige koblinger mellom skriftlige og digitale ferdigheter.

Kort oppsummert er altså målet med studien både personlig og faglig erfaring og forbedring. Samtidig dreier det seg om å bidra til mer forskning rundt praktisering av tilpasset opplæring.

Konseptuelt rammeverk

Når det gjelder konseptuelt rammeverk, har allerede teorien oppgaven bygger på blitt presentert. Men som nevnt handler også konseptuelt rammeverk om egne antakelser og erfaringer. I følge Thagaard (2013, s. 206) kan det være positivt dersom forskeren har en posisjon innenfor det miljøet som studeres. Dette fordi at han da har et godt grunnlag for å forstå de fenomenene som studeres, og fordi tolkningen utvikles i relasjon til egne erfaringer. Samtidig problematiseres det at man kan ende opp med å overse det som er forskjellig fra egne erfaringer, og på den måten blir mindre åpen. Det er derfor relevant å gi rom for egne erfaringer med digitale ressurser knyttet opp mot tilpasset skriveopplæring.

På egen arbeidsplass har både lærere og elever chromebook, samt en bruker på google. Alt arbeid man foretar seg lagres automatisk på google disk. Her kan man lage presentasjoner, regneark og dokumenter. Disse kan deles videre med både kollegaer og elever, og man kan velge om dem man deler med skal ha mulighet til å redigere eller bare ha innsyn i dokumentet. I google classroom kan man raskt legge ut oppgaver til elevene, og man har stadig innsyn i dokumentene de skriver i. Her kan man gi kommentarer underveis.

Min erfaring med dette systemet er i utgangspunktet positiv. Jeg opplever at dette systemet gjør at jeg rekker rundt til flere elever på kortere tid. Det er enkelt å gi tilbakemeldinger og denne digitale ressursen muliggjør fokus på prosessorientert skriving. Dessuten er det enkelt å modellere hvordan elevene for eksempel skal sette inn linjeavstand og velge skriftstørrelse, da de kan gjøre dette på egen chromebook samtidig som det vises på storskjerm. Noen

utfordringer oppleves også. For eksempel er det ikke alle elever som forstår hvordan de skal bruke tilbakemeldingene sine, og det er også et stort sprik i nivået på elevene. Noen trenger hjelp med å finne ut hvor de bør sette punktum, andre er kommet så langt at de kan utfordres til å bruke ulike setningsoppbygninger for å skape variasjon og flyt i tekstene sine.

Personlige erfaringer med denne digitale ressursen er ikke ment å prege studien på noen måte. Likevel er det verdt å nevne min positive opplevelse av denne ressursen, da en på forhånd positiv innstilling til googlesystem og chromebook kan ha innvirkning på hvordan det som framkommer av intervjuene tolkes. Ved å selv være oppmerksom på at egen forforståelse kan ha innvirkning på dette, kan det også bidra til en mer åpen innstilling. Videre, som Thagaard (2013, s. 208) nevner, kan studiens validitet sikres ved at man ser at andre studier viser liknende resultater. For at studiens validitet i minst mulig grad skal være negativt påvirket av konseptuelt rammeverk, er derfor alle funn diskutert opp mot den teorien og forskningen som alt er presentert.

#### Metode

Problemstillingen er som nevnt både en del av det øvre og det endre trianlet. I det nedre finnes også metode og validitet. Metode dreier seg om hva man skal gjøre i studien, altså hvilke tilnæringer og teknikker man benytter seg av for å samle inn og analysere data. Validitet dreier seg om hvorfor man skal tro på resultatene som framkommer av studien. I dette finner man også vurderinger i forhold til alternative tolkninger. Som i det øvre trianlet, er også delene i dette trianlet påvirket av hverandre (Maxwell, 2008, s. 216-217).

Problemstillingen har alt blitt presentert. Det skal nå ses nærmere på de to siste delene av det nedre trianlet, metode og validitet.

Thagaard (2013, s. 12) forklarer at kvalitative studier er egnet for å studere personlige og sensitive emner. Studien er ment å finne ut hvordan lærerne tenker rundt begrepet tilpasset opplæring og hvordan de praktiserer tilpasset skriveopplæring gjennom bruk av digitale ressurser. Derfor vil det egne seg med en studie av kvalitativ art.

Videre vil dataen innhentes gjennom fenomenologisk inspirert forskningsintervju. Gjennom fenomenologien søker man å utforske meninger personer tillegger egne erfaringer knyttet til et fenomen (Creswell, 2013, s- 76-83, i Thagaard, 2013, s. 40). I denne sammenheng gjelder dette meninger som lærerne tillegger egne erfaringer knyttet til tilpasning av skriveopplæring

gjennom bruk av digitale ressurser. Det kvalitative forskningsintervjuet kan være et godt redskap til å gjøre dette.

Observasjon kunne også vært brukt til å studere hvordan lærerne benytter digitale ressurser i skriveopplæringen, likevel er ikke dette valgt. Det er det flere grunner til. For det første vil observasjoner kun si noe om hvordan ressursene benyttes, ikke lærernes refleksjoner rundt dette. Hadde observasjon blitt valgt måtte det med andre ord kombineres med intervjuer. For det andre vil man trolig få med seg færre eksempler på hvordan de ulike ressursene benyttes enn om lærerne får snakke fritt rundt undervisningen sin. Dessuten kan det hende at det lærerne hadde ønsket å ta opp, ikke var mulig på det aktuelle tidspunktet. Som lærer kan du være spesielt opptatt av en spesifikk side ved skriveopplæringen, eller kanskje foretrekke en digital ressurs framfor en annen, men det betyr ikke at man alltid underviser i forhold til dette, da man som lærer forholder seg til blant annet årsplaner. Gjennom intervju kan imidlertid lærerne velge selv hva de ønsker å trekke fram som eksempler. For det tredje vil en observasjonsstudie innebære flere etiske vurderinger og hensyn. Slik denne studien er formet, har jeg kun vært i kontakt med lærerne, ingen elever.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 46-50) trekker fram fenomenologisk inspirerte aspekter ved det semistrukturerte kvalitative forskningsintervjuet. Basert på disse, samt de syv fasene i en intervjuundersøkelse, som Kvale og Brinkmann (2015, s. 137) trekker fram, har jeg utarbeidet intervjuguiden (Vedlegg 3).

De syv fasene er tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering. Første fase handler om å formulere formålet med undersøkelsen, man må med andre ord finne ut hva man vil undersøke, og hvorfor dette skal undersøkes, før man går i gang med hvordan det skal gjøres. Den andre fasen, planlegging, handler om at alle fasene må planlegges før man kan ta fatt på selve intervjuarbeidet. Med andre ord ble det blant annet planlagt hvordan intervjuene skulle foregå, transkriberes og rapporteres før intervjuene ble holdt. Riktig nok, som Maxwell (2008, 216-217) viser med modellen sin, er alle delene av designet gjensidig påvirket av hverandre, og endringer vil forekomme underveis. For eksempel var det lagt en plan for hvordan resultatene skulle rapporteres, men planen måtte justeres slik at den passet med de resultatene som framkom. Det var vanskelig å forutse hva lærerne ville svare på de ulike spørsmålene, og det var etter transkriberingen av intervjuene at jeg så fordelene med å bruke direkte sitater i presentasjonen av funn. Planen som var lagt for både selve intervjuingen og transkriberingen ble i stor grad overholdt, men når det gjaldt analyseringen ble det tydelig at de nodene jeg på forhånd hadde tenkt å analysere

transkripsjonene etter, ikke fungerte. Disse måtte da endres. Fasene som gjelder verifisering, som dreier seg om validitet og reliabilitet, vil omtales i eget delkapittel. Og endringer som ble gjort i arbeid med siste fase, rapportering, har alt blitt beskrevet.

Gjennom de fenomenologisk inspirerte aspektene ved det semistrukturerte kvalitative forskningsintervjuet, forklarer Kvale og Brinkmann (2015, s. 47) blant annet at man søker å få deskriptive beskrivelser av intervjupersonens følelser og tanker. Videre er det ønskelig at beskrivelsene skal omhandle spesifikke situasjoner eller handlinger. På bakgrunn av dette inneholder intervjuguiden (Vedlegg 3) relativt åpne spørsmål som er ment å invitere intervjupersonene til å fortelle om egne tanker, erfaringer og refleksjoner. Ved svært generelle svar har lærerne fått oppfølgingsspørsmål som går ut på å gi mer konkrete eksempler, gjerne fra egen undervisning.

Thagaard (2013, s. 110) forklarer at det er en fordel å starte intervjuet med nøytrale spørsmål, og gradvis nærme seg mer emosjonelt ladete emner. Dette gjenspeiles også i intervjuguiden (Vedlegg 3) hvor noen spørsmål er satt opp under overskriften «oppstart». Disse spørsmålene har ikke direkte tilknytning til problemstillingen, men er tenkt å være med på å både vise interesse for intervjupersonenes arbeidssituasjon, skape tillitt, og å få en generell beskrivelse av lærerne og av klassene som de snakker om. Jeg opplevde denne delen av intervjuet som svært viktig. Med en av lærerne ble det litt småprat før lydopptakeren ble slått på, og denne læreren gav også utfyllende svar på disse første spørsmålene. De resterende fire lærerne virket mer tilbakeholdne, men løste seg litt opp underveis, og svarene ble stadig mer utfyllende. Ut ifra denne erfaringen tenker jeg at Thagaard (2013, s. 110) har et godt poeng. Ved å starte med nøytrale spørsmål blir det også greit med korte og enkle svar, og dermed kan det være lettere å åpne seg senere i intervjuet.

Når det gjelder utvalg har planen endret seg mye gjennom prosessen, ikke når det gjelder hva som i utgangspunktet var satt som kriterier for utvalget, men hvordan disse kandidatene skulle samles. I førsteomgang forsøkte jeg å finne kandidater gjennom en gruppe på sosiale medier hvor lærere deler erfaringer og tanker rundt undervisning. Dette ble gjort parallelt med at jeg ringte rundt til ulike skoler og ba om å få sende dem informasjonsskriv. Flere takket ja til skrivet, men ingen responderte, selv ikke etter å ha blitt kontaktet på telefon for andre gang. Dette ble løst ved at min far, som driver en privat skole, kontaktet skoler hvor han kjenner ledelsen og ba dem om å undersøke om de hadde noen norsklærere som kunne tenke seg å delta. De aktuelle kandidatene, som var fem lærere fra ungdomsskoler i fem forskjellige

kommuner, fikk informasjonsskriv (Vedlegg 2), leste og undertegnet dette og traff meg på deres egen arbeidsplass for intervju.

Intervjuene ble tatt lydopptak av, og disse ble i etterkant transkribert ordrett i NVivo. Deretter ble teksten analysert og plassert i ulike noder som tok utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Hovednodene var *begrepsforståelse* og *utnyttelse av digitale ressurser*, og det er også disse titlene som er brukt som underoverskrifter i diskusjonsdelen. At disse nodene tok utgangspunkt i forskningsspørsmålene vil si at *begrepsforståelse* er ment å fange opp både hvordan lærerne definerer begrepet tilpasset opplæring, og om de opplever en felles begrepsforståelse ved deres arbeidsplass, mens *utnyttelse av digitale ressurser* skal fange opp de ulike ressursene, og hvordan lærerne benytter seg av dem.

Det ble satt opp undernoder for å lettere sortere dataene, og for å raskere finne fram til sitater. Disse nodene ble bestemt underveis i transkripsjonen. Mens denne pågikk ble det tatt notater, og ved å se på hva lærerne hadde mest fokus på i sine svar, samt på hva av dette som kan knyttes til det som har blitt presentert av tidligere forskning, ble undernodene bestemt. Under *begrepsforståelse* ble sitater registrert i en eller flere av følgende undernoder: *vid forståelse*, *smal forståelse* og *tilpasset opplæring som pedagogisk plattform*. Under *utnyttelse av digitale ressurser* ble sitater registrert i en eller flere av disse undernodene: *elevenes opplevelse*, *skolen i en digital utvikling*, *evaluering for læring* og *prosessorientert skriving*.

Det ble også notert ned for seg selv hvilke digitale ressurser de ulike lærerne benyttet, slik at det ble mer synlig hva som gjorde seg mest gjeldende. Men hvordan lærerne brukte de ulike ressursene ble registrert i de overnevnte kategoriene.

#### Validitet

Når det gjelder validitet er det i kvalitative studier mye man kan gjøre for å sikre dette, eller kanskje snarere argumentere for det, i etterkant av en studie. I kvantitative studier er det mulig å gjøre mer i forkant av studien (Maxwell, 2008, s. 240). Det som er gjort i forkant av denne studien er for det første at intervjuguiden (Vedlegg 3) har blitt utarbeidet med utgangspunkt i relevant forskningsteori fra Thagaard (2013) og Kvale og Brinkmann (2015). For det andre ble det utført et pilotintervju på egen arbeidsplass. Her var det også at studien fikk en litt annen retning. I utgangspunktet skulle studien dreie seg om norsklærere på 8. trinn, men ettersom min kollega fortalte mye interessant om hvordan hun tilpasset ulikt mellom sine 8. klasser og 10. klasser ble det besluttet at det kunne være en fordel å konsentrere seg om



ungdomsskolen generelt. Dette pilotintervjuet bidrog også til øvelse og mer trygghet rundt det å stille gode oppfølgingsspørsmål.

Når det gjelder utvalget kan også dette knyttes til validiteten. I tilfelle lærerne kun skulle oppgi de samme digitale ressursene, og kanskje ellers også ha veldig like svar, var det ikke ønskelig at dette skulle kunne forklares med et satsingsområde innen kommunen. Studien er ment å nærme seg et svar på hvordan ungdomsskolelærere tenker rundt de aktuelle spørsmålene, og hvordan de praktiserer tilpasset skriveopplæring gjennom bruk av digitale ressurser, ikke hvordan det gjøres i en enkelt kommune. Utvalget består derfor av fem ungdomsskolelærere fra fem ulike kommuner. Dette er det Thagaard (2013, s. 60) definerer som et strategisk utvalg.

Det ble ikke satt noen kriterier knyttet til skolestørrelser, dette fordi ulike skoletyper kan ha ulike kulturer, som igjen kan påvirke samarbeidet. Tilpasset opplæring er som nevnt et begrep som er i stadig endring, og da forutsetter det nødvendigvis også skoleutvikling. Helle (2006, s. 115) viser hvordan skoleutvikling og skolekode henger sammen, og det er i denne studien ikke ønskelig å studere tilpasset opplæring knyttet til skolestørrelser spesielt, ei heller å legge føringer for hva slags oppfattelser av tilpasset opplæring som skal framkomme av intervjuene. Videre ble det også viktig å ikke legge for sterke føringer da det ble problematisk å finne kandidater til studien. Under omstendighetene var det nok bare det å få representert fem ulike kommuner.

Når det gjelder validitet i etterkant av studien, forklarer Maxwell (2008, s. 240) at det kan vises ved hjelp av materialet man finner og presenterer. Dette kan ses i sammenheng med Thagaard (2013, s. 211-213), som forklarer at overførbarhet er noe forskeren må argumentere for. Derfor vil resultatene ses i sammenheng med den teorien og forskningen som tidligere ble presentert, og diskuteres opp mot denne.

Forskningsetiske vurderinger

Studien er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) (Vedlegg 1). Denne godkjenningen forutsetter at deltakerne har fått informasjonsskrivet (Vedlegg 2), og at de har samtykket. I dette informasjonsskrivet har deltakerne fått vite hva som er studiens hensikt, og hva som skal studeres. De har også fått litt innsikt i hva spørsmålene vil omhandle. Denne informasjonen er man ifølge NESH (2016, B7) forpliktet til å gi.

Informasjonsskrivet er basert på NSD sin mal. Deltakerne opplyses her om at de når som helst kan trekke seg fra studien. Videre kommer det tydelig fram at deres anonymitet vil beskyttes. Thagaard (2013, s. 119) trekker fram hvordan konteksten i intervju kan bidra til at man gir fra seg mer informasjon og opplysninger enn man ellers ville vært komfortabel med. Dette nevnes for å understreke viktigheten i å anonymisere intervjupersonene. For eksempel har en av intervjupersonene nevnt hvilken kommune skolen ligger i, mens en annen nevnte sin tidligere arbeidsplass. Dette har i transkripsjonene blitt erstattet med tre punktum.

Denne studien dreier seg ikke om svært personlige og sensitive temaer, og det er heller ikke benyttet metoder hvor man er i direkte eller indirekte kontakt med elevene. Likevel en det forskningsetiske vurderinger som har blitt gjort, dette særlig knyttet til deltakernes anonymitet. Denne har blitt sikret gjennom at det ikke har blitt knyttet navn eller koder til lydopptakene. Videre har detaljer som kan være med på å identifisere intervjupersonene, som når en av deltakerne har navngitt kommunen eller tidligere arbeidssted i intervjuet, blitt utelatt fra transkripsjonen.

Valget om å ta lydopptak av intervjuene, og å transkribere disse ordrett er også gjort på bakgrunn av en forskningsetisk vurdering. Thagaard (2013, s. 225-226) forklarer at man som forsker er ansvarlig for hvordan resultatene presenteres, og ettersom deltakerne ikke er med i denne prosessen, blir det forskerens oppgave å passe på å oppgi korrekt informasjon. Om intervjuene ble gjort kun med notater kunne det ha bydd på problemer i å gjenkalle intervjupersonenes nøyaktige svar. Videre sikrer ordrett transkribering og bruk av sitater i diskusjonsdelen at lærernes faktiske uttalelser kommer fram. Men det er viktig å understreke at når man leser resultatene og diskusjonen må man være bevisst på at man ikke leser intervjuene i sin helhet, og at det som er trukket ut fra intervjuene kan være preget av det konseptuelle rammeverket, altså blant annet personlige erfaringer.

### **Studiens funn**

Som nevnt i metodedelen er materialet hentet inn gjennom intervju av fem ungdomsskolelærere fra ulike kommuner. Disse har i oppgaven fått fiktive navn. Lærernes arbeidssituasjon og klassene de underviser i norsk vil nå beskrives kort for å få en kontekst rundt funnene som snart presenteres. Informasjonen om lærerne og klassene er hentet fra de første spørsmålene i intervjuet (Vedlegg 3).

Gerd har arbeidet som lærer i 20 år og har vært ansatt ved nåværende arbeidsplass i 17 av disse. I løpet av en uke er hun innom 4 forskjellige klasser, deriblant den 10. klassen som hun har i norsk. Klassen beskrives som svært rolig. Her trengs det ikke å bruke mye tid på å holde ro og orden. Videre er det et stort sprik i nivå blant de 27 elevene. Noen får med seg alt, mens andre ifølge Gerd, ikke viser noe særlig interesse for faget.

Joanne har arbeidet alle sine 12 år på samme skole, og er i løpet av en uke innom to klasser. Begge disse klassene underviser hun i norsk, og begge er 9. klasser bestående av 25 elever. Også her beskrives et stort sprik i nivået. Dette er ifølge Joanne alt fra elever som strever med å nå målene i læreplanen, til dem som ligger langt foran forventet måloppnåelse.

Ane har vært 12 av 18 år på nåværende arbeidsplass, og er innom 4 klasser i løpet av en uke. I norsk har hun en klasse på 8.trinn. Det er 26 elever i klassen. Det samme spriket i nivå beskrives her. Det er ulikheter både når det gjelder faglighet og motivasjon, forteller Ane.

Astrid har arbeidet 8 år som lærer, 3 av disse på nåværende arbeidsplass. Utenom tyskundervisning som foregår på alle trinn, er Astrid kun innom sin egen norskklasse. Dette er en klasse på 10. trinn med 25 elever. Igjen beskrives et vidt spekter i forhold til nivå, men Astrid forteller også at flertallet av klassen likevel ligger på 4-5 karaktermessig.

Eva har alle sine 21 år på samme arbeidsplass, og er ikke bare norsklærer for en klasse på 28 elever på 10.trinn, men er også skolens inspektør. Dermed er hun også innom langt flere klasser, både som vikar og i forhold til elevsaker som skal følges opp. Klassen foretrekker forutsigbarhet og oppgaver med enkle svar. De er lite glad i å jobbe med større oppgaver som krever mer refleksjon, men Eva merker likevel at de har stort utbytte av å få slike oppgaver også.

Her er altså alle ungdomstrinnene representert, og den ene intervjupersonen er ikke bare lærer, men også en del av skolens ledelse. Lærerne har arbeidet fra 8-21 år, og klassestørrelsene er relativt like med 25-28 elever. Alle klassene beskrives som at det er et stort sprik i nivå.

Funnene vil nå presenteres og diskuteres opp mot teori og tidligere forskning. Først ses det nærmere på funn knyttet til lærernes begrepsforståelse. Deretter på hvilke digitale ressurser lærerne benytter i tilpasset skriveopplæring og hvordan de brukes.

### Begrepsforståelse

Det første spørsmålet i problemstillingen var følgende:

- Hvordan definerer ungdomsskolelærere begrepet tilpasset opplæring, og opplever de at det finnes en felles oppfatning av begrepet på arbeidsplassen?

Dette spørsmålet er todelt, og funnene presenteres derfor også slik. Først legges det fram hva lærerne har fortalt om egen begrepsforståelse. Deretter presenteres funnene knyttet til hvor vidt lærerne opplever en felles forståelse av tilpasset opplæring på arbeidsplassen.

### Smal og vid begrepsforståelse

Det er, som nevnt tildeligere, vanlig å skille mellom en smal og vid forståelse av tilpasset opplæring. Som nevnt handlet en smal forståelse om å betrakte tilpasset opplæring som tiltak eller metoder som kan rettes inn mot enkeltelever med fokus på å gi disse et bedre læringsutbytte, mens en vid forståelse handler om et fokus på å bedre læringsutbyttet for alle elevene (2006, s.7). I en vid forståelse er ikke tilpasset opplæring et mål, men et virkemiddel for nå et mål (Bjørnsrud, 2009, s. 30). I intervjuene kommer begge disse begrepsforståelsene fram. Det som er svært interessant er at det ikke er noen av intervjupersonene som har en vid, mens andre har en smal forståelse. Begge typer kommer fram hos alle utenom en av lærerne. Slik kan det altså se ut til at lærernes forståelser ikke kan plasseres i kategorien smal eller vid, men at forståelsen ligger en plass mellom disse kategoriene, gjerne nærmere en vid forståelse enn en smal.

Når det gjelder en smal forståelse av tilpasset opplæring kom dette fram hos fire av intervjupersonene. Gerd viser for eksempel til at tilpasset opplæring er lovfestet, og forklarer at det betyr at alle elevene skal få undervisning på det nivået som de er på. Dette blir synlig gjennom følgende sitat:

*«Tilpasset opplæring, ja det er vel lovfestet også det at alle elevene har faktisk rett på tilpasset opplæring. Og det ligger i begrepet at vi skal møte elevene der de, på det faglige nivået de er. At alle skal få sine egne faglige utfordringer uavhengig av hvilket*

*nivå de er på. Og i det ligger det selvsagt at de som gjerne er bedre enn snittet, de flinke skal også få utfordringer, ikke bare de som er svakest.»*

Først kan uttalelsen virke som om hun tenker at hver elev skal få sin egen plan basert på hvor han eller hun er nivåmessig. Dette kan minne om forståelsen som skildres i den av Jenssen og Lillejord (2010) sine perioder som strekker seg fra 1997-2005, og som har et fokus på individualisering. Men Gerd fortsetter med å skille mellom elever på lav, middels og høyt nivå. Rent praktisk kan det tenkes å være enklere å gjennomføre en nivåinndeling av denne sorten, enn å lage egne planer til hver enkelt elev. Men samtidig er det ikke sagt at en slik løsning heller er den som er mest i tråd med tilpasset opplæring.

Jenssen og Lillejord (2010) sine epoker tydeliggjør at det kan være vanskelig å skille mellom tilpasset opplæring, spesialundervisning og ordinær opplæring. Dette kommer også til syne i dette sitatet fra Joanne:

*«Altså, de med IOP har jo gjerne ekstra ressurser. I det så ligger det jo gjerne at man kan tilrettelegge mer enn bare ordinær undervisning. Men tilpasset opplæring i ordinær klasse tenker jeg, da handler det om at alle skal ha utbytte av det som skjer.»*

Her kan man få inntrykk av at ekstra ressurser for tilpasning kun blir tilgjengelig dersom man har elever med IOP, og at disse også kun er tilgjengelige for dem som har IOP. Videre kan det se ut til at det ligger et skille her mellom elever med IOP og elever i ordinær klasse, altså at elever med IOP ikke bare skal ha spesialundervisning, som tidligere påpekt kan være en særegen del av tilpasset opplæring, men at denne ikke skal foregå i ordinær klasse. Vanskene med å forstå hva som betegnes som tilpasset opplæring, spesialundervisning og ordinær undervisning kommer til ulik grad fram i alle epokene til Jenssen og Lillejord (2010).

Videre uttaler både Ane og Astrid at tilpasset opplæring handler om at alle elevene skal få tilpasset undervisningen til sitt nivå. Dette kan som nevnt virke veldig individualiserende, og kan bidra til at man tolker det som at hver enkelt elev skal ha egen arbeidsplan. Det er også gjennomgående at lærerne omtaler elevgruppene som elever på lavt, middels eller høyt nivå, som igjen kan sende signaler om at man ønsket å tilpasse opplæringen ved å planlegge for tre ulike nivåer.

Likevel er det ikke sikkert at man skal konkludere at 4 av disse 5 lærerne viser en smal begrepsforståelse. Gjennom de samme uttalelsene som gjør at disse 4 lærerne viser en smal begrepsforståelse, viser de også en vid forståelse. Dette fordi alle sammen snakker om

tilpasset opplæring som et ansvar de har for alle elevene, ikke bare enkelte grupper. Ansvaret for alle, uavhengig av nivå, kommer blant annet fram i dette sitatet fra Gerd:

*«Ofte har tilpasset opplæring blitt definert eller oppfattet som at de svakeste skal med, og det er jo viktigst også egentlig, men vi skal også gi et tilbud til dem som er faglig sterke. Så det ligger liksom i tilpasset opplæring at alle skal møtes på det nivået de er med utfordringer.»*

Den oppfattelsen av at de svakeste skal med kan kjennes igjen fra den første epoken til Janssen og Lillejord (2010), hvor tilpasset opplæring handlet om hva som skulle til da spesialskoler skulle legges ned og alle skulle gå i den samme skolen. Altså et tilbud for å få disse svakere gruppene med. Videre er det en smal forståelse da den ser tilpasset opplæring som noe som skal gjelde enkelte elever. Gerd forklarer at dette ikke er en riktig forståelse, fordi tilpasset opplæring skal romme alle, og det kan dermed argumenteres for at hun viser en vid begrepsforståelse. Interessant er det også at Gerd nevner at elevene ikke bare skal møtes på sitt nivå, men med utfordringer. Dette kan knyttes til det som tidligere ble sagt om vurdering *for* læring som eksempel på tilpasset opplæring, hvor elevene med hjelp av stillaser skal nå nye mål. Som tidligere nevnt handler vurderingsbiten om at man må vurdere elevene for å finne ut hvor de er, og hva som skal til for å bringe dem videre. Uten kunnskap om hva elevene mestrer kan man heller ikke vite hva som er passe store utfordringer (Slemmen, 2010, s. 28 og Black og Wiliam, 1998, s. 2). Slik sett kan det se ut til at Gerd kobler tilpasset opplæring og vurdering *for* læring sammen.

Som nevnt kan det virke som at Joanne hadde en smal forståelse av tilpasset opplæring da det fra sitatet blant annet kunne tolkes at ressurser for tilpasning kun gis dem med IOP, og at elever med IOP skal ha andre ressurser enn resten av klassen. Derfor blir dette sitatet både viktig og interessant:

*«Hvis man sier at de som har en eller annen diagnose fra PPT kan få krav på lydbøker, så er vi jo ikke helt der lenger, for vi klarer å praktisk gjennomføre at alle som vil kan få.»*

I dette sitatet fra Joanne virker det ikke lenger som at ressursene de har tilgjengelig er forbeholdt den ene eller den andre, men at det som enkelte elever er sterkt avhengige av også kan være et gode for flere. Gjennom å si at alle som vil kan få, uttrykker også læreren at noen elever kanskje ikke har lyst til å benytte seg av tilbudet, og kanskje er ikke alle ressursene hensiktsmessige for alle elevene heller. Men tanken om at tilpasningen ikke bare skal rettes

inn mot enkelte elever eller elevgrupper, gjør at man ikke kan slå seg til ro med at Joanne hadde en smal begrepsforståelse.

Ane gav eksempler på ulike stillaser som elevene hadde tilgang til under blant annet skriveprosesser. Det som ble framhevet var at stillasene ikke var de samme for alle elevene. Alle startet gjerne med tilgang på alle de samme stillasene, men etter hvert som de klarer seg uten dem, fjernes de. Tilpasset opplæring handlet da ikke om å planlegge et opplegg for hver elev, eller å gi hver elev egen oppgave, men å veilede elevene i bruk av stillaser og å vite hvor man bør sette inn flere stillaser, og hvor de eventuelt kan tas bort. Ane framhevet også at enkelte stillaser, som for eksempel modellering, ofte foregår foran hele klassen. Det er ikke nødvendigvis slik at alle elevene trenger dette stillaset for å mestre oppgaven, men ifølge Ane betyr ikke det at de har vondt av å ha det heller. Selv om elevene mestrer det som skal modelleres, gjorde det med andre ord ingenting om de fikk en repetisjon. Dette kan tolkes som nok et eksempel på at det som er nødvendig for enkelte elever, kan være et gode for andre. Altså at enkelte elever er avhengig av å få modellert oppgaven før de forsøker å gjøre den selv, mens andre elever kanskje kan oppnå et enda bedre resultat ved å få en repetisjon.

Ane og Astrid snakket om det samme, men der hvor Ane brukte ordet stillaser, snakket Astrid om begrepet arbeidsmetoder, og snakket om hvordan tilpasset opplæring kunne handle om å bruke arbeidsmetoder som alle mestrer.

Det ble tidlig nevnt at kun en lærer ikke viste noe tegn til en smal forståelse. Eva beskrev tilpasset opplæring slik:

*«Altså, tilpasning skjer hele veien. Du kan planlegge for det. Du kan planlegge for ulike nivåer og sånn, men du må også planlegge på et vis at du tilpasser der og da, etter hvert som du blir kjent med en klasse. Det kan være enten en prøve, en plan, et arbeid der og da, den måten du snakker med klassen, hele klassen, kan også være tilpasset opplæring. Det å ha en klassesamtale tenker jeg kan også være en form for tilpasning, fordi at du vet at det sitter to stykker som sikkert ikke produserer så mye selv, men de får lov til å lytte til en samtale som andre styrer, slippe å eksponere seg selv, og det kan likevel gi dem input som de kan bruke videre, ja, i sin læring. Så ja, nei. Jeg synes tilpasset opplæring er et vidt begrep, og det er egentlig det vi holder på med hvis vi skal undervise.»*

Tilpasset opplæring som pedagogisk plattform vil diskuteres for seg selv, men på grunn av overnevnte sitat er det også verdt å nevne her. Bachmann og Haug (2006, s. 7) forklarte som

nevnt tidligere at en vid forståelse dreier seg om at tilpasset opplæring skal betraktes som en pedagogisk plattform som preger hele skolen og all dens virksomhet. Dette er veldig interessant da Eva ikke bare var lærer, men også inspektør. Som del av ledelsen skulle man tro at hun har en del å si på hvordan et slikt begrep skal forstås og praktiseres, og derfor også må være klar for å gi en stødig definisjon av begrepet.

Kort oppsummert hadde studien følgende funn knyttet til begrepsforståelse: 4 av 5 lærere gav uttrykk for en smal begrepsforståelse. Alle disse viste i de samme sitatene også en vid forståelse, men når de gav praktiske eksempler på hvordan de driver tilpasset opplæring, kom en vid begrepsforståelse tydeligere gjennom. Eva, som også er skolens inspektør, viste utelukkende en vid forståelse, noe som mulig kan forklares med at man som del av skolens ledelse er med på å sette en standard for hvordan begreper skal forstås og praktiseres ved skolen. Det ser altså ut til at det hverken kan konkluderes med en smal eller vid begrepsforståelse hos disse lærerne, men at begrepsforståelsen heller må betraktes som et slags parameter med ytterpunktene smal og vid. Forståelsen hos disse lærerne ligger da en plass mellom disse ytterpunktene, men nærmere vid begrepsforståelse.

Tilpasset opplæring som pedagogisk plattform

Som nevnt ser det ut til at lærerne generelt har en begrepsforståelse som ligger mellom en vid og en smal, men at den heller mer mot en vid. Men en del av en vid begrepsforståelse handler også om at tilpasset opplæring skal ses på som en pedagogisk plattform, altså at den påvirker all virksomhet på skolen (Bachmann og Haug, 2006, s. 7). Det er derfor også interessant å se nærmere på hvordan lærerne opplever begrepsforståelsen på egen arbeidsplass.

Felles for alle lærerne var at de i stor grad opplevde at det var en felles forståelse, men dette ble uttrykt på svært ulike måter. Gerd forklarte for eksempel at det er en felles forståelse, men skilte sin forståelse fra denne. Slik sett kan det tolkes som at Gerd ikke er enig i den forståelsen som dominerer arbeidsplassen. Det hun fortalte var at den felles forståelsen fremdeles hang litt fast i det å løfte de svakeste, som man kan kjenne igjen fra Jenssen og Lillejord (2010) sine epoker, hvor tilpasset opplæring i starten ble betraktet som å tilpasse enkelte inn i systemet. Videre kan det også knyttes til Bachmann og Haug (2006, s. 7) sin forklaring av en smal begrepsforståelse, som da handler om å tilpasse opplæringen enkelte elever for å bedre deres læringsutbytte. Gerd mente at de sterke også skulle løftes. På tross av at det ble dannet et slags skille mellom denne læreren og arbeidsplassen fortalte hun også at



det var på vei til å bli et annerledes bilde på dette, og at arbeidsplassen var mer bevisst nå på at tilpasset opplæring dreier seg om alle elevene.

Joanne mente også at det var en felles forståelse, men sa samtidig at denne forståelsen lå der, og at det derfor ikke var nødvendig å diskutere begrepet noe særlig. Det ble ikke satt av tid på arbeidsplassen til å diskutere begrepets innhold eller praktisering.

At tilpasset opplæring ikke er oppe for diskusjon begrunner Joanne med at det ikke er det eneste viktige begrepet i skolen. Dette blir viktig å understreke her for ikke å risikere å legge fram antakelser om at skolen forsømmer viktig arbeid. Kanskje har de fokuset en annen plass akkurat nå, og kan ta opp igjen fokuset på tilpasset opplæring når eller hvis det omsider trengs.

Videre sa også Ane at det er en lik forståelse av tilpasset opplæring på skolen hvor hun jobber. Det som er ulikt, er ifølge Ane, hvor mye tid de ulike lærerne mener at man skal legge i tilpasset opplæring. Personlig mente hun at man ikke burde tilpasse mer enn man får tid til i egen arbeidstid, dette for å hindre å bli utbrent, og fordi det ikke finnes begrensning for hvor mye man kan tilpasse opplegg. Til slutt må man bare si seg fornøyd. Dette var hennes innledning til det som alt er nevnt om grunnlaget for å påstå at Ane har en vid begrepsforståelse, altså at tilpasning kan gjøres ved å velge oppgaver som tilpasser seg selv i den forstand at alle elevene kan svare, men at kvaliteten på svarene varierer ut fra elevenes nivå.

Astrid var den eneste som problematiserte det å ha en felles begrepsforståelse. Dette ble gjort gjennom dette sitatet:

*«Jeg tror det varierer generelt på arbeidsplasser hvor mye folk tenker på ulike typer begreper eller former for undervisning generelt. Og hvor mye man snakker om det. Det handler om mange ting. Det tror jeg handler om at man føler ikke alltid at man har nok tid til å faktisk sitte å reflektere og bli enige om hva forståelse man har. Men det handler jo også om at noen ikke er like interessert i det som andre. Jeg er jo veldig opptatt av det da. Samtidig er det veldig vanskelig på en skole å få mange lærere til å bli enige om en forståelse av sånn et stort, viktig begrep også, tenker jeg. For det kan forstås ulikt.»*

Det som er interessant er at selv om Eva uttrykker at jobben som inspektør innebærer å sette en standard for hvordan alle lærerne skal forstå og praktisere tilpasset opplæring, vises det

også en tillit til hver enkelt lærer til å selv vurdere om denne forståelsen passer inn i den enkelte klassens situasjon. Dette fordi ulike klasser vil ha behov for ulike tilpasninger. Dette kommer til uttrykk i følgende sitat:

*«Nei, for det første er det min oppfattelse, for det andre så er jo jeg en del av ledelsen, så vi ønsker jo at det er sånn vi skal framstå også. Og at lærerne våre etter hvert skal føle seg trygge i forhold til at det er sånn vi tenker. Samtidig så er hverdagen motsetningsfull, så du skal jo ha timeplaner og du skal ha ressurser inn i noen klasser hvor du tenker at her er det viktig for at du ser for deg at det vil foregå mer tilpasning her enn gjerne i en annen klasse.»*

Det ser altså ikke ut til at noen av disse lærerne opplever noen stor konflikt når det gjelder forståelsen av tilpasset opplæring på egen arbeidsplass. Samtidig er det heller ingen som uttrykker at begrepet er oppe for stadig diskusjon, eller får noe større fokus. Det ble også tatt opp at skolens ledelse, ut ifra Evas uttalelser, har en del å si på hvordan tilpasset opplæring skal defineres og praktiseres ved skolen, og selv om disse lærerne ikke opplevde noen store utfordringer rundt begrepsavklaring på arbeidsplassen, uttrykte både Astrid og Gerd at tilpasset opplæring samtidig kan tolkes individuelt.

Utnyttelse av digitale ressurser

Det andre forskningsspørsmålet var følgende:

- Hvilke digitale ressurser benytter lærerne seg av, og hvordan benytter de seg av dem for å best tilpasse skriveopplæringen i norsk?

Det første som blir tatt opp her er hva lærerne definerte som skriveopplæring i norskfaget. Videre ses det på funn knyttet til hvilke digitale ressurser de aktuelle lærerne benytter. Deretter blir det sett på konkrete eksempler på hvordan de digitale ressursene benyttes i tilpasset skriveopplæring, før det blir en kort gjennomgang av hvordan lærerne opplevde elevenes erfaringer med dette arbeidet.

Skriveopplæring gjennom digitale ressurser i norskfaget

Når det gjelder lærernes meninger om hva som kjennetegner skriveopplæring i norsk i forhold til skriveopplæring generelt, har det vært nødvendig å se nærmere på svarene fra særlig to av spørsmålene fra intervjuguiden (Vedlegg 3). For det første hva tilpasset opplæring knyttet til

skrivning i norskfaget betyr for dem. For det andre om de bruker de samme digitale ressursene for å tilpasse skriveopplæringen i andre fag.

Uttalelsene som kom fram gjennom det første spørsmålet var ganske like. Ingen av lærerne uttale noen eksplisitt forskjell mellom tilpasset skriveopplæring i norsk og tilpasset opplæring generelt. De hadde alle sammen uttalelser som indikerte at tilpasset opplæring er og blir det samme uansett fag og tema. Slik sett kan det også tenkes at det ikke var så viktig at denne studien tok for seg tilpasset opplæring knyttet til en spesifikk del av opplæringen, da hva tilpasningen innebærer vil forbli upåvirket. Men da lærerne ble bedt om å fortelle om hvilke digitale ressurser de tok i bruk i annen skriveopplæring, ble svarene lengre, og det som kom fram var ganske motsatt fra det de først hadde sagt om at tilpasset opplæring uansett er det samme. Dette kan selvsagt skyldes måten spørsmålene ble stilt på, som igjen reflekterer hvor viktig det er at noen av spørsmålene belyser det samme og at det stadig ble stilt oppfølgingsspørsmål basert på lærernes uttalelser.

Joanne sa blant annet at behovet for tilpasninger blir mer synlig i norskfaget, og at man som norsklærer ofte er den som oppdager de enkeltelevne som trenger ekstra tilrettelegging. Dette baserte hun på at lesing og skrivning begge er ferdigheter som melder seg ekstra i norskfaget, og at det der vil være vanskeligst å gjemme at man sliter med dette. De andre lærerne ser ut til å dele denne oppfattelsen av at skrivning og lesing som grunnleggende ferdigheter får et særlig fokus i norskfaget, mens man i andre fag har et større fokus på faktainnhold.

En slik oppfatning kan se ut til å stride imot intensjonen med de grunnleggende ferdighetene. Tidligere ble Utdanningsdirektoratets (2014) fem prinsipper for god skriveopplæring lagt fram. Disse prinsippene gjelder skrivning som grunnleggende ferdighet, ikke bare skrivning i norskfaget. Blant annet skulle skrivning brukes for å tilegne seg kunnskaper, og vurdering *for* læring skulle brukes for å fremme elevenes skriveutvikling. Slik lærerne la frem sine uttalelser i intervjuene er ikke dette tilfellet i praksis. Lærerne uttrykte at lite blir gjort for å fremme skriveutviklingen, for eksempel knyttet til rettskriving og bruk av gode formuleringer i andre fag enn norsk. Fokuset ligger på om innholdet er riktig. Dette kommer fram blant annet gjennom følgende sitat fra Ane:

*«Kanskje fordi i norsk så tenker man at det å lære å skrive en type tekst og å lære å formulere seg på, er på en måte faglige mål da, mens i samfunnsfag så skriver du kanskje for å lære noe annet, heller enn å utvikle skrivingen da. Men det bør jo ikke*

*være sånn. Fordi skriving er jo grunnleggende ferdighet i alle fagene, og alle fagene har jo på en måte sin type tekster.»*

Dette sitatet er meget interessant av flere grunner. For det første viser det, i likhet med flere uttalelser fra de andre lærerne, at praksisen i skolen ikke er at skriveopplæringen får plass i alle fag. For det andre knytter den enkelte sider ved skriveopplæringen, for eksempel det å formulere seg godt, til faget norsk, mens den knytter andre sider av skriveopplæringen, som å tilegne seg fagkunnskaper, til andre fag. Slik kan det altså se ut som om oppfattelsen blant lærerne var at noen sider ved skriveopplæringen hører til norskfaget, mens andre hører til resterende fag. Samtidig sa også Ane at det ikke burde være på denne måten, altså at denne måten å dele skriveopplæringen opp på ikke er optimal.

Nå er det ikke hva som kjennetegner skriveopplæring i norsk og andre fag som primært er interessant i denne studien, men tilpasningen av denne skriveopplæringen, da med fokus på de digitale ressursene lærerne tar i bruk. Som nevnt svarte alle lærerne i første omgang at det ikke var noe særlig spesielt med tilpasning av skriveopplæring i norsk, men senere kunne det virke som om de ble mer bevisst sin egen skriveopplæring, og konkluderte i bunn og grunn med at de bruker de samme digitale ressursene, men at de bruker dem ulikt. Elevene får skrive digitalt i alle fag og de har tilgang på de samme digitale ressursene som ellers, men lærernes tilbakemeldinger handler om ulike ting. I norsk er det gjerne større fokus på rettskriving og oppsett av gode tekster, mens andre fag konsentrerer seg mer om fakta. Og her kom lærerne inn på kildekritikk.

Generelt sett beskrev lærerne elevene sine som dårlige på å ta i bruk riktige kilder og på å oppgi kildene sine korrekt. Dette var også den eneste siden ved skriveopplæringen som de knyttet spesielt til fag utenom norsk. De var alle enige om at kilder også brukes i norsken, men at opplæringen i hvordan man kan bruke gode kilder ble tatt i andre fag. Dette sitatet fra Astrid kan tjente som eksempel:

*«Og da bruker jeg jo internett i den forstand at de henter ned mye informasjon derfra, også lærer de veldig. Der er jeg opptatt av å henvise til kilder, som er en viktig del av et fag som samfunnsfag da. Det får de jo i norsk også, men der i samfunnsfag er det gjerne en ekstra stor bit at når de finner informasjon fra en artikkel, så skal de henvise til den på en måte, til der de har funnet den. Så det er jo gjerne en bit av den skriveopplæringen som jeg bruker mer tid på der kanskje. Men ellers så, siden jeg også er norsklærer, så blir det jo en del generell skriveopplæring der også.»*

Her kommer ikke bare det overnevnte fram, men også et annet viktig funn i denne studien. Lærerne uttrykte ikke bare at skriveopplæringen ikke får stor plass i andre fag, med unntak av skriving for å tilegne seg kunnskaper. De var også klare på at de selv driver mer skriveopplæring i andre fag enn det lærere som ikke også underviser i norsk gjør. Dette kan mulig tolkes som et signal om at disse lærerne opplevde at lærere som ikke har kompetansen sin i norskfaget, kanskje ikke er bevisst på hva eller hvordan skriveopplæring kan og bør drives, og dermed har et annerledes fokus. Et annet eksempel på dette er følgende sitat fra Eva:

*«Når de skriver i andre fag, hvis det ikke er spesielt norsklærer som underviser i det faget og/eller en som er spesielt opptatt av skriveopplæring, så vil det nok ofte være på fagets premisser mer enn skrivingens premisser hadde jeg nesten sagt. At de er ute etter refleksjon og vurdering, eller gjerne historiske tidslinjer, eller altså at eleven svarer rett. De er ute etter det innholdet i det, mer enn gjerne hvordan teksten er bygd opp. Men de bruker jo digitale verktøy for å få inn arbeid også i de fagene, og klart da inngår det jo mye skriving.»*

Et siste punkt som kan være verdt å merke seg her er at Joanne som et slags forslag til hvordan hele spekteret av skriveopplæringen kan berøres som del av flere fag, nevnte tverrfaglig arbeid. Om samfunnsfag eller KRLE for eksempel samarbeidet med norsk om en oppgave, mente Joanne at det ville bli lettere for lærerne å drive skriveopplæring i andre fag. Dette fordi en lærer kanskje kunne vurdere fakta i teksten, mens en annen for eksempel kunne se på formuleringene. På flere måter kunne dette lette trykket. Samtidig ville det også kunne gi elevene tilbakemeldinger på skrivingen i andre fag enn norsk, og dermed kanskje også gjøre dem mer bevisst på at det de lærer i norsken også kan knyttes til og brukes i andre fag. Dette er en kobling som ifølge Ane ikke skjer automatisk for elevene, men som krever at lærerne viser hvordan ulike stillaser som de har fått presentert i norsken også kan hjelpe dem med skriving i for eksempel samfunnsfag.

De viktigste funnene knyttet til hva lærerne tenker er spesielt for skriveopplæring i norskfaget er altså at det i dette faget er et større fokus på språk og formuleringer enn i andre fag, og at selv om de ofte benytter de samme digitale ressursene i sin tilpasning i andre fag, så benytter de seg av dem på ulike måter. Kildekritikk får ifølge lærerne større plass i andre fag. For å tilpasse skriveopplæringen slik at elevene kan trekke med seg kunnskaper fra ulike fag i arbeidet sitt, la Joanne fram tverrfaglig arbeid som en god ide, og dette kan til dels støttes opp under med utgangspunkt i Ane sin uttalelse om at elevene ikke på egen hånd er i stand til å ta

med seg kunnskap mellom fagene uten at dette modelleres for dem, og som tidligere påpekt kan modellering tjene som et eksempel på et stillas man kan ta i bruk for å gi tilpasset opplæring.

Skolen i stadig digital utvikling

Et interessant funn var at ingen av lærerne beskrev tilgangen på digitale ressurser som noe statisk. Altså at de hadde tilgang på et bestemt utvalg ressurser, og at slik var det ved deres skole. Da de ble spurt om hvilke digitale ressurser de benytter i skriveopplæringen beskrev de nåværende situasjon i lys av hvor de før hadde vært, og med et fokus på hvordan fremtiden ville bli.

På arbeidsplassen til Gerd og Eva har alle lærere og elever chromebook, samt egen google-bruker. Joanne, Ane og Astrid svarte også at de bruker google, men ved disse skolene har elevene PC. Joanne og Astrid beskriver imidlertid arbeidsplassen sin i en overgangsfase, da PC er på vei ut, og chromebook skal inn. Det er altså tydelig at skolene, som alle er i forskjellige kommuner, har en del av de samme digitale satsingene. Videre forklarte også Gerd og Joanne at de bruker screencastify for å gi videorespons til elevene sine, og Ane nevnte at dette var et program som hun kommer til å ta i bruk etter hvert, da hun har hørt at mange har positiv erfaring med slik tilbakemelding.

Alle lærerne beskrev en skole i stadig digital endring. Det handlet om overganger mellom læringsplattformer, for eksempel fra itslearning til canvas, eller til google, og om overgangen fra PC til chromebook, og om en overgang fra fysiske lærebøker til digitale lærebøker og andre digitale ressurser. Ingen av lærerne uttrykte noen negativ holdning til disse endringene, men alle tok opp det at de trolig kunne ha benyttet de digitale ressursene på bedre måter.

Felles for lærerne er at de alle mener å ha fått en eller annen form for opplæring i selve overgangsfasen når en ny digital ressurs har blitt implementert i skolen. Men når det gjelder nyansatte vil ikke disse få samme gjennomgang. Videre opplever de selv å ikke ha fått opplæring i de digitale ressursene som de ikke har vært med i implementeringen av. Dette kommer til uttrykk gjennom blant annet denne uttalelsen fra Gerd:

*«Min opplæring i, nei. Altså det er mer sånn at vi lærer av hverandre. Vi hadde gjerne en liten presentasjon da de kom, da alle elevene fikk disse chromebookene, ellers så skjer jo min egen læring via kollegaer. «Hvordan gjør du det og det?» Så utvikler vi det der.»*

Dette sitatet viser også at opplæringen ikke er en fullstendig mangelvare. Det beskrives en åpenhet i personalet, hvor det er naturlig og forventet at man spør hverandre om hjelp og kan lære videre fra hverandre.

At manglende kunnskap om de digitale ressursene kan være en utfordring når man skal tilpasse skriveopplæringen, blir for eksempel tatt opp av Eva:

*«Det er jo ikke dermed sagt at vi får utnyttet potensialet i disse ressursene. Og det skyldes at det kan være lærer som ikke faktisk er flinke nok, ikke har god nok kompetanse selv, og det er jo en utfordring. Det kan være slitsomt for dem. Det kan være en utfordring for skolen.»*

Alle lærerne beskrev som nevnt arbeidsplassen sin som i en stadig digital utvikling, og Eva spilte på følgende måte forventninger om stadig nye endringer:

*«Det blir laget veldig mye, i framtiden ser jeg for meg at vi kommer til å bruke enda mer. At lærebøkene i den form vi kjenner dem, mesteparten blir jo digitalisert. Det er ikke optimalt det som vi driver med nå, det er masse spennende som vi må utforske. Men et lite skritt om gangen. Og vi er kjempe heldige som har chromebook og google og alt dette her.»*

Utviklingen fortsetter hele tiden, og av disse intervjuene framkommer det at denne utviklingen både er forventet og ønsket. Men funnene tyder også på at det som Roland (2015, s. 34) kaller organisasjonsdrivere ikke får nok fokus. Altså at for eksempel ledelsen har et særlig ansvar for å drive arbeidet framover og holde arbeidet ved like, for eksempel ved å gi skikkelig opplæring til alle lærerne, ikke bare dem som var med i implementeringen. Som det vil bli fortalt mer om i neste delkapittel, brukte alle lærerne de digitale ressursene for å nå de samme målene, men hvordan de utnyttet dem var forskjellig. Dette kan se ut til å støtte opp under påstanden om at manglende opplæring kan lede til en noe tilfeldig og ulik bruk av de samme digitale ressursene.

Tilpasset opplæring gjennom digitale ressurser i norskfaget  
Lærerne gav flere eksempler på hvordan de benytter digitale ressurser for å tilpasse skriveopplæringa. Det som utmerket seg var at alle lærerne snakket om hvordan vurdering for læring gjennom prosessorientert skriving var en måte å drive tilpasset skriveopplæring på, og

alle gav konkrete eksempler på hvordan de utførte dette. Selv om de for det meste benyttet de samme digitale ressursene, benyttet de seg av dem på ulike måter.

Gerd og Joanne forklarte begge at de brukte screencastify for å lettere kunne gi en muntlig en til en vurdering av elevene sine tekster, noe som de beskrev som vanskelig å få til med store klasser og uten digitale hjelpemidler. Gerd forklarer bruken av applikasjonen slik:

*«Da filmer du. Du sitter og filmer teksten, så leser du. Så kan du kommentere teksten mens du leser. Så kan du ha bilde av deg selv også nede i hjørnet. «Se den setningen her, her mangler det et verbal, skriv det litt om,» for eksempel. Så leser jeg gjerne hele setningen, forklarer. For da snakker du direkte til elevene. De kan også lese lekse inn til meg der.»*

I dette sitatet forklarer også Gerd at fordelen er det at man kan snakke direkte til eleven. Applikasjonen muliggjør altså at man kan gi tilbakemeldingen i form av en video, hvor man kan markere ulike steder i elevens tekst og forklare hva som fungerer og hva som bør endres på. Samtidig kommer det også fram i dette sitatet at elevene også kan benytte seg av applikasjonen. Det kan med andre ord betraktes som en digital ressurs elevene kan lære seg å bruke i sitt arbeid med å mestre ulike digitale ferdigheter, og slik kan man kanskje også se lærerens bruk av denne ressursen som en slags modellering.

*«Da kan det være at jeg har rettet teksten med fargekoder først, eller så har jeg lest den og tenkt hvordan jeg vil gi respons, og så snakker jeg mens jeg filmer teksten. Da kan jeg snakke meg gjennom den på et eller annet vis, og så prøve å vise noen eksempler. Spesielt nyttig hvis det er «denne setningen er ikke fullstendig, hør når jeg leser den opp,» eller «her gjør du feil på og/å.» Så kan du lett bytte bilde for å vise hvordan de kan sjekke om et verb står i infinitiv, om det skal være å eller ikke. At du kan dra inn andre ressurser i den filmen. Men i hovedsak knyttet til teksten deres.»*

Sitatet over fra intervjuet med Joanne viser i likhet med forrige sitat at man fokuserer på å gi en muntlig tilbakemelding gjennom å filme elevens tekst. Videre kommer det også fram at læreren gjerne på forhånd fargekoder, eller i det minste gjør seg opp tanker om hva som er lurt å ha med i tilbakemeldingen på forhånd. Veldig interessant er det som nevnes angående bruk av andre ressurser gjennom screencastify. Altså at læreren trekker fram hvordan det blir mulig å lett skifte fra elevens tekst til noe som er relevant for eleven å forstå for å kunne forbedre teksten sin. Gjennom skriftlige tilbakemeldinger kan man gjerne skrive opp et



sidetall, eller forklare eleven hva han bør se nærmere på, men å konkret modellere eller forklare dette blir først muliggjort gjennom bruk av denne digitale ressursen.

Ane nevner også screencastify, men ikke som en digital ressurs som brukes, men en som hun har hørt mye om og dermed ønsker å prøve ut selv. Ane sa følgende i intervjuet:

*«Jeg kan lese inn til elevene mine tilbakemeldinger, mens de på en måte følger med i sin egen tekst da. Så de kan få lyd. For eksempel, når jeg sitter og leser en tekst så sitter jeg jo gjerne og leser den høyt for meg selv, stopper opp og leser noe på nytt, og så skriver, sant, en tilbakemelding om det jeg hadde lest. Og da kan du lese det høyt, stoppe opp, så leser du en gang til, så sier du: «her var det noe som var litt uklart, hva mente du med den setningen egentlig? Går det an å finne et annet ord som beskriver det mer presist?» For eksempel. De får den muntlige tilbakemeldingen da. Men det har jeg ikke gjort enda, det er bare en plan.»*

Her forklarer Ane det samme som Gerd og Joanne, men har i motsetning til Joanne en tanke om at bruken av denne digitale ressursen kan lede til tidssparing i og med at man ikke trenger å skrive ned alle tilbakemeldinger, man filmer i stedet sitt første møte med teksten. I likhet med Gerd og Joanne beskrives det å kunne få en muntlig tilbakemelding som noe positivt, og også her kommer konkrete eksempler på hvordan læreren kunne ha formulert tilbakemeldingen sin. Tilbakemeldinger som tydelig er i tråd med det Black og Wiliam (1998, s. 9) forklarer om vurdering *for* læring, altså at de skal handle om noe spesifikt i elevens arbeid, og at det er råd om konkrete ting som kan forbedres, og tips til hvordan det kan gjøres.

Joanne, Ane, Astrid og Eva nevner alle at de driver vurdering *for* læring ved å gi elevene kommentarer direkte inn i teksten. Dette kan være kommentarer som de setter inn etter en lengre skriveprosess, med kommentarer som skal hjelpe elevene videre i annet arbeid, eller kommentarer de skriver direkte inn i dokumentet til elevene mens de jobber med teksten sin. Gjennom følgende utsagn får Eva fram det at å skrive ved hjelp av digitale ressurser ikke bare muliggjør lettere underveisvurdering (for eksempel i form av kommentarer læreren kan sette inn i teksten), men også bidrar til at elevene er mer villige til å endre på teksten sin:

*«De er gjerne midt i noe og tenker, og har en ide, og så kommer du inn med en liten justering for dem, så kan de bare fortsette. Skriver de med penn og papir så har de liksom, så må de skrive på ny. Så må de reversere prosessen i hodet sitt, og nei. Jeg synes at dette gir veldig mye i forhold til det.»*

Det å gi kommentarer underveis ble av Astrid problematisert noe. Hun merket selv at da alle elevene delte dokumentene sine, og alle skulle ha tilbakemeldinger, gikk det utrolig mye tid med på det. Altså rekker man ikke gjennom alle elevene på en skoletime, og man må gjøre et utvalg, eller i det minste bestemme seg for hvilken rekkefølge man skal gi tilbakemeldinger i. Med andre ord vil noen elever være nødt til å vente en del lengre på sine tilbakemeldinger enn andre.

Som det kom fram av det Joanne hadde å si om bruk av screencastify, bruker også hun fargekoder i vurderingen av elevtekster. På denne måten kan ulike sider ved skrivefeil sorteres etter farger. Skrivefeil kan for eksempel være gule, tegnsettingsfeil røde. At denne måten å vurdere teksten på ikke erstattes av men kombineres med en tilbakemelding i form av videoopptak, er interessant, og kan mulig ses i sammenheng med det Eva sa om at tilbakemeldingene man gir elevene ikke plukkes opp og brukes automatisk. Det er ifølge Eva noe læreren på minne dem på å ta med seg videre, og noe læreren må legge til rette for at de skal mestre.

Joanne og Eva tok også opp elevsamarbeid som eksempel på hvordan tilpasset skriveopplæring kan foregå. Joanne forklarte hvordan google-systemet muliggjør at elevene kan få gi hverandre tilbakemeldinger på tekstene:

*«Tenker at det er gode, ligger godt til rette for prosessorientert skriving. Både at jeg kan gå inn og kommentere, men du kan også ha, ja, medelevrespons. Jeg kan koble tekstene deres til hverandre, altså til andre elever, så kan de få et oppdrag med å gå inn og gi tips eller respons på hverandre, hos hverandre. Enten anonymt eller med åpent navn.»*

I forlengelse av dette forklarte også Joanne hvordan tilpasset opplæring også handler om å styrke elever som allerede er sterke skrivere, og at dette blant annet kan gjøres ved å la dem modellere for andre elever. Slik kunne de også øve seg på å formulere gode tilbakemeldinger på andre sine tekster, og slik bli mer oppmerksom på sine egne. Videre forklarer hun at det kan være godt for elever å se ulike elevtekster for å bli mer oppmerksom på sin egen skriving og på hvordan de konkret kan forbedre seg på ulike områder.

Eva nevnte samskriving som eksempel på tilpasset skriveopplæring, altså at elevene får lov til å arbeide sammen med en tekst. Dette er også en mulighet som er tilgjengelig gjennom google-systemet. Her kan elevene dele dokumenter med hverandre, og de kan skrive inni samme dokument på samme tid, og det fra ulike skjermer, og også på ulike steder.

Det å modellere i skriveopplæringen ved hjelp av tekster man kan vise på storskjerm foran klassen, var noe Gerd tok opp. Hun uttalte at dette var en god tilpasning som digitale ressurser muliggjør. Ane var også opptatt av å bruke ulike tekster for å modellere det elevene skal lære seg om skriving, men uttrykte her også et ønske om en ressurs som foreløpig ikke er tilgjengelig for henne:

*«Jeg skulle gjerne ha funnet noen ressurser, det kan jo hende at det finnes, for ungdomstrinnet, der på en måte, en ressursbank av masse gode eksempeltekster da. Sant. Som er tilpasset de elevene. For i bøkene våre er det gjerne sånn, hvis vi har om debattartikler for eksempel, så er det ett eksempel. Det synes ikke jeg er nok. Og så på mellomtrinnet har vi hatt noe sånn i det norskverket som vi bruker der, så er det liksom noen tekster som hører til i den sjangeren. Du kan lett på en måte markere og vise hva, forskjellige ting du ser etter i teksten da. Innledningen og avslutningen. Beskrivende ord. Altså. Så kan du jobbe litt sånn interaktivt med teksten da. Det kunne jeg ha ønsket meg.»*

Joanne nevnte noe som ikke kom fram hos noen av de andre lærerne, men det må understrekes at det ikke nødvendigvis betyr at ingen av de andre lærerne benytter seg av dette. Hun forklarte at det gjennom google finnes noe som heter talestyrt skriving, og at særlig elever med vansker knyttet til skriving produserer langt mer tekst om de får bruke denne. De er også, ifølge Joanne, mer åpne for å redigere og fikse på teksten sin i etterkant, og har også lettere for å finne feilene, som i større grad vil dreie seg om at programmet misoppfattet hvilket ord du sa, ikke at ordet er feil skrevet.

Som nevnt tidligere var et av målene ved denne studien å selv få nye ideer til hvordan skriveopplæringen kan tilpasses gjennom bruk av digitale ressurser. Derfor kan denne delen også ses på som en liten ressursbank av ideer for hva som er mulig å få til, da med særlig fokus på google-systemet og applikasjonen screencastify. Videre var det også et mål å kunne bidra forskningsmessig med å finne ut hvilke digitale ressurser lærerne benytter, og hvordan de benytter dem, når de skal tilpasse skriveopplæringen, og her er hovedfunnene at alle lærerne nevner prosessorientert skriving som en viktig del av tilpasset skriveopplæring, og at vurdering *for* læring spiller en sentral rolle. Alle lærerne benytter google-systemet, og to av dem bruker screencastify, mens en tredje har planer om å ta dette i bruk. Men selv om lærerne i stor grad bruker de samme digitale ressursene, og selv om de alle har som formål å bedre legge til rette for prosessorientert skriving og vurdering *for* læring gjennom disse, bruker de ressursene på ulike måter.

Elevenes opplevelse av digitale ressurser

Når det gjelder hva lærerne tenker om elevenes opplevelse av de digitale ressursene de har tilgjengelig i skriveopplæringen sin, var noen av svarene svært like, mens andre skilte seg mer ut. For eksempel var alle lærerne enige om at elevene var mer motiverte for å skrive på chromebook eller PC, enn for å skrive for hånd. Men kun to av lærerne problematiserte bruken av digitale ressurser på skolen, og begrunnet dette med at elevene har et annet forhold til disse enn det skolen kanskje ønsker. Dette gjaldt Astrid og Eva. Her er to sitater fra intervjuene, det første fra Astrid, det andre fra Eva:

*«Jeg merker jo generelt at i forhold til den tiden vi lever i, så skulle man tro at elever klarte å forstå data bedre enn de gjør. Sånn på generelt grunnlag. Jeg har jo prøvd å lære dem nå i tre år hvordan de skal sette inn side 1 av 3 på riktig måte. Sånne ting klarer de ikke. Det klarer ikke å feste seg. Hos elever som sitter hjemme med PC-spill nesten daglig, og som bruker PC veldig mye, men mange av dem bruker jo aldri disse hjelpemidlene annet enn på skolen. Så jeg opplever at sånne tekstprogrammer er de egentlig veldig dårlige på å forstå.»*

*«Elever har et annet forhold til data enn oss. For de er det noe de bruker til underholdning. Så når de skal brukes til læring istedenfor, ja, du får de motiverte fordi de får bruke chromebook, sant. Det er jo standard spørsmål. Samtidig er de ikke digitalt oppegående for det, når de skal bruke det som et læringsverktøy.»*

Det disse sitatene viser er en slags ubalanse mellom skolens og elevens bruk av den samme digitale ressursen, som her er PC eller chromebook. Det samme kom fram i Hov-Gylthe (2004, s. 39-42) sin studie, som viser at elevene i liten grad benytter de digitale ressursene til faglige formål. Det kan gjennom de overnevnte sitatene virke som at disse lærerne opplever at det ligger en slags forventning om at elevene skal mestre bruk av digitale ressurser svært godt, da de oftest har tilgang til for eksempel PC hjemme, og ikke minst siden de bruker dette på fritiden. Men ettersom elevene bruker PC og chromebook til helt andre ting hjemme, som underholdning, sliter de likevel med å bruke PC og chromebook som en digital ressurs for læring. De digitale ressursene som finnes på disse maskinene, eller som elevene har tilgang på gjennom disse maskinene, brukes gjerne kun i skolesammenheng, og elevene kan dermed oppleve en viss distanse mellom egen bruk og forventet bruk på skolen.

Ane forklarer også at det å bruke digitale ressurser kan oppleves vanskelig for noen, men da ikke knyttet til hvordan de digitale ressursene benyttes på hjemmebane, heller til den store mengden med informasjon som finnes på nett, og det å skape struktur digitalt:

*«Samtidig så er det jo en treningssak ser jeg, å liksom holde orden og finne igjen, og på en måte lage struktur og huske hvor ting er. Nå er det for eksempel ordbøker på nettet. Selvefølgelig mye lettere tilgjengelig enn sånn som det var når jeg gikk på skolen og måtte drive å bla og bla hele veien. Samtidig kommer det jo opp så mye irrelevant informasjon også. Så, jeg tror det krever litt mye av noen å på en måte sortere ut da.»*

Hun fortsetter med å forklare hvordan de elevene som sliter mest med bruken av de digitale ressursene er de samme elevene som ville ha strevd uten denne tilgangen. Altså at de som strever med å holde orden i papirene sine, eller med å huske at det er prøve neste uke, eller som ikke klarer å strukturere teksten sin i avsnitt, er de samme som sliter med struktur og orden på for eksempel PC.

Et annet funn knyttet til hvordan lærerne tenker om elevenes opplevelse av de digitale ressursene, gjelder elever med ekstra tilrettelegging knyttet til dysleksi. Her er lærerne svært enige om at elevene opplever å få hjelp ved å få tilgang på programmer som blant annet kan prediktere neste ord for dem når de skriver. Dette var programmer som lærerne selv ikke hadde mye kjennskap til, men som elevene fikk lov til å bruke i timene. Spesialpedagogene hadde gjerne mer kunnskap om disse programmene, og det var gjennom dem at elevene fikk sin opplæring.

Utenom denne enigheten om at elevene i større grad er motiverte for å jobbe med skriving når det foregår digitalt, og at ressursene bidrar til en følelse av å ha fått bedre tilrettelegging hos elever med dysleksi, var responsene noe ulike. Joanne mente for eksempel at ved å variere form for tilbakemelding, som tilgangen på flere ulike digitale ressurser bidrog til, ble elevene mer motiverte for å ta i bruk tilbakemeldingene sine i videre arbeid. Gerd forklarte noe motsetningsfullt at det å stadig gi tilbakemelding på samme måte og med samme form bidrog til at tilbakemeldingene ble mer ryddige, og at dette ville gjøre det lettere for elevene. Gerd tok også opp at ved å gi tilbakemelding digitalt kunne man unngå å få et for stort fokus på karakterene, og det ville bli lettere for elevene å skjule sin tilbakemelding fra resten av klassen. Dette for eksempel fordi hun kunne sende ut tilbakemeldingene på ulike tidspunkt gjennom dagen, og ingen andre i klassen ville vite når du hadde fått din.

At lærerne også tok opp ulike sider ved elevenes opplevelse av digitale ressurser i skriveopplæringen, betyr ikke nødvendigvis at disse ikke er like viktige som det lærerne i stor grad var enige om. Disse punktene må ikke nødvendigvis betraktes som uenigheter. At kun Joanne tok opp variasjon i tilbakemeldingene trenger ikke å bety at de andre lærerne ikke også mener dette. Utsagnene kan belyse forskjellige sider ved de samme spørsmålene, og bidra til et mer nyansert bilde. Altså kan man som lærer ut fra dette bli oppmerksom på både det at ryddige tilbakemeldinger og variasjon i tilbakemeldingene kan påvirke elevenes motivasjon for videre arbeid med kommentarene.

### **Diskusjon av funn**

Funnene vil nå diskuteres opp mot teori og tidligere forskning. Dette vil gjøres med utgangspunkt i de to forskningsspørsmålene som ligger til grunn for studien. Hvert forskningsspørsmål diskuteres for seg selv, dette for å skape en ryddigere diskusjon. Deretter vil spørsmålene bli sett i sammenheng, med fokus på å se hvordan lærernes begrepsforståelse kan forklare deres praktisering av tilpasset opplæring. Til sist vil det bli en diskusjon av funnenes validitet.

Hvordan definerer ungdomsskolelærere begrepet tilpasset opplæring, og opplever de at det finnes en felles oppfatning av begrepet på arbeidsplassen? Det framkom av analysen at fire av fem lærere viste tegn til både en smal og vid forståelse av begrepet tilpasset opplæring. Kun Eva viste alene en vid oppfattelse. Dette kan kanskje forklares med det faktum at begrepet har vært gjennom store endringer. Som Rannestad (2008, s. 56-58) trekker fram i sin studie av tilpasset opplæring i et historisk perspektiv, har begrepet tidligere vært nært knyttet til individualisering mens nyere tendenser knytter det tettere opp mot fellesskapstenkning. Det kan tenkes at begrepet har endret betydning for lærerne underveis i deres yrkeskarriere, da de har vært i yrket i alt fra 8-21 år. Særlig med tanke på at Jenssen og Lillejord (2010) har kategorisert forståelsen av begrepet i ikke mindre enn fire ulike epoker fra 1975. Den siste epoken har de satt fra 2005, altså er det fire ulike forståelser av begrepet på bare 30 år. Da kan det vel også tenkes at man kan definere begrepet på både ulike og motstridende måter.

Når det gjelder hvordan lærerne definerte begrepet, altså hva de konkret forklarte at tilpasset opplæring var, var hovedtendensen at de snakket om en opplæring med stor vekt på det enkelte individ, altså en opplæring i tråd med det Rannestad (2008, s. 56-58) forklarte som en tidligere tendens, og som også er i tråd med det Jenssen og Lillejord (2010) og Bjørnsrud (2009) har beskrevet som en tidlig forståelse av begrepet. Likevel kan det stilles spørsmål til om disse uttalelsene om individualisert tilpasning eller differensiering virkelig tyder på en smal begrepsforståelse. Dette spørsmålet stilles ettersom de fire lærerne som beskriver tilpasset opplæring slik at det kan se ut til at de har en smal oppfattelse av det, samtidig gjennom sine konkrete eksempler på hvordan de praktiserer tilpasset opplæring, også viser tegn på en vid forståelse. Kanskje kan det tyde på en usikkerhet i hvordan tilpasset opplæring skal forstås? Eller kanskje det snarere er et uttrykk for at forståelsen ikke kan kategoriseres som enten smal eller vid, men at det kan finnes noe mellom dette.

Det ble tidligere påpekt, med forankring i Bachmann og Haug (2006, s. 10) at spesialundervisning er en særegen form for tilpasset opplæring. Det betyr likevel ikke at all tilpasset opplæring skal ta form av spesialundervisning. At lærerne i denne studien trekker fram individuell tilpasning kan altså mulig bety at de ser det som en av mange måter å drive tilpasset opplæring på, og trenger ikke nødvendigvis å bety at all tilpasning skal ha et stort individfokus. På samme måte som spesialundervisning kan være et behov, kan kanskje også individuelle tilpasninger være det.

Hva den individuelle tilpasningen faktisk innebærer kommer først fram gjennom de praktiske eksemplene. For eksempel nevnte Ane at hun benytter oppgaver som tilpasser seg selv. Hun kan med andre ord gi den samme oppgaven, og tilganger på de samme digitale ressursene for å besvare denne, så kan elevene besvare oppgaven og utnytte de digitale ressursenes potensial etter egen evne, og på denne måten er opplæringen differensiert uten fokus på at hver elev skal ha sin egen plan eller sin egen oppgave. Slik sett trenger ikke nødvendigvis individfokuset å bety en smal begrepsoppfattelse.

Lærerne kunne også til tider vise en smal forståelse ved å snakke om hva de gjorde for elevene med en spesiell diagnose, altså at de plasserte elevene i grupper, for eksempel elever med dysleksi, og drev tilpasset opplæring for disse gruppene. Men samtidig kom det også fram av intervjuet med Joanne at selv om det er enkelte elevgrupper som har krav på tilrettelegging gjennom en spesiell digital ressurs, for eksempel lydbøker, kan det likevel være praktisk mulig å gjennomføre at alle får denne tilretteleggingen. Med andre ord at det som er nødvendig for enkelte elevgrupper kan komme alle til gode. At tilpasset opplæring skal gjelde alle elevene betyr dessuten ikke at alle elevene skal ha tilgang på nøyaktig det samme. Med elevgrupper som kjennetegnes med at det er et stort sprik i nivå, er det rimelig å anta at det vil kreve ulik tilrettelegging for å gi et godt læringsutbytte for alle elevene. Med andre ord kan det stilles spørsmål til om ikke tilpasset opplæring må innebære en opplæring med et visst fokus på individualitet for at den i det hele tatt skal kunne kalles tilpasset. Dette trenger kanskje imidlertid ikke å bety at hver enkelt elev skal ha en egen plan for opplæringen, men at den opplæringen man tilbyr kan tilpasses eller justeres slik at den rommer alle elevene. På bakgrunn av lærernes praktiske eksempler på hvordan de driver tilpasset skriveopplæring vil man da kunne fastslå at de har en videre forståelse av begrepet enn det i førsteomgang så ut til. Igjen tyder det på at begrepsforståelsen må ses som et slags parameter. Forståelsen er hverken smal eller vid, men en plass imellom.



Som påpekt av Bachmann og Haug (2006, s. 7), innebærer også en vid forståelse at tilpasset opplæring skal betraktes som en pedagogisk plattform og prege alt av skolens virksomhet, og lærerne ble på bakgrunn av dette også bedt om å si litt om hvor vidt de opplevde en felles begrepsforståelse ved arbeidsplassen sin. Av intervjuene framkom det at lærerne i stor grad opplevde en felles forståelse, men samtidig ble det også fortalt at begrepet ikke diskuteres noe særlig blant kollegiet. Den felles forståelsen ble begrunnet med at de ikke opplever konflikter knyttet til forståelse og praktisering av tilpasset opplæring, og det kan stilles spørsmål til om dette virkelig innebærer en felles forståelse, eller om ulikhetene i oppfatningen først får sjansen til å komme til uttrykk om begrepet tas opp til diskusjon.

Som nevnt i forhold til utvalg ble det ikke tatt hensyn til skolestørrelser, og dette ble forklart gjennom at studien ikke søker å studere begrepsforståelse knyttet til skolekoder. Helle (2006, s. 115) viser blant annet hvordan enkelte skoler er preget av en stor utskiftning i personal, mens andre skoler er lite preget av dette. Hvor for eksempel Joanne sin arbeidsplass hører hjemme vil ikke bli kommentert, men det faktum at utskiftning av personal kan forekomme ved alle skoler tas likevel med for å problematisere utsagnet om den totale enigheten om begrepets innhold. Dersom det ikke er oppe for diskusjon, og skolen også har skiftet ut ansatte, er det ikke nødvendigvis slik at kollegiet fremdeles har en lik oppfattelse av tilpasset opplæring, og er utskiftningen stor kan det argumenteres for at tilpasset opplæring ikke lenger ligger som en pedagogisk plattform, men som en individuell praksis.

Her må det kanskje understrekes at tilpasset opplæring ikke er det eneste sentrale begrepet i en skolehverdag, og tiden man har til rådighet, kanskje særlig det som er av fellestid, er begrenset. Slik sett vil det være naturlig å tenke at lærerne vil bruke mer tid på å diskutere begreper knyttet til saker som oppleves relevante og kanskje også konfliktfylte ved deres arbeidsplass. Eksempelvis kan man tenke seg at en skole med mye mobbeproblematikk vil være mer opptatt av hvordan de konkret kan gå inn for å løse mobbesaker og forebygge mot nye saker, enn de vil være av å komme fram til en felles forståelse av tilpasset opplæring. Med andre ord oppleves det kanskje ikke som nyttig bruk av fellestid å ta opp til diskusjon et tema som kollegiet i stor grad føler at de enes om, mens andre viktige saker må vike for dette. Kanskje vil en slik prioritering heller bidra til mer uenighet og mindre motivasjon for å diskutere seg fram til felles forståelser, enn hva det ville gjort om tilpasset opplæring var et av begrepene lærerne følte det var store uenigheter rundt. Med dette menes at det er mulig at behovet for oppklaring rundt et begrep må være til stede før det kan bli en reell og god oppklaring av det.

Tidligere i denne oppgaven ble det vist til at vurdering *for* læring, for eksempel gjennom prosessorientert skriving, kunne tjene som eksempel på en måte å tilpasse opplæringen på. Altså kan det se ut til at begrepet vurdering *for* læring går innunder tilpasset opplæring. Andre begreper som stillaser, nærmeste utviklingszone, differensiering og fellesskap har også i denne oppgaven blitt knyttet opp mot begrepet tilpasset opplæring. Altså kan det tenkes at selv om lærerne forklarer at tilpasset opplæring er lite oppe til diskusjon blant kollegiet, kan det likevel hende at de indirekte diskuterer egen praktisering og forståelse av hva det innebærer gjennom andre begreper som tas opp. Som det framkom av Utdanningsdirektoratet (2016), var et av eksemplene på hva arbeid med tilpasset opplæring kunne innebære, arbeid med å skape og vedlikeholde et godt læringsmiljø. Med andre ord kan man si at en arbeidsplass som har oppe for diskusjon hvordan de best mulig kan legge til rette for et godt læringsmiljø, også diskuterer noe sentralt i forhold til tilpasset opplæring.

Det framkom også av funnene at Eva, som også var en del av skolens ledelse, var den eneste som kun gav uttrykk for en vid begrepsoppfattelse. Eva forklarte at tilpasset opplæring er noe som rommer alt man gjør som lærer, som igjen kan støtte oppunder argumentet om at lærerne indirekte diskuterer begrepet tilpasset opplæring ved å diskutere andre viktige begreper ved deres skole. Eva forklarte også, som nevnt tidligere i funnene, at lærerne selv må finne ut hva tilpasning som kreves i deres egen klasse, og dette kan mulig knyttes til at det vil være ulike temaer oppe for diskusjon ved ulike skoler. Noen skoler må kanskje fokusere ekstra på vurdering *for* læring en periode, mens andre skoler må jobbe mer for å skape og vedlikeholde et godt læringsmiljø og finne konkrete måter å få dette til på. At skolene jobber forskjellig vil i så måte ikke si at noen skoler driver mer tilpasset opplæring enn andre skoler, men kanskje at alle skolene driver tilpasset opplæring ved å gjøre prioriteringer etter behovet som melder seg ved den aktuelle skolen.

At kun Eva ikke gav uttrykk for en smal begrepsforståelse, blant annet ved å definere tilpasset opplæring som noe som rommer hele arbeidet som lærerne må gjøre, kan mulig knyttes til det faktum at hun også er skolens inspektør. Som del av ledelsen har man gjerne et ekstra ansvar for hva som skal være skolens pedagogiske plattform. Det Roland (2015, s. 34) kaller organisasjonsdrivere kan mulig tjene som et eksempel på dette. For at en intervensjon, som blant annet kan være en endring gjort for å bedre tilpasse opplæringen, skal bli vellykket, er det nødvendig at en god og støttende ledelse følger arbeidet opp. Det er med andre ord ledelsens ansvar å holde fast på skolens agenda og holde denne ved like, for eksempel ved å holde begrep, definisjoner og arbeid i live på arbeidsplassen. Slik sett er det kanskje ikke så

rart at en lærer som også arbeider som inspektør har lettere for å eksplisitt uttrykke en vid begrepsforståelse, da hun, som hun selv sa, har et ønske om at det er denne forståelsen som skal gjelde på skolen.

Her blir også spørsmålet om hvordan skolene kommer fram til en felles forståelse relevant. For er det egentlig slik at alle lærerne må være enige om hva tilpasset opplæring skal innebære? Kan ikke ledelsen ta en avgjørelse og forvente at lærerne retter seg etter dette? Gerd forklarte som alt nevnt at hun opplevde en felles forståelse, men skilte likevel sin forståelse fra denne, noe som kan gi uttrykk for at en uenighet i hva ledelsen har bestemt, likevel kan det bety at det ligger en felles forståelse av begrepet, og at alle lærerne skal praktisere dette likt. Det ble tatt opp at Astrid problematiserte det at alle skulle komme fram til en felles forståelse, da det ville være vanskelig med så mange ansatte. Men som det framkom av Eva var det ikke nødvendigvis slik at alle måtte praktisere tilpasset opplæring likt, fordi det ifølge henne er et rom for individuell praktisering i denne felles forståelsen. Klasser er ulike og krever forskjellige ting, kanskje på samme måte som det her har blitt argumentert for at skoler er ulike og dermed også må gjøre forskjellige tiltak for å drive tilpasset opplæring. Det kan med andre ord se ut til at ledelsen kan sette en standard for hvordan tilpasset opplæring skal forstås og praktiseres ved deres skole, men at de også har et ansvar for å vise hver enkelt lærer tillitt til å gjøre egne vurderinger og tilpasninger etter hva som viser seg nødvendig i den enkelte klasse.

Gjennom lærernes definisjoner av tilpasset opplæring kan man i førsteomgang få inntrykk av at de har en smal begrepsforståelse, men bildet endres så snart de gir praktiske eksempler som belyser hva de egentlig legger i definisjonen sin. Slik sett kan man ikke på bakgrunn av uttalelser om individuell tilpasning og differensiering slå fast at det er en smal oppfattelse. På samme måte kan man heller ikke på bakgrunn av en opplevelse av felles forståelse på arbeidsplassen si at det er en vid forståelse. Det virker mer som at begrepsforståelsen er en plass mellom disse ytterpunktene, men at den er nærmere vid enn smal.

Hvilke digitale ressurser benytter lærerne seg av, og hvordan benytter de seg av dem for å best tilpasse skriveopplæringen i norsk?

Når det gjelder hvordan lærerne benytter digitale ressurser for tilpasset skriveopplæring i norsk, kan det være en fordel å starte med å se på hva lærerne betegner som skriveopplæring i norsk. Tidligere ble de fem prinsippene for god skriveopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2014) tatt opp, og disse sa litt om hva som skal kjenne seg ut som skriveopplæring i alle fag. Noe motstridende ble det også tatt opp at skrivetrekanten, som ble utviklet av SKRIV-prosjektet, viser at det stilles ulike krav i ulike fag, og at hva som er formålet med en tekst kan variere mellom fag (Smidt, 2013, s. 13). Slik sett kan det forstås at lærerne selv uttrykker at de har et større fokus på formuleringer og oppsett av tekster i norskfaget, mens de i andre fag kanskje jobber mer med å tilegne seg faglige kunnskaper gjennom skriving og med kildekritikk og oppsett av kilder.

Det som likevel er interessant her er at lærerne uttrykker denne forskjellen, som kan være svært forståelig når man ser den i sammenheng med skrivetrekanten, men samtidig uttrykker at de mener at de burde jobbe mer likt med skriving i de ulike fagene. Er dette et uttrykk for at lærerne oppriktig mener at prinsippene for god skriveopplæring skal være de samme i alle fag, eller mer et press om å arbeide etter retningslinjer som Utdanningsdirektoratet har satt? Det vil være rimelig å anta at lærerne reflekterer over egen arbeidsmåte, og dermed også anta at om de velger å arbeide med ulike sider ved skriveferdighetene i ulike fag, så finnes det også gode grunner for dette. Kanskje er dette i seg selv en måte de tilpasser opplæringen på?

Av funnene framkom det også at det erkjennes at elevene ikke nødvendigvis vet hvordan de kan bruke kunnskap de har tilegnet seg på tvers av fagene, og at lærerne derfor kan bli flinkere på å gjøre dem oppmerksomme på dette. Dette ble altså tatt opp som et forbedringspotensial som kan bidra til en bedre tilpasset skriveopplæring. Med andre ord er tanken at selv om elevene jobber mest med oppsett av saktekster i norskfaget, skal de kunne ta med seg denne kunnskapen når de arbeider med ulike temaer i for eksempel samfunnsfag, selv om fokuset i undervisningen der ligger mer på å finne gode fakta.

Når det gjelder hvilke digitale ressurser lærerne tar i bruk i ulike fag er det i bunn og grunn de samme digitale ressursene, men de bruker dem med ulike formål. På samme måte framkom det også at de ulike lærerne stort sett bruker de samme ressursene som hverandre når de driver tilpasset skriveopplæring i norsk. De har også det samme formålet, men utnytter likevel de samme digitale ressursene på ulike måter. Det ser ut til at google-systemet er utbredt på tvers av skoler og kommuner, da alle disse lærerne benytter dette systemet. Videre kan det også se

ut til at det er en generell trend at chromebook blir mer og mer utbredt, dette fordi selv om 2 av 5 lærere brukte denne digitale ressursen, mens de resterende 3 lærerne bruker PC, var 2 av disse 3 i en prosess hvor elevene skulle over til chromebook.

Ved hjelp av de samme digitale ressursene skulle man tro at lærerne tilpasset skriveopplæringen på noen lunde samme måte, særlig i og med at de alle hadde fokus på prosessorientert skriving og vurdering *for* læring, men dette var ikke tilfellet. Det var tre lærere som fortalte om en applikasjon som heter screencastify. Men det ble sagt ulike ting om hvordan dette kunne brukes. Alt fra at elevene kunne lese inn leksen sin ved hjelp av dette programmet, til at læreren kunne bruke det for å gi tilbakemelding på skriftlige tekster uten å nødvendigvis måtte forberede tilbakemeldingene på forhånd. Fra egen arbeidsplass er erfaringen den at elevene bruker programmet for å spille inn digitale presentasjoner og dermed kunne få en mer rettferdig vurdering av muntlige ferdigheter, da læreren får mulighet til å stoppe opp underveis, ta notater og også spole tilbake. Slik blir det tydelig at et program, som de gjeldende lærerne var enige om kunne brukes for å tilpasse skriveopplæringen, kan brukes ganske forskjellig. Mens en lærer mener at det ikke utelukker tilbakemelding i form av fargekoder, mener en annen at det særlig for å spare seg for dette arbeidet kan være en god ide.

Dette kan mulig kobles til det Mørch og Engeness (2015, s. 44) kom fram til i sin studie av tilbakemeldinger i prosessorientert skriving, om at ulike typer tilbakemeldinger kan utfylle hverandre. Med dette menes ikke at det er ukorrekt å bruke programmet screencastify for å spare seg for tid, men heller at lærerne viser ulike måter man kan bruke programmet på. Kanskje har fargekodene mer for seg om tilbakemeldingen gis på denne måten, og kan dermed være en lur kombinasjon som kanskje også kan gjøre at elevene i senere tid forstår fargekodene bedre en annen gang tilbakemeldingen kun er av denne formen. Andre ganger kan man kanskje ha behov for å rekke gjennom alle elevene på svært kort tid, og bruk av screencastify alene kan kanskje hjelpe med dette. Lærerne speiler altså ulike måter å bruke den samme digitale ressursen på. Spørsmålet blir da om dette var et eksempel på hvordan de ulike lærerne kan benytte denne digitale ressursen, eller om dette er den eneste måten de vet om.

Dette spørsmålet kan være relevant å knytte opp mot implementeringsprosesser. Alle lærerne beskrev en skole i digital endring, og ingen uttrykte noe negativ følelse i forhold til dette. Men ettersom lærerne også sier at selv om de er fornøyd med tilgangen de har på digitale ressurser, er de ikke sikre på om de får utnyttet det fulle potensialet de har. Som vist tidligere trekker

Roland (2015, s. 25-27) fram blant annet Fixen et al.s modell (2005) som viser seks faser i implementeringsprosessen, hvorav den siste fasen dreide seg om bærekraftig videreføring, altså om for eksempel å lære opp nyansatte i innholdet som er implementert. Dette kan tolkes som at en implementeringsprosess, som man må gjennom om man for eksempel bytter læringsplattform, eller skal gå over fra PC til chromebook, ikke kan betegnes som ferdig når alle ansatte har mestret bruken av den nye ressursen. Det må også gis en viss opplæring til dem som blir en del av kollegiet på et senere tidspunkt. I følge lærerne i denne studien blir likevel ikke en slik opplæring gitt. Tendensen viser at de får opplæring, eller i det minste tilbud om opplæring, i de digitale ressursene skolen trekker inn underveis, men at digitale ressurser som var integrert i skolen før de selv ble ansatt, ikke blir gitt opplæring i.

Kan man ved å basere opplæringen av nyansatte, og videre læring blant kollegiet, på at lærerne skal lære av hverandre, ende opp med en spredd og tilfeldig bruk av digitale ressurser? Altså at hvordan man benytter digitale ressurser, og hvilke muligheter de gir oss, vil være basert på hva man kommer på å spørre om? Dette spørsmålet kan knyttes til det Lieberg (1999, s. 19) forklarer om at tilgang på digitale ressurser raskt kan betraktes som «tryllestøv», altså at tilgangen automatisk betraktes som et gode. Men som Schjørlien (1999, s. 27) utdyper, er det viktig å vite hvordan man kan utnytte de digitale ressursene for at de skal kunne betraktes som en hjelp i arbeidet med å øke elevenes læringsutbytte. Når opplæringen knyttet til digitale ressurser primært skjer gjennom kollegaer, eller ved at man selv finner ut av ting ved å prøve seg fram, kan det forstås at de digitale ressursene ender opp med å bli brukt svært annerledes, men ettersom flere av lærerne beskriver en relativt ny, eller en pågående, utvikling til google-system og chromebook, skulle man tro at de fikk en relativt lik opplæring.

Her er det mulig å trekke tråder til det Wernersen (2014) skriver om at det er svært varierende hva slags digital kompetanse ulike skoler sitter inne med. Videre kan det også tenkes at lærerne velger hvordan de ønsker å benytte de ulike digitale ressursene basert på eget behov, altså at de tilpasser bruken med hensyn til sine elever og hva som skal til for å gi dem et optimalt læringsutbytte. Det ble tidligere argumentert for at skoler og klasser er forskjellige, og at det dermed ikke kan forventes at tilpasset opplæring skal være det samme over alt. Altså er det mulig å se det som et gode å få flere ulike eksempler på bruk av digitale ressurser, istedenfor å lete etter en felles og riktig bruk. Om lærerne utnytter den samme digitale ressursen på ulike måter, trenger ikke dette nødvendigvis å bety at kun en av dem har rett, eller at de ikke er klar over flere måter å bruke dem på.

Screencastify var ikke den eneste måten lærerne brukte for å gi tilbakemeldinger på elevenes tekster. De hadde også et fokus på å gi dem kommentarer underveis i skriveprosessen. Her var et par av eksemplene å selv kommentere direkte i teksten til elevene mens de skrev og å koble elevene sammen slik at de kunne kommentere hverandres arbeid. Det kom fram at variasjon i tilbakemeldinger i det hele tatt kunne være nødvendig for å skape motivasjon for å bruke tilbakemeldingene til noe, og dette sett i sammenheng med studien som viser at ulike typer tilbakemeldinger utfyller hverandre (Mørch og Engeness, 2015, s. 44) kan brukes som en forklaring på at lærerne trekker fram alle disse ulike måtene og organiseringene av dem. I prosessorientert skriving er det også ifølge lærerne flere muligheter for å gi tilbakemeldinger, noe som kan gi en god mulighet til å variere tilbakemeldingstypene.

Det lærerne beskriver rundt bruk av digitale ressurser i prosessorientert skriving, stemmer i stor grad med konklusjonen i Jensens (2016, s. 79) studie som viser at det kan foregå på ulike måter. Også i denne studien viser lærerne ulikheter i forhold til hva de er opptatt av. Noen beskriver det som kan likne på skriverollene som Jensen (2016, s. 77-78) tok opp. I denne studien kunne en rolle være at elevene i første omgang skulle skape tekst ved å bruke talestyrt skriving, og senere skulle inn i en annen skriverolle med fokus på retting av innhold og så grammatikk. Men det ble også nevnt eksempler på skrivestadier, altså at elevene for eksempel får tilbakemelding på et førsteutkast og ut i fra disse jobber med å revidere teksten før de får sin endelige tilbakemelding eller karakter.

Noe som skiller resultatene fra denne studien fra tidligere forskning er det Gilje m.fl. (2016, s. xiv-xvii) kom fram til. Med ARK&APP viste at grunnskolelærere helst velger papirbaserte læremidler, men at de supplerer med digitale midler og ressurser, og at de ofte bruker egenproduserte læremidler som PowerPoint presentasjoner i undervisningen. At lærerne i denne studien i stor grad bruker digitale ressurser, trenger ikke nødvendigvis å gjenspeile at lærerne ser dette som de beste ressursene. Det kan kanskje ha like mye med hva de mener skal til for at elevene skal være motiverte for undervisningen. For eksempel når det gjelder å gjøre endringer på tekster underveis i en prosess, kom det fram at elevene er mer motivert for dette når de skriver på maskin, men samtidig uttrykte lærerne at det var viktig å skrive for hånd også. Det ene skulle ikke utelukke det andre. Altså kan lærernes hensyn til elevenes motivasjon være en mulig forklaring.

Når det gjelder bruk av digitale ressurser i skriveopplæringen for å motivere elevene, er funnene meget interessante. Lærerne uttrykte alle at elevene i langt større grad er motiverte for arbeid som foregår digitalt. Samtidig kom det også fram, i likhet med studien til Hov-

Gylthe (2004, s. 39-42), at elevene i liten grad er i stand til å bruke de digitale ressursene til faglige formål. Ettersom lærerne opplever at elevene er mer motiverte om de får jobbe gjennom digitale ressurser, kan det tolkes som at det letter arbeidet. Kanskje har for eksempel skriveprogrammer muligheter og stillaser som man ikke har tilgjengelig når man skriver for hånd. Samtidig, hvis man tar utgangspunkt i det Hov-Gylthe (2004, s. 39-42) trakk fram om at elevene bruker de digitale ressursene til ikke faglige formål, også i undervisningstiden, og det lærerne i denne studien trakk fram om at elevene forbinder digitale ressurser med underholdning, kan det også hende at de digitale ressursene fungerer mot sin hensikt. Altså at istedenfor å lette et arbeid, kan de bidra til at elever som allerede sliter faglig kan gjemme seg bort i ikke-faglig arbeid og likevel se ut som om de arbeider med det de skal. Slik sett er det kanskje ikke en motivasjon for arbeidet som kommer til syne, men kanskje heller for å gjemme bort det faktum at man ikke henger med i skolearbeidet.

Bruk av egenproduserte læremidler, som for eksempel PowerPoint, kan begrunnes faglig gjennom for eksempel det Helle (2011, s. 46-49) trekker fram om Vygotskijs «den nærmeste utviklingssonen», hvor det vises at læreren ved å finne de riktige stillasene kan hjelpe eleven til å klare noe han tidligere ikke kunne uten hjelp. Som eksempel nevnes det at læreren kan modellere, og i dette eksempelet kan det dreie seg om modellering i forhold til hvilke stikkord som er lure å velge for å best mulig fange opp et viktig budskap. Det å kunne skrive stikkord til både å tilegne seg informasjon, og til å formidle innhold videre kan ses i tråd med hvordan Utdanningsdirektoratet (2014) forklarer at skriveopplæringen bør foregå, altså at dette kan ses som en del av skriveopplæringen. At lærerne i denne studien ikke nevnte hverken arbeid med stikkord, eller bruk av PowerPoint eller google sin versjon av denne ressursen, betyr ikke nødvendigvis at dette ikke arbeides med, eller at de ikke utnytter denne ressursen. Lærerne i denne studien var som nevnt svært fokuserte på vurdering *for* læring og prosessorientert skriving, altså er det ikke sikkert at de koblet dette som en del av skriveopplæringen. Dermed er det ikke sikkert at man skal tolke det slik at disse studiene har ulike konklusjoner, men heller at de berører ulike sider ved det samme temaet.

Kort oppsummert tyder altså studien på at lærerne i stor grad bruker de samme digitale ressursene for tilpasning av skriveopplæring, både skoler og kommuner imellom, men også mellom fag. I norskfaget snakket lærerne mest om hvordan de kunne drive prosessorientert skriving og vurdering *for* læring. Det er i stor grad de samme ressursene som brukes til dette, men det er variasjoner i hvordan elevene bruker disse ressursene. En mulig forklaring på denne forskjellen kan være manglende arbeid etter endt implementeringsprosess, men



Ettersom ressursene som brukes har blitt introdusert relativt nylig i skolen, og lærerne da i stor grad opplever å enten ha fått opplæring, eller tilbud om opplæring, er det ikke en god nok forklaring. En klar begrunnelse for denne ulikheten er ikke mulig å gi i denne studien, men det kan heller ikke konkluderes at forskjellen er av negativ art. Det er også mulig å se på den varierende bruken som en del av tilpasset opplæring, altså at lærerne er avhengig av å bruke ressursene på ulike måter.

#### Begrepsforståelse og praktisering

De ulike funnene har nå blitt diskutert. Dette ble gjort ved å ta for seg forskningsspørsmålene hver for seg. Ettersom disse spørsmålene henger sammen er det nødvendig å samle trådene. Hvordan lærerne definerer og forstår begrepet tilpasset opplæring, vil nødvendigvis ha betydning for hvordan de praktiserer dette. Om den forståelsen som kommer til uttrykk ikke stemmer overens med praktiseringen kan det i slik forstand tyde på misforståelser eller feil i tolkningen, og denne delen fungerer i så måte som en naturlig overgang til siste delkapittel, som er en diskusjon av funnenes validitet.

Konklusjonen var at begrepsforståelsen hverken kan kategoriseres som smal eller vid hos disse lærerne. Det ble tatt opp at man med fordel kunne se for seg begrepsforståelsen som en parameter, hvor smal og vid forståelse kan markere ytterpunktene. Begrepsforståelsen hos disse lærerne ligger en plass mellom disse ytterpunktene, men basert på eksemplene de gav på hvordan de driver tilpasset skriveopplæring gjennom bruk av digitale ressurser, ser det ut til at de heller mer mot en vid forståelse. Stikkord som kan brukes for å beskrive lærernes begrepsforståelse er for eksempel: individuelle tilpasninger, gjeldende for alle, fokus på å gi alle elever utfordringer og bruk av oppgaver som tilpasser seg selv.

Når det gjelder hvordan lærerne praktiserer tilpasset skriveopplæring gjennom digitale ressurser var det et særlig fokus på prosessorientert skriving og vurdering *for* læring. Hvordan lærerne oppfatter begrepet tilpasset opplæring ser altså ut til å ha stor betydning for praktiseringen av den. For eksempel søker man gjennom vurdering *for* læring å gi tilbakemeldinger med fokus på hver enkelt elevs arbeid og på hva hver enkelt kan gjøre for å forbedre seg på spesifikke områder (Black og Wiliam, 1989, s. 9). Dette vil både være en individuell tilpasning, noe som lærerne gjør for alle elevene, og som gir muligheter for å utfordre alle elevene.

Kort oppsummert har altså lærerne i denne studien en tilnærmet vid begrepsforståelse, med fokus på tilpasset opplæring i norsk gjennom prosessorientert skriving og vurdering *for* læring. Dette praktiseres blant annet ved å gi oppgaver som alle elevene har mulighet til å arbeide med, men som de kan arbeide med på eget nivå, og ved å gi individuelle tilbakemeldinger med fokus på hva den enkelte elev kan arbeide videre med.

#### Funnenes validitet

Som nevnt i metodekapittelet forklarer Maxwell (2008, s. 216-217) at validitet handler om resultatenes troverdighet, og videre (Maxwell, 2008, s. 240) forklares det at validitet både kan sikres i forkant av en studie og argumenteres for i etterkant. I forkant av denne studien ble det gjort en del valg for å validitetssikre den. For det første ble intervjuguiden (Vedlegg 3) utarbeidet med utgangspunkt i relevant forskningsteori fra Thagaard (2013) og Kvale og Brinkmann (2015). For det andre ble det gjennomført pilotintervju på egen arbeidsplass. Videre ble det valgt ut kandidater fra fem forskjellige kommuner for å sikre at spørsmål om hvilke digitale ressurser som ble brukt ikke bare skulle gjenspeile en kommunal satsing. Den personlige tilknytningen til miljøet som studeres kan også ses på som positiv. Dette fordi det bidrar til et grunnlag for å kunne forstå de fenomenene som studeres, og å kunne tolke funn i relasjon til egne erfaringer (Thagaard, 2013, s. 206).

Det er imidlertid også utfordringer knyttet til studiens validitet som er viktige å ta i betraktning. Tidligere ble det nevnt at en tilknytning til miljøet som studeres ikke utelukkende er positiv, det gjør også at man kan risikere å være mindre åpen for det som er motsatt ens egne erfaringer (Thagaard, 2013, s. 206). Det ble derfor brukt noe plass i metoddelen til å gi en kort beskrivelse av egen opplevelse av de samme digitale ressursene som lærerne i denne studien benytter. Min egen positive opplevelse med disse ressursene, sammen med uttalelser fra de aktuelle lærerne som setter ressursene i et gunstig lys, kan med andre ord ha bidratt til at motsetninger kan ha blitt oversett. Samtidig er det rimelig å anta at man ved å være oppmerksom på denne faren, lettere kan unngå den.

Tidlig i oppgaven ble det også nevnt at kunnskapen som eksisterer rundt tilpasset opplæring er begrenset, og at forskningen er preget av lav reliabilitet og usikker begrepsvaliditet (Bachmann og Haug, 2006, s. 10). Slik sett kan det argumenteres for at funnene har en lav validitet. For det første knyttes de opp mot forskning som enten har lav reliabilitet og begrepsvaliditet, eller som kun indirekte handler om temaet tilpasset opplæring. For det andre

er dette også en studie av denne varianten, og selv om den kan bidra til å gi et inntrykk av hva de aktuelle lærerne gjør for å tilpasse skriveopplæringen på ungdomstrinnet, og hvordan de definerer begrepet tilpasset opplæring, dreier også studien seg om et emne i rask endring, nemlig digitale ressurser. Om noen år er det ikke sikkert at chromebook vil være utbredt i skolen, og det vil da ha lite for seg å lese studier om hvordan disse best mulig kan benyttes i skriveopplæringen.

At intervjuene har blitt ordrett transkribert, samt at resultatene inneholder mange sitater, er likevel med på å danne et mer korrekt bilde av hvordan lærerne tenker om begrepet tilpasset opplæring og sin praktisering av dette. Altså kan studien bidra til både å gi et bilde av hvordan disse lærerne driver tilpasset skriveopplæring, ved blant annet å gi konkrete eksempler som også kan brukes som en idebank. Samtidig kan det også på lang sikt tjene som et eksempel på hva skolens digitale utvikling har vært gjennom.

## Oppsummering

I denne studien har hovedbegrepene vært tilpasset opplæring, skriveopplæring og digitale ressurser. Som eksempel på tilpasset opplæring har vurdering *for* læring, da særlig med fokus på prosessorientert skriving, stått i sentrum.

Forskningsspørsmålene i denne studien var følgende:

- Hvordan definerer ungdomsskolelærere begrepet tilpasset opplæring, og opplever de at det finnes en felles oppfatning av begrepet på arbeidsplassen?
- Hvilke digitale ressurser benytter lærerne seg av, og hvordan benytter de seg av dem for å best tilpasse skriveopplæringen i norsk?

Disse spørsmålene ble undersøkt gjennom fenomenologisk orientert forskningsintervju med fem ungdomsskolelærere fra fem ulike kommuner. Intervjuene ble tatt opp og deretter transkribert ordrett i NVivo hvor de etterpå ble analysert i noder.

Studien viste at ungdomsskolelærerne i denne studien viste både en vid og en smal forståelse av begrepet tilpasset opplæring. Kun en av lærerne hadde uttalelser som alene viste en vid forståelse. Det ble tatt opp at en mulig forklaring på dette kunne være at læreren også er del av skolens ledelse, og dermed må være mer bevisst egen begrepsforståelse da denne også skal danne et grunnlag for hele skolens forståelse.

Videre framkom det av studien at lærerne i hovedsak viste en smal forståelse når de verbalt skulle definere selve begrepet, men at den vide oppfattelsen kom til uttrykk når de kom med eksplisitte eksempler på hvordan de driver tilpasset opplæring. På bakgrunn av dette ble det argumentert for at lærerne i bunn og grunn har en begrepsforståelse som heller mer mot vid, men at den ikke alene kan plasseres i hverken den ene eller andre kategorien. Det ser snarere ut som om den er en plass mellom disse ytterpunktene.

Når det gjelder lærernes opplevelse av begrepsoppfatningen ved arbeidsplassen ble det konkludert at de generelt sett opplever en stor enighet om hva tilpasset opplæring innebærer, men at de likevel ikke opplever det som et begrep som er mye oppe for diskusjon.

Alle lærerne benyttet google-system i tilpasning av skriveopplæring i norsk. To av fem brukte chromebook, tre av fem brukte PC, men to av disse forklarte at skolen var på vei over til chromebook. Det ser altså ut til at en kombinasjon av google-system og chromebook er mest utbredt. Videre ble også screencastify, et program som blant annet kan brukes til å gi muntlig videorespons på elevtekster, snakket om av tre lærere. To av dem hadde god erfaring med å

bruke dette, den tredje hadde på bakgrunn av et godt rykte et ønske om å bruke det i framtiden.

Alle lærerne brukte de digitale ressursene for å drive tilpasset skriveopplæring i form av prosessorientert skriving, blant annet med fokus på vurdering *for* læring. Det var likevel variasjon i hvordan de digitale ressursene ble utnyttet for å best mulig kunne få dette til. Hva denne variasjonen skyldes kan ikke studien gi et klart svar på, men det ble diskutert flere muligheter. Det kan være forårsaket en begrenset opplæring i de ulike digitale ressursene, en stor variasjon i den digitale kunnskapen ved de ulike skolene, eller rett og slett bevisste valg knyttet til tilpasset opplæring. Altså at lærerne benytter ressursene etter hva deres elever eksplisitt trenger for maksimalt læringsutbytte.

I og med at tilpasset opplæring er et felt hvor studier for det meste dreier seg om begrepsforståelse, og at de studiene som finnes stort sett er preget av lav reliabilitet og begrepsvaliditet (Bachmann og Haug, 2006, s. 10), kan det også argumenteres for at denne studien, som blant annet bygger på denne forskningen, også kan kjennetegnes av det samme. Likevel er det gjort vurderinger både i forkant av studien, underveis i prosessen, og det har blitt argumentert for funnenes validitet i etterkant.

Konklusjonen er at studien kan si noe om disse lærernes definisjon av begrepet tilpasset opplæring, og deres praktisering av den tilknyttet skriveopplæring i norsk. Men ettersom den digitale endringen, også i skolen, foregår svært raskt, vil ikke studien nødvendigvis gi et nøyaktig bilde i lengre tid, men heller kunne tjene som et eksempel på hva den digitale utviklingen i skolen har bestått av. Studien bidrar også med konkrete eksempler på hvordan skriveopplæring i norsk kan tilpasses gjennom bruk av digitale ressurser, og har som ønsket også bidratt til personlige refleksjoner og lærdom knyttet til dette temaet. Lærerne i denne studien har et stort fokus på tilpasset skriveopplæring gjennom prosessorientert skriving og vurdering *for* læring. Noe som er naturlig da begrepsforståelsen for eksempel kan kjennetegnes ved tanker om et behov for individuelle tilpasninger og tilbakemeldinger, som vurdering *for* læring gir mulighet for.

### Litteraturliste

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

Hentet fra: [https://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset\\_opplaring.pdf](https://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset_opplaring.pdf)

Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling. Tre reformer for en lærende skole*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Black, P. Wiliam, D. (1998). *Inside the black box. Raising standards through classroom assessment*. GL Assessment. The Chiswick Centre. London.

Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/>

Eriksen, H. (2017). *Vurdering for læring i norskfaget: Hva kjennetegner norsklæreres skriftlige tilbakemeldinger til egne elever?* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo).

Hentet fra: <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-63736>

Evensen, L. S. (2003). *Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig. Sammendragsrapport*. Hentet fra:

<https://www.forskningsradet.no/csstorage/vedlegg/evensen.pdf>

Gilje, Ø. Ingulfsen, L. Dolonen, J. A. Furberg, A. Rasmussen, I. Kluge, A. Knain, E. Mørch, A. Naalsund, M. Skarpaas, K. G. (2016). *Med ARK&APP. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Universitetet i Oslo. Hentet fra:

[https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/arkapp\\_syntese\\_endelig\\_til\\_trykk.pdf](https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/arkapp_syntese_endelig_til_trykk.pdf)

Gorseth, I. (2006). *Mappe i ungdomsskoleopplæringen: et bidrag til en tilpasset opplæring?* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra: <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-13433>

Helle, L. (2006). *Rom for handling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Helle, L. (2011). *5. – 10. trinn. Pedagogikk og elevkunnskap*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hov-Gylthe, T. R. (2004). *Elev i den digitale skole. En studie av elevers bruk og opplevelse av IKT ved Nesodden videregående skole*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo).

Hentet fra: <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-10386>

- Jensen, C. (2016). *Nå skal vi gjøre noe kjekt. Læreres bruk av prosesskriving på ungdomstrinnet*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra: <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-55652>
- Jenssen, E.S. Lillejord, S. (2010). Hvorfor tilpasset opplæring er så vanskelig. *Bedre skole*. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/hvorfor-tilpasset-opplaring-er-sa-vanskelig2/>
- Kelder, K. (2013). *Rektor i et spenningsfelt: Mellom skolens rammer og forventninger til tilpasset opplæring*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra: <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-40637>
- Kleven, T.A (2014). Hvordan er begrepene operasjonalisert? Spørsmålet om begrepsvaliditet. I: Kleven (red.). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2.utg) (s. 85-101). Trondheim: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Lieberg, S. (1999). Den menneskelige faktor. I T. Brøyn og J. H. Schultz (Red.), *IKT og tilpasset opplæring* (s.15-20). Tano Aschehoug.
- Maxwell, J. A. (2008). Designing a Qualitative Study. In L. Brickman & D. J. Rog (Ed). *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods*, Second edition. London: Sage, 214-250.
- Mørch, A. Engeness, I. (2015). *Læremidler og arbeidsformer i prosessorientert skriving. En casestudie i prosjektet ARK&APP, engelsk, studieforberedende utdanningsprogram Vg1*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra: <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-52801>
- Rannestad, O. H. (2008). *Tilpassa opplæring – et historisk perspektiv*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Stavanger). Hentet fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/185553>
- Roland, P. (2015). Hva er implementering? I P. Roland og E. Westergård (Red.), *Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (s. 19-39). Universitetsforlaget.
- Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: Mennesket og dets redskaper. I: Bråten (red.). *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. (s. 31-57). Cappelen akademisk forlag.

Säljö, R. (2016). *Læring. En introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm Akademisk.

Schjørlien, T. (1999). Hvordan starte et dataprojekt. I T. Brøyn og J. H. Schultz (Red.), *IKT og tilpasset opplæring* (s.21-30). Tano Aschehoug.

Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Smidt, J. (2013). *Ti teser om skriving i alle fag*. Hentet fra:

[http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/Smidt\\_Ti\\_teser.pdf](http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/Smidt_Ti_teser.pdf)

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2014). *Hva sier forskningen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/skriving/skriving-som-grunnleggende-ferdighet/Hva-sier-forskningen/>

Utdanningsdirektoratet. (2014). *Innledning*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/skriving/skriving-som-grunnleggende-ferdighet/Innledning/>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Skriving som grunnleggende ferdighet i norsk*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/skriving/eksempler-pa-god-praksis-i-skriving/skriving-i-norsk/grunnleggende-ferdighet/>

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Digitale ferdigheter*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/digitale-ferdigheter/>

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Tilpasset opplæring for alle elever*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>

Wernersen, C. (2014). *Frykter mange barn kan bli digitale tapere*. Hentet fra: <https://www.nrk.no/norge/store-forskjeller-i-ikt-i-skolen-1.11688105>



## Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD



Nina Helgevold

4036 STAVANGER

Vår dato: 15.02.2018

Vår ref: 58992 / 3 / ST M

Deres dato:

Deres ref:

### Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 05.02.2018.  
Meldingen gjelder prosjektet:

58992	Tilpasset opplæring, et spørsmål om ressurser?
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Nina Helgevold
Student	Ida Jonassen

#### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

#### Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

- Universitetet i Stavanger sine retningslinjer for datasikkerhet

## Veiledning

### Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at Universitetet i Stavanger er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileders) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for [informasjonsskriv](#).

### Forskningsetiske retningslinjer

Sett deg inn i [forskningsetiske retningslinjer](#).

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endrings skjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt  
Ved prosjektslutt 18.07.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

## Gjelder dette ditt prosjekt?

Dersom du skal bruke databehandler

Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjemaleverandør) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se [Datatilsynets veileder](#).

H vis utvalget har taushetsplikt

Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har [taushetsplikt](#). De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

Dersom du forsker på egen arbeidsplass

Vi minner om at når du [forsker på egen arbeidsplass](#) må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

Se våre nettsider eller ta kontakt med oss dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68 / [Siri.Myklebust@nsd.no](mailto:Siri.Myklebust@nsd.no)

## **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet ” Tilpasset skriveopplæring gjennom bruk av digitale ressurser”**

### Bakgrunn og formål

Det blir stadig vanligere å benytte digitale ressurser i forbindelse med undervisning, og elevene har dessuten egne kompetansemål knyttet til digitale ferdigheter. Dette, samt at det finnes lite forskning på praktisering av tilpasset opplæring, er bakgrunnen for denne studien.

Studien gjennomføres som del av en masteroppgave ved Universitetet i Stavanger.

Følgende spørsmål skal studeres:

- Hvilke digitale ressurser benytter lærerne seg av for å tilpasse skriveopplæringen i norsk på ungdomstrinnet, og hvordan benytter de seg av dem?
- Bruker lærerne de samme digitale ressursene for tilpasning av skriveopplæring i alle fag? Hvordan skiller eventuelt norskfaget seg ut?
- Hvilke digitale ressurser føler lærerne at det er behov for, for å kunne drive en godt tilpasset skriveopplæring i norsk?

Formålet med studien er å få konkrete eksempler på praktiseringen av tilpasset opplæring knyttet til digitale ressurser. Dette er ønskelig for å få fram lærerens stemme, og for å få mer informasjon om hvordan digitale ressurser kan påvirke praktisering av tilpasset opplæring positivt eller negativt.

For å delta i studien må du være norsklærer på ungdomstrinnet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Om du velger å delta i studien innebærer dette å delta i et intervju om tilpasset opplæring. Spørsmålene vil være knyttet til dine tanker om begrepet tilpasset opplæring. Videre vil det være spørsmål om hvordan du selv tilpasser skriveopplæringen for dine elever, da knyttet til digitale ressurser. Intervjuet vil bli tatt opp på lyd, og bli transkribert i NVivo.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. I oppgaven vil det ikke framkomme hvilke skoler som er representert. Opplysninger som kan bidra til gjenkjenning vil utelukkes eller anonymiseres i oppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 12.06.2018. Lydopptak vil da slettes. Transkripsjonen av intervjuet vil likevel bevares fram til oppgaven er bestått. Etter dette vil også transkripsjonen slettes. Det er mulig at oppgaven inneholder direkte sitater, og disse vil da eksistere som del av oppgaven.

#### Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:  
Ida Kinden Jonassen – Mobil: 48103519

(Veileder for oppgaven er Nina Helgevold – Arbeid: 51833605 Mobil: 47309087)

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Intervjuguide

## **Oppstart:**

Hvor lenge har du arbeidet som lærer?

Hvor lenge har du arbeidet på den skolen hvor du er lærer nå?

Hvor mange klasser underviser du i?

Hvilke andre fag underviser du i?

Kan du beskrive klassen/klassene du har i norsk?

## **Om tilpasset opplæring:**

Hva betyr tilpasset opplæring for deg? Kan du gi noen eksempler fra undervisningen din?

Har skolen du arbeider ved noen felles forståelse av dette begrepet?

Hva betyr tilpasset opplæring knyttet til skriving i norskfaget for deg?

## **Om digitale ressurser:**

Når du skal tilpasse skriveopplæringen i norsk for dine ungdomsskoleelever, hvilke digitale ressurser tar du i bruk? Hvor god kjennskap har du til disse ressursene? Har du fått noen opplæring?

Kan du gi et eksempel på hvordan du bruker disse ressursene, og hvordan du føler dette påvirker skriveopplæringen? Har du noe inntrykk av hvordan elevene opplever bruken av disse digitale ressursene?

Når du driver skriveopplæring i andre fag, er det de samme ressursene du benytter?

Tenker du at det er noe forskjell mellom skriveopplæring i norsk og andre fag, og kan du beskrive denne forskjellen?

Finnes det noen digitale ressurser som du ikke har tilgang på, som du tenker kunne ha bidratt til en bedre tilpasset skriveopplæring for elevene dine i norsk eller i andre fag? Hva kunne disse eventuelt ha bidratt med?