Høgskolen i Østfold

MASTEROPPGAVE

«Jeg hadde følt meg veldig lite verdt»

- En tematisk analyse av fokusgruppeintervjuer om elevers opplevelse ved differensiering i klasserommet.

Thanaporn Samueang og Iben Natalie Kurzok

15. Mai 2023

Grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7 (MaGlu 1-7)
Høgskolen I Østfold, avdeling for lærerutdanningen

Forord:

Det er med stor glede og stolthet vi introduserer denne masteroppgaven som utforsker elevers opplevelse av differensiering i klasserommet. Etter fem år som fattige studenter, med mange opp- og nedturer er vi klare for å tre ut i "voksenverden" og bruke alt vi har lært. Under arbeidet med denne masteroppgaven har vi diskutert mye, både med oss selv, hverandre og andre. Det har til tider vært utrolig engasjerende, men også vært tider med lite motivasjon.

Vi vil gjerne takke informantene for deres engasjement og innsats slik at vi har fått gjennomført undersøkelser til denne oppgaven, samt vår veileder professor Bosse Bergstedt for hans støtte og veiledning i løpet av skriveprosessen.

Vi vil også takke Thanaporns ektemann som har holdt ut med husarbeid og andre hjelpsomme oppgaver, for å klargjøre tid og ro til å arbeide med masteroppgaven.

Vi vil også takke vår familie som har vært motiverende og gitt oss støtte gjennom opp- og nedturer under arbeidet.

Vi vil også takke Natalies kollektiv som har holdt ut med frustrasjon, diskusjon og høytlesning utallige ganger gjennom prosessen.

Vi vil også takke smågutta og småjentene som har fulgt med, stilt spørsmål til prosjektet, bidratt med meninger, og tatt med Natalie på lufteturer ut av leiligheten når hun har sittet for lenge i skriveprosesser. Dere har gjort hverdagen så mye bedre og jeg gleder meg til å endelig ha mer tid til å leke med dere og å ha dere på besøk.

Vi vil også takke alle kollegaer som har heiet på prosjektet og motivert oss med å påpeke viktigheten med å løfte frem tematikken. Dere har vært drivstoffet til motivasjon på de motløse dagene.

Vi håper at denne oppgaven vil være av interesse for alle som er opptatt av utdanning og utvikling av undervisningspraksis, og at den vil bidra til videre forskning og diskusjoner om differensiering i klasserommet.
Lykke til med lesingen.

Sammendrag:

Tittelen på oppgaven er «Jeg hadde følt meg veldig lite verdt»- en tematisk analyse av fokusgruppeintervjuer om elevers opplevelse av differensiering i klasserommet. Forfatterne av teksten er Thanaporn Samueang og Iben Natalie Kurzok, og veileder for prosjektet er Professor Bosse Bergstedt.

Vi ønsket å få frem elevenes egne opplevelser og følelser rundt differensieringen som skjer i et klasserom. Dette ledet til vår problemstilling som spør hvordan elever på 7. trinn opplever differensiering i klasserommet. Masteroppgaven tar for seg viktigheten av differensiering og undersøker hvordan elevene opplever differensiert undervisning i praksis. Oppgaven tar også for seg de ulike metodene og teknikkene som kan brukes for å differensiere undervisningen, samt utfordringene som kan oppstå når man prøver å tilpasse undervisningen til ulike elever. Målet med oppgaven er å få frem at differensiering er en viktig del av undervisningen, men at differensiering ikke kommer uten utfordringer.

Oppgaven er basert på grundig forskning og empirisk data, med forankring i teorier og tidligere forskning innenfor feltet. Gjennom en kvalitativ tilnærming har vi gjennomført fokusgruppeintervjuer med elever for å få innsikt i deres opplevelser og erfaringer med differensiering i klasserommet. Dataene er blitt analysert ved hjelp av en tematisk analysestrategi der vi satte koder ved transkripsjonene for å danne temaer som gjenspeiler essensen i datamaterialet.

Resultatene viser at elevene ofte opplever differensiering i klasserommet som noe negativt, og dette fører til at de føler seg utrygge og lite verdt. De viser at elevene har forståelse for at differensiering er viktig, og at når de selv vet bakgrunnen til differensieringen opplever de dette som noe positivt. Det kommer tydelig frem at elevene er vant med faglig differensiering og har en større forståelse rundt dette, enn de har rundt den sosiale differensieringen.

Diskusjonen av funnene drøfter hvorfor elevene har disse opplevelsene og viktigheten bak å planlegge differensiering nøye. Det diskuteres også hvordan tidligere forskning fremmer det positive ved differensiering, men mangler å belyse det som er negativt. Oppgaven konkluderer med at det er viktig å opparbeide seg gode metoder for differensiering, med

hensikt om å redusere forskjellsbehandling og urettferdighet slik at det skapes et miljø som oppleves rettferdig og inkluderende.

Alt dette bidrar til å belyse elevenes opplevelser på et forskningsfelt som representeres av de voksnes perspektiv. Ved videre forskning kan det være nyttig å undersøke hvordan lærere kan håndtere situasjoner der elevene føler de blir behandlet urettferdig, og hvordan de kan gjenopprette tillit fra elevene når den blir mistet.
Dette temaet er av stor betydning for dagens utdanningssystem, da det er et økende behov for å tilpasse undervisningen til ulike elevers behov og forutsetninger.

Nøkkelord: differensiering, elevers opplevelse, forskjellsbehandling, likeverd, anerkjennelse, sosial differensiering, lærerens handlingsrom, elevenes handlingsrom

Abstract:

The title of the thesis is "I had felt very little worth" - a thematic analysis of focus group interviews about students' experience of differentiation in the classroom. The authors of the text are Thanaporn Samueang and Iben Natalie Kurzok, and the supervisor for the project is Professor Bosse Bergstedt.

We wanted to bring out the students' own experiences and feelings about the differentiation that takes place in a classroom. This led to our problem, which asks how students in the 7th grade experience differentiation in the classroom. The master's thesis deals with the importance of differentiation and examines how students experience differentiated teaching in practice. The assignment also deals with the various methods and techniques that can be used to differentiate the teaching, as well as the challenges that can arise when trying to adapt the teaching to different students. The aim of the thesis is to show that differentiation is an important part of teaching, but that differentiation does not come without challenges.

The assignment is based on thorough research and empirical data, anchored in theories and previous research in the field. Through a qualitative approach, we have conducted focus group interviews with students to gain insight into their experiences with differentiation in the classroom. The data has been analyzed using a thematic analysis strategy where we coded the transcriptions to form themes that reflect the essence of the data material.

The results show that students often experience differentiation in the classroom as something negative, and this leads to them feeling insecure and of little value. They show that the students understand that differentiation is important, and that when they themselves know the background to the differentiation, they experience this as something positive. It is clear that the students are used to academic differentiation and have a greater understanding of this than they have of social differentiation.

The discussion of the findings discusses why students have these experiences and the importance behind planning differentiation carefully. It is also discussed how previous research promotes the positive aspects of differentiation, but fails to shed light on the negative aspects. The paper concludes that it is important to develop good methods for

differentiation, with the intention of reducing discrimination and injustice so that an environment is created that is perceived as fair and inclusive.

All of this helps to shed light on the students' experiences in a field of research that is represented by the adults' perspective. In further research, it may be useful to examine how teachers can handle situations where students feel they are being treated unfairly, and how they can restore trust from students when it is lost.
This topic is of great importance for today's education system, as there is a growing need to adapt teaching to different students' needs and requirements.

Keywords: differentiation, students' experience, discrimination, equality, recognition, social differentiation, teacher's room for action, students' room for action

“Det hadde føltes veldig urettferdig, og som at jeg ikke er verdt noe i forhold til de andre elevene.” (elev, 7. trinn)

Innholdsfortegnelse:

1.0 Innledning 1
1.1 Elevenes perspektiv 1
1.2 Egne erfaringer 2
1.3 Problemstilling 4
1.4 Avgrensning av problemstilling 5
1.5 Vårt bidrag 5
1.6 Forskningsmetode 5
1.7 Oppgavens struktur 6
2.0 Dokumenter, sentrale begrep og tidligere forskning 7
2.1 Styringsdokumenter/offentlige dokumenter 7
2.1.1 Kongeriket Norges Grunnlov § 104 7
2.1.2 FNs konvensjon om barnets rettigheter 7
2.1.3 Lov om likestilling og forbud mot diskriminering (likestillings- og diskrimineringsloven) kapittel 2 §6-9 8
2.1.4 Rett til spesialundervisning 9
2.1.5 Tilpasset opplæring 9
2.1.6 §9A-2 Retten til eit trygt og godt skolemiljø 9
2.1.7 Overordnet del 9
2.1.8 Læreplan i KRLE 4.trinn 10
2.2 Begrepsavklaring 10
2.2.1 Anerkjennelse 10
2.2.2 Differensiering 11
2.2.3 Sosial differensiering 12
2.2.4 Forskjellsbehandling 12
2.2.5 Likeverd 13
2.3 Tidligere forskning 14
2.3.1 Differensiert undervisning 15
2.3.2 Spesialundervisning 19
2.3.3 Lærerens handlingsrom 20
2.3.4 Anerkjennelse i skolen 22
2.3.5 Følelseshåndtering og relasjonsbygging i skolen 24
2.3.6 Et differensiert relasjonsperspektiv 27
2.3.7 Oppsummering av tidligere forskning 28
3.0 Metode 31
3.1 Bakgrunn for valg av metode 31

3.2 Fenomenologi 32
3.3 Kvalitativ forskningsintervju 34
3.3.1 Fokusgruppeintervju 35
3.3.2 Presentasjon av våre informanter 35
3.3.3 Intervjudesign 37
3.4 Planlegging og gjeninnføring av intervju 38
3.4.1 Intervjuets rammefaktorer 38
3.4.2 Utforming av intervjuguide 39
3.4.3 Gjennomføring av intervju 41
3.5 Behandling av datamaterialet 42
3.5.1 Transkribering 42
3.5.2 Induktiv tilnærming til abduktiv tilnærming 43
3.5.3 Tematisk analyse 44
3.6 Validitet og reliabilitet 44
3.7 Etiske vurderinger 46
3.7.1 Informert samtykke 47
3.7.2 Personvern 47
3.7.3 Forskerens rolle 49
3.8 Analysestrategi 49
3.8.1 Temaer 51
3.9 Oppsummering av metodekapittelet 51
4.0 Resultat 52
4.1 Lærerens handlingsrom 52
4.2 Elevenes handlingsrom 55
4.3 Forskjellsbehandling og urettferdighet 57
4.4 Følelser rundt differensiering 59
4.5 Oppsummering av resultater 62
5.0 Diskusjon 63
5.1 Lærerens handlingsrom 63
5.2 Elevenes handlingsrom 66
5.3 Forskjellsbehandling og urettferdighet 69
5.4 Følelser rundt differensiering 71
5.5 Oppsummering 74
6.0 Konklusjon 76
7.0 Litteraturliste 78
8.0 Vedlegg 83

8.1 Samtykkeskjema 83
8.2 Intervjuguide 87

Figurliste:

Figur 1. Blooms taksonomi revidert av Anderson og Krathwohl 2001 (Hentet fra Idsøe 2022) ..... s. 17

Figur 2. Illustrasjon av Tomlinsons differerensieringssmodell 2017 (Hentet fra Idsøe 2022) .....s. 18

Figur 3. Illustrasjon av Harvey og Greens modell for kvalitet 1993 (selvlaget) ..... s. 20

Figur 4. Modell for prosessen av en induktiv og en abduktiv tilnærming (Hentet fra Postholm & Jacobsen 2018) ..... s. 43

Figur 5. Illustrasjon av temadannelse (Selvlaget) ..... s. 50

Figur 6. Illustrasjon av systematiseringen av temaet lærings handlingsrom (Selvlaget) .... s. 52

Figur 7. Illustrasjon av systematiseringen av temaet elevenes handlingsrom (Selvlaget) .. s. 55

Figur 8. Illustrasjon av systematiseringen av temaet forskjellsbehandling og urettferdighet (Selvlaget) ..... s. 57

Figur 9. Illustrasjon av systematiseringen av temaet følelser rundt differensiering(Selvlaget) ..... s. 59

1.0 Innledning

I dette kapitlet vil vi presentere studiens tema og problemstilling, og begrunne studiets aktualitet. Videre vil vi introdusere oppgavens struktur, og gjøre rede for relevante begreper for undersøkelsen og valg av metode.

1.1 Elevenes perspektiv

I et klasserom sitter det mange elever med ulike egenskaper, erfaringer og ferdigheter. Dermed kan vi anta at hver enkelt elev har ulike forutsetninger og opplevelser. Gjennom lærerutdanningen har vi erfart at elever er forskjellige, og at det er helt avgjørende å ta hensyn til ulike behov og forutsetninger. Som profesjonsutøver tar man mange valg i løpet av en dag, basert på kunnskapen en har om elevene sine. Disse valgene kan være hvordan en lærer snakker til elevene eller hvilke reaksjoner og konsekvenser eleven mottar etter en handling. Lærere behandler elever ulikt hver eneste dag, mye også på automatikk. Hvordan elevene opplever valgene som lærere tar, vet vi lite om. Hvis en tar utgangspunkt i elevens perspektiv, hvordan opplever elevene de handlingene, reaksjonene og konsekvensene som de selv eller deres medelever mottar? Dette perspektivet ønsker vi vite mer om og hovedtemaet i denne oppgaven er derfor differensiering og likeverd i klasserommet. Hva er elevenes opplevelse av forskjellig behandling, har de forståelse for at i ulike tilfeller kreves det ulik behandling, og hvordan får differensiering dem til å føle seg?

Det er lovfestet i opplæringsloven §3.2 (2017) at opplæringen skal tilrettelegges slik at all opplæring i skolen skal passe til hver enkelt elev. Om opplæringen ikke er tilstrekkelig, skal det settes inn tiltak, metoder og alternative undervisningsopplegg. Med andre ord skal opplæringen forandres slik at elevene får det de trenger for å få optimal læring i skolen. Dette vil skape en forskjell i både undervisningsmetoder og i hvilke konsekvenser som blir gitt av en handling, ettersom lærerne skal tilpasse for hver enkelt elevs læring. Vi er interesserte i å finne ut av hva elevenes opplevelser er, og hvilke faglige og sosiale konsekvenser dette har for dem. Vi har lest mye forskning om lærerens opplevelse av differensiering, men her ønskes det se nærmere på elevens perspektiv. Begge forfattere av denne teksten har av ulike grunner vært elever som tidligere har hatt behov for ekstra tilrettelagt undervisning. Gjennom egne opplevelser og erfaringer som elever, husker vi ulike reaksjoner fra våre medelever. Noen reagerte med irritasjon over at andre fikk lov til å gjøre et alternativt opplegg, mens de selv

fulgte ordinær undervisning. Men de største reaksjonene kom når det ble utført ulik behandling i klasserommet, i form av forskjellige konsekvenser av samme handling. Derfor er det av vår interesse og nysgjerrighet vi ønsker å se nærmere på dette med elevers opplevelse av differensiering i klasserommet. Stemmer erfaringene vi har fra vår skolegang med opplevelsene til elever skolen i dag?

Skolen er en stor arena, derfor er det gjort et valg om å forholde seg til situasjoner som skjer i klasserommet. Det kan være mange faktorer som kan påvirke enhver situasjon og opplevelse, dermed bestemte vi at klasserommet er et stort nok område å undersøke. Begrepet *differensiering* brukes primært av fagfolk og voksenpersoner. Elevene selv har normalt ikke dette ordet i sitt vokabular, men bruker heller ordet *forskjellsbehandling.* Begge disse begrepene vil være sentrale gjennom avhandling i dette studiet. I tillegg vil begrepene *inkludering* og *likeverd* ha en viktig plass i avhandlingen, og vil derfor defineres dypere senere i teksten.

1.2 Egne erfaringer

Hovedmålet for prosjektet er å se på hvilken opplevelse elevene har av differensiering i klasserommet. Dette begrepet har ulike definisjoner, vi har valgte å bruke Idsøe (2022) sin forståelse av begrepet. Hun definerer differensiering som en pedagogisk tilnærming der lærere tilpasser undervisningen til elevenes individuelle behov, ferdigheter og interesser (Idsøe, 2022). Våre informanter bruker ikke dette begrepet, men knytter samme betydning til begrepet forskjellsbehandling. Dette skal vi utdype nærmere senere i avhandlingen. Det er ønskelig å fokusere på opplevelsen til elevene rundt differensiering og hva denne gjør med dem i klasserommet. Elevene sitter med opplevelser og tanker når de selv blir behandlet annerledes eller er vitne til at dette skjer med andre. Det er differensiering av elever i klasserommet hele tiden, og det skal det også være, da alle elever er ulike. Vårt fokus vil ligge på hvor stor innvirkning differensieringen har på elevene.

I overordnet del av fagfornyelsen § 3.1 (2017) er det lagt vekt på et inkluderende læringsmiljø. Dette innebærer blant annet at alle elevene skal få lov til å være en del av en klasse og ta del i ordinær undervisning, og gjelder alle elever, uansett forutsetning eller utfordring. Samtidig skal det tilrettelegges slik at opplæringen passer for hver enkelt elev

(Opplæringslova, 1998, §3.2), og det skal settes inn tiltak og alternative undervisningsopplegg eller metoder og oppgaver dersom det er nødvendig for at eleven skal få tilstrekkelig utbytte av undervisningen. Dette skaper forskjell mellom ulike elever i samme klasserom. Ulike forutsetninger fører til ulik behandling, noe voksne har større forutsetninger til å forstå er rettferdighet.
Det er ønskelig å finne ut av om elevene opplever differensiering som rettferdighet eller om de føler det er urett, samt hvilke konsekvenser det har for dem.

Bakgrunnen til at tematikken differensiering og likeverd først vekket interesse, er opplevelser fra egen skolegang.
Som tidligere nevnt, har begge forfatterne av denne teksten vært skolebarn med behov for ekstra faglig og sosial tilpasning i skolen. Thanaporn flyttet til Norge da hun begynte i førsteklasse, og fikk krav på morsmålsundervisning. Det var også en opplevelse av at læreren tok ekstra hensyn i undervisningen og gav mer oppmerksomhet og tid til henne i klasserommet. Selv om dette var en absolutt nødvendighet, gav det henne en dårlig følelse. En følelse av at hun var annerledes og dårligere enn de andre i klassen. Det som gjorde mest vondt var likevel hvordan de andre elevene reagerte på at hun ble behandlet annerledes. Dette gjaldt både med faglige og sosiale tilpasninger. Som en konsekvens av denne differensieringen, ble det mange blikk, kommentarer og baksnakking, både i og utenfor klasserommet.

I den andre enden kommer Natalies opplevelser. Hun vokste opp med udiagnostiserte lærevansker, og måtte se andre få den ekstra hjelpen hun selv ønsket og trengte. Det gav henne en opplevelse av å jobbe utrolig hardt, men ikke få verdsettelse for tiden og arbeidet som ble lagt ned. Det opplevdes urett å se at andre elever få mer hjelp og ekstra ressurser, mens hun selv falt «under radaren». Å måtte jobbe hardere med skolearbeid for et dårligere resultat enn de andre ble hun bli vant til. Det som traff mest, var når læreren gav Natalie en annen konsekvens for samme handling som en annen elev i klasserommet. For eksempel ved en spesifikk situasjon da en elev fikk gå ut til friminutt mens den andre ble sendt til rektor. Sett fra er lærerperspektiv, var nok dette et ærlig forsøk på differensiering etter den kunnskapen læreren hadde. Det er en forskjell på om en med utageringsproblemer utagerer, eller om en uten disse problemene gjør det samme.

Ulike forutsetninger for læring i klasserommet, fører til at lærer kan gi ulik konsekvens ved samme handling. Dette kan være begrunnet gjennom ulike sosiale eller faglige mål. Situasjonen nevnt over gav likevel ikke følelsen av rettferdighet, kanskje spesielt da hun selv satt med vansker som ikke synes. Selv de vanskene som læreren vet om, kan være usynlig for de andre elevene i klassen. I en tenkt situasjon, der Thanaporn og Natalie er del av samme klasse på barneskolen, kan det tenkes at Natalie ville vært en av de som syntes det var urett i hvordan læreren behandlet Thanaporn. Det har gått mange år siden vi selv gikk på barneskolen, da det som skjedde i klasserommet var det største i verden, og samfunnet har vært i stor utvikling siden den gang.

I dagens samfunn er det et stort fokus på å fremheve ulikheter i mennesker, ulike utfordringer og ulike måter å være på, noe som også gjenspeiles i skolen. Mennesker er forskjellige, har forskjellige måter å tilegne seg kunnskap på og står i forskjellige livssituasjoner. Det har alltid vært nødvendig å behandle mennesker ulikt, men det er rettet mer oppmerksomhet til dette i dagens samfunn. Kunnskap fra lærerutdanning og arbeid i skolen har også vært med å endre vårt syn på differensiering. Vi startet med et ønske om å finne ut om elever i dagens samfunn har de samme opplevelser som vi hadde, eller om de opplever de noe helt annet? Våre opplevelser er grunnlaget for at vi ønsket å utføre disse undersøkelsene.

Fokuset på oppgaven vil ligge på å finne ut av elevenes opplevelser av differensiering, og opplevelsene av konsekvensene gitt på bakgrunn av dette. Med andre ord kan dette beskrives som et spørsmål om likeverd i klasserommet, ettersom elever blir behandlet ulikt når læreren skal sørge for at alle elevenes ulike behov dekkes. Dette er høyst aktuelt da en klasse er fylt med ulike elever med ulike egenskaper, behov og personligheter.

1.3 Problemstilling

Det overordnede problemet vi ønsker å ta tak i, er å finne ut av hvordan elevene opplever dagens klasserom. For å finne ut av dette har vi tatt utgangspunkt i elever på 7. trinn. Problemstillingen er formulert som følgende:

«Hvilke opplevelser har elever på 7. trinn av differensiering i klasserommet?».

1.4 Avgrensning av problemstilling

Problemstillingen som er beskrevet over er formulert ut fra avgrensningene vi har satt.
Det ble valgt ut elever på 7. trinn som informanter, ettersom vi ønsket en gruppe elever som kan være vant til å avklare tankene sine gjennom språk. I tillegg, var det ønskelig at elevene allerede hadde gjort seg opp meninger og tanker rundt temaet og vi håpet at elever på 7. trinn kunne bidra til dette.
Ettersom vi ønsket å utføre undersøkelsene våre med barn, var det viktig for oss at det ikke var noen mulighet for å skape usikkerhet hos elevene eller bidra til å gjøre skolehverdagen vanskeligere for dem. Dette var også et krav fra Norsk senter for datainnsamling (NSD), som nå er en del av Sikt. Vi valgte derfor kun klasser der vi kjente elevene godt fra før, slik at vi i større grad kunne unngå å stille spørsmål som kunne oppleves som nærtagende eller vonde.

1.5 Vårt bidrag

Gjennom dette prosjektet har det vært ønskelig å få mer kunnskap om de opplevelsene elevene har av differensiering i klasserommet. Det finnes mye kunnskap om differensiering, som både taler for og imot denne måten å tilrettelegge på (Idsøe, 2022). Det finnes likevel lite forskning på hvordan elever som går på skole hver dag opplever dette. Vårt bidrag vil være en empiri med beskrivelser rett fra hovedkilden til denne kunnskapen, nemlig elevene selv.
Vi har derfor intervjuet elever på barneskolen for å høre deres opplevelser av differensiering i klasserommet. Senere i teksten vil du lese om disse opplevelsene og hvordan elevene tenker og føler om at lærerne differensierer. I undersøkelsen er det kommet frem spennende resultater som skal diskuteres opp mot tidligere forskning på feltet.

1.6 Forskningsmetode

For å undersøke vår problemstilling er det brukt en fenomenologisk tilnærming. Ved å bruke denne tilnærmingen har det vært mulig å gjøre en tematisk analyse av innhentet datamateriale. Vi bestemte at den mest hensiktsmessige måten å besvare vår problemstilling på, ville være ved bruk av kvalitativt fokusgruppeintervju med situasjoner og utdypende spørsmål tilknyttet problemstillingen. Før datainnsamlingen startet, ble det skrevet tre hendelser som beskriver ulike situasjoner for differensiering som kan oppstå i et klasserom.

Til å begynne med brukte vi en induktiv tilnærming til forskning, der en tar utgangspunkt i en empiri før en finner relevant teori å knytte til det innsamlede datamaterialet. Etter hvert som prosjektet begynte å ta form fant vi ut at det var mer hensiktsmessig for vårt prosjekt å bruke en abduktiv tilnærming. Dette innebærer at vi gjorde en vekselvirkning mellom innsamling av empiri og teori, da vi hentet inn mer datamateriell underveis i prosjektet. Dette skal spesifiseres nærmere i metodekapittelet.

Ettersom vi hadde et ønske om å finne ut av elevenes opplevelse av differensiering i klasserommet, var det derfor mest hensiktsmessig å sette dem inn i situasjoner de kunne kjenne seg igjen i. Ved å lage fiktive situasjoner som ligner på situasjoner som informantene selv har vært i, ønsket vi å vekke til liv de opplevelsene elevene selv har hatt. Opplevelsene informantene har hatt gir dem tanker som de senere kan sette ord og mening til. Vi er ikke ute etter det intellektuelle kognitive, men selve erfaringen av opplevelsen. Målet med fokusgruppe intervjuer er å vekke til liv de opplevelsene, de sosiale, følelsesmessige og kroppslige opplevelsene de har om differensiering i klasserommet.

1.7 Oppgavens struktur

For å besvare vår problemstilling på best mulig måte og gjøre teksten oversiktlig, er teksten struktureres som følgende. Teksten starter med en innledning som inneholder tema og begrunnelse av tema, problemstilling, kort om metode og hva tekstens innehold. Videre følger dokumentbeskrivelse, begrepsavklaring og tidligere forskning. Påfølgende kommer metodekapittelet. Dette kapittelet inneholder metoden som er tatt i bruk i undersøkelsene, analysearbeid og hvordan dette har blitt utført. Videre presenteres resultater og funn som er blitt gjort, blant annet gjennom sitater og illustrasjoner. Mot slutten av teksten er funnene fra undersøkelsen vist frem og diskutert. Til slutt er de viktigste punktene i denne undersøkelsen presentert gjennom en oppsummering og konklusjon av problemstillingen.

2.0 Dokumenter, sentrale begrep og tidligere forskning

I fagfeltet brukes det mange viktige dokumenter i hverdagen. Videre følger en oversikt over de dokumentene vi mener er viktige å løfte frem for å bygge under vårt forskningsprosjekt. For å forstå bruken av begreper som ofte er brukt i skolen, er det viktig å avklare betydningen av disse. Dette er blitt gjort her ved bruk av styringsdokumenter og tidligere forskning.

2.1 Styringsdokumenter/offentlige dokumenter

Styringsdokumenter utgjør et viktig rammeverk for organisering og styring av skolen. I dette underkapittelet presenteres noen styringsdokumenter som er relevante for utdanningssektoren og denne undersøkelsen, da de spiller en stor rolle i tematikken. Disse skal senere i oppgaven brukes til å støtte funnene våre, og de blir viktige i diskusjonen rundt problemstillingen. Kapittel 2.1 kan være litt tung å lese, da den inneholder en oppramsing av lover og dokumenter, men disse blir viktige for å forstå presentasjonen av våre resultater.

2.1.1 Kongeriket Norges Grunnlov § 104

Kongeriket Norges Grunnlov er den øverste lov i det norske samfunnet, og gir rammene for landets politiske system (Grunnlova, 1814). Her finner vi en egen paragraf (§104) som omhandler barns krav på respekt for sitt menneskeverd. De har rett til å bli hørt i spørsmål som gjelder dem selv, og deres mening skal tillegges vekt i overensstemmelse med deres alder og utvikling. Ved handlinger og avgjørelser som berører barn, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn. Barn har rett til vern om sin personlige integritet. Statens myndigheter skal legge forholdene til rette for barnets utvikling, herunder sikre at barnet får den nødvendige økonomiske, sosiale og helsemessige trygghet, fortrinnsvis i egen familie (Grunnlova, 1814, §104).

2.1.2 FNs konvensjon om barnets rettigheter

FNs konvensjon om barns rettigheter er en internasjonal menneskerettighetsavtale som ble vedtatt av FNs generalforsamling i 1989. Konvensjonen beskriver en rekke rettigheter for barn, inkludert retten til liv, utdanning, helse, beskyttelse mot diskriminering og vold, samt retten til å uttrykke sine meninger (Barnekonvensjonen, 1989). Konvensjonen er relevant for

vår tematikk, spesielt ved å gi elevene rom til å uttrykke seg slik at de føler seg inkluderte og at deres meninger har verdi.

2.1.3 Lov om likestilling og forbud mot diskriminering (likestillings- og diskrimineringsloven) kapittel 2 §6-9

I kapittel 2 av likestillings- og diskrimineringsloven er det flere paragrafer vi mener er viktig å løfte frem i denne undersøkelsen. Dette inkluderer § 6- Forbud mot å diskriminere, § 7- Direkte forskjellsbehandling, § 8- indirekte forskjellsbehandling og § 9- Lovlig forskjellsbehandling. Videre følger en kort oversikt over disse utvalgte paragrafene.

2.1.3.1 § 6. Forbud mot å diskriminere

Denne loven beskriver at diskriminering på grunnlag av blant annet kjønn, etnisitet, funksjonsnedsettelse er ulovlig. «Med diskriminering menes direkte eller indirekte forskjellsbehandling etter §§ 7 og 8 som ikke er lovlig etter §§ 9, 10 eller 11» (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017, § 6).

2.1.3.2 § 7. Direkte forskjellsbehandling

«Med direkte forskjellsbehandling menes at en person behandles dårligere enn andre blir, har blitt eller ville blitt behandlet i en tilsvarende situasjon, på grunn av forhold som nevnt i § 6 første ledd» (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017, § 7).

2.1.3.3 § 8. Indirekte forskjellsbehandling

«Med indirekte forskjellsbehandling menes enhver tilsynelatende nøytral bestemmelse, betingelse, praksis, handling eller unnlatelse som vil stille personer dårligere enn andre, på grunn av forhold som nevnt i § 6 første ledd» (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017, § 8).

2.1.3.4 § 9. Lovlig forskjellsbehandling

Det er viktig å fremheve at forskjellsbehandling i noen tilfeller er lovlig, slik det er beskrevet i § 9:

> Forskjellsbehandling er ikke i strid med forbudet i § 6 når den
>
> a. har et saklig formål
>
> b. er nødvendig for å oppnå formålet og
>
> c. ikke er uforholdsmessig inngripende overfor den eller de som forskjellsbehandles.
>
> I arbeidsforhold og ved valg og behandling av selvstendig næringsdrivende og innleide arbeidstakere er direkte forskjellsbehandling på grunn av kjønn, etnisitet, religion, livssyn,

funksjonsnedsettelse, seksuell orientering, kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk bare tillatt hvis denne egenskapen har avgjørende betydning for utøvelsen av arbeidet eller yrket, og vilkårene i første ledd er oppfylt uforholdsmessig inngripende overfor den eller de som forskjellsbehandles. (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017, § 9).

2.1.4 Rett til spesialundervisning

I opplæringsloven §5-1 er det skrevet om retten til spesialundervisning. "Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning.

I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elevar som får spesialundervisning, skal ha det same totale undervisningstimetalet som gjeld andre elevar, jf. § 2-2 og § 3-2" (Opplæringslova, 1998).

2.1.5 Tilpasset opplæring

I opplæringsloven §1-3 står det skrevet om elevenes rett til tilpasset opplæring. Det står skrevet slik:

"Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten" (Opplæringslova, 1998).

2.1.6 §9A-2 Retten til eit trygt og godt skolemiljø

Opplæringsloven §9A handler om elevens skolemiljø. Denne blir ofte kalt mobbeloven, og skal forhindre mobbing, trakassering og generell utrygghet. I §9A-2 står det at
"Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring."

2.1.7 Overordnet del

I overordnet del i fagfornyelsen § 3.1 (2017) står det at skolen skal ha et inkluderende læringsmiljø. Det tilsier at alle elevene skal få lov til å være en del av en klasse og ta del i ordinær undervisning. Dette skal gjelde alle elever som går på skolen, uansett forutsetning eller utfordring en kan ha. Det er også et stort fokus på læring for alle og det står både at "Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle" og at "skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring" (Kunnskapsdepartementet, 2017).

2.1.8 Læreplan i KRLE 4.trinn

Respekt, toleranse og menneskeverd er begreper det er viktig å lære på skolen. Det er også viktig å lære om de forskjellige forutsetningene ulike mennesker har, og kunne reflektere over menneskers levesett. For å fremheve viktigheten av dette er det satt inn i læreplanen, blant annet i KRLE faget (Kunnskapsdepartementet, 2019). Under følger en liste over kompetansemål i KRLE etter 4.trinn som kan brukes for å ta opp tematikken som presenteres i dette prosjektet med elevene.

- Beskrive og samtale om ulike måter å leve sammen på i familie og samfunn
- Samarbeide med andre i filosofisk samtale
- Identifisere og reflektere over etiske spørsmål
- Utforske og samtale om etiske sider ved menneskers levesett og ressursbruk
- Sette seg inn i og formidle egne og andres tanker, følelser og erfaringer
- Samtale om hva menneskeverd, respekt og toleranse betyr og hva det innebærer for hvordan vi lever sammen (Kunnskapsdepartementet, 2019)

2.2 Begrepsavklaring

Differensiering i klasserommet er en alvorlig utfordring som må tas på alvor. Ved å ha bevisste og inkluderende praksiser kan lærere og skoler bidra til å bygge et mer rettferdig og likestilt samfunn. I dette kapittelet skal vi definere noen begreper som blir viktige for undersøkelsene som gjøres. Begrepene vi har valgt å definere er anerkjennelse, differensiering, sosial differensiering, forskjellsbehandling og likeverd.

2.2.1 Anerkjennelse

Anerkjennelse er også en viktig faktor for hvordan elevene skal oppleve skolen som en inkluderende og trygg læringsarena (Jordet, 2022). Dette kan man forstå gjennom kjærligheten en lærer gir til elevene sine, skriver Jordet (2022). Samtidig påpeker Jordet (2022) at anerkjennelse er en forutsetning for læring i skolen. Gjennom tiden har anerkjennelsesbegrepet fått flere ulike betydninger, og mange oppfatter begrepet ulikt. Den norske psykologen Schibbye (2009) sin definisjon av begrepet innebærer at anerkjennelse omhandler en aksepterende, empatisk innlevende og bekreftende holdning i møte med andre

mennesker i omgivelsene sine. Schibbyes (2009) forståelse er en utviklet forståelse av den tyske filosofen Hegels ideer, med Carl R. Rogers (1951) som en sentral kilde.

Axel Honneth (2008) er en annen teoretiker som har utviklet en annen forståelse om hvor viktig rollen kjærligheten har i å få en til å oppleve anerkjennelse. Hans forståelse går ut på forholdet i kultur og samfunn og hvordan det kan påvirke menneskets opplevelser av anerkjennelse. Det er også viktig å støtte elevenes selvtillit og selvbilde ved å anerkjenne deres styrker og fremme deres positive holdninger til læring (Jordet, 2022). Læreren bør også legge til rette for en positiv og inkluderende skolekultur, der alle elever føler seg verdsatt og respektert.

2.2.2 Differensiering

"Dagens klasserom er fylt med et mangfold av elever", påpeker Idsøe (2022). Dette har ført til at begrepet *differensiering* spiller en stor rolle i det norske skolesystemet. Differensiering er en pedagogisk tilnærming der lærere tilpasser undervisningen til elevenes individuelle behov, ferdigheter og interesser (Idsøe, 2022). Dette innebærer at læreren gir ulike oppgaver, aktiviteter og ressurser til forskjellige elever i klassen, basert på deres styrker og svakheter, læringsstil, nivå og interesseområder (Idsøe, 2022). Differensiering kan brukes i alle fag og på alle nivåer, og det kan innebære å tilby alternative læringsmål, justere oppgaver og ressurser for forskjellige nivåer av kompleksitet og vanskelighetsgrad, samt varierte undervisningsmetoder og tilnærminger for å engasjere og motivere elevene (Idsøe, 2022).

Målet med differensiering er å skape et mer tilpasset og inkluderende læringsmiljø, der hver enkelt elev kan utvikle seg og lære på sitt eget nivå og tempo (Idsøe, 2022). Det kan også bidra til å øke elevenes motivasjon og selvtillit, samt redusere følelsen av forskjellsbehandling og urettferdighet som noen elever kan oppleve når undervisningen ikke er tilpasset deres behov. Det finnes flere ulike former for differensiering, og det snakkes ofte om den faglige differensieringen (Linder, 2012). Dette gjelder når elever er på ulike faglige nivå, og det gis ulikt faglig innhold, oppgaver og tilpasning. I neste delkapittel skal vi skrive litt om sosial differensiering og hvordan dette fremtrer i skolen.

2.2.3 Sosial differensiering

Sosial differensiering i klasserommet kan ha en negativ innvirkning på læring og trivsel for elever (Fraser, 2009). Det skjer når elever blir gruppert eller behandlet annerledes på grunn av deres sosiale status, kjønn, etnisitet, eller andre faktorer. Dette kan føre til at elever føler seg utstøtt eller diskriminert, noe som kan påvirke deres selvbilde og motivasjon til å lære (Fraser, 2009).

Det er viktig at lærere tar et aktivt ansvar for å forebygge sosial differensiering i klasserommet. Dette kan inkludere å støtte en inkluderende skolekultur der alle elever føler seg verdsatt og respektert, å fremme positive holdninger og atferd, og å ta opp og håndtere eventuelle episoder av sosial differensiering når de oppstår (Fraser, 2009).

Lærere kan også bruke læringsaktiviteter og samarbeidsøvelser for å fremme samarbeid og forståelse mellom elever med ulike bakgrunner. Dette kan bidra til å bygge relasjoner og styrke en følelse av fellesskap i klasserommet (Linder, 2012).

Det er viktig å huske at sosial differensiering er en kompleks utfordring som krever en langsiktig tilnærming for å takle og at lærere kan spille en nøkkelrolle i å fremme et inkluderende læringsmiljø for alle elever (Haug, 2014).

2.2.4 Forskjellsbehandling

Forskjellsbehandling er et begrep som blir hyppig brukt innenfor og utenfor skolen. I *likestilling- og diskrimineringsloven §7-9* (2017) står det om hva slags forskjellsbehandling som ikke er tillatt i landet vårt. Her er det skrevet om direkte og indirekte forskjellsbehandling der en person blir behandlet dårligere andre, dette er altså ikke lovlig etter norsk lov. I §9 kommer unntaket og det er beskrevet slik:

" Forskjellsbehandling er ikke i strid med forbudet i § 6 når den
a., har et saklig formål
b., er nødvendig for å oppnå formålet og
c., ikke er uforholdsmessig inngripende overfor den eller de som forskjellsbehandles."

I en dissens fra Arbeids- og Inkluderingsdepartementet sammenlignes begrepene «forskjellsbehandling» og «diskriminering», da de begge brukes om hverandre og kan være vanskelig å skille.

"Slik utvalget oppfatter begrepene, kan det som et noe unøyaktig utgangspunkt sies å foreligge forskjellsbehandling når like tilfeller behandles ulikt eller når ulike tilfeller behandles likt. Forskjellsbehandling er ikke nødvendigvis noe negativt eller uønsket når den er saklig begrunnet. Begrepet diskriminering vil språklig sett kunne oppfattes på samme måte, da selve ordet diskriminere ikke betyr annet enn å gjøre forskjell. Samtidig er det grunn til å tro at mange vil oppfatte diskriminering som et negativt ladet begrep, mens forskjellsbehandling oppfattes som mer nøytralt (NOU 2002: 12, kap. 3.2)".

Ifølge arbeids- og inkluderingsdepartementet er forskjellsbehandling ikke uønsket så lenge det er en saklig grunn for at forskjellen blir utøvd. Dette viser aktivt at forskjellsbehandling er en del av både spesialundervisning, tilpasset opplæring og differensiering da disse utgjør en saklig grunn til ulik behandling.

2.2.5 Likeverd

For å definere begrepet likeverd har vi brukt lovtekst om likestilling og diskriminering (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017). Likeverd er prinsippet om at alle individer skal behandles med samme nivå av respekt, verdighet og rettferdighet, uavhengig av rase, kjønn, religion, seksuell legning, sosioøkonomisk status eller andre egenskaper (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017, § 6). Det er et grunnleggende konsept som ligger til grunn for prinsippene om menneskerettigheter og sosial rettferdighet. Likeverd kan ses på som det motsatte av diskriminering, og selv om det ikke finnes lover om likeverd, finnes det lover mot diskriminering (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017, § 6). I *likestilling- og diskrimineringsloven §6* (2017) står det et klart forbud mot å forskjellsbehandle på bakgrunn av kjønn, graviditet, permisjon ved fødsel eller adopsjon, omsorgsoppgaver, etnisitet, religion, livssyn, funksjonsnedsettelse, seksuell orientering mm .

I et samfunn som verdsetter likeverd, bør alle ha lik tilgang til muligheter og ressurser, inkludert utdanning, helsevesen, sysselsetting og rettferdighet (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017, § 6). Diskriminering, fordommer og ulikhet bør ikke tolereres, og det bør gjøres en innsats for å utrydde disse problemene.
Å oppnå likeverd krever ikke bare juridiske og institusjonelle endringer, men også et kulturelt skifte i holdninger og tro (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017, § 6). Det innebærer å gjenkjenne og utfordre de ubevisste skjevhetene og stereotypene som kan føre til

diskriminering og ulikhet. Det krever også erkjennelse og adressering av systemiske barrierer og strukturelle ulikheter som kan begrense mulighetene til marginaliserte grupper.

Likhet er ikke bare et moralsk imperativ, men også et praktisk (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017, § 6). Et samfunn som verdsetter og fremmer likeverd vil sannsynligvis være mer velstående, fredelig og sammenhengende. Når individer gis like muligheter til å utvikle sitt potensial og bidra til samfunnet, tjener alle på det. Avslutningsvis er likhet et grunnleggende prinsipp som er avgjørende for å skape et rettferdig samfunn (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017, § 6). Det er en verdi som bør fremmes og opprettholdes på alle nivåer i samfunnet, fra individuelle interaksjoner til nasjonal politikk og internasjonale avtaler. Ved å jobbe for likeverd kan vi bygge en bedre verden for alle.

2.3 Tidligere forskning

Tidligere forskning er brukt for å underbygge teksten da dette bidrar til å styrke argumentene og teoriene som presenteres. Vi har gjort en grundig litteraturgjennomgang og opparbeidet oss kunnskap på fagfeltet vi arbeider på.
På denne måten bidrar tidligere forskning til å gi oppgaven økt troverdighet og vi ønsker å gjøre det lettere for leserne å forstå hva vi ønsker å bidra med og hvorfor dette er viktig. Tidligere forskning er også brukt som et utgangspunkt for å identifisere problemstillinger og det gapet i kunnskapen som vi ønsker å fokusere på i forskningsprosjektet. Dette er derfor valgt som et grunnlag for å utvikle nye ideer og bidra til videre utvikling av fagfeltet.

Det er tidligere gjort mye forskning om differensiering i skolen. Vekten av denne forskningen ligger på det faglige, og vinningen av å gi differensiert undervisning. Det finnes også flere masteravhandlinger om lærerens perspektiv på dette. På dette feltet mangler det forskning på elevenes opplevelse av differensiering i klasserommet, spesifikt fra elevenes eget perspektiv. Ettersom det finnes lite forskning på dette området, er vi nysgjerrige og har et ønske om å få et større innblikk. På grunnlag av dette er det gjort et valg om å ta utgangspunkt i elevenes perspektiv, og undersøkelsen vil ikke vektlegge hvordan lærere opplever dette.
Undersøkelsene som vi utfører er dermed essensielt for å svare på forskningsspørsmålet.

Videre følger en oversikt over den forskningen vi har brukt til våre undersøkelser. Vi har valgt ut fem forskningsbidrag i form av bøker og artikler som vil være tyngden i dette studiet; *Differensiering i skolen- en praktisk bok om tilpasset opplæring* av Ella Cosmovici Idsøe (2022)*, Tilpasset opplæring- i forskning og praksis* av Mette Bunting (2021), *Identitet som lærer* av Line Wittek (2018), *Anerkjennelse i skolen- en forutsetning for læring* av Arne Nikolaisen Jordet (2022) og *følelseshåndtering og relasjonsbygging i skolen* av Hilde Fallmyr (2020). Tidligere forskning er valgt ut da den er viktig for tematikken, og er med å løfte vår problemstilling samt skape våre resultater. Disse blir betydelige i diskusjonskapittelet. Annen forskning som er mye brukt for oppgavens helhet, både ved teori og metode er: *Vitenskapsteori for nybegynnere* av Torsten Thurén (2009), *Det kvalitative forskninginterviju*n av Kvale og Brinkmann (2021) og *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen* av Postholm og Jacobsen (2018).

For å besvare vår problemstilling er det nødvendig å se hva tidligere pedagogisk forskning sier om temaet. Vi har derfor valgt å beskrive tidligere forskning som gjørers rundt differensiering. Hva er differensiering, sosial differensiering, spesialpedagogikk, tilpasset opplæring, anerkjennelse og elevers opplevelse? Og hvilke faktorer påvirker differensieringen i klasserommet? I neste kapittel vil vi gå dypere inn i hva anerkjente forskere skriver om tematikken, dette skal være med å styrke oppfatningen av elevenes opplevelser.

2.3.1 Differensiert undervisning

Differensiert undervisning er en pedagogisk tilnærming der læreren tilpasser undervisningen til ulike elevgrupper, basert på deres individuelle ferdigheter, behov og interesser (Idsøe, 2022). Målet med differensiert undervisning er å gi hver elev den støtten og utfordringene de trenger for å lære og utvikle seg på sitt eget nivå og tempo. Idsøe (2022) skriver at differensiert undervisning kan omfatte en rekke tilpasninger, som å tilby alternative læringsressurser, gi ekstra støtte og veiledning til elever som sliter, gi ekstra utfordringer til elever som raskt lærer, og gi valgfrihet i oppgaver og aktiviteter for å engasjere elever med ulike interesser og læringsstiler. Differensiert undervisning kan være spesielt nyttig for elever med ulike læringsbehov og for elever med ulike kulturelle og språklige bakgrunner. Det kan også bidra til å øke elev motivasjonen og engasjementet, og hjelpe elever med å utvikle et positivt forhold til læring og skole (Idsøe, 2022).

Differensiert undervisning tar hensyn til at elever har ulike læringsstiler, ferdighetsnivåer og interesser, og at det ikke finnes en "one-size-fits-all" tilnærming til undervisning som fungerer for alle elever. Ved å tilpasse undervisningen til de individuelle behovene til elevene, kan lærere bidra til å øke læringsutbyttet og forbedre elevprestasjonene (Idsøe, 2022). En av de viktigste prinsippene i differensiert undervisning er å identifisere elevers læringsbehov ved hjelp av ulike metoder, for eksempel ved å observere deres læringsstil, evaluere deres ferdigheter og kunnskapsnivå, og samarbeide med elever og foreldre for å utvikle en individuell læringsplan. Ut ifra det Idsøe (2022) skriver om differensiering og tilpasset opplæring har vi systematisert differensiering inn i fire tilpasninger:

• Tilpasset materiale: Tilby ulike læringsressurser, for eksempel bøker, videoer, lydfiler eller interaktive verktøy, for å engasjere elever med ulike læringsstiler og nivåer.

• Tilpasset veiledning: Gi ekstra støtte og veiledning til elever som sliter med å forstå og anvende fagstoffet, for eksempel ved å tilby ekstra instruksjon, eller gi alternative måter å forklare eller presentere materiale på.

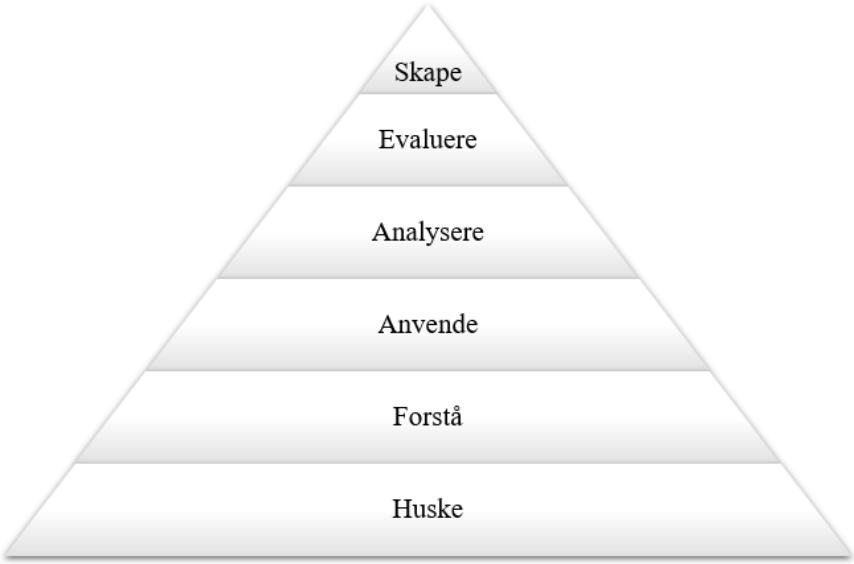
• Tilpassede oppgaver: Gi elevene muligheten til å velge oppgaver som passer til deres interesser og læringsstil, eller tilby ulike vanskelighetsgrader eller tilnærminger til oppgaver som kan utfordre elever på ulike nivåer.

• Tilpasset vurdering: Evaluere elevers ferdigheter og kunnskap på ulike måter, for eksempel ved å bruke alternative metoder som muntlige presentasjoner, prosjekter eller portefølje, i tillegg til tradisjonelle tester og eksamener.

Differensiert undervisning kan bidra til å øke elev motivasjonen og engasjementet, og hjelpe elever med å utvikle et positivt forhold til læring og skole (Idsøe, 2022). Det kan også bidra til å redusere frafallet og øke elevprestasjonene, spesielt for elever som tidligere har slitt med å lære og å trives på skolen. Ut ifra det Idsøe (2022) skriver om differensiering er den beste måten å oppnå et differensiert klasserom å tilpasse undervisningsstilen, oppgaveformene og læringsmålene til deres evner og ferdigheter. Læreren kan også tilby individuell oppfølging og støtte for å hjelpe elever med spesielle utfordringer eller forbedringsområder. Generelt er det viktig å være åpen for elevenes individuelle behov og tilpasse undervisningen og klasseromssituasjoner for å sikre at alle elever har muligheter til å lykkes. De elevene som

ikke kan få tilstrekkelig læringsutbytte av undervisningen har ifølge opplæringsloven §5-1 rett på spesialundervisning (Opplæringslova, 1998).

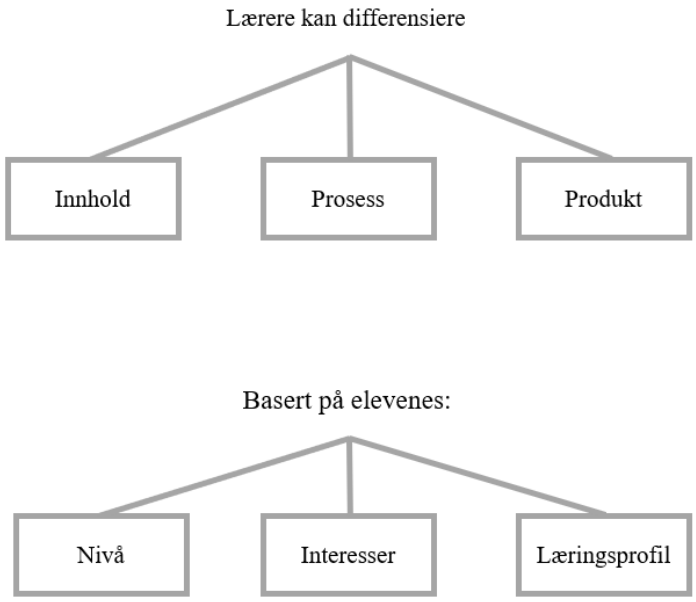
Idsøe (2022) påpeker også at differensiering er en kombinasjon av mange ulike modeller og teorier. Disse teoriene og modellene har røtter i en forståelse av effektiv pedagogikk og læringsteorier som inkluderer forskning og praksis. Noen av de modellene Idsøe (2022) nevner er Blooms taksonomi for tenkning og Tomlinsons differensieringsmodell.



Figur 1 : Illustrasjon av Anderson og Krathwohls (2001) som er en reviderte taksonomi basert på Bloom.

Ifølge Idsøe (2022) skal bruken av Blooms taksonomi være et verktøy for å planlegge for differensiert opplæring. Taksonomien inneholder seks kognitive prosesser, og starter med enkle prosesser før den beveger seg til de mer komplekse. Taksonomien representerer et hierarki, dette vil si at en må mestre et nivå før man kan mestre neste nivå (Idsøe, 2022). Det første nivået handler om å *huske*, altså å kunne gjengi noe som er tillært. Det andre nivået omhandler det å *forstå*, ved å kunne sammenfatte og gjengi kunnskap med egne ord. Nivå tre er å kunne *anvende* bruken av kunnskap og forståelse i konkrete situasjoner. Gjennom nivå fire skal man kunne *analysere* og se sammenhenger. I nivå fem skal man kunne *evaluere* egne slutninger, tenke kritisk og utlede abstrakte relasjoner. Det siste nivået, nivå seks, handler om å kunne *skape* noe nytt gjennom å anvende kunnskap og informasjon. Gjennom bruk av taksonomien skal lærerne kunne bruke verbene til å designe læringsaktiviteter. Disse skal gjenspeile Blooms taksonomi ved at elevene får arbeide med det de er kjent med, jobbe

konkret på det nivået de trenger å jobbe med, utfordres til tenkning på høyere nivå enn de er vant til og kunne strekke seg mot et mer avansert nivå for å nå et høyere mål (Idsøe, 2022).



Figur 2 : Illustrasjon av Tomlinsons (2017) differensieringsmodell .

Tomlinsons differensieringsmodell handler om lærerens respons på elevens behov (Tomlinson & Moon, 2013). Denne modellen viser de ulike faktorene lærerne må ta hensyn til ved differensiert undervisning. Hensynene som lærerne må ta er hvilke iboende kunnskaper og ferdigheter elevene har, dette blir kalt for nivå. Lærerne skal også ta hensyn til elevens interesse og læringspreferanser ved å observere hvordan elevene foretrekker å arbeide med oppgaver, og deres evne til å oppfatte og huske nytt og utfordrende fagstoff. En annen måte å differensiere undervisning på kan være ved å se på hva elevene lærer, altså hva innholdet i læringen er (Tomlinson, 2017). Videre kan vi se prosessen av hvordan elevene lærer, og deretter se hvordan elevene viser deres kompetanse gjennom sine produkter. Idsøe (2022) nevner at det finnes mange ulike teorier og modeller som kan fremstille ulike verktøy som lærere kan ta i bruk for å lage gode differensierte undervisningsopplegg.

Til slutt er det viktig å kommunisere med foreldrene til elever med spesielle behov for å sikre at de får den støtten de trenger for å lykkes i skolen (Dalland & Knutsen, 2020). Samarbeid mellom hjem og skole kan bidra til et mer helhetlig og støttende læringsmiljø for disse elevene.

Det er viktig å anerkjenne at elever har ulike forutsetninger og læringsstiler, og at læring kan være en utfordring for noen elever (Jordet, 2022). For å sikre at alle elever får en god læreopplevelse, bør lærere tilpasse sin undervisning til den enkelte elev (Bunting, 2021). Dette kan inkludere å tilby alternative oppgaver, å anvende ulike læringsmetoder som visuelle, kinestetiske og auditive, og å gi tilstrekkelig støtte og oppfølging til elever som trenger det. Samarbeid og teamarbeid kan også være nyttig for å sikre at alle elever får muligheten til å delta og lære.

2.3.2 Spesialundervisning

Vi ønsket å ha med et underkapittel om spesialundervisning, da dette ikke bare er viktig for alle på fagfeltet, men fordi vi mener det er viktig å belyse forskjellen mellom spesialundervisning og differensiering. Begrepene spesialundervisning, tilpasset opplæring og differensiering omhandler ofte de samme elevene og det mange av de samme metodene brukes. Det er derfor viktig å spesifisere forskjellen, slik at det kommer frem et skille mellom de som har rett på spesialundervisning og differensiering.

Spesialundervisning er en type pedagogisk støtte til elever med lærevansker, funksjonshemninger eller andre spesielle behov (Befring, Næss & Tangen, 2019). Den er utformet for å hjelpe dem med å få tilgang til læreplanen, nå sitt fulle potensiale og leve tilfredsstillende liv. Spesialundervisning inkluderer vanligvis individualisert instruksjon og modifikasjoner for å møte de unike behovene til hver elev. Det endelige målet er å gi en positiv og inkluderende læringsopplevelse for alle elever, uavhengig av deres evner. Det tilbys i en rekke omgivelser, inkludert vanlige klasserom, spesialundervisning klasserom eller en kombinasjon av begge, avhengig av de individuelle behovene til hver elev. Det er også viktig å ta hensyn til elevenes kulturelle bakgrunner, språkferdigheter, læringsstiler og personligheter når man tilpasser undervisningen (Bunting, 2021). En lærer som forstår hvordan elever lærer best, kan skape en inkluderende og støttende læringsatmosfære som fremmer læring for alle elever (Haug, 2014).

Det kan være nyttig å tilby fleksible gruppe- og par arbeidsoppgaver for å imøtekomme elevenes behov for samarbeid eller individuell oppmerksomhet. Læreren kan også vurdere å tilby alternative evalueringsmetoder, for eksempel muntlige presentasjoner i stedet for skriftlige oppgaver, for elever som sliter med å skrive. Det er også viktig å være oppmerksom på at elever med spesielle behov, som elever med funksjonsnedsettelser, kan trenge ekstra

støtte og tilpasninger for å lykkes i skolen (Bunting, 2021). Det kan være nødvendig å samarbeide med foresatte, støttepersonell og andre fagpersoner for å sikre at elevenes individuelle behov blir møtt. Alt i alt, ved å tilpasse undervisning og klasseromssituasjoner til elevenes individuelle behov, kan læreren sikre at alle elever får den støtten og utfordringen de trenger for å oppnå suksess (Bunting, 2021).

2.3.3 Lærerens handlingsrom

Det er slik at man ofte har en tanke og formening over hvordan en god lærer skal være. Tidligere forskning påpeker at en god lærer skal ha ulike kunnskaper og egenskaper, samt gode relasjoner for å kunne hjelpe og forstå elevene sine (Wittek, 2018). Den unike kunnskapen i de forskjellige fagene skal være solid, ettersom læreren skal være trygg i sin undervisningsrolle (Wittek, 2018). Da vil elevene oppleve at læreren er selvsikker og vet hva hen driver med. Dette er veldig viktig med tanken på at elevene skal føle seg trygge og stole på at det som læres bort er riktig og gyldig.

Tidligere forskning av Wittek (2018) viser til at det er viktig for en lærer å være bevisst over de valgene hen tar. Dette gjelder under planlegging, gjennomføring og under utarbeidelse av etterarbeid, slik at det blir god undervisning og hen kan være en god klasseleder. Dette kommer til å påvirke hvordan hen differensierer i sitt klasserom.

Bruken av teoretikerne Harvey og Green (1993) sin modell vil kunne hjelpe lærerne å få en bedre forståelse for hvordan de kan ha god undervisning slik at elevene skal oppleve læring og utvikling, påpeker Wittek (2018). I modellen påpeker de at god undervisning skal ha kvalitet som utelukkende skal hjelpe elevene å forstå hvordan ulike kunnskapselementer henger sammen, og hvordan kunnskapen er utviklet gjennom historien (Wittek, 2018). For å oppnå en god kvalitetsundervisning, bør lærere streve etter å implementere alle kategoriene i modellen. Videre skal vi forklare innholdet av Harvey og Green (1993) sine kategorier for kvalitet i undervisningen.

Figur 3: Figuren er selvlagd for å illustrere Harvey og Green modell (1993) sin modell.

Den første av kategoriene er kvalitet som det eksepsjonelle. Dette innebærer en kvalitet som ikke kan beskrives med ord (Wittek, 2018). Denne type kvalitet blir brukt til å beskrive lærere eller skoler som gjør det eksepsjonelt godt. De som havner i denne kategorien er altså ikke alminnelige, men har evner utover det vanlige (Wittek, 2018).

Den neste kategorien er kvalitet som perfeksjon. Dette er noe alle lærere bør streve etter å yte (Wittek, 2018). Denne kvaliteten går ut på at elevene skal ha klare spilleregler som gjelder den aktuelle oppgaven (Wittek, 2018). Når elevene har klare regler de forholder seg til og vet hvilken prosedyre som inngår i undervisningen, vil de oppleve trygge rammer. De må også bli gitt veiledning til videre arbeid om elevene opplever at undervisningen er uforståelig eller uklar.

Den tredje kategorien er kvalitet som tilpasning til hensikt. Denne kvaliteten er også viktig å ha for å oppnå god undervisning. Dette dreier seg om at lærere har et klart mål gjennom undervisningen, slik at elevene opplever at de når dette målet.

Den siste kategorien er kvalitet som kognitiv transformasjon. Denne kvaliteten er viktig i samspillet med de andre kvalitetene som har blitt nevnt over. Dette handler om en utvikling som skjer ved en kognitiv transformasjon eller læring i et klasserom (Wittek, 2018). Med andre ord skal elevene oppleve en positiv lærerik opplevelse som et resultat av samspillet i undervisningen.

De fire kategoriene innebærer altså å være en eksepsjonell lærer, ha klare spilleregler for undervisningen, ha et klart mål for hvilken læring elevene skal oppleve, samt være bevisst at læring utvikles i samspill med andre (Wittek, 2018). En god undervisningstime inneholder alle disse kvalitetene.

Relasjoner er en viktig nøkkel for å forstå elevene sine (Wittek, 2018). Elevene må oppleve trygghet hos læreren og de andre elevene i klasserommet, dermed er arbeidet med å etablere relasjoner til elevene viktig. Under arbeidet med å etablere relasjoner til elevene er det viktig at lærerne selv tørr å by på seg selv (Wittek, 2018). Samtidig må lærere være klar over at man må se hver enkelt elev som et eget individ, når man skal gi adekvate tilbakemelding i

hverdager, slik at man kan verdsette og anerkjenne fremskrittene elevene utvikler gjennom tiden (Wittek, 2018).

Gjennom tiden har lærere blitt tildelt en tittel som klasseledere. Dette er på bakgrunn av at lærere utfører en yrkesrolle og en posisjon som innebærer ansvar og ledelse (Nordahl, 2019). Samtidig har læreren ansvaret for at elevene skal engasjere seg i læringsaktiviteter, og tilrettelegge undervisningstimene for elevene (Nordahl, 2019). Lederposisjonen som lærer innebærer også et ansvar for at elevene får et hensiktsmessig sosialt og faglig læringsutbytte (Nordahl, 2019). Forskeren Nordahl (2019) påstår også at ledelsen av klasser og undervisningstimer defineres og forstås ved tre hovedelementer.

Den første er at lærere skal ha evner til å skape et positivt klima eller læringsmiljø. Dette er viktig ettersom elevene skal føle seg inkludert, trygge og det skal være en vennlig kultur i klasserommet (Nordahl, 2019). Dette vil medføre at elevene opplever at klassen har et fellesskap som er romslig, og at det er rom til å feile i de ulike læringsoppgavene.

Det andre elementet handler om at lærere skal ha en evne til å etablere og bevare arbeidsro i klasserommet. Her påpeker Nordahl (2019) at det ikke skal være absolutt ro, men mer en arbeidsro som involverer en rekke forskjellige lærerike aktiviteter.

Det siste elementet viser til hvordan lærere skal kunne motivere elevene sine til arbeidsinnsats. Som Nordahl (2019) skriver så er motivasjon og arbeidsinnsats viktig ettersom det er avgjørende faktorer for elevens læring.

2.3.4 Anerkjennelse i skolen

Forskeren Jordet (2022) påpeker at bruken av Honneths (2008) anerkjennelsesteori kan være et hjelpemiddel for lærere, ettersom den kan fungere som et teoretisk rammeverk for videre utvikling av en overbyggende pedagogisk teori. Samtidig kan bruken av teorien også være en veileder mot en opplæringspraksis i skolen som ivaretar barnas grunnleggende psykologiske og eksistensielle behov (Jordet, 2022). Anerkjennelsesteorien er delt opp i tre former: kjærlighet, rettighet og sosial verdsetting (Jordet, 2022).
Videre skal vi forklare hva som ligger i disse tre formene.

Kjærlighet er formen som innebærer erfaringer gjennom opplevelser av følelsene, varme, omsorg og nære emosjonelle bånd (Jordet, 2022). Jordet (2022) påpeker også at forståelsen til Honneth (2008) knytter relasjon til kjærlighet. Dette fordi kjærlighet skjer ansikt til ansikt mellom mennesker som står hverandre nær, og mennesker har sterke følelsesmessig bånd til hverandre (Jordet, 2022). Det er forskjellige kjærlighets former som skiller de forskjellige opplevelsene en har av kjærlighet (Jordet, 2022).

Den andre formen er *rettighet* og handler om det å ivareta individets rett til å delta i den offentlige dannelsen som et politisk subjekt. Dette handler om at mennesker skal bli respektert som et likeverdig subjekt når det tildeles rettigheter (Jordet, 2022). Honneth (2008) henviser til hvordan anerkjennelse som rettigheter kan utvikle seg historisk gjennom tiden, ettersom samfunnet alltid er i endring. Det er da de liberale frihetsrettighetene skal beskytte individets frihet, eiendom og liv mot det vilkårlige statlige inngrep (Jordet, 2022).

FNs barnekonvensjon er med å sikre disse rettighetene. Bakgrunnen til konvensjonen er å gi barn rett til å ha en trygg og god oppvekst, uavhengig hvor de bor eller hvem de er (Regjering, 2022). Videre utdyper Regjeringen (2022) at konvensjonen skal være til hjelp gjennom fire prinsipper.

Det første prinsippet er at barna skal ha rett til liv og utvikling. Det neste prinsippet er at barna ikke skal oppleve noe diskriminering. Det tredje prinsippet handler om at man vil barnets beste. Det siste prinsippet skal gi alle barn rett til å bli hørt. Gjennom Honneths (2008) forståelse av rettigheter påpeker han at erfaringen av rettigheter kan lede til selvrespekt, og at selvrespekt kan være med å bekrefte vår egen verdighet som menneske. Selvrespekt kan utvikles gjennom ulike opplevelser av rettslig anerkjennelse i et samfunn, påstår Honneth (2008). Dette tilsvarer at individet er stolt av seg selv på en passende måte som gjør at man er bevisst på å se andres kjærlighet og aktelse.
Vi ser en tydelig sammenheng mellom FNs barnekonvensjon og Honneths (2008) andre form i annerkjennelsesteorien.

Den siste formen i anerkjennelsesteorien til Honneth (2008) er *sosial verdsetting*. Sosial verdsetting er nå ens egenskaper og presentasjoner blir etterspurt og samtidig blir verdsatt og sett på som et verdifullt bidrag i et solidarisk fellesskap basert på felles verdier (Jordet, 2022). I motsetning til de to andre formene i anerkjennelsesteorien, er sosial verdsetting knyttet til

de verdiene en person har. Dette skjer ved at man blir løftet opp på grunn av sitt særskilte bidrag og ytelser i det sosiale fellesskapet en inngår. Dette bekrefter at det er de ferdighetene og egenskapene mennesker har, som er med å skille mennesker fra hverandre (Jordet, 2022). Sosial verdsetting kan også lede til selvtillit hos mennesker (Jordet, 2022). Likevel kan sosial verdsetting skape utfordringer i skolens verdisystemer (Jordet, 2022).

Det har vist seg at skolens verdisystem har tendenser til å fremheve elevenes forskjeller ved å verdsette noen høyere enn andre. Elevene kan bli verdsatt etter hva eleven yter, og hvilke presentasjoner eleven gjør (Jordet, 2022). Jacobsen (2014) påstår at mange lærere mest sannsynlig ikke er bevisste når det gjelder dette.

Videre antyder Honneth (2008) at sosial verdsetting, som solidaritet, innebærer at mennesker ikke bare passivt godtar den andres bidrag i det sosiale fellesskapet. Dermed blir mennesker utfordret til å være aktive og etterspørre andre mennesker bidrag, samt anse disse bidragene som like verdifulle som man ville ha gjort med sine egne bidrag. En god forståelse av Honneth (2008) sine tre former for anerkjennelse kan være et hjelpemiddel for lærere til å være bevisst over om de selv anerkjenner elevene sine. Denne teorien kan også brukes av læreren for å sette sin egen anerkjennelse på prøve, for å oppdage om hen anerkjenner elevene sine like mye.

2.3.5 Følelseshåndtering og relasjonsbygging i skolen

Fallmyr (2020) skriver at følelser spiller en stor rolle i skolen, både faglig og sosialt for lærere og deres elever. Han påstår at det er følelser som er selve drivstoffet for handlinger og presentasjoner vi mennesker gjør, både for og blir lagt merke til og for å bli forstått (Fallmyr, 2020). Videre påpeker han at det er viktig at lærere har kompetanse om følelser for å mestre relasjonsbygging og de forskjellige rollene i læreryrket. Lærerens følelses kompetanse har direkte påvirkning på elevens utvikling av selvfølelse, psykiske helse, evne til problemløsning, selvregulering og læring (Fallmyr, 2020). Følelsene er også menneskets viktigste navigasjons- og signalsystem, som gir oss selv og andre beskjed om hva vi trenger (Fallmyr, 2020). Videre skriver han om hvordan følelser kan beskrives som et språk som må avkodes og samtidig forstås.

Følelser er avgjørende når en skal ta avgjørelser, planlegge mål, igangsette handlinger og løse problemer en møter på gjennom livet. Det er følelser som glede, iver, stolthet og interesse

som skaper en indre motivasjon for elevene, slik at de vil utforske og mestre på skolen (Fallmyr, 2020). De samme spillereglene gjelder også for andres følelser som gir oss en indikasjon på hvordan de har det, og hvordan vi opplever hverandres forhold. Følelsene er alltid i utvikling gjennom tid (Fallmyr, 2020). Det er følelsene som igangsetter og driver atferd, samtidig som de også er med å endre den.

Fallmyr (2020) påpeker også at relasjon er den viktigste funksjonen når man skal skape følelser for læring og utvikling. Under læring og utvikling kan man da oppleve trygghet, glede, stolthet, mening og interesse (Fallmyr, 2020). Relasjoner kan også være med å skape motivasjon og utløse følelser som ikke kan skapes alene. Dette kan igjen være en hjelp for barn slik at de videreutvikler sine identiteter ved at de kan oppleve stolthet når de blir anerkjent av noen som de kjenner (Fallmyr, 2020). Fallmyr (2020) er opptatt av å se hvordan relasjon kan være med å skape gode opplevelser for elevene i klasserommet. Her påstår også Fallmyr (2020) at anerkjennelse er en viktig faktor for at elevene skal få gode opplevelser i skolen. Bruken av gode metoder for følelseshåndtering i form av forståelse og bekreftelse av elevenes følelsesreaksjoner og fortolkningsrammer, kan være med å sørge for at elevene kan oppleve at deres atferd gir mening (Fallmyr, 2020). Samtidig skal det også kunne vekke en tilknytnings følelse og trygghetsfølelse for lærerne sine.

Lærere som uttrykker og formidler at følelsesreaksjoner er viktig, vil være til hjelp for at elevene åpner seg og gir fra seg mer informasjon om sine erfaringer og forventninger (Fallmyr, 2020). Dette vil de gjøre fordi de føler seg tryggere, og det vil også være med å styrke relasjonene mellom elevene i klassen og mellom elevene og læreren.

Det er viktig at elevene får positive følelser overfor skolen (Fallmyr, 2020), da dette vil påvirke hvordan de opplever skolen. Tidligere forskning viser til at negative følelser har et kortvarig tidsperspektiv, og kommer når en kritisk situasjon oppstår (Fallmyr, 2020). De positive følelsene er mer langvarig enn de negative, ettersom positive følelsers funksjon er bygget opp av flere ressurser i individet. Forskeren Fedrickson (2013) kalte dette for «utvide og bygge-egenskaper» som et menneske har, og dette handler om hvordan de ulike følelsene utvider et menneskes oppmerksomhet. Videre kan dette føre til at handlinger, tanker og forestillinger rettes inn mot å lære, oppdage og mestre nye ferdigheter, ny kunnskap og å danne nye allianser og relasjoner.

Fallmyr (2020) nevner også tidligere forsking av Algoe og Haidt (2009) som beskriver tre positive følelser som kan oppstå når mennesker er begeistret for noe andre gjør eller står for, altså når man ser opp til noen.

En av de tre følelsene er verdighet, denne følelsen oppstår når en blir rørt, begeistret eller glad av å se andre gjøre gode gjerninger eller er moralsk ønskverdig mot andre eller deg selv (Fallmyr, 2020). Gjennom denne følelsen vil personen oppleve en handlingstendens til å gjøre gode gjerninger selv, og samtidig prøve å se på verden fra et mindre egoistisk perspektiv. Følelsen virker som en åpenhet i brystet, og at man føler seg oppløftet.

Den andre følelsen er takknemlighet (Fallmyr, 2020). Dette opplever man når andre responderer på sine behov eller ønsker, og når man liker det man får. Ved følelsen av takknemlighet vil man kjenne en varme i brystet. I denne handlingstendensen vil man ha lyst til å gi noe tilbake eller gjøre noe sammen med personen man føler seg takknemlig for, slik at man kan styrke relasjonen.

Den siste følelsen Fallmyr (2020) tar frem er beundring (Fallmyr, 2020). Denne følelsen får man når man opplever at andre gjør noe ekstraordinært som er imponerende og kanskje overrasker, ettersom det er mer enn det som er forventet. I motsetningen til de to første følelsene beskrevet, kjennes denne følelsen som frysninger i kroppen, samtidig som det er en positiv overraskelse. Dette kan også ses i sammenheng med følelsen av å anerkjenne noe som andre gjør, selv om det ikke nødvendigvis er knyttet til deg eller har noe å gjøre med gode gjerninger. Beundringsfølelsen er en viktig faktor til inspirasjon, som kan føre til at man jobber hardere for å oppnå målene sine (Fallmyr, 2020).

Disse tre følelsene gir ikke umiddelbar effekt, men de kan bidra til å styrke selvfølelsen og personens relasjoner til andre over tid (Fallmyr, 2020). Læreren kan bruke verdighet, takknemlighet og beundring for å legge merke til og validere andre følelser. Når elever opplever verdighet, kan lærerne bevisstgjøre dem til å oppdage takknemlighet og beundring. Dette kan føre til at elevene forstår mer av sine egne følelser, og samtidig kan dette hjelpe elevene å uttrykke følelsene sine på skolen (Fallmyr, 2020).
Gjennom forståelsen til Fallmyr (2020) er det dermed viktig at lærere er bevisste på hvordan elevene uttrykker følelsene sine, slik at de kan forstå elevenes følelser og behov.

2.3.6 Et differensiert relasjonsperspektiv

I litteraturen *tilpasset opplæring* redigert av Bunting (2021) er det et forsknings kapittel av Torstein Stray og Ingunn E. Stray (2021). Kapittelet beskriver betydningen av at lærerne ser hver enkelt elev som et unikt individ, og henvender seg til alle elevene i klassen på en individuelt tilpasset måte (Bunting, 2021). Samtidig skal også alle elevenes behov forstås og bli tatt hensyn til. Dermed kan lærere møte utfordringer som oppstår med de forskjellige elevene i sin klasse (Bunting, 2021), ettersom alle elever er forskjellige med ulik atferd som lærerne ikke nødvendigvis har mye erfaring med. Stray og Stray (2021) påstår at lærere som har en god forståelse av et differensiert relasjonsperspektiv kan være med å hente informasjon om hvordan elevene opplever og oppfatter skolen. Bemerkning av elevens atferd- og tilpasningsstrategier i klassen og andre gruppe situasjoner og på ulike sosiale arenaer, kan være hjelp til å øke forståelsen av dette (Bunting, 2021).

Lærere kan dermed innhente informasjon om hvilken tilstand eller form eleven er i ved å bemerke elevenes atferd og hvilke respons elevene gir når læreren henvender seg til elevene sine (Bunting, 2021). Ved å oppfatte slike bemerkninger hos elevene sine vil lærere få bedre oversikt over hva som kan påvirke konsentrasjons- og tankeprosessene, eventuelt hva som påvirker elevenes engasjement og motivasjon. Dette kan også være en støtte for å se om elevene har behov for relasjonell støtte, slik at lærerne er bevisste over bruken av henvendelser og kommunikasjon. Dette er viktig ettersom det kan ha en påvirkningskraft hos elevene når lærerne prøver å opprette eller gjenopprette elevenes interesse og mottakelighet i klasserommet (Bunting, 2021).

Stray og Stray (2021) fremhever at lærere i stor grad påvirker enkeltelever etter hvordan de møter dem. Dermed er det viktig at lærere har kunnskap om, og samtidig har forståelse av, hver enkelt individualitet som en elev har inkludert ulike bakgrunner og grunnlag for læring (Bunting, 2021). Dette kan medvirke til at elevene får en positiv læringsutvikling. Med et differensiert relasjonsperspektiv på tilpasset opplæring, kan lærere bli mer bevisste på å tolke og forstå hvordan alle elever er forskjellige med ulike atferd. For at dette skal være til hjelp må lærerne også tilpasse sin egen atferd og kommunikasjon med eleven, i henhold til lærerens forståelse av elevenes behov for tilpasset relasjonell støtte (Bunting, 2021).

Gjennom forståelsen av at hver enkelt elev er forskjellig, vil lærere også enklere stå frem som en relasjonell, trygg rollemodell i samspillet med hele klassen. Stray og Stray (2021) nevner også perspektivet til den tidligere forskeren Rogers (2011), når de fremhever bruken av et differensiert relasjonsperspektiv i sammenheng med det å skape trygghet i klasserommet.

Ved bruk av dette perspektivet kan en bidra til å utarbeide en naturlig respekt for lærerens lederrolle og grenser. Dermed ser vi gjennom Stray og Stray (2021) sin forskning at det er viktig at lærere tar seg tid til å forstå hver enkelt elev, ettersom dette kan ha stor påvirkning for videre utvikling og opplevelse av skolen.

2.3.7 Oppsummering av tidligere forskning

Som nevnt over er tidligere forskning brukt for å underbygge teksten og styrke argumentene og teoriene som senere skal presenteres. Dette er brukt som et utgangspunkt for å identifisere problemstillingen og de manglene i kunnskapen som vi ønsker å fokusere på gjennom forskningsprosjektet.

Kapittelet legger frem forskning om differensiert undervisning, en pedagogisk tilnærming der lærere tilpasser undervisningsmetodene sine for å passe de individuelle behovene i et klasserom. Differensiert undervisning inkluderer å tilby alternative læringsressurser, tilby ekstra støtte og veiledning til elever som sliter, og utfordre avanserte elever. Det innebærer også å gi elevene valgmuligheter i oppgaver og aktiviteter og bruke ulike metoder for å vurdere deres ferdigheter og kunnskaper. Ved å skreddersy undervisningen til individuelle behov, kan differensiert undervisning øke elevenes motivasjon, engasjement og prestasjoner, samtidig som det reduserer frafallet. I kapittelet om tidligere forskning fremhever vi viktigheten av å identifisere elevenes læringsbehov og samarbeide med elever og foreldre for å utvikle individuelle læringsplaner. Det er lagt vekt på verkene til anerkjente forskere og det presenteres en systematisk tilnærming til differensiert undervisning.

Det er også lagt frem informasjon om spesialundervisning, og hvorfor dette er viktig å ta til betraktning når man arbeider på feltet. Det er lagt vekt på viktigheten av å forstå forskjellen mellom spesialundervisning og differensiert undervisning. Spesialundervisning er en type pedagogisk støtte for elever med lærevansker, funksjonshemninger eller andre spesielle behov. Det innebærer individualisert instruksjon og modifikasjoner for å møte de unike behovene til hver elev, og tilbys i ulike settinger avhengig av elevens individuelle behov.

Lærere bør også vurdere kulturell bakgrunn, språkferdigheter, læringsstiler og personligheter når de tilpasser undervisningen. Fleksible gruppe- og individuelle oppgaver, samt alternative evalueringsmetoder, kan være nødvendig for å imøtekomme elevenes behov. Lærere må kanskje samarbeide med foreldre, støttepersonell og andre fagpersoner for å sikre at elevenes individuelle behov blir dekket.

Videre har vi lagt frem betydningen av en lærers handlinger for å skape et positivt læringsmiljø. Det foreslås at lærere bør ha solide fagkunnskaper, gode relasjoner til elevene sine, og være bevisste på valgene de tar under planlegging, gjennomføring og oppfølging av leksjoner, for å være effektive i sin rolle. Harvey og Green-modellen er foreslått som et verktøy for lærere for å forstå hvordan man oppnår kvalitetsundervisning. Kvalitetsundervisning bør ha som mål å hjelpe elevene til å forstå hvordan ulike kunnskapselementer henger sammen og hvordan kunnskap har blitt utviklet historisk.

Fire kvaliteter ved god undervisning identifiseres: kvalitet som det eksepsjonelle, kvalitet som perfeksjon, kvalitet som tilpasning til hensikt, kvalitet som transformasjon eller kvalitativ endring. Gode relasjoner til elevene er også avgjørende, og lærere må se hver elev som et individ for å gi tilstrekkelig tilbakemelding og anerkjenne deres fremgang. Til slutt blir det poengtert at lærere innehar en posisjon med ansvar og lederskap, ansvarlig for å engasjere elevene i læringsaktiviteter og legge til rette for klasseromsaktiviteter.

Vi har også presentert betydningen av anerkjennelse for å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø for elevene. Begrepet anerkjennelse har utviklet seg over tid, og ulike teoretikere har ulik forståelse av det. Honneths (2018) anerkjennelsesteori er delt inn i tre former: kjærlighet, rettigheter og sosial verdsetting. Kjærlighet handler om følelsesmessige opplevelser, varme, omsorg og nære følelsesmessige bånd. Rettigheter handler om å respektere individer som likeverdige subjekter når rettigheter tildeles dem. Sosial verdsetting handler om individets rett til å nyte godt av en jevnlig fordeling av goder i samfunnet. Bruken av Honneths (2018) teori kan gi et teoretisk rammeverk for å utvikle en overordnet pedagogisk teori og veilede en undervisningspraksis som møter elevenes grunnleggende psykologiske og eksistensielle behov.

Videre har vi lagt frem betydningen av følelser i skolesammenheng, både for faglige og sosiale formål. Fallmyr (2020) argumenterer for at følelser er drivkraften bak våre handlinger

og presentasjoner, og lærere må ha emosjonell kompetanse for å utvikle relasjoner og utføre sine ulike roller effektivt. Emosjonell kompetanse har direkte innvirkning på elevenes utvikling av selvfølelse, psykisk helse, problemløsningsevner, selvregulering og læring. Relasjoner er den viktigste funksjonen når man skaper følelser for læring og utvikling.

Positive følelser som glede, entusiasme, stolthet og interesse skaper indre motivasjon for elevene til å utforske og mestre skolearbeidet. Bruk av gode emosjonelle håndterings metoder, som å forstå og bekrefte elevenes emosjonelle reaksjoner og tolkningsrammer, er også vesentlig for å skape gode opplevelser for elever i skolen. Positive følelser overfor skolen er avgjørende for elevenes opplevelser, da negative følelser typisk er kortvarige og knyttet til kritiske situasjoner. Fallmyr (2020) fremhever behovet for at lærere anerkjenner betydningen av følelser og skaper et trygt og nærende miljø som fremmer positive relasjoner og opplevelser for elevene.

Til slutt legger vi frem viktigheten av at lærere ser på hver elev som et unikt individ og adresserer deres behov på en personlig måte samtidig som de forstår behovene til alle elevene i klassen. Lærere som har god forståelse for et differensiert relasjonelt perspektiv kan få informasjon om hvordan elevene opplever skolen. Å observere elevatferd og svar på kommunikasjon kan gi innsikt i deres sinnstilstand og potensielle problemer som kan påvirke deres engasjement og motivasjon. Lærere må tilpasse atferd og kommunikasjon for å møte de individuelle behovene til hver elev. Torstein Stray og Ingunn E. Stray (2021) fremhever viktigheten av at lærere har kunnskap og forståelse for hver enkelt elevs individualitet, inkludert deres bakgrunn og læringsgrunnlag, for å støtte positiv læringsutvikling.

Gjennom et differensiert relasjonelt perspektiv kan lærere skape et respektfullt og trygt miljø som støtter læring og elev engasjement. Til syvende og sist kan det å ta seg tid til å forstå hver enkelt elev, ha en betydelig innvirkning på deres læringserfaring og generelle utvikling. I neste kapittel skal vi legge frem bakgrunn for valg av metode, hvilken metode vi har tatt i bruk, hvordan vi har planlagt og gjennomført våre undersøkelser og hvordan vi har behandlet våre data. Vi skal også presentere studiens validitet og reliabilitet, de etiske vurderingene som er tatt og presentere vår analysestrategi.

3.0 Metode

Det er avgjørende å velge passende metode ved gjennomføring av undersøkelser. For å velge den metoden som er mest hensiktsmessig å benytte seg av, er en nødt til å se på hva slags resultater det er ønskelig å finne. I denne delen av teksten, blir det beskrevet metode, analysearbeid og behandling av data, samt grunngitt valget for dette.

3.1 Bakgrunn for valg av metode

På bakgrunn av hovedfokuset på elevenes opplevelser i klasserommet, er det mest hensiktsmessig å ta i bruk en metode som får frem akkurat disse opplevelsene, og vi har derfor valgt et fenomenologisk perspektiv. Det blir derfor nødvendig å sette seg inn i elevenes tankesett og tidligere opplevelser, og få resultater som kan tolkes underveis men også etterarbeidets (Kvale & Brinkmann, 2021). Studiet vil være et resultat av de fortolkningene som gjøres av de besvarelsene informantene har gitt. Dette fortolkende paradigme kalles *hermeneutikk* (Kvale & Brinkmann, 2021). Det vi særskilt kommer til å tolke er elevenes opplevelser, noe som gjør at vi anvender et fenomenologisk perspektiv. Studiet handler om menneskelige erfaringer, og havner under begrepet *fenomenologi* (Kvale & Brinkmann, 2021).

Dette teoretiske forskningsperspektivet danner grunnlaget for valg av forskningsmetode, og fører valget til at det er hensiktsmessig å utføre en kvalitativ studie (Postholm & Jacobsen, 2018). Videre er det tatt et mer spesifisert valg om å ta i bruk kvalitative forskningsintervju. Her blir det mulighet til å hente frem tanker og opplevelser rundt temaet, og vi ser på intervju som den mest hensiktsmessige metoden å utføre. Det fenomenologiske perspektivet kan være med til hjelp for avklaring av forståelsesformen i det kvalitative forskningsintervjuet (Kvale & Brinkmann, 2021).

Da hovedfokuset helt spesifikt ligger på *elevenes* opplevelse, er undersøkelsene nødt til å gjøres på elever. I samarbeid med NSD kom vi frem til flere punkter som var viktige å forholde seg til når man gjør undersøkelser med barn. Et av de viktigste punktene vi kom frem til var at elevene måtte være trygge og få tid og mulighet til å uttrykke hva de faktisk mener om tematikken, slik at de ikke senere sitter igjen med kunnskap de ønsket å dele. Det

var også ønskelig å få frem nye perspektiver, og det ble derfor gjort et valg om å utføre fokusgruppeintervju.

Det er ønskelig at våre informanter får en god opplevelse samtidig som vi får hentet ut mest mulig informasjon. Derfor ble det bestemt at fokusgruppe intervjuene ville ha innspill av hendelser i form av situasjoner med bilder og tilhørende spørsmål. Dette skal fungere som en tanke starter og skal forhåpentlig vekke følelser, tanker og kreativitet hos elevene slik at de kan fortelle om sine opplevelser, uten at det skapes konflikter. Elevene blir også trygget ettersom de har flere og støtte seg på og de kan diskutere og tvinge frem tanker hos hverandre. De vil også bli trygget da de står for det meste av samtalen selv, samt at hendelsene er "fiktive". Senere i teksten skal vi utdype hva et fokusgruppeintervju er, samt legge frem hvordan dette ble utført. Neste delkapittel vil handle om det overordnede forskningsperspektivet i undersøkelsen.

3.2 Fenomenologi

Vi skal nå gi en kort introduksjon til fenomenologi som forskningsperspektiv. Ifølge Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2021) er fenomenologien interessert i «... å kartlegge hvordan mennesker opplever livsverdensfenomener...». Det finnes flere orienteringer innen fenomenologien, som alle har tatt utgangspunkt i filosofen Edmund Husserl (1859-1938) og hans arbeid. Husserls teori om fenomenologi tar sikte på å rette blikket mot et subjekts livsverden, det vil si hvordan et subjekt opplever «hverdagsverdenen» (Kvale & Brinkmann, 2021). Det er det meningsbærende fenomenet (opplevelsen) til mennesker som fenomenologer beskriver gjennom tolkning. Filosofen Løgstrup (1987) definerer fenomenologi som en tankegang og en skrivemåte der fokuset er satt på å få frem de ulike forståelsene av menneskets natur og verdens forhold som ligger skjult i filosofisk kunnskap. I forskningsperspektiv med en fenomenologisk tilnærming, ligger fokuset på opplevelser eller spesifikke hendelser som oppstår gjennom menneskes kommunikasjon og handling (Herholdt-Lomholdt et al., 2022).

For å kunne uttrykke, kategorisere og definere begreper i dagliglivet og i vitenskapen trengs det et rikere språk (Herholdt-Lomholdt et al., 2022). Her kan man ifølge Herholdt-Lomholdt et al. (2022) bruke fenomenologisk skriving for å forklare opplevelser med ord. Bruk av

fenomenologisk skriving kan spesielt være til hjelp for å bringe frem de ulike opplevelsene som gir store inntrykk i en persons liv. I fenomenologisk skriving er det viktig å være oppmerksom på ord og uttrykksformer som best kan fortolke og fordype ulike opplevelser (Herholdt-Lomholdt et al., 2022). Vi må derfor tolke resultatene etter måten informantene uttrykker seg på, blant annet ved å se på hvilke adjektiv de bruker. Vi har også lagt vekt på å bruke ord og utrykk som styrker informantenes opplevelser uten å endre dem, når vi presenterer og våre diskuterer resultater.

Kvale & Brinkmann (2021) gir gode eksempler på hvordan fenomenologi kan brukes metodisk og analytisk, og det finnes flere studier innen utdanningsforskning som har brukt et fenomenologisk perspektiv i sine undersøkelser. To eksempler på dette er Fenomenologi i praksis : fenomenologisk forskning i et skandinavisk perspektiv (Dahlberg et al., 2019) og Estetiske opplevelser i naturmøter En fenomenologisk studie av opplevelser av skog, vegetasjon og undervisning (Häggström, 2020).

En orientering innen fenomenologien, er kroppsfenomenologi.
En sentral filosof innenfor kroppsfenomenologi er den franske filosofen Maurice Merleau-Ponty. Kroppsfenomenologi er et felt innen filosofi og fenomenologi som fokuserer på hvordan vi opplever og forstår verden gjennom kroppen vår. Det tar utgangspunkt i at kroppen vår ikke bare er en fysisk enhet, men også en kilde til erfaring og mening. I kroppsfenomenologi utforsker man hvordan kroppen vår påvirker vår oppfatning og forståelse av verden (Merleau-Ponty, 1994). Dette inkluderer hvordan vi oppfatter rom og tid, hvordan vi beveger oss og handler i verden, og hvordan vi opplever følelser og emosjoner gjennom kroppen vår. Merleau-Ponty (1994) argumenterte for at kroppen vår er grunnleggende for vår oppfatning og forståelse av verden, og at vi ikke kan skille mellom kroppen og sinnet i vår opplevelse av verden. Dette er et grunnlag for den metoden vi har valgt. Ved å bruke eksempler med bilder i fokusgruppeintervjuene, henter vi frem opplevelser som skapes ved at kroppen aktiveres i prosessen. Dette skal beskrives nærmere senere i oppgaven, først følger underkapitler om kvalitativt forskningsintervju, fokusgruppeintervju og presentasjon av våre informanter.

3.3 Kvalitativ forskningsintervju

Vi har valgt å gjøre et kvalitativt forskningsintervju da dette er en type forskningsmetode som brukes innen samfunnsvitenskap og andre felt, for å samle inn dybdeinformasjon om menneskers erfaringer, meninger, holdninger og atferd (Kvale & Brinkmann, 2021). Kvalitative intervjuer utføres ofte ansikt-til-ansikt og involverer vanligvis å stille en rekke åpne spørsmål for å få frem detaljert og rik informasjon fra deltakeren (Kvale & Brinkmann, 2021). Dataene som samles inn fra kvalitative intervjuer blir typisk analysert gjennom avkoding og tematisk analyse for å identifisere mønstre og temaer i svarene (Kvale & Brinkmann, 2021). Gjennom tidligere forskning viser det seg at hensikten med bruken av avkoding, innebærer å kategorisere og merke dataene i meningsfulle temaer (Kvale & Brinkmann, 2021). Vi har valgt å gjøre en tematisk analyse, og dette innebærer å identifisere og analysere de underliggende temaene som kommer frem fra dataene (Fejes & Thornberg, 2019). Disse temaene kan gi verdifull innsikt i deltakernes erfaringer og perspektiver, og kan bidra til å informere fremtidig forskning og beslutningstaking. Senere i teksten vil vi redegjøre hvordan vi har gjort en tematisk analyse av vårt datamateriell.

Intervjuerens rolle i kvalitative forskningsintervjuer er å legge til rette for en samtale, en ikke-dømmende og en respektfull diskusjon med deltakeren (Kvale & Brinkmann, 2021). Det er viktig for intervjueren å lytte aktivt og svare på deltakerens svar på en empatisk og ikke-ledende måte, for å bidra til å bygge tillit med deltakeren eller deltakerne og sikre at dataene som samles inn er nøyaktige og meningsfulle (Kvale & Brinkmann, 2021).
Samlet sett kan kvalitative forskningsintervjuer gi en rik og nyansert forståelse av komplekse samfunnsfenomener, og er et viktig verktøy for forskere innen samfunnsvitenskap og andre felt (Kvale & Brinkmann, 2021). Dette er da grunnlaget for at vi ønsker å bruke denne metoden. Kvale & Brinkmann (2021) påstår at det imidlertid er viktig å huske på at kvalitative intervjuer er subjektive og kan være påvirket av forskerens egne skjevheter og perspektiver. For å dempe disse skjevhetene bør forskere ta sikte på å bruke en rekke metoder og datakilder i sin forskning og analysere dataene nøye for å sikre at funnene deres er robuste og pålitelige (Kvale & Brinkmann, 2021). Dermed vil det kvalitative forskningsintervjuet som metode være den mest hensiktsmessige metoden, ettersom målet er å forstå elevenes opplevelser. Det neste delkapittelet skal beskrive bruken av fokusgruppeintervju i undersøkelsen.

3.3.1 Fokusgruppeintervju

Det finnes mange ulike intervjuformer som er hensiktsmessige for forskjellige forskningsformål, i denne undersøkelsen er det gjort et valg om å ta i bruk fokusgruppeintervju (Kvale & Brinkmann, 2021). Det er ønskelig å finne ut om situasjonsbeskrivelsene som er brukt er gjenkjennbare situasjoner i hverdagen til elevene, og forskningens formål er å fokusere på flere ulike grupper av elever. Ved bruk av denne metoden vil det være mulig å få frem synspunkter rundt tematikken og få utdypet opplevelsene og holdningene elevene har til situasjonene som blir tatt opp (Thomassen, 2017). I et fokusgruppeintervju er det ofte slik at gruppe moderatoren presenterer temaet som skal diskuteres, og legger til rette for ordvekslingen. Under intervjuet er det moderatoren som har i oppgave å skape en behagelig og åpen atmosfære, hvor man kan uttrykke personlige og motstridende synspunkter (Thomassen, 2017).

Andreasson (2020) påpeker at når man bruker fokusgruppeintervju som metode innebærer dette å gi fra seg mye av kontrollen til informantene selv. Her har informantene større mulighet til å skape en unik empiri, ettersom de selv har kontroll over hva som blir sagt under intervjuene (Andreasson, 2020). Det var viktig for oss at elevene skulle føle seg trygge og komfortable i intervjuet, og at det skulle være en behagelig opplevelse. Ved å sette sammen forskjellige elever i grupper, gis det også muligheten for at elevene kan hjelpe hverandre i intervjuene. Målet er ikke at elevene skal komme til enighet eller presentere løsninger på de spørsmålene som diskuteres, men målet er heller at de skal få frem forskjellige synspunkter på saken (Kvale & Brinkmann, 2021).

3.3.2 Presentasjon av våre informanter

Problematikken i oppgaven kan være svært nærliggende våre informanter, og det kan være sensitivt å utdype seg rundt dette. Det er derfor viktig å trå varsomt når en skal intervjue elevene. I samarbeid med NSD ble det bestemt at vi kun fikk lov å utføre undersøkelsene våre dersom vi kjente elevene fra før, for å minske muligheten for og i beste fall forhindre negative opplevelser hos elevene. En av forfatterne av denne teksten jobbet allerede som faglærer og hadde flere trinn flere timer i uken. Hun kjente da allerede til flere av de utfordringene som kunne dukke opp i intervjuene, samt hvilke spørsmål som burde unngås å stilles. Ettersom det var ønskelig å få ærlige og utdypende svar, ble det lagt vekt på at elevene som skulle delta i undersøkelsene følte seg så trygge som mulig. Vi ønsket derfor å bruke de elevene som vi var best kjent med fra før. For å få utdypende og gode begrunnelser var det

også ønskelig å hente informasjon fra elever som er vant til å uttrykke seg, har evnen til å reflektere, samt har gjort seg opp en mening rundt tematikken fra før. Valget falt derfor naturlig på å intervjue elever på 7. trinn da de traff begge disse betingelsene. For å få en god dialog og diskusjon blant fokusgruppene ble det nøye planlagt sammensetning av de informantene som ønsket å delta.

Noe av det viktigste som ble tatt hensyn til var at elevene var trygge på hverandre, og at de kunne samarbeide godt i en samtale. For at det skal bli en samtale kan det ikke være for få elever i hver gruppe, men det kan heller ikke så mange at ikke alle slipper til. Det ble utført fire fokusgruppeintervjuer med tre elever i hver gruppe. Det er ikke nødvendigvis alltid optimalt å ha tre personer i en gruppe, da gruppestørrelsen som er optimal kan variere avhengig av oppgaven som skal løses og dynamikken mellom gruppemedlemmene. Imidlertid er tre personer ofte sett på som en effektiv gruppestørrelse fordi det kan hjelpe med å balansere noen av de utfordringene som kan oppstå i større eller mindre grupper. Vi har gjort en vurdering om at det ved denne type gruppesamtale, er best med tre personer. Dette har vi i hovedsak gjort på grunnlag av dette:

1. Balansering av meninger: I en gruppe på to personer kan det være vanskelig å oppnå enighet eller skape diskusjon når de to deltakerne har forskjellige eller like meninger. Med tre personer kan det bli lettere å balansere meninger og finne en felles løsning som passer for alle.

2. Bedre samarbeid: Tre personer gir et bra utgangspunkt for samarbeid, da det gir muligheten for både to-til-en og en-til-en samarbeid. Dette kan hjelpe med å spre oppgavene og sikre at alle har en rolle å spille i gruppen.

3. Færre kommunikasjonsproblemer: I større grupper kan det være vanskelig å få til god kommunikasjon mellom alle medlemmene. Med en mindre gruppe på tre personer, kan det bli lettere å holde kommunikasjonen åpen og produktiv.

Det er imidlertid viktig å merke seg at gruppestørrelsen kan variere avhengig av oppgaven som skal løses og dynamikken mellom gruppemedlemmene. Noen oppgaver kan kreve større eller mindre grupper for å løse dette effektivt. Vi tok likevel en vurdering om at ved disse undersøkelsene var tre personer i hvert fokusgruppeintervju mest hensiktsmessig.

For at elevene skulle være komfortable med å si hva de tenker og mener, ble det også gjort et valg om å dele gruppene etter kjønn. Det ble derfor to grupper med jenter og to grupper med gutter. Alle elevene er hentet fra den samme skolen og det samme trinnet, der en av intervjuerne allerede jobber som faglærer og kjenner dem godt fra før. Trinnet informantene er hentet fra har flere jenter enn gutter, de har flere elever med vansker og tilrettelagt undervisning samt flere elever med tiltak om spesialundervisning.

Da dette er en kvalitativ undersøkelse, har vi valgt å fokusere på et lite antall elever fordi vi er mer opptatt av å løfte fram gode resultater fra undersøkelsen, enn å stille med en stor mengde representanter. Her har vi valgt kvalitet over kvantitet og vi skal gjennom undersøkelsen fokusere på hvert enkelt resultat hos de informantene vi har valgt ut.

3.3.3 Intervjudesign

Det ble tidlig bestemt at det var ønskelig med et semistrukturert intervju, slik at spørsmålene som skulle stilles var klare på forhånd samtidig som det ville være mulighet for oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2021). På denne måten kan svarene til de ulike gruppene sammenlignes, samtidig som samtalen kan trekkes til helt forskjellige steder. Ved å ha spørsmål klart på forhånd gis en trygghet til informantene, samtidig kan en vike unna spørsmål om man merker at informanten ikke ønsker å svare (Kvale & Brinkmann, 2021). Det er også viktig at informantene kjenner seg igjen, uten at de føler seg utilpass.

Av den grunn ble det bestemt at det skulle lages fiktive situasjoner som er virkelighetsnære og som kunne oppstått i klasserommet. For å vekke følelsene til informantene våre utarbeidet vi enkle situasjoner med fiktive karakterer, og knyttet bilder til hver situasjon. Målet er å hente frem de opplevelsene som allerede sitter i kroppene til informantene, slik Merleau-Ponty (1994) beskriver kroppsfenomenologi. Elevene i situasjonene ble kun beskrevet med navn, uten å bli pålagt noen synlige utfordringer eller vansker. På denne måten vil situasjonen være nøytral, slik elever ofte er overfor hverandre. Ved et lærerperspektiv ville det kanskje tenkes at differensiering mellom elevene er naturlig, men ønsket var å se på situasjonene i et elevperspektiv der det ikke ligger faglig kompetanse til grunne.

Det ble laget tre ulike klasseromssituasjoner som alle er sterkt knyttet til temaet. For at informantene skal kunne sette seg ordentlig inn i situasjonene, er de korte og rett på sak med

tilhørende bilder som er med å beskrive situasjonen. Informantene ble tildelt en situasjon av gangen og ble bedt om å fortelle hva de tenker om dette. For å supplere de tre situasjonene ble det forberedt en rekke oppfølgingsspørsmål som kunne stilles som en tanke starter og som hjelp til å få informantene til å uttrykke seg (Kvale & Brinkmann, 2021). Samtidig kan en aldri forutse hva som kommer frem ved slike semistrukturerte intervjuer, og kan derfor heller ikke vite hvilke oppfølgingsspørsmål som skal stilles. Informasjonen som kommer fra informantene skapes underveis i diskusjonen, dermed skapes også oppfølgingsspørsmålene underveis (Kvale & Brinkmann, 2021).

3.4 Planlegging og gjeninnføring av intervju

Før planleggingen og gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene, var det først nødvendig å avklare oppgavefordelingen. Under disse omstendighetene var det ønskelig å ha klare og tydelige roller under arbeidet, slik at det skapes en trygghet i det som skal gjennomføres. Delkapitlet under skal beskrive de beslutningene som har blitt tatt i planleggingsfasen av forskningsintervjuene, og gjennomføringen av disse.

3.4.1 Intervjuets rammefaktorer

Det var til sammen 12 foreldre som godkjente samtykkeskjema for de elevene som ønsket å være informanter i dette forskningsprosjektet. Muligheten for å delta ble gitt til 36 elever på 7. trinn. Her ble rammefaktoren på hvor mange som kunne intervjues, allerede satt. Da en av intervjuerne allerede tilbringer mye tid sammen med disse klassene og er kjent med skolen og skoleledelsen, fikk vi frihet til å organisere utøvelsen av intervjuene slik vi selv ønsket. I samarbeid med klasseleder ble det valgt ut en dag det passet å ta elever ut av ordinær undervisning, og vi fikk hele dagen til rådighet. Informantene ble hentet ut av klasserommet når det var deres tur, og levert tilbake når de var ferdige. De elevene som ikke fikk godkjennelse av sine foreldre til å delta, eller selv ikke ønsket dette, fulgte vanlig undervisning. Ettersom skole- og klasselederne var så samarbeidsvillige hadde vi ingen hast, og det var god tid til å gjennomføre intervjuene uten at det gikk utover elevenes spisepauser eller friminutt. Da det var bestemt dato for gjennomføring, sørget vi for å leie et grupperom som ligger i nærheten av klasserommet. Ved bruk av dette rommet, sparte både vi og elevene mye tid på å forflytte oss mellom grupperom og klasserom, og vi kunne ta elevene ut og inn på passende tidspunkter i henhold til undervisning. Grupperommet ble innredet med et bord med stoler rundt.

For å ufarliggjøre intervjuene og at undersøkelsene skulle være en samtale, ble alle plassert i en ring rundt samme bord. Ideen var at alle informantene skulle føle seg sett og hørt, og at de skulle forstå at det er de som sitter på verdien og kunnskapen i dette rommet. Underveis i intervjuet når informantene ble presentert de ulike situasjonene, ble de tilbudt pepperkaker. Dette ønsket vi å ha som et bidrag for å ufarliggjøre situasjonen og lage god stemning under intervjuet, samt en takk til informantene for at de ønsket å bidra i prosjektet.

3.4.2 Utforming av intervjuguide

For å forsikre oss om at all informasjon som er nødvendig for å svare på problemstillingen kommer frem i undersøkelsene, har vi på forhånd utviklet en intervjuguide som vil hjelpe oss å holde oss til temaet. De tre situasjonsbeskrivelsene skulle være gjenkjennbare og høre til tematikken, samtidig som de skulle være ulike. For å hjelpe informantene med vekke følelser ble det forberedt oppfølgingsspørsmål som handler om hvordan de opplever situasjonen, hva de hadde følt om de var den eleven som fikk konsekvenser, hva de hadde følt om de var den eleven som ikke fikk konsekvenser, hva de mener elevene burde gjort annerledes og hva de mener læreren burde gjort annerledes. For å få bekreftelse eller avkreftelse på at situasjonen er relevant i dagens skole, samt å avslutte samtalen rundt de ulike situasjonene, var det ønskelig med et siste spørsmål. Det ble derfor utarbeidet et ja/nei spørsmål der informantene kunne fortelle om de mener situasjonene er relevante og om de ser for seg at dette er noe de kunne opplevd i sitt eget klasserom. Selve intervjuguiden er vedlagt i sin helhet som vedlegg 2.

Den første situasjonen skal starte hele intervjuet, og det var viktig for oss å vekke følelser hos informantene helt fra start slik at vi kunne avdekke deres opplevelser. Det var også ønskelig at den første situasjonsbeskrivelsen var ukomplisert slik at det er lett å starte en samtale, samtidig som den tydelig viser differensiering i klasserommet. Det ble bestemt at denne skulle handle om den sosiale differensieringen som skjer i et klasserom. Det ble derfor utarbeidet en situasjon der to elever av ulikt kjønn på lik linje forstyrrer i timen, men får to helt forskjellige konsekvenser. Den ene eleven får ingen konsekvenser, samtidig som den andre eleven må bli igjen i klasserommet gjennom friminuttet. Informantene ble presentert med denne situasjonen:

> «Frida og Jakob elever sitter og tuller med hverandre i timen, de har det veldig gøy men det forstyrrer timen. Plutselig roper læreren ut: «Jakob! Nå har jeg sakt til deg mange ganger. Nå bestemmer jeg at du må være inne i friminuttet». Frida ikke noe kjeft og får gå ut som vanlig.» (Vedlegg 2)

Til den neste situasjonen var det ønskelig å fokusere på en faglig differensiering, der det tydelig blir gjort en forskjell. Situasjonen som ble utarbeidet omhandler en elev som opplever skolearbeidet som vanskelig og ønsker mer hjelp. Han ser at andre i klassen blir tatt med ut for å få ekstra hjelp, men selv får han aldri være med. Heller ikke denne situasjonsbeskrivelsen sier noe om hvilke utfordringer elevene kanskje måtte ha, eller hvorfor læreren velger å gjøre det på denne måten. Ønsket er at informantene kun får se situasjonen fra et elevperspektiv, og at de selv må diskutere seg frem til ulike tanker rundt dette. Situasjonen blir beskrevet slik:

> «Jens sitter i klasserommet og får ikke til noen av oppgavene han har fått. Han ser rundt seg og ser at de andre får det til. Han vet at andre pleier å få ekstra hjelp på grupperom, men han får aldri lov til å gå ut.» (Vedlegg 2)

Til den siste situasjonsbeskrivelsen var det et ønske om å virkelig vekke noe i informantene, ved å lage en situasjon som ved første øyekast kan virke provoserende. Her var det ønskelig at informantene skulle få ut det siste de har av meninger og tanker, slik at undersøkelsen kan få den informasjonen den trenger. I denne situasjonen møter de en jente som vanligvis er rolig og gjør det hun skal. Det er ofte bråk i timene, men hun har selv ikke opplevd å få tilsnakk, da hun sjeldent gjør noe oppsiktsvekkende. Denne dagen er hun svært urolig og glemmer seg bort. Dette fører til at hun umiddelbart får streng tilsnakk. Også denne situasjonen får informantene diskutere fritt, og den blir presentert slik:

> «Sofie sitter som regel stille i klasserommet og hører på hva læreren har å si. Det er andre i klassen som ofte bråker mye og løper rundt. Sofie opplever at de andre sjeldent får tilsnakk for å bråke. En dag er Sofie litt urolig og glemmer seg bort, slik at hun forstyrrer i timen. Læreren sier strengt i fra med en gang, at nå må hun skjerpe seg.» (Vedlegg 2)

Alle situasjonene etterfølges av de samme oppfølgingsspørsmålene. For at ingen skal føle at de ikke har fått sagt det de ønsker og for å få mulighet til å tilføye, vil det til slutt være en

gjennomgang av alle situasjonene. Her vil informantene få mulighet til å tenke seg en ekstra gang før intervjuet avsluttes.

3.4.3 Gjennomføring av intervju

Intervjuet ble gjennomført etter planen med fire fokusgruppeintervjuer, hvor vi fikk frem ulike oppfatninger under besvarelsene fra informantene. Noen av gruppene besvarte mer utfyllende enn andre. Vi opplevde også at noen informanter slet med å formulere sine tanker. Dermed måtte vi benytte bruken av intervjuguiden for å løse opp informantens tanker, og samtidig gi informantene mer tid til å tenke over sine tanker uten at de skulle oppleve press. Som nevnt tidligere så er det gruppemoderatoren som presenterer emnet, legger til rette for ordveksling, og trygger informantene gjennom forskningsintervjuet (Kvale & Brinkmann, 2021). Under undersøkelsen var det vi to som var moderatorer for intervjuene.

Gjennom tidligere erfaring med intervjuer er det utfordrende når informantene besvarer for raskt eller snakket for lavt. Kvale og Brinkmann (2021) påpeker at å skrive ned notater underveis kan være med som støttende hjelp for videre behandling av data. Dermed bestemte vi oss for at en moderator sto for kommunikasjon med informantene, mens den andre hadde ansvar for å notere underveis. I tillegg tok vi lydopptak av samtalen slik at vi senere kunne transkribere det som hadde kommet frem uten å miste viktig datamateriell. Notatene våre var til god hjelp under analysearbeidet, spesielt når vi skulle analysere følelser som ikke kommer frem i lydopptakene.

Stedet vi valgte å holde intervjuene har også stor betydning for undersøkelsen, både for analysearbeid og personvern. Dette er viktig fordi vi måtte være et sted som har lite forstyrrende støy, og for å unngå å få med stemmer fra de vi ikke har hentet samtykke fra (Kvale & Brinkmann, 2021). Etter å ha startet analysearbeidet med det datamaterialet som var hentet inn, dro vi tilbake til informantene for å bekrefte at de var enig med vår tolkning samt hente inn mer informasjon der vi var usikre. Dette gjorde vi for å hente inn mer datamateriell, og for å sikre at vår tolkning var valid.

3.5 Behandling av datamaterialet

Datamaterialet som vi samlet inn gjennom intervjuene ble tatt opp på fire filer med lydopptak og skrevet ned på fire sider med skriftlig notater underveis. Lydopptakene ble gjort med UiO sin mobilapp for lydopptak, Nettskjema- diktafon. Ved å bruke denne appen, kunne vi sikre at datamaterialet vårt ble sikret på en forsvarlig måte. De fire lydopptakene ble senere transkribert for å strukturere intervjusamtalene, slik at de ble bedre egnet til en analysere (Kvale & Brinkmann, 2021). Notatene som ble skrevet underveis i intervjuene ble skrevet om digitalt for å brukes som støtende hjelp til transkriberingen. Det er hukommelsen som er vårt største hjelpeverktøy under behandlingen av data, om noe av dataen blir borte er vi avhengig av hukommelsen (Kvale & Brinkmann, 2021). Der vi manglet materiell fra undersøkelsen kunne vi bruke hukommelsen vår til å fylle hullene.

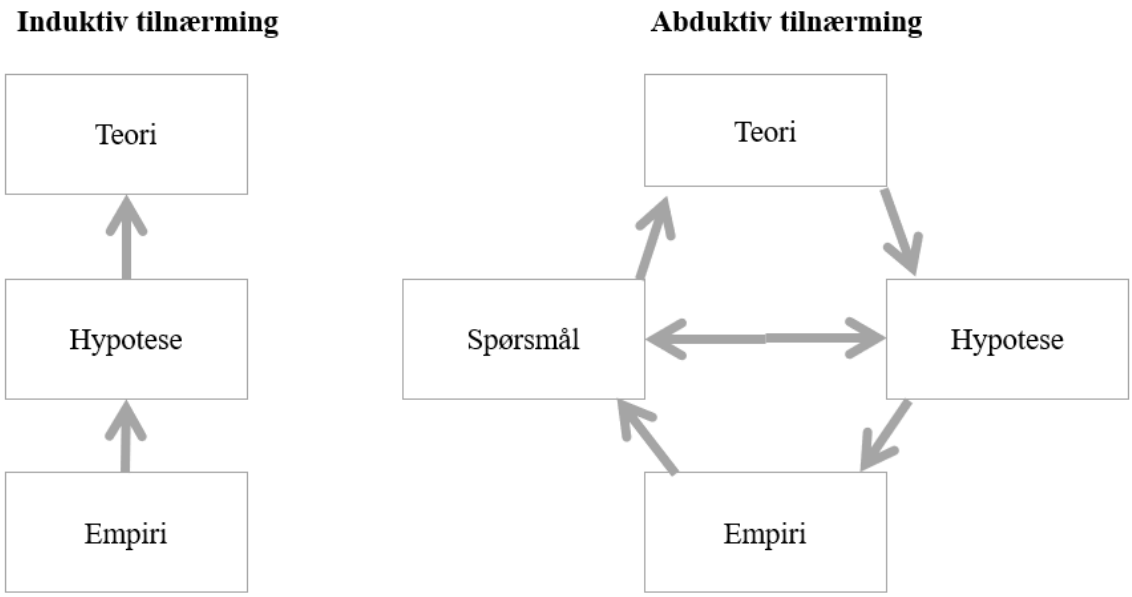
3.5.1 Transkribering

For å kunne gjøre en grundig analyse av fokusgruppeintervjuene, var det nødvendig å transkribere lydopptakene. Å transkribere intervjuer er prosessen med å konvertere talespråk til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2021). Det innebærer å lytte til et lydopptak av et intervju og skrive ut dialogen ordrett. Å transkribere intervjuer kan være tidkrevende, men det er et nødvendig skritt for å starte en analyse av det innsamlede datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2021). Ettersom hvert lydopptak besto av tre barnestemmer som snakket om hverandre, skulle dette bli et omfattende arbeid. Det var allerede under intervjuene, gjort et grundig arbeid med å systematisere hvilke informanter som snakket til enhver tid. Med disse notatene som fortalte hvem som startet hver setning, sammen med lydopptakene, var det mulig å skille de ulike informantene fra hverandre. Det var også mulig å få med hvilke artikulasjoner og kroppsspråk informantene brukte, da dette allerede var skrevet ned. Dette var det viktig for oss å ha med, da det er med på å forme vår tolkning av det som ble sagt.

Under transkribering er det viktig å skrive alt ordrett, slik at informantenes besvarelser ikke endres og undersøkelsen blir gyldig (Kvale & Brinkmann, 2021). Hvert intervju varte mellom 23 og 36 minutter, og det kom mye nyttig informasjon frem. Da alle intervjuene var blitt transkribert, sto 12 sider med tekst klare til analyse.

3.5.2 Induktiv tilnærming til abduktiv tilnærming

Som nevnt tidligere tok vi utgangspunkt i en induktiv tilnærming, og dette ble gjort ved at vi først samlet datamateriell og så på empiri før vi senere begynte å knytte dette med relevant teori (Postholm & Jacobsen, 2018). Vi hadde dette utgangspunktet ettersom vi først gikk ut i fra den empiriske virkeligheten med et åpent sinn. Her ville vi da samlet inn all relevant informasjon, systematisert datamaterialet vi har samlet inn, før vi til slutt henter inn relevant forskning på feltet (Postholm & Jacobsen, 2018)



Figur 4 : Framstiller prosessen av en induktiv tilnærming og en abduktiv tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2018)

Gjennom arbeidet med forskningsprosjektet fant vi ut at det var mer hensiktsmessig med en abduktiv tilnærming. Grunnen til dette var at vi begynte en vekselvirkning mellom teori og empiri, der vi underveis skapte nye hypoteser som gjorde at vi måtte ut å skaffe mer empiri (Postholm & Jacobsen, 2018). Når vi jobbet ut i fra et fenomenologisk perspektiv, som handler om opplevelsene, var det vanskelig å gjøre en sikker analyse. Vi mente derfor det var viktig å gå tilbake til informantene for å hente mer datamateriell og sikre at informantene var enige i vårt analysearbeid (Postholm & Jacobsen, 2018). Dette er bakgrunnen for at vi videreutviklet tilnærmingen fra induktiv til abduktiv underveis i arbeidet, da vi ikke ville ha noen begrensninger for hvilken informasjon vi ville samle inn samtidig som vi ønsket å sikre validiteten.

3.5.3 Tematisk analyse

Når denne type datamateriell skal analyseres, skal vi sette fokuset på hva som menes med det som blir sagt. Det blir altså gjort en tolkning av hva informantene mener med det de sier, og hvordan dette stilles opp mot problemstillingen. Dermed har vi valgt å bruke en tematisk analyse, ettersom vi først avkoder datamaterialene og deretter identifisere og analysere de underliggende temaene som kommer frem (Fejes & Thornberg, 2019). Forskeren Van Manen (2016) påpeker at bruken av tematisk analyse er komplekst og kreativt, da det å utvikle og å formulere en tematisk forståelse er en prosess som ikke er regelbundet. Van Manen (2016) trekker frem tre tilnærminger som kan være til hjelp for å få innsikt som forskeren kan bruke når man ønsker å ta i bruk en tematisk analyse. Vi har tatt i bruk den tilnærmingen som inneholder en detaljert lesetilnærming for å kunne analysere oss frem til de ulike teamene. Dette ble gjort ved at vi rettet oppmerksomheten mot hver enkelt setning og klaser av setninger, for å se hvordan disse setningene uttrykker den opplevelsen eller erfaringen som beskrives. Vi gjorde det på denne måten da vi ønsket å identifisere tematiske uttrykk, uttalelser eller narrative paragrafer slik at vi får frem meninger knyttet de ulike opplevelsene (Van Manen, 2016). I neste delkapittel skal vi begrunne hva vi har gjort for å sikre at vår studie representerer validitet og reliabilitet.

3.6 Validitet og reliabilitet

Validitet i forskning viser til hvilken grad en studie nøyaktig måler det den er ment å måle. Det er et viktig konsept fordi det sikrer at resultatene av en studie er pålitelige og kan brukes til å trekke gyldige konklusjoner (Kvale & Brinkmann, 2021). Når man undersøker kvalitativt, handler validitet om man undersøker etter riktig hensikt (Krumsvik, 2015). Når det gjøres en undersøkelse i samfunnsmessig forskning, vil objektet alltid være subjekter. Det vil være en studie om mennesker eller et fellesskap av mennesker. Objektene må derfor alltid få anledning til selv å uttrykke seg, slik at de er med å gjøre det vitenskapelige arbeidet gyldig (Krumsvik, 2015). Ved denne undersøkelsen, har objektene selv skapt empirien da hele undersøkelsen belager seg på hva objektene (i dette tilfellet informantene) tenker, mener og opplever. Samlet sett er validitet et kritisk begrep i forskning, da det sikrer at resultatene av en studie nøyaktig gjenspeiler det studien hadde til hensikt å måle, og kan brukes til å trekke gyldige konklusjoner (Kvale & Brinkmann, 2021).

For å sikre validiteten i dette forskningsprosjektet er det brukt hensiktsmessige forskningsmetoder, studien er nøye utformet og det er tatt i bruk hensiktsmessige analyseteknikker. For å sikre at informasjonen fra informantene er valid og ekte, ble det lagt vekt på å ikke stille ledende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2021). Spørsmålene var åpne og designet for å bringe informantene i dialog. Det ligger nært hos en intervjuer å lede informantene, slik at det kommer nødvendig informasjon frem, og en kan besvare forskningsspørsmålet (Kvale & Brinkmann, 2021). Det var ønskelig å få ærlige svar etter informantenes egne opplevelser og erfaringer, uten å lede dem til tanker vi har rundt tematikken fra før. Om dette ble gjort til den grad det var ønskelig, kan likevel diskuteres. Ved arbeidet med dette prosjektet ser vi at den siste situasjonen vi utarbeidet til fokusgruppene, viste en veldig tydelig differensiering. Selv om dette i utgangspunktet var vår hensikt, ser vi i resultatene at dette vekket sterkere følelser enn det som var intensjonen. Dette kan ha påvirket informantenes svar ettersom de svarte i sinne. Det er mulig at svarene ikke ville vært like direkte om vi ikke hadde fremprovosert dette i dem.

Det er også viktig å vurdere potensielle kilder til skjevheter eller forvirrende faktorer som kan påvirke resultatene av studien. Ved tilfellet av denne undersøkelsen handler det om mennesker. Ettersom vi undersøkte menneskers opplevelser kan ikke resultatene generaliseres, da alle mennesker er ulike med ulike forutsetninger, meninger og opplevelser. Det skal tas i betraktning at denne undersøkelsen er gjort på et lite utvalg elever. Selv om problemstillingen besvares etter deres opplevelse og undersøkelsen er valid for dem, er mennesker så individuelle at svarene ikke kan generaliseres slik at de gjelder alle.

Når vi dro tilbake til informantene etter de første intervjuene, gav vi dem mulighet til å trekke tilbake sine uttalelser, eller trekke seg fra hele undersøkelsen. Denne muligheten var viktig for oss å gi til informantene, for å sikre at informasjonen ikke var blitt brukt på måter de ikke hadde til hensikt eller hadde forutsett. Flere etiske vurderinger som ble tatt under arbeidet kommer i påfølgende delkapittel.

3.7 Etiske vurderinger

Når en skal gjøre undersøkelser er det flere etiske vurderinger som må tas i betraktning. Det er egne forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) der det blir beskrevet viktigheten av balansen mellom behovet for forskningsbasert kunnskap og behovet for å beskytte informantene. Forskningsbasert kunnskap er viktig, men ikke på bekostning av informantene. Tangen (2010) løfter frem de samme prinsippene gjennom to av sine domener; forskningens verdi og rolle i samfunnet og behovet for å beskytte informantene. I den første domenen inngår forpliktelsen forskerne har overfor sin oppdragsgiver, og ønsket om å skape ny kunnskap. Den andre domen omhandler beskyttelse av informantene. Den/de ansvarlige for forskningsprosjektet har ansvar for alle personer som inngår og skal respektere menneskeverdet. Dette innebærer også et ansvar for å sikre likeverd, frihet og selvbestemmelse. Det er et ekstra ansvar og må tas flere hensyn når undersøkelsene skal utføres med barn, da barn ikke nødvendigvis kan ta ansvar for seg selv (Tangen, 2010). Det er viktig å balansere normer om åpenhet og uavhengighet mot krav om nytte og samfunnsrelevans (Tangen, 2010).

Det ble tidlig bestemt at det ikke var ønskelig å utsette noen av informantene for ubehagelige opplevelser, og hele undersøkelsen ble bygget på dette. Det var tanker om å utsette informantene for differensiering i klasserommet og observere deres reaksjoner, etterfulgt av intervjuer hvor de skulle utdype hvilke opplevelser de hadde. Da kunne informantenes egne opplevelser og følelser komme tydelig frem, og det ville gitt raske og tydelige resultater. Samtidig kunne det fremprovosert noe i informantene som vi ikke hadde kontroll på, og de kunne få en dårlig opplevelse. Ettersom det ble tatt en etisk vurdering om å ikke på noen måte skade våre informanter, falt valget på den litt lengre veien ved å tenke seg til gitte situasjoner. For å forsikre oss om at informantene ønsket å delta i undersøkelsen, ble prosjektet presentert i plenum med forsikring om at dette var helt frivillig og at det ikke blir noen konsekvenser av å ikke delta. Det siste spørsmålet ved undersøkelsen; “Er dette noe du kjenner deg igjen i eller har dette skjedd før?", var i utgangspunktet ment for å få frem lignende situasjoner som informantene selv har opplevd.

Etter vurdering ble det bestemt at dette i stedet skulle være et ja/nei spørsmål, slik at informantene ikke skulle kjenne på ubehag ved å måtte angi andre. På denne måten kunne vi også unngå å få sensitiv informasjon om våre informanter, samt elever som ikke deltok i

undersøkelsen. En annen etisk vurdering som må tas er dette med samtykke. Det er et krav om samtykke fra foreldrene til barn som skal være med i slike undersøkelser, og vurderingen er hva en velger å dele i samtykkeskjemaet som deles ut. Ettersom vi ønsket å få mange informanter, vurderte vi å utelate de mindre essensielle delene av undersøkelsen i samtykkeskjemaet. Det kunne være tenkelig at flere ville la barna sine delta om undersøkelsen var helt anonymisert uten lydopptak. Det vil være uetisk å utelate informasjon, vi leverte derfor en detaljert prosjektbeskrivelse på samtykkeskjemaet foreldrene fikk utdelt.

3.7.1 Informert samtykke

Det ble gjort et valg om å levere et detaljert samtykkeskjema utarbeidet i samarbeid med NSD. På denne måten kunne undersøkelsene gjøres vel vitende om at vi er på riktig side av lov og etikk, samtidig som informantene og deres foreldre var klare over hva de hadde sagt ja til å være med på. Samtykkeskjemaet inneholder en beskrivelse av prosjektet, tema og problemstilling, samt informasjon om frivillighet og personvern. Samtykkeskjema ligger vedlagt (vedlegg 1).

3.7.2 Personvern

Undersøkelser er et vanlig verktøy som brukes av forskere for å samle informasjon om folks meninger, atferd og erfaringer. Mens undersøkelser kan gi verdifull innsikt, reiser de også bekymringer om personvern. I denne sammenheng refererer personvern til beskyttelse av personopplysninger som samles inn under forskningsprosessen.

Det er flere måter personvernet kan bli kompromittert under undersøkelser. En av de viktigste bekymringene er potensialet for at undersøkelses respondentenes personlig identifiserbare informasjon (PII) kan samles inn og deles uten deres viten eller samtykke. Dette kan skje hvis undersøkelsen ber om informasjon som navn, adresse eller annen identifiserende informasjon som ikke er relevant for undersøkelsens formål. Ifølge regelverk og tilsyn fra Utdanningsdirektoratet (2021) har skolen tilgang til mye informasjon om barn, elever, foresatte og ansatte, og dette må håndteres etter reglementet for personvern. Dette innebærer blant annet at informasjon om elevene ikke skal deles der det ikke er pålagt. Et annet problem ved personvern under undersøkelser er potensialet for at informasjonen som samles inn kan brukes på måter som respondenten ikke hadde til hensikt eller forutsatt. For å løse disse bekymringene er det tatt viktige tak for å beskytte informantenes personvern.

Dette er tiltak som er gjort:
Fra begynnelsen ble det gjort et valg om være åpen om datainnsamling. Det har vært tydelighet på hvilken informasjon som samles inn, hvordan den skal brukes og hvem som skal ha tilgang til den. Denne informasjonen har blitt kommunisert gjennom informasjon i samtykkeskjemaet til alle informanter og deres foreldre, før vi startet undersøkelsen. Dette gav alle informantene mulighet til å ta en informert beslutning om de vil delta.

Minimert innsamlingen av PII: Personene bak prosjektet bør kun samle inn PII hvis det er nødvendig for undersøkelsens formål. Ettersom PII ikke er nødvendig ved denne undersøkelsen, er dette ikke samlet inn.

Anonymisering av svar: En måte å beskytte personvernet under undersøkelser på, er å gjøre svarene anonyme. Dette vil si at informantens identitet ikke kan knyttes til svarene deres. Dette kan gjøres ved å fjerne identifiserende informasjon fra undersøkelsen, eller ved å samle inn data på en måte som gjør det umulig å identifisere individuelle informanter. Alt av informasjon er blitt anonymisert, og det er ikke mulig å identifisere noen av informantene gjennom noe nedskrevet materiell. Som en ekstra sikkerhet fikk informantene beskjed om å unnlate bruken av navn under opptakene, slik at de selv og deres medelever ikke ble gjenkjennelige. Likevel er det tatt lydopptak av samtalene som er gjort i forbindelse med undersøkelsene, og det kan være mulig å identifisere informantene ved å gjenkjenne stemmer. Disse lydopptakene er lagret på private enheter og er ikke delt med andre enn de to som står ansvarlig for prosjektet. Lydopptakene skal slettes ved prosjektets slutt.

Innhenting av informert samtykke: De ansvarlige for prosjektet bør innhente informert samtykke fra informantene og/eller informantenes foresatte før de samler inn personlig informasjon. Dette betyr at informantene og eventuelt deres foresatte skal være fullstendig informert om hvilken informasjon som samles inn, hvordan den skal brukes og hvem som skal ha tilgang til den. Samtykke er hentet inn fra alle informantenes foresatte, og de er informert om behandling av personopplysningene.

Det er gjort en kritisk vurdering under forskningsprosessen, angående personvern. De ansvarlige for prosjektet har lagt vekt på å beskytte informantenes personlige opplysninger, og sikre at informantene samt deres foresatte er fullstendig informert om hvordan

informasjonen deres vil bli brukt. Ved å gjøre dette håper vi at undersøkelsene kan gi verdifull innsikt samtidig som de respekterer informantenes personvernrettigheter.

3.7.3 Forskerens rolle

Det er forskerens rolle som er avgjørende for kvaliteten på de vitenskapelige kunnskapene og de etiske beslutningene som må avgjøres gjennom prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2021). «Moralsk ansvarlig forskningsatferd er noe mer enn abstrakt etisk kunnskap og kognitivt valg», skriver Kvale og Brinkmann (2021). Videre påpeker de at forskerne er forbundet med moralske integritet som kan være empati, sensitivitet og engasjement i moralske spørsmål og handling (Kvale & Brinkmann, 2021). Samtidig er det viktig å fremlegge funnene fra undersøkelsene så nøyaktig og representativt for forskningsområdet som mulig. Før vi begynte med undersøkelsen avklarte vi at vi ikke skulle påvirke informantens besvarelser på noen måte, uansett forfall. Dermed bevarer vi integriteten i alle intervjuene slik at vi ikke påvirker datainnsamlingens materialer.

Ettersom elevene er informanter i denne undersøkelsen har vi gitt elevene god tid til å tenke over situasjonene som ble presentert. Vi var opptatt av å ikke gi mange oppfølgingsspørsmål for å fremme et formål vi ønsket at elevene skulle komme frem til, men heller la dem fremme egne tanker og følelser. Ved å kjempe for å få ønskelige resultater, vil vi ikke opprettholder en profesjonell avstand (Kvale & Brinkmann, 2021) og det kan påvirke undersøkelsen. Forskerne må være bevisste på egne etiske grunnsyn, hevder Postholm og Jacobsen (2018). Dette er viktig for at forskerne, før selve forskningen, reflekterer over egen rolle slik at de vet hvor de står før gjennomføringen (Postholm & Jacobsen, 2018). Vårt ønske var å se på elevens opplevelser uten å ta hensyn til våre egne, dermed var vi veldig nøye på å ikke involvere våre meninger under datainnsamlingen. Videre skal vi beskrive hvordan vi har analysert det datamaterialet vi har hentet inn.

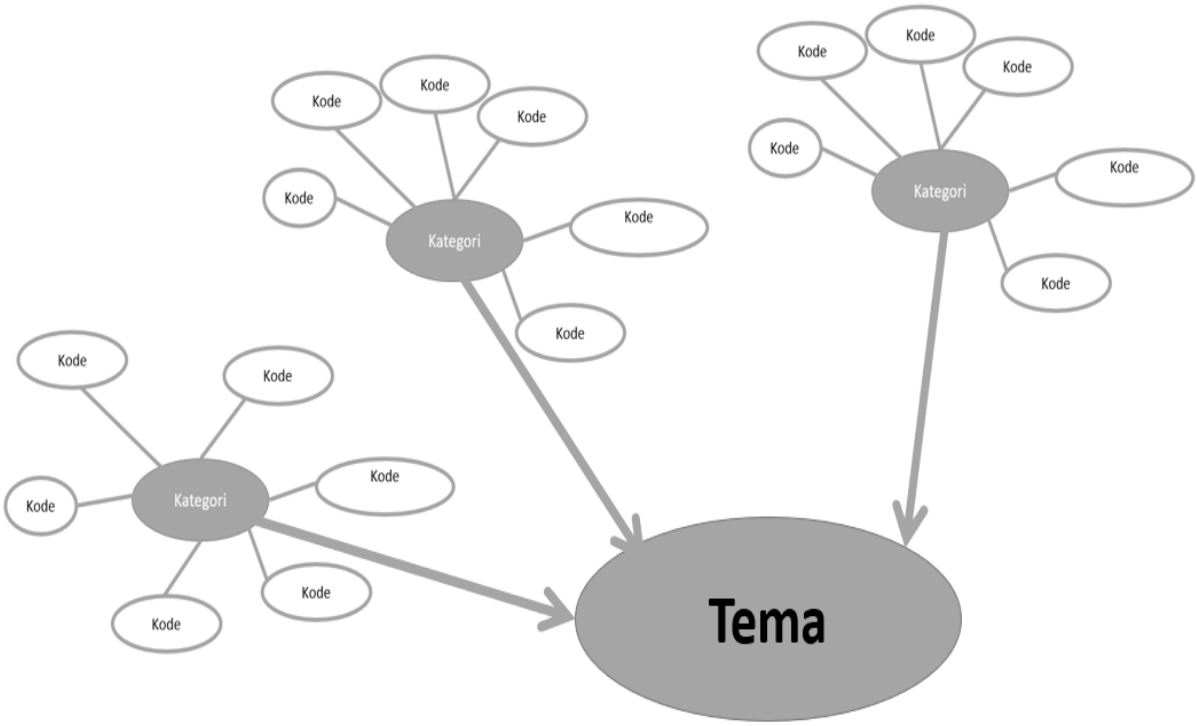
3.8 Analysestrategi

For å komme fram til resultater har vi utarbeidet en analysestrategi som vil hjelpe oss å gjøre en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2008). Braun & Clarke (2008) har en seksstegsstrategi som brukes for å gjøre en tematisk analyse. De seks stegene er: bli kjent med dataene, generalisere i koder, sortere kodene til passene temaer, gjennomgang av temaer, definere og

navngi temaene og produsere den fullverdige rapporten (Braun & Clarke, 2008). Vi har brukt flere av de samme stegene, men ettersom vi har en abduktiv tilnærming har vi ikke fulgt deres prosedyre. Vi har gått tilbake til kilden for å hente mer datamateriell, og har derfor hoppet frem og tilbake i de ulike stegene for å fastsette temaer som underbygger opplevelsen informantene ønsker å løfte frem.

For å analysere denne typen datamateriell, skal fokuset være på hva som menes med det som blir sagt (Braun & Clarke, 2008). Senere gjør vi en tolkning av hva informantene mener, og hvordan vi kan sette dette mot vår problemstilling. Vi har derfor først avkodet datamaterialene og deretter identifisert og analysert de underliggende temaene som kommer frem fra dataene (Fejes & Thornberg, 2019). Våre undersøkelser inneholder korte svar som vi er nødt til å analysere for å finne ut av hva informantene ønsker å få frem.

Vi har etterstrebet å skape en analysestrategi som kan løfte frem våre resultater på en effektiv og tydelig måte (Braun & Clarke, 2008). Etter å ha transkribert alle intervjuene, satte vi koder ved ulike ord som gav ulik mening. De ulike kodene ble satt sammen til 9 kategorier som gjenspeiler innholdet. Etter å ha dypdykket i vårt eget empiri, har vi brukt kategoriene til å danne fire temaer som kan være med å svare på vår problemstilling.



Figur 5: En mal vi har utarbeidet for å illustrere dannelsen av et tema.

3.8.1 Temaer

De ulike temaene vi har valgt å legge frem er: lærerens handlingsrom, elevens handlingsrom, forskjellsbehandling og urettferdighet, og følelser rundt differensiering. Det ble gjort et valg om å ikke skille på svarene vi har fått på de ulike situasjonene, men heller fokusere på svarene som en helhet som omhandler samme tema. Ved å arbeide på denne måten ble det lettere å tydeliggjøre svarene etter tema, samtidig som det det ble mer oversiktlig i arbeidet og i den ferdige teksten.

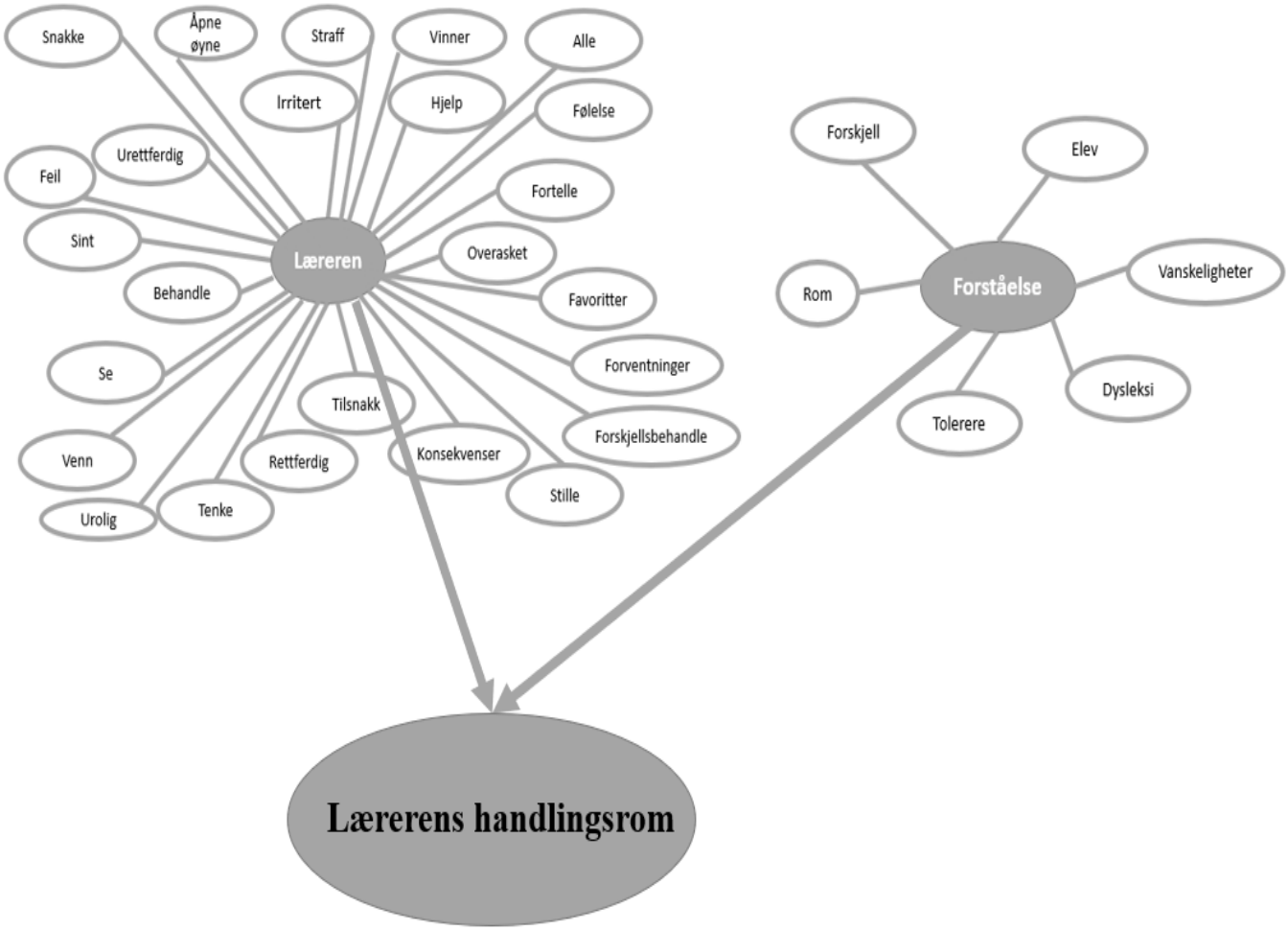
3.9 Oppsummering av metodekapittelet

Gjennom metodedelen beskriver vi ulike avgjørelser vi har tatt og hvilke metoder vi har brukt i oppgaven. Vi forklarer også at ettersom vi fokuserer på elevenes opplevelser i klasserommet, ble det mest hensiktsmessig å bruke en fenomenologi tilnærming som førte til flere kvalitative semistrukturerte fokusgruppeintervjuer. Datainnsamlingen ble utført med elever på 7.trinn fra den samme skolen, med fiktive virkelighetsnære situasjoner som informantene delte sine tanker rundt. Videre diskuterer vi oppgavens validitet, reliabilitet og personvern, og begrunner viktigheten av å være bevisst på egen og andres etiske og moralske integritet under arbeidet. Analysestrategien som ble brukt for å analysere datamateriale har vi selv utarbeidet med inspirasjon fra Braun & Clarkes (2008) seksstegsmodell, og fire temaer ble presentert. Disse er lærerens handlingsrom, elevens handlingsrom, forskjellsbehandling og urettferdighet, og følelser rundt differensiering. I neste kapittel skal vi presentere resultatene vi har funnet i vårt analysearbeid. Vi skal også presentere innholdet i de ulike temaene, og dele sitater fra undersøkelsen.

4.0 Resultat

I dette kapittelet skal vi presentere svarene vi har fått i våre undersøkelser. Hovedmålet gjennom hele denne studien har vært å undersøke opplevelser av differensiering som kommer frem i klasseromsundervisning. I tidligere kapitler har vi lagt frem bakgrunn, formål og bruk av metoder i forskningsprosjektet. Gjennom dette kapitlet vil vi fremheve de mest relevante resultatene vi har fått gjennom våre undersøkelser, som skal være med å besvare problemstillingen på best mulig måte.

4.1 Lærerens handlingsrom



Figur 6 : Figur som illustrerer systematiseringen av temaet lærerens handlingsrom.

Figuren over har vi laget for å illustrere hvordan vi har kommet frem til temaet lærernes handlingsrom. De ulike kodene er satt sammen til kategorier og disse er deretter slått sammen til et tema. Vi slo først 25 forskjellige koder sammen til en kategori vi kalte læreren. Figuren

illustrerer hvordan vi satt sammen utsagnene som informantene mener omhandler lærerens handlinger. Seks koder ble satt inn i kategorien forståelse, disse kodene hører til elevenes opplevelse av hvilken forståelse læreren burde ha i de ulike situasjonene. Deretter satt vi sammen disse to kategoriene og skapte et tema vi kaller lærerens handlingsrom, da begge kategoriene handler om akkurat dette. Ved å bruke begrepet lærerens handlingsrom kan vi romme hvordan læreren skal oppføre seg, avgjøre situasjoner og deres syn på og forståelse av sine elever.

Det første temaet vi har valgt ut ifra svarene vi har fått i våre undersøkelser er dermed lærerens handlingsrom. Gjennom hele undersøkelsen kom det tydelig fram fra våre informanter at de ønsket å belyse hvordan de opplever at læreren handler i de ulike situasjonene. Mange av elevene gav uttrykk for at læreren ikke hadde øynene åpne for alle elevene i klasserommet, og at hen burde se seg mer rundt før hen tar avgjørelser. Noen av de utsagnene som kommer frem i undersøkelsene legger vekt på at læreren ikke handler slik elevene mener at hen burde. Videre følger de uttalelsene som representerer helheten av svar innenfor temaet og som vi mener det er viktig å løfte frem:

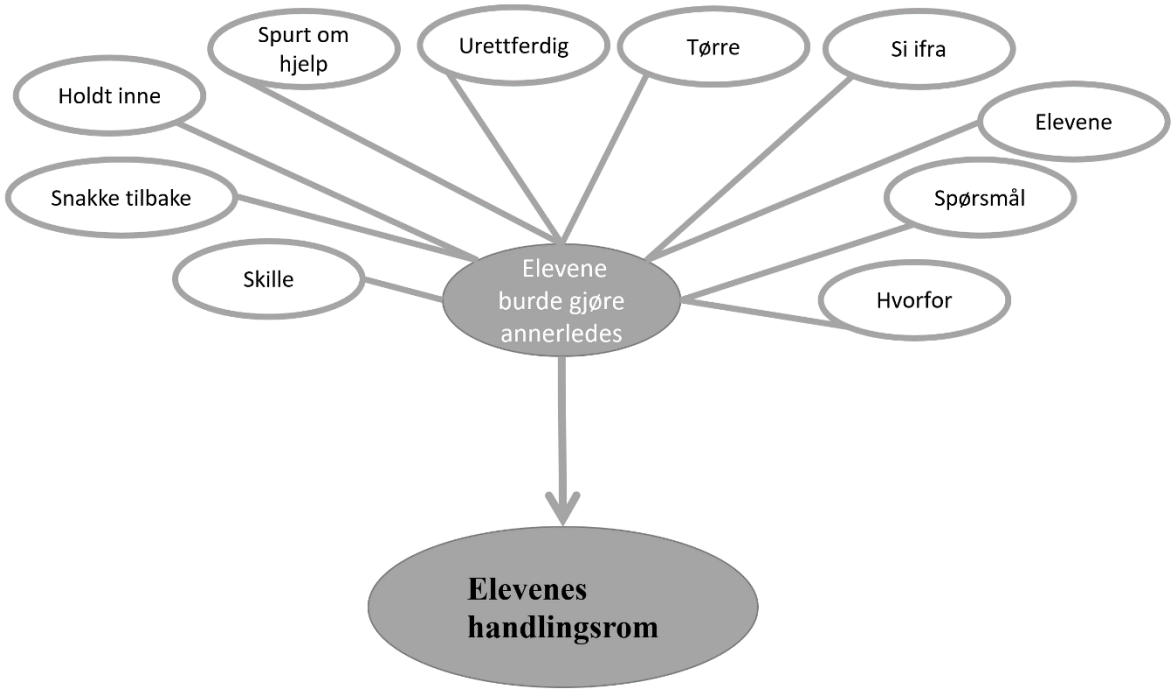
> "Læreren burde følge med litt, og se om han trenger ekstra hjelp eller om det bare er noe han tror selv"
>
> "Læreren burde jo se han, og hvert fall spørre om han trenger hjelp."
>
> "Da er det læreren som synes at hun vanligvis er så snill. Vanligvis pleier læreren å være ekstra snill mot de som hører etter. Og selv om hun er urolig der, så burde lærerne vite det."
>
> "Læreren må åpne øynene."

Ut ifra disse utsagnene forstår vi det slik at elevene ikke føler at læreren får med seg det som skjer i klasserommet. De føler at læreren fokuserer for mye på andre ting, slik at hen ikke ser elevene som trenger å bli fulgt opp. Elevene ser læreren mye i løpet av skolehverdagen, men føler ikke at læreren ser dem. I det ene utsagnet blir det lagt frem slik: "...så burde læreren vite det.", ved dette tenker vi elevene mener at læreren ikke alltid vet om situasjoner som de forventer at hen skal vite om.

Informantene våre trakk også frem misnøye ved måten læreren opptrådte i klasserommet. De opplever at differensieringen var altfor tydelig. En av elevene forteller at " Læreren burde ikke si det høyt i klassen. La de være igjen i klassen for å snakke".
Slik vi forstår elevens uttalelse her, opplever eleven at læreren henger ut en elev foran resten av klassen. Da læreren tok avgjørelsen om å gi tilsnakk til en elev foran resten av klassen, føler eleven frustrasjon. Det virker også som at elevene opplever at det er ukomfortabelt når læreren gir tilsnakk foran andre elever, og at de heller skulle ønske at læreren tar det opp på tomannshånd.

Det ble sagt mange ganger at elevene mener det burde være lik behandling. Dette blir omtalt slik, i forbindelse med ulik konsekvens for samme handling: "Gi like mye tilsnakk og konsekvenser til alle", "Læreren burde si ifra like mye til alle, sånn at det blir rettferdig" og "Og det er veldig urettferdig, læreren burde behandle alle likt". Ved disse utsagnene er det tydelig at elevene er opptatt av rettferdighet og at deres syn på rettferdighet er at alle blir behandlet likt. Ut fra disse utsagnene ser vi at elevene ikke alltid forstår hvorfor læreren tar de valgene hen tar, og at de ønsker en forklaring. Det kommer også frem at flere av elevene forstår hvorfor læreren differensierer, og forstår at dette er en nødvendighet.
En av elevene sier at "Men det er også en forskjell, sånn som hvis en elev har noen vanskeligheter. Så må man liksom gi dem litt mer rom, og tolerere litt mer fra dem." Og en annen elev spør "Kanskje han har dysleksi?".
Vi ser at når elevene vet at det er en grunn til at det blir gjort en forskjell, så mener de det er helt greit. De ikke bare aksepterer, men anerkjenner og anbefaler differensiering.

4.2 Elevenes handlingsrom



Figur 7 : Figur som illustrerer systematiseringen av temaet elevens handlingsrom.

Figuren illustrerer 10 koder som er satt sammen i kategorien "elevene burde gjøre annerledes". Gjennom vår tolkning handler utsagnene om hvordan elevene burde handlet i situasjonene. Med andre ord forteller utsagnene hva elevene kunne gjort annerledes for at det skal gis andre konsekvenser. Denne kategorien dannet temaet elevens handlingsrom. Dette begrepet er med å vise at elevene selv mener de er med på å avgjøre hvordan konsekvensene av situasjonen blir.

Gjennom undersøkelsene har mange av våre informanter uttalt seg om at eleven i situasjonen burde gjort noe annerledes, dermed har vi satt elevens handlingsrom som et eget tema. Mange av elevene ga besvarelser om hvordan elevene i de ulike situasjonene burde ha oppført seg annerledes, for at det kan bli en avvikende forandring i konsekvensene. Dette temaet handler om informantenes tanker og opplevelser av handlingene eleven gjorde i de ulike situasjonene som ble fremvist i undersøkelsene. Det som informantene omtalte mange ganger, var at eleven burde ha sagt ifra til læreren med en gang en situasjon oppsto.

Dette er noen av uttalelsene som kom frem under temaet elevenes handlingsrom som vi mener er viktige å legge frem:

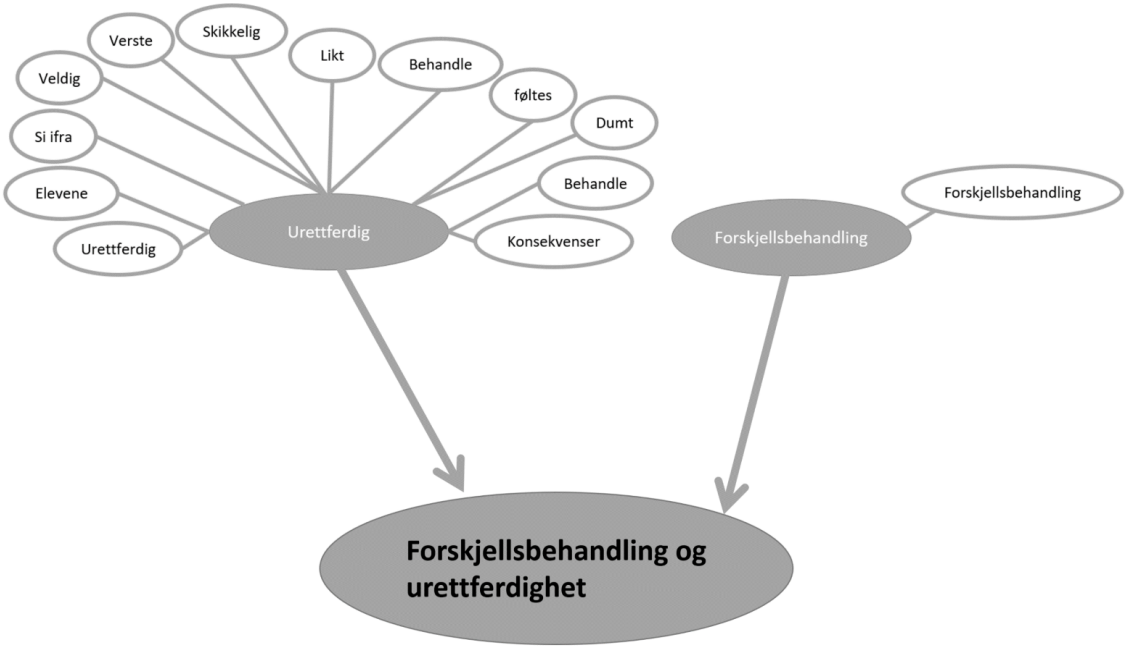
> "Elevene burde si ifra om at det er urettferdig."
>
> "Kunne rukket opp hånda og spurt om hjelp."
>
> "Han kan også liksom bli skilla ut av gruppa, så han bør si ifra"
>
> "Han har sikkert mange spørsmål om hvorfor. Han tør sikkert ikke å si ifra og snakke tilbake. Det er det mange som ikke tør. Å snakke tilbake."
>
> "Skjedde ikke noe videre fordi eleven holdt det inne."

Den første uttalelsen om at "Elevene burde si ifra om at det er urettferdig." forteller oss noe viktig. Vi har tolket uttalelsene fra informantene til at de mener det er viktig å stå opp for seg selv. Det er viktig å si ifra om det de opplever er ubehagelig eller om det skjer noen misforståelser i en situasjon som omhandler en lærer.

Samtidig forteller en elev at "Han har sikkert mange spørsmål om hvorfor. Han tør sikkert ikke å si ifra og snakke tilbake. Det er det mange som ikke tør. Å snakke tilbake."

Ut i fra dette tolker vi at mange elever ikke tør å si ifra, og velger heller å la være. Vi har også fått et innblikk fra informantene om at hvis eleven hadde turt å si ifra, tror de at konsekvensene ville fått et annet utslag. Dette tenker vi kommer av at informantene selv har opplevd at konsekvenser kan forandres om man velger å snakke om de avgjørelsene som blir tatt i slike situasjoner. Derfor er det viktig å tenke over sine avgjørelser før man beslutter noe, men også snakke med de det gjelder for å høre deres opplevelse.

4.3 Forskjellsbehandling og urettferdighet



Figur 8 : Figur som illustrerer systematiseringen av temaet forskjellsbehandling og urettferdighet.

Denne figuren skal illustrere hvordan vi har kommet frem til temaet forskjellsbehandling og urettferdighet. Gjennom figuren kan man se at to kategorier blir satt sammen til et tema. Kategorien urettferdig har 12 ulike koder som er plukket ut fra de utsagnene som handler om dette. Den andre kategorien inneholder kun en kode, men denne koden har blitt nevnt mange ganger av flere av informantene. Dette uttrykket ble nevnt på innpust, utpust, i sinne og med skuffelse, og vi ønsket å ha dette med som en egen kategori.
Grunnen til at kategoriene ble satt sammen til et felles tema, er fordi begrepene forskjellsbehandling og urettferdighet har samme betydning hos informantene. Dette vil vi beskrive nærmere senere i teksten, samt i diskusjonskapittelet.

I dette temaet ønsker vi å analysere det som kom mest frem i undersøkelsene. De ordene som kom frem flest ganger ordet forskjellsbehandling og ordet urettferdig. Informantene nevnte stadig at situasjonene de fikk tildelt handlet om forskjellsbehandling, dette ordet ble nevnt 17 ganger i undersøkelsene. I tillegg til dette kom ordet *urettferdig* frem 12 ganger, både som et enkelt ord og satt sammen i enkle setninger.

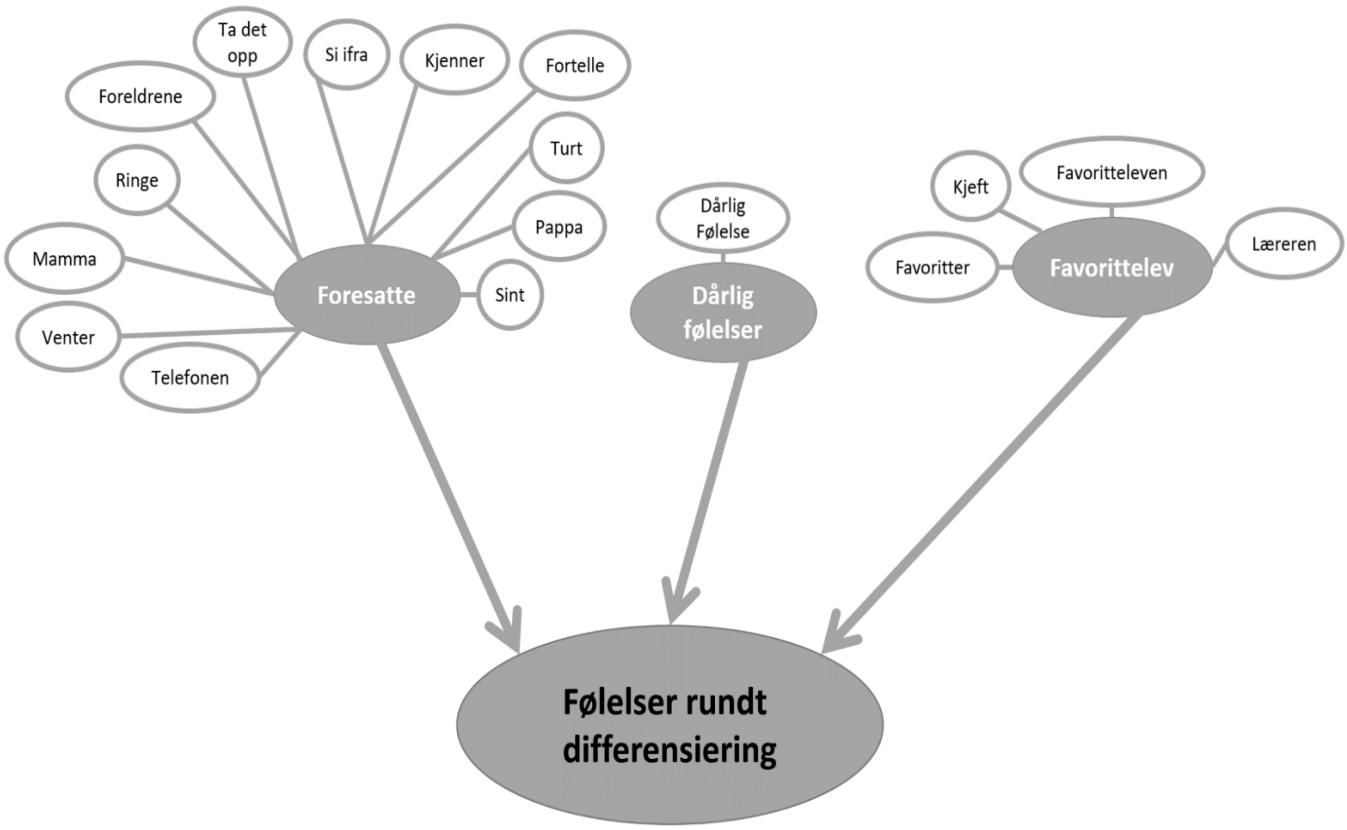
Vi ønsker å trekke frem disse uttalelsene:

> "Urettferdig!"
>
> "Læreren burde tenke litt på å ikke forskjellsbehandle eleven, det er kjempe urettferdig."
>
> "Og det er veldig urettferdig, læreren burde behandle alle likt."
>
> "Hvis jeg var Jacob, hadde jeg følt at det var veldig urettferdig."
>
> "Dette har skjedd med meg før, jeg måtte til rektors kontor mens han andre slapp unna. Det var skikkelig urettferdig."
>
> "Vi har en i klassen som gjør mye dumt, men får veldig lite konsekvenser, og det føles litt urettferdig."
>
> "Hvis jeg var Jacob, hadde jeg følt at det var veldig urettferdig."
>
> "Dette har skjedd med meg før, jeg måtte til rektors kontor mens han andre slapp unna. Det var skikkelig urettferdig."

Det er viktig å ta hensyn til hvordan informantene bruker og forstår begreper som "urettferdighet" og "forskjellsbehandling" når man analyserer og tolker deres uttalelser. Selv om disse begrepene har en betydning for oss som analytikere, er det viktig å forstå hva informantene mener når de bruker disse begrepene.

I denne sammenhengen ser det ut til at informantene legger samme betydning i ordet "urettferdighet" og "forskjellsbehandling". Det vil si at når informantene snakker om forskjellsbehandling, mener de det i en negativ forstand, og ser det som en form for urettferdig behandling. Vi forstår det slik at når elevene opplever at de blir behandlet ulikt, føler de at de har ulik verdi, både for læreren og for samfunnet generelt.

4.4 Følelser rundt differensiering



Figur 9 : Figur som illustrerer systematiseringen av temaet følelser rundt differensiering.

Følelser rundt differensiering er det temaet som er satt sammen av flest kategorier. Vi har kategorien foresatte, som har 12 ulike koder. Denne er satt sammen av de koden der informantene forteller om å involvere sine foresatte. Den andre kategorien handler om dårlige følelser, dette kom ofte frem i undersøkelsene. Den tredje kategorien inneholder fire koder og handler om at læreren skaper favoritt elever, derav kategorien favorittelev. Disse tre kategoriene ble satt sammen til temaet følelser rundt differensiering.

Under dette temaet har vi samlet uttalelsene som går direkte på følelsene som oppstår av differensiering. Dette har vi gjort fordi ser viktigheten av å høre tankene til elevene om deres følelser og opplevelser, rundt situasjonene som kommer frem i undersøkelsene. En fellesnevner er at informantene hadde følt seg dårlig, blitt skuffet og blitt sinte. Noen av informantene opplevde at lærerne i situasjonsbeskrivelsene hadde favoritt elever i klasserommet.

Dette er de svarene vi mener det er viktig å trekke frem:

> "Det er en dårlig følelse, man føler at man ikke er en del av klassen."
>
> "Jeg hadde følt meg ødelagt hele dagen."
>
> "Jeg hadde følt meg veldig lite verdt."
>
> "Følte ekte sint! Følt forvirret."
>
> "Sint!"
>
> "Det hadde føltes veldig urettferdig, og som at jeg ikke er verdt noe i forhold til de andre elevene."
>
> "Den som ikke fikk kjeft er sikkert favoritt eleven."
>
> "Læreren har favoritter."
>
> "Venter til å gå hjem for å fortelle til mamma og pappa."
>
> "Si ifra hjemme, så foreldrene kan ta det opp med skolen."

Gjennom uttalelsene har vi forstått det slik, at de fleste informantene hadde negative opplevelser tilknyttet til de ulike situasjonene, når de skulle tenke at de selv opplevde differensieringen. En informant nevnte at hen hadde følt seg ødelagt hele dagen. Dette anser vi som en bekreftelse på hvor sterk opplevelse en elev kan ha av å bli annerledes behandlet i klasserommet. Samtidig tenker vi at dette vil spille en stor rolle i hvordan elevene vil oppleve læreren og påvirke deres evne til å utvikle læring.

Det ble også påpekt i en uttalelse at informanten hadde følt seg liten i verdi. Dette antas som en følelse hvor elevene føler seg liten i forhold til de andre elevene i klassen. Med andre ord tolker vi slik, at informantene ikke følte seg anerkjent om de selv var i situasjonen. Når en føler seg lite verdt, mener vi at det kan komme av at en ikke blir sett, hørt eller behandlet likt

som de andre i klassen. Samtidig tolker vi at informantene som uttalte seg slik, ikke opplevde følelsen av å bli inkludert.

Som nevnt tidligere fortalte noen av informantene at de ville blitt sinte. Dette tolker vi som frustrasjon, som et resultat av at de ikke følte seg sett. Dette kan komme av at de føler de ikke får frem det som er ønskelig, og heller ikke vet hvordan de skal komme seg dit. En annen tanke er at informantene tenker at lærerens handling er feil, og dette fører til sinne over lærerens handlinger.

Samtidig viser det seg at noen av informantene opplever at læreren har favoritt elever. Vi antar at disse uttalelsene om lærerens favoritt viser at eleven opplever differensiering som en slags premie til de elevene som er mest likt. Informantene opplever at læreren gir en annen behandling til sine favorittelever, slik som mennesker har en tendens til å gjøre når man har en favoritt hobby, en favoritt gjenstand eller et forbilde. Dermed tenker vi at informantene opplever at i de situasjonene der læreren behandler elevene ulikt, har læreren favorisert noen elever over andre.

Det var også flere informanter som nevnte foresatte i den sammenhengen at de ville kontakte dem istedenfor å snakke med læreren. En elev forteller at hen "Venter til å gå hjem for å fortelle til mamma og pappa", og flere uttalelser handler om det samme. Informantene forteller at de heller vil kontakte sine foresatte, og det kan være av mange grunner. Det vi antar som grunnlaget for å informere foresatte i stedet for læreren er at eleven opplever situasjonen som utrygg. Dermed velger eleven å trekke seg ut av situasjonen, bort fra læreren og heller søke trygghet hos sine foresatte. Ved disse utsagnene kommer det frem at de foresatte er et trygt sted der mange elever søker tilflukt, når de ikke føler seg hørt eller sett av læreren sin. Dette gir oss mer bekreftelser på hvor viktig lærerrollen er for elevene. Klasserommet skal være et trygt sted for alle elever, og læreren skal oppleves som en trygghet. Ut ifra undersøkelsene kommer det tydelig frem at differensiering skaper utrygghet hos mange elever. Beslutningene læreren gjør rundt elevene i klasserommet har derfor en stor påvirkningskraft for klassemiljøet.

4.5 Oppsummering av resultater

Ut i fra analysen som er gjort kommer det tydelig frem at elevene opplever differensiering i klasserommet som noe negativt, og at det bringer frem sinne og frustrasjon. Elevene setter likhetstegn mellom urettferdighet og forskjellsbehandling, og lærerens urettferdighet gjør dem utrygge. Elevene poengterer også at de i slike situasjoner ikke føler seg sett av læreren og at læreren ikke har nok oversikt over hva som skjer i klasserommet, og at dette fører til dårlige avgjørelser. De løfter frem argumenter for at rettferdighet er det samme som likebehandling. Samtidig argumenterer informantene for de som har ekstra utfordringer, og mener de fortjener å bli annerledes behandlet av læreren og de andre elevene. Elevene ikke bare aksepterer, men anerkjenner og anbefaler differensiering når det gjelder medelever med ekstra vansker.

Likevel opplever de at det er vanskelig å akseptere differensieringen om de ikke forstår hvorfor den utføres. Elevene poengterer også at lærerens handlinger er uforståelige, bør de spørre om hvorfor hen har valgt å handle slik. Samtidig løfter de frem at differensiering kan skape så stor utrygghet og mindreverdighetskomplekser, og at de selv ikke hadde turt å snakke med læreren sin om det. I neste kapittel skal vi diskutere resultatene vi har funnet, ved å bruke tidligere forskning på området.

5.0 Diskusjon

I denne delen av teksten skal vi bruke resultatene vi har funnet, og diskutere disse opp mot den tidligere forskningen som er presentert tidligere i teksten. Det kommer tydelig frem i tidligere forskning at differensiering er en stor og viktig del av lærerhverdagen, og det snakkes godt om dette i tidligere forskning (Idsøe, 2022). Likevel ser vi i våre resultater at elevene selv ikke alltid opplever dette som noe positivt. Når differensiering sin hensikt i skolen? Dette leder oss nok en gang til vår problemstilling; Hvilke opplevelser har elever på 7.trinn av differensiering i klasserommet?

5.1 Lærerens handlingsrom

Idsøe (2022) skriver klart og tydelig om viktigheten av å differensiere. Hun skriver om hvordan differensiering kan bidra til å øke læringsutbyttet og forbedre elevpresentasjonene og at det er viktig at lærere streber etter å tilpasse opplæringen mest mulig. Det ligger ikke noe tvil i hvor viktig det er at undervisningen er differensiert. Likevel har det kommet tydelig frem i våre undersøkelser at dette er problematisk.

Lærerens handlingsrom er avgjørende for elevenes opplevelse av skolehverdagen, og det er viktig å se nærmere på hvordan læreren håndterer ulike situasjoner i klasserommet (Nordahl, 2019). Differensieringen skal ifølge Idsøe (2022) være med å øke læringsutbyttet og forbedre elevprestasjonene og skape en motivasjon for læring. Ut ifra våre resultater ser vi likevel at differensiering ikke alltid bare er positivt.

Det er bekymringsfullt å høre at mange elever føler at læreren ikke har øynene åpne for alle i klassen, og at noen elever blir oversett når det gjelder å få hjelp og støtte. Dette kan ha negative konsekvenser for både elevenes læring og deres trivsel på skolen (Nordahl, 2019). Det er viktig at læreren er oppmerksom på alle elevene og deres behov, og at hen tar seg tid til å gi hjelp og støtte til de som trenger det. Dette er viktig slik at barnas eksistensielle og psykologiske behov dekkes (Jordet, 2022). Som lærer kan det være vanskelig å se alle elevene til enhver tid, men det er viktig for elevene at de føler seg sett. Ifølge anerkjennelsesteorien til Honnet (2008), kan ikke elevene føle seg anerkjent om de ikke blir sett. Om elevene ikke blir anerkjent, vil de heller ikke føle seg verdsatt (Jordet, 2022).

Når våre informanter forteller at læreren burde spurt om eleven trenger hjelp, og gir uttrykk for at læreren ikke får med seg at eleven har vansker, viser dette til at elevene ikke føler seg inkluderte og likeverdige. Honneth (2008) anerkjennelsesteori forteller at mennesker skal behandles som et likeverdig subjekt når det tildeles rettigheter. Når en elev da får ulik behandling ved at hen for eksempel ikke får tildelt hjelp, kan dette føre til at hen ikke føler seg anerkjent. Ettersom anerkjennelse er en forutsetning for læring (Jordet, 2022), er det derfor ekstremt viktig at elevene føler seg sett og likeverdige. Jacobsen (2014) mener at mange lærere ikke er bevisste på at de verdsetter elevene ulikt, etter hva eleven bidrar med og får til. Ettersom våre undersøkelser viser at elevene føler at de ikke blir sett og verdsatt, er det ekstra viktig at lærere blir mer bevisst på dette.

Det kan være utfordrende for læreren å håndtere ulike situasjoner i klasserommet, spesielt når det gjelder å gi individuell hjelp og støtte til hver enkelt elev. Det er viktig å se på hvordan læreren kan tilpasse undervisningen og tilnærmingen sin for å møte de ulike behovene og læringsstilene til elevene (Wittek, 2018). Som nevnt tidligere av Nordahl (2019) så er lærerens rolle avgjørende for elevenes læring og trivsel på skolen, og det er viktig å se nærmere på hvordan læreren kan bidra til å skape et positivt og inkluderende læringsmiljø for alle elever. Skal dette gjelde alle elevene, så er alle elevene nødt til å føle seg sett. Vi er klar over at dette er et krevende arbeid for lærere, men de burde strebe etter å gi elevene følelsen av at læreren ser dem og ønsker dem det beste.

Det blir skrevet mye om viktigheten av å skape et positivt og inkluderende læringsmiljø (Jordet, 2022). For å skape dette må man være lydhør og åpen for elevenes perspektiver og erfaringer, og å skape en trygg og respektfull atmosfære i klasserommet (Wittek, 2018). Det er derfor viktig å ta elevenes opplevelser på alvor. Våre undersøkelser bringer elevenes opplevelser rundt differensiering frem. Undersøkelsene viser at elevene opplever at differensieringen kan komme alt for tydelig frem, og dette gjør dem ukomfortable. Elevene poengterer at når det gjelder tilsnakk og konsekvenser, både positive og negative, mener de at læreren burde ta dette på tomannshånd. Informantene ønsker at det skal være lik behandling i klasserommet, og at ytterligere behandling bør tas utenfor klasserommet.

Her kommer det tydelig frem at elevenes syn på rettferdighet, er at alle blir behandlet likt. De sier blant annet at læreren bør gi like mye tilsnakk og like konsekvenser for alle, slik at det blir rettferdig. Forskjellsbehandling er ikke nødvendigvis urettferdighet. Det står blant annet i

dissensen fra Arbeids- og inkluderingsdepartementet at forskjellsbehandling ikke nødvendigvis er noe negativt, så lenge det er saklig begrunnet (NOU 2002: 12, kap. 3.2). Våre informanter påpekte det samme, ved å fortelle at noen elever var annerledes og at de derfor trengte en annerledes behandling. Selv etter harde påstander om hvor urettferdig forskjellsbehandling kunne være, så vi at de vendte helt om når det var snakk om elever med vanskeligheter. Dette kommer ekstra tydelig frem i dette utsagnet fra våre undersøkelser: "Men det er også en forskjell, sånn som hvis en elev har noen vanskeligheter. Så må man liksom gi dem litt mer rom, og tolerere litt mer fra dem".

Det er interessant å se at elevene kan reagere positivt på differensiering når de forstår grunnen til at det blir gjort en forskjell.
Dette understreker viktigheten av å kommunisere klart og tydelig med elevene om hvorfor enkelte tiltak eller tilpasninger blir gjort (Idsøe, 2022).
Når elevene anerkjenner og anbefaler differensiering, kan dette også ha positive ringvirkninger for hele klassen. Dersom elevene ser verdien i å tilpasse undervisningen til ulike behov og læringsstiler, kan dette bidra til å skape et mer inkluderende læringsmiljø hvor alle føler seg sett og verdsatt (Idsøe, 2022).

Vi ser at åpenhet til hvorfor avgjørelser blir tatt, er svært positivt for elevenes trivsel og læring på skolen. Likevel er det viktig å poengtere at ikke alt kan deles, eller er relevant for elevene å vite om. Det står i Grunnloven §104 (1814) at barn har krav på respekt for sitt menneskeverd og rett på vern om sin personlige integritet. De har også rett på å bli hørt i spørsmål som gjelder dem selv, og deres mening skal vektlegges i overensstemmelse med deres alder og utvikling (Grunnloven, 1814, §104). Elevens vanskeligheter er personlig informasjon som er vernet, og skal derfor ikke deles med unntak av situasjoner der det er pålagt (Utdanningsdirektoratet, 2021). Å dele personlig informasjon om en elev til andre, viser verken respekt eller vern om personlig integritet og kan være sårbart. Det må derfor være opp til eleven selv, eller deres foresatte, hvilken informasjon de ønsker å dele med klassen. Selv om våre undersøkelser viser at åpenhet har stor vinning, er barnets beskyttelse det viktigste.
Man skal ikke tvinge noen til å dele noe de ønsker, selv om undersøkelsene våre viser at åpenhet er positivt for elevenes trivsel og læring på skolen. Det man kan gjøre er å jobbe for å få et godt klassemiljø der elevene føler seg trygge. Når elevene får en tilknytnings følelse og

trygghetsfølelse, vil de ifølge Fallmyr (2020) åpne seg og bli komfortable nok til å gi fra seg informasjon om deres erfaringer.

Alt i alt er det positivt å se at elevene kan reagere positivt på differensiering når de forstår grunnen bak det. Dette kan bidra til å skape et mer inkluderende læringsmiljø, og kan samtidig bidra til å tilpasse undervisningen til de individuelle behovene og læringsstilene til hver enkelt elev (Idsøe, 2022).

Det er også viktig å huske på at differensiering ikke skal være en unnskyldning for å under- eller overvurdere enkelte elever (Idsøe, 2022). Alle elever bør ha tilgang til den samme kvalitetsundervisningen, men tilpasset til deres individuelle behov og evner. Det kan også være nyttig å involvere elevene i å planlegge og gjennomføre differensiering (Idsøe, 2022). Dette kan bidra til å gi elevene en følelse av eierskap og engasjement i egen læring, og kan samtidig bidra til å avdekke ulike behov og læringsstiler som ikke er tydelige fra starten av. Vårt forslag på hvordan dette kan gjøres er at elevene kan vurdere hvordan de selv lærer best og hvilket nivå de ligger på i de ulike fagene. Og deretter komme med forslag til læringsaktiviteter og sette egne sosiale mål.

5.2 Elevenes handlingsrom

Som Nordahl (2019) beskriver kan lærere også spille en viktig rolle i å motivere elevene og hjelpe dem med å utvikle sin læringsevne og selvtillit. Selv om elevene er den største bidragsyteren ved egen læring, har læreren hovedansvaret for klasserommet (Wittek, 2018). Elevenes handlingsrom kan derfor ses i sammenheng med lærerens handlingsrom.

Våre informanter påpeker viktigheten av at elever føler de kan stå opp for seg selv og si ifra om ting som oppleves som ubehagelige eller urettferdige. De forteller at det kan være vanskelig å ta dette steget, spesielt når det involverer autoritetsfigurer som lærere eller andre ansatte på skolen. Informantene våre peker på en viktig utfordring her, som er at mange elever ikke tør å si ifra og heller velger å holde det for seg selv. Ifølge Wittek (2018) er etablerte relasjoner viktig, slik at elevene kan oppleve trygghet hos læreren. Når elevene ikke forstår hvorfor læreren differensierer, føler de seg ikke trygge, og dette ødelegger disse relasjonene. Wittek (2018) fremhever viktigheten av å etablere en god relasjon til elevene

sine. Dette inkluderer å se hver elev som et eget individ, slik at man kan verdsette og anerkjenne fremgangen til hver enkelt elev (Wittek, 2018). For at dette skal være mulig, er det nødvendig å gjøre et grundig relasjonsarbeid (Wittek, 2018).

For å få en god relasjon til læreren sin, må man ifølge Honneths (2008) anerkjennelsesteori føle at læreren har kjærlighet til deg. Denne kjærligheten opparbeides ansikt til ansikt mellom mennesker ved at man knytter følelsesmessige bånd til hverandre. For å mestre relasjonsbygging, må læreren ifølge Fallmyr (2020) opparbeide takknemlighet, verdighet og beundring fra elevene sine. Ettersom alle elever har rett til et trygt og godt læringsmiljø (Opplæringslova, 1998, §9A-2), er det viktig å ha relasjonene på plass. Når det er gode relasjoner, vil elevene føle seg trygge nok til å si ifra når de opplever noe ubehagelig (Fallmyr, 2020). Våre informanter forteller at ved differensiering i klasserommet som de føler er urettferdig, mister de denne relasjonen og blir utrygge. Vi ser at dette er en kontinuerlig prosess som må opprettholdes og utvikles hele tiden (Fallmyr, 2020).

En mulig årsak til at elevene ikke føler seg trygge, kan være frykt for konsekvenser eller at de ikke vil bli trodd eller tatt seriøst. Elevene har rett på et trygt og godt læringsmiljø (Opplæringslova, 1998, §9A-2). Det er viktig å jobbe for å skape dette miljøet der elever føler seg trygge og respekterte, og der de opplever at deres meninger og bekymringer blir hørt og tatt på alvor, slik som Wittek (2018) også skriver om.
Informantene peker også på at konsekvensene av situasjonen kan forandres hvis elevene velger å si ifra. Dette vil være et viktig budskap å formidle til elevene, og det kan bidra til å øke tilliten til at det å si ifra faktisk kan gjøre en forskjell. Da må vi skape en trygg og respektfull atmosfære slik Wittek (2018) beskriver, ved å være åpen for elevenes perspektiver og erfaringer.

Samtidig er det viktig å huske på at situasjoner kan være komplekse, og det kan være flere perspektiver som må vurderes før en beslutning blir tatt. Det kan derfor være nyttig å oppfordre elevene til å tenke grundig gjennom sine avgjørelser, samtidig som man legger til rette for åpen kommunikasjon og dialog mellom elever og ansatte på skolen (Bunting, 2021). Vi mener det er viktig å skape en kultur på skolen der elever oppfordres til å si ifra, samtidig som man jobber aktivt med å skape et trygt og respektfullt læringsmiljø for alle. Selv om det kan være utfordrende å skape et slikt miljø, kan det være en investering som gir mange positive resultater på lang sikt (Nordahl, 2019) . Et trygt og respektfullt læringsmiljø kan

bidra til å redusere mobbing og trakassering, og det kan også gi elever bedre muligheter til å lære og utvikle seg (Utdanningsdirektoratet, 2017, §9a).

Vi mener at en annen faktor som kan bidra til at elever ikke tør å si ifra, er manglende kunnskap og informasjon om hva som er akseptabel oppførsel og hva som ikke er det. Spesielt når slik oppførsel fører til ulike konsekvenser. Vi mener derfor at skolene bør jobbe aktivt med å informere og utdanne elever om hva som er akseptabelt og hva som ikke er det, både i form av regler og retningslinjer, men også gjennom samtaler og diskusjoner. Videre mener vi at det kan være nyttig å gi elevene konkrete verktøy og strategier for hvordan de kan si ifra på en respektfull og effektiv måte. Honneth (2018) skriver om hvordan man må gi respekt, for å motta respekt. For å oppnå dette kan man øve på å uttrykke sine bekymringer og behov på en klar og tydelig måte, og å få tilbakemelding på hvordan man kan forbedre kommunikasjonen sin (Honneth, 2018).

Det kan også være nyttig å involvere elever aktivt i prosessen med å skape et trygt og respektfullt læringsmiljø (Nordahl, 2019). Vårt forslag er at dette kan gjøres gjennom elevråd og andre fora der elever kan uttrykke sine meninger og bidra til å utvikle tiltak som kan forbedre læringsmiljøet på skolen.
Til syvende og sist tror vi det er viktig å se på dette som en kontinuerlig prosess, der man stadig jobber med å forbedre læringsmiljøet og gi elevene verktøyene og kunnskapen de trenger for å kunne si ifra på en trygg og respektfull måte. Dette vil ikke bare ha positive effekter for enkeltelever, men kan også bidra til å skape et mer harmonisk og produktivt læringsmiljø for alle (Nordahl, 2019) .

5.3 Forskjellsbehandling og urettferdighet

Det er oppsiktsvekkende at begrepene urettferdighet og forskjellsbehandling kom frem så mange ganger under undersøkelsen, uten at dette var begreper vi selv brukte. Informantene viste også med stemme- og kroppsbruk at det lå mye følelser til grunne, når de tok frem disse begrepene. I kroppsfenomenologi utforsker man hvordan kroppen vår påvirker vår oppfatning og forståelse av verden (Merleau-Ponty, 1994). Dette viser at kroppen vår ikke bare er en fysisk enhet, men også en kilde til erfaring og mening slik Merleau-Ponty beskriver (1994). At begrepene var så gjentagende, på tvers av situasjonene i undersøkelsen, gir grunn bekymring. Det er viktig å ta disse uttalelsene på alvor og å forsøke å forstå hva som ligger bak informantenes opplevelse av urettferdighet og forskjellsbehandling. Dette kan gi verdifull informasjon om hvordan ulike elever opplever undervisningen og det kan bidra til å skape et mer inkluderende og rettferdig klasserom (Haug, 2014).

Basert på undersøkelsene vi har utført, ser det ut til at forskjellsbehandling og urettferdighet er de mest utbredte bekymringene blant informantene i undersøkelsen. De uttrykker frustrasjon over å bli behandlet annerledes enn andre, og det påvirker deres oppfatning av seg selv og deres tillit til autoritetene som håndhever reglene.

Det ser også ut til at informantene ser forskjellsbehandling og urettferdighet som nært beslektede begreper. Dette ser vi tydelig når informantene bruker begge begreper til å beskrive det samme, slik som dette sitatet fra intervjuene: "Læreren burde tenke litt på å ikke forskjellsbehandle eleven, det er kjempe urettferdig". Her ser vi at informantenes forståelse er at forskjellsbehandling betyr det samme som urettferdighet.

Urettferdighet oppleves når noen behandles urettferdig eller favoriseres på bekostning av andre. Det virker som om informantene ønsker å bli behandlet rettferdig og likt som andre, og at de opplever det som noe negativt når det ikke skjer. Det kan være mye forvirring mellom mange ulike begreper. I dissensen fra arbeids- og inkluderingsdepartementet forklarer de hvordan selv de voksne som arbeider på feltet kan ha vanskeligheter med å skille begreper som forskjellsbehandling og diskriminering (NOU 2002: 12, kap. 3.2).
Departementet (2002) beskriver begrepet forskjellsbehandling som nøytralt, og legger vekt på at begrepet i seg selv ikke er negativt ladet.

Som en bekreftelse på dette, er forskjellsbehandling satt som et unntak i likestilling- og diskrimineringsloven (2017). Dette gjelder ikke når forskjellen blir gjort på grunn av diskriminering, men det skal være et saklig formål for forskjellsbehandlingen (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017, §9). Ut ifra dette kan vi avkrefte teorien om at det går an å sette likhetstegn mellom begrepet forskjellsbehandling og begrepet urettferdighet. Det betyr ikke at forskjellsbehandlingen ikke kan være urettferdig, men at dette er to forskjellige begreper med ulik betydning. Begrepet forskjellsbehandling betyr i denne sammenhengen det samme som differensiering.

For at elevene ikke skal assosiere all forskjellsbehandling med urettferdighet, mener vi det er viktig å bevisstgjøre dem på forskjellen. For at læreren skal kunne gjøre dette, må hen selv ha kunnskap om begrepene og være bevisst på eget bruk av disse (Wittek, 2018). Denne kunnskapen må være riktig, slik at den utelukkende hjelper elevene til læring (Wittek, 2018). Dette innebærer ikke bare at læreren har begrepsforståelse, men også at læreren selv bruker begrepene riktig.

For å lære elevene disse begrepene, kan man eksempelvis vise til eksempler der det blir gjort en rettferdig forskjell. Som vi har fastslått i den tidligere del av diskusjonen, er differensiering en viktig og nødvendig del av undervisningen. Vi mener det vil være lønnsomt å lære elevene hva differensiering er, hvorfor man differensierer og hvorfor differensiering ikke nødvendigvis er urettferdig.
Da kan elevene selv reflektere rundt begrepet, og få et nytt perspektiv. For å forhindre flest mulig av de dårlige opplevelsene ved differensiering, bør denne begrepsforståelsen etableres så tidlig som mulig.

Vårt forslag er for eksempel å ta dette inn i KRLE-undervisningen. Etter 4.trinn har vi kompetansemål som handler om å utforske og samtale om etiske sider ved menneskers levesett og ressursbruk (Kunnskapsdepartementet, 2019). Vi har også målet om å kunne samtale om hva menneskeverd, respekt og toleranse betyr og hva det innebærer for hvordan vi lever sammen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Her finnes det gode muligheter til å formidle hvor forskjellige vi mennesker er, og hvorfor det i mange tilfeller er riktig å differensiere (Stray & Stray, 2021). Elevene skal også etter 4.trinn kunne sette seg inn i og formidle egne og andres tanker, følelser og erfaringer (Kunnskapsdepartementet, 2019). Her er det mange muligheter til å få begrepsforståelse og lære hvorfor differensiering er

nødvendig. Da kan elevene lære at selve målet med differensiering er å skape et tilpasset og inkluderende læringsmiljø, nettopp for å øke motivasjon og selvtillit samt redusere følelsen av forskjellsbehandling og urettferdighet (Idsøe, 2022).

5.4 Følelser rundt differensiering

Dette temaet handler om de forskjellige følelsene informantene opplever når de selv setter seg inn i de ulike situasjonene i undersøkelsen. Det som først og fremst kommer tydelig frem i undersøkelsene, er at differensiering i klasserommet kan ha en stor påvirkning på elevenes opplevelse av seg selv og klassen. De fleste informantene uttrykte negative opplevelser og følelser når de tenkte på situasjoner hvor de selv sto i en differensiert situasjon i klasserommet. Dette kan ha store konsekvenser for hvordan elevene opplever læring og utvikling i klassen videre.

Et annet poeng som kommer frem er at når elever opplever at de blir behandlet annerledes eller ikke inkludert i klassen, kan dette føre til at de føler seg mindre verdt og mindre anerkjent. En elev forteller:

"Det hadde føltes veldig urettferdig, og som at jeg ikke er verdt noe i forhold til de andre elevene."

Det er vondt å høre at noen elever føler at de er mindre verdt. Det er på ingen måte noe man skal oppleve i et klasserom eller noe et barn burde oppleve i det hele tatt. Likeverd er en fundamental verdi som danner grunnlaget for prinsippene om menneskerettigheter og sosial rettferdighet (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017, § 6). Uavhengig av hvilke egenskaper en har, skal alle mennesker behandles med samme nivå av respekt, verdighet og rettferdighet (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017, § 6). Nordahl (2019), påpeker viktigheten av at klasserommet består av et romslig fellesskap med en vennlig kultur. Dette vil skape en trygghet, og elevene vil føle seg inkludert (Nordahl, 2019). Dette er så viktig at det er fastsatt i overordnet del av kunnskapsløftet der det står at "Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle" (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det er tydelig at denne informanten ikke føler seg verdifull eller inkludert, etter oppfattelsen av situasjonen med differensiering. Det er derfor tydelig at differensieringen som skjedde her, ikke bidrar til dette trygge miljøet.
Dette kan igjen føre til frustrasjon og sinne hos elevene, da de kan få en følelse av å ikke være en del av fellesskapet i klassen. Det er viktig å ta disse følelsene på alvor, da de kan gå utover elevenes utvikling av selvfølelse, psykiske helse og læring (Fallmyr, 2020).
Når noen opplever dårlige følelser må disse bearbeides, slik at man kan fokusere på de gode følelsene i stedet (Fallmyr, 2020). For at elevene skal få flere positive følelser mot sin lærer og sine klassekamerater trenger de ifølge Algore og Haidt (2009) å føle beundring, takknemlighet og verdighet. Det vil være nyttig for en lærer å jobbe for at hver elev skal føle på dette, slik at de får en positiv opplevelse av skolen.

Det er også oppsiktsvekkende å se at flere av elevene foretrakk å diskutere bekymringene sine med foreldrene sine i stedet for lærerne. Dette antyder at noen elever ikke føler seg komfortable med å uttrykke bekymringene sine direkte til lærerne. I slike situasjoner er det viktig med et godt skole-hjem samarbeid, slik at opplevelsene til elevene kommer frem i lyset slik at det kan gjøres en endring. Et godt samarbeid mellom hjem og skole vil også bidra til et mer helhetlig og støttende læringsmiljø (Dalland & Knutsen, 2020).

Som lærere ville vi selv ønsket at elevene følte seg trygge nok til å ta opp ubehageligheter med oss, og det er trist å se at elevene ikke føler dette. Dette kan skyldes at elevene opplever situasjonen som utrygg eller ikke føler seg hørt av læreren. Dette fremhever behovet for lærere å bygge sterke relasjoner med elevene og skape et klasseromsmiljø som fremmer åpen kommunikasjon og tillit (Fallmyr, 2020). Ved å gjøre det kan lærere sikre at alle elever føler seg komfortable med å uttrykke sine bekymringer og søke støtte når de trenger det.

Et annet viktig funn er at mange elever følte seg ekskludert eller utenfor i situasjoner der differensiering skjedde. Dette antyder at differensiering kan skape følelser av ulikhet og urettferdighet blant elevene, noe som kan ha en betydelig innvirkning på deres motivasjon og engasjement i klasserommet. Derfor bør lærere bør streve etter å skape et klasseromsmiljø som fremmer en følelse av inkludering og tilhørighet for alle elever, uavhengig av deres akademiske evner (Kunnskapsløftet, 2019). Dette kan oppnås ved å vise respekt og aksept for mangfoldet blant elevene, og ved å håndheve en nulltoleranse for mobbing eller diskriminering (Opplæringslova, 1998, §9A). Det er også viktig for læreren å lære om

forskjeller blant elevene og ta hensyn til disse forskjellene i undervisningen. Dette kan bidra til å inkludere og engasjere alle elevene i læringen, ved at det skaper en anerkjennende kultur (Jordet, 2022). For å bidra til å bygge tillit og styrke relasjonene mellom elevene, foreslår vi at læreren kan organisere klasseromsaktiviteter som oppmuntrer til samarbeid og deling av ideer og perspektiver mellom elevene.

Et annet sentralt funn er at mange elever følte seg frustrerte og sinte når de oppfattet at de ikke blir rettferdig behandlet eller ignorert av læreren. Dette fremhever viktigheten av effektiv kommunikasjon mellom lærere og elever. Samtidig er det viktig at lærere er bevisste på hvordan deres handlinger og beslutninger kan påvirke elevenes følelser og holdninger til læring (Stray & Stray, 2021). Læreren bør være åpen for å lytte til elevenes meninger og perspektiver, og inkludere disse i undervisningen der det er mulig. Dette kan bidra til å gi elevene en følelse av at deres stemme og erfaringer er verdsatt og inkludert i klasserommet (Wittek, 2018).

Basert på undersøkelsene er det tydelig at differensiering i klasserommet har en betydelig innvirkning på elevene. De negative opplevelsene og følelsene informantene uttrykker fremhever viktigheten av å forstå hvordan differensiering kan påvirke elevenes følelse av inkludering, egenverdi og engasjement i klasserommet.

5.5 Oppsummering

Vi hadde et ønske om å finne ut hvilke opplevelser elever på 7. trinn har av differensiering i klasserommet. Basert på denne undersøkelsen ser vi at elevene har en kompleks forståelse av differensiering i klasserommet. Selv om de anerkjenner behovet for differensiering for elever med spesielle behov, ser de også på differensieringen som en form for urettferdighet og forskjellsbehandling når det gjelder resten av klassen. Deres oppfatning av rettferdighet er basert på ideen om likebehandling, og de opplever lærerens differensiering som urettferdighet. Dette ser de på som en trussel mot deres følelse av trygghet og tilhørighet i klassen. Det er også interessant å merke seg at elevene understreker betydningen av å forstå lærerens handlinger og avgjørelser, og at de føler at læreren ikke alltid har god nok oversikt over situasjonen i klasserommet. Dette tyder på at det kan være en kommunikasjonsbrist mellom læreren og elevene, og at det er behov for å tydeliggjøre og forklare differensiering som skjer i klasserommet.

Resultatene viser også tydelig at selv om differensiering er en viktig del av undervisningen, kan en ved å differensiere skape følelser av utrygghet og mindreverdighetskomplekser blant elevene. Dette kan hindre dem i å snakke med læreren sin om sine bekymringer. Dette understreker viktigheten av å skape et trygt og støttende læringsmiljø der elevene føler seg sett og hørt. Samlet sett gir disse resultatene verdifull innsikt i elevenes perspektiver på differensiering i klasserommet, og gir et grunnlag for videre forskning og utvikling av undervisningsmetoder og tilnærminger som tar hensyn til både individuelle og kollektive behov.

Det er derfor riktig å behandle elever ulikt da omstendighetene er at alle elever har forskjellige behov, styrker og utfordringer. Vi vil påstå at det er urettferdig å behandle alle elever likt, en saklig forskjellsbehandling er rettferdig. Differensiering kommer derfor positivt frem når hensikten er å møte elevenes individuelle behov. Likevel ser vi at elevene opplever dette som noe negativt, når de ikke har fått en grunnforståelse av hvorfor dette utføres. Denne opplevelsen fører til mindreverdighetskomplekser og utrygghet hos elevene.

Det må tas til betraktning at denne undersøkelsen er gjort på et lite utvalg elever, og at resultatene ikke nødvendigvis er gjeldene for alle. Selv om informantene besvarer undersøkelsene etter deres opplevelse og dette er korrekt for dem, kan andre elever har andre opplevelser. Likevel er det viktig å ta dette på alvor, slik at man kan unngå dårlige opplevelser i fremtiden. Vi vil anbefale lærere å ta samtaler med elevene sine der de spør de om deres opplevelser. Ved å tørre å ta disse samtalene og stille seg kritisk til egen undervisning, vil man få en større innsikt i hvilke problemer som oppstår i klasserommet. Uten å finne problemene vil man heller ikke finne noen konkrete løsninger som kan videreføres til lærere og skoler.

Vi mener det er viktig å påpeke at dette er elevenes opplevelser fra eget perspektiv, og at lærerens perspektiv ikke er diskutert i denne avhandlingen. Det kunne vært spennende å sammenligne elevenes opplevelser med lærerens, om vi skulle forsket videre på dette.

Samlet sett viser undersøkelsene at differensiering i klasserommet kan ha stor innvirkning på elevenes opplevelse av seg selv og klassen, og at lærerens rolle som en støttende og inkluderende person er viktig for å skape et trygt og godt læringsmiljø. Vår motivasjon for prosjektet var å finne ut om elevene i dag har de samme opplevelsene vi selv hadde da vi gikk på barneskolen. Det er vondt å høre at våre informanter føler seg mindreverdige, utrygge og ikke inkluderte i klassemiljøet. Dette viser at selv om det har blitt forsket mye på differensiering, og dette har et større fokus i skolen i dag, har elevene fortsatt de samme opplevelsene. Dette må tas på alvor, og det er viktig at lærere kjenner til de vonde opplevelsene som oppstår ved differensiering. Da kan lærerne bli mer bevisste på hvordan de differensierer i klasserommet og hvordan de inkluderer alle elevene i klassen på en god måte.

6.0 Konklusjon

For å oppsummere alt som har blitt oppgitt så langt i teksten startet vi med et ønske om å finne ut hvilke opplevelser elever har ved differensiering i klasserommet. Det er gjort mye forskning på å differensiere undervisningen, og det er tydelig at dette er en nødvendighet for at elevene skal oppleve mestring og motivasjon. Resultatet av våre undersøkelser viser likevel at differensiering ikke kommer helt uproblematisk.

For å besvare vår problemstilling vil vi konkludere med at elever både har positive og negative opplevelser til differensiering i klasserommet, dessverre er de fleste opplevelsene negative. Undersøkelsene viser at elevene ikke føler seg sett og at de føler seg hjelpeløse. De beskriver blant annet at de blir frustrerte, usikre og føler at de er mindre verdt enn andre. Selv beskriver de også at de føler seg sårbare, utrygge og ekskludert fra klassemiljøet. Samtidig føler de også på forvirring, sinne og føler seg urettferdig behandlet.

Det kommer tydelig frem at lærere ikke representerer mangfoldet de møter i en klasse, og at de må konsentrere seg og ha et sterkt ønske om å møte elevene der de er, for at de skal føle seg sett. Vi tror ikke lærere er bevisste over at differensiering kan føre til så mange vonde opplevelser og følelser, og dette mener vi er skremmende. Vi håper at disse resultatene kan være en vekker for lærere, slik at de kan ta barnas opplevelse på alvor. Elevene ønsker å bli sett og anerkjent, å bli betraktet som troverdig når de ytrer sine meninger og å ha en trygg relasjon til læreren sin. Dette er et behov som dessverre ofte kan bli oversett i en travel hverdag. For at lærere skal kunne få en indikasjon på om disse ønskene dekkes, må de være observante og tørre å ta en samtale der de gir elevene rom for å uttrykke seg. Ved å få kritikk til undervisningsmetoder, kan man endre sin praksis slik at ingen elever sitter igjen med vonde følelser og dårlige opplevelser.

Undersøkelsen viser også at elevene har positive opplevelser rundt differensiering, når de forstår beveggrunnene. Det er godt å se at elevene har medfølelse for hverandre og hverandres utfordringer. Vi tror denne medfølelsen kan være en god innfallsvinkel for å utvikle bedre opplevelser ved differensiering.

Med den nye innsikten vi har fått gjennom dette forskningsprosjektet, vil vi som fremtidige lærere være bevisst på hvordan differensiering kan skape følelser av utrygghet og mindreverdighetskomplekser. Vi ønsker å skape et åpent og inkluderende klassemiljø, der elevene har rom for å dele gode og vonde opplevelse. Det er viktig for oss å være klar over hvordan differensiering påvirker elevene både positivt og negativt, og vi vil arbeide for å bli lærere som differensierer på en rettferdig og forståelsesfull måte. Lærere bør streve etter å skape et klasseromsmiljø som fremmer inkludering, åpen kommunikasjon og tillit, og som støtter alle elever i deres akademiske og personlige vekst.
Vårt forslag på hvordan dette kan anvendes i skolen er at lærerne tar samtaler med elevene sine rundt tematikken, og inkluderer elevene til å være med å vurdere hvordan de selv lærer best og hvilket nivå de ligger på i de ulike fagene. Da kan de selv komme med forslag til læringsaktiviteter og sette egne sosiale mål.

Det kunne vært interessant å få vite mer om lærernes oppfattelse av differensiering, og sammenligne deres opplevelser med elevenes. Dette måtte vi dessverre utelukke fra vårt prosjekt, da elevenes perspektiv var omfattende nok alene. Det blir spennende å presentere våre funn til fremtidige kollegaer og høre hvilke opplevelser de har. Som et resultat av våre funn kan det være hensiktsmessig å forske videre på hvilke metoder som fungerer for å redusere opplevelsen av urettferdighet og øke forståelsen av differensiering. Det kan også være nyttig å undersøke hvordan lærere kan håndtere situasjoner der elever føler at de har blitt behandlet urettferdig, og hvordan de kan arbeide for å gjenopprette tilliten og skape et klasserom som består av rettferdighet og likeverd.

7.0 Litteraturliste

Algoe, S. B. & Haidt, J., (2009). Witnessing excellence in action: The «other-praising» emotions of elevation, gratitude, and admiration. *Journal of Positive Psychology,* 4(2), 105–127. https://doi.org/10.1080/17439760802650519

Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition.* New York: Longman.

Andreasson, J., & Johansson, T. (2020). Vetenskapsteori: grunder och tillämpning. Studentlitteratur AB.

Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter* (20-11-1989). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8

Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 37(4), 887–907.

Befring, E., Næss, K. B., & Tangen, R. (Red.). (2019). *Spesialpedagogikk* (6. utg.). Cappelen Damm.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Bunting, M. (2021). *Tilpasset opplæring: i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.

Dahlberg, H., Ellingsen, S., Martinsen, B. & Rosberg, S. (2019*). Fenomenologi i praksis : fenomenologisk forskning i et skandinavisk perspektiv.* Liber.

Dalland, C. P.& Knutsen, P. G. (2020). *Gode foreldrerelasjoner - skole-hjem-samarbeid i grunnskolen*. Fagbokforlaget.

De forente nasjoner. (1989). FNs Konvensjon om barnets rettigheter. Barne- og familiedepartementet. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf

Fallmyr, Ø. (2020). *Følelseshåndtering og relasjonsbygging i skolen : en emosjonsfokusert tilnærming*. (2. utg.). Universitetsforlaget.

Fejes, A. & Thornberg, R. (2019). *Handbok i kvalitativ analys.* Liber.

Fraser, N. (2009). Sosial rettferdighet i identitetspolitikkens tidsalder. Agora, 27(4), 213-235.

Fredrickson, B. L. (2013). Updated thinking on positivity ratios. *American Psychologist*, 68, 814–822. https://doi.org/10.1037/a0033584

Grunnlova. (1814). *Kongeriket Noregs grunnlov* (LOV-1814-05-17). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn

Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Harvey, L. og Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment and Evaluation in Higher education*, 18(1), 9-34. http://dx.doi.org/10.1080/0260293930180102

Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Herholdt-Lomholdt, S. M, Martinsen, K., Hansen, F. T., Pahuus, M. & Pahuus, H. (2022). *Fenomenologi : å leve, samtale og skrive ut mot det gåtefulle i tilværelsen*. Fagbokforlaget.

Honneth, A. (2008). Kamp om anerkjennelse: Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk. Pax.

Häggström, M. (2020). *Estetiske opplevelser i naturmøter: En fenomenologisk studie av opplevelser av skog, vegetasjon og undervisning* [Akademisk avhandling]. Gøteborgs Universitet.

Håstein, H. & Werner, S. (2021). Spesialpedagogikk, inkludering og tilpasset opplæring i vanlige klasser. I Bunting, M. (Red.), *Tilpasset opplæring: -i forskning og praksis* (s. 136-160). Cappelen Damm AS.

Håstein, H. & Werner, S. (2021).Tilpasset opplæring i felleskapets skole. I Bunting, M.

(Red.), *Tilpasset opplæring: -i forskning og praksis* (s. 19-50). Cappelen Damm AS.

Idsøe, E. C. (2022). *Differensiering i skolen: En praktisk bok om tilpasset opplæring*. Cappelen Damm.

Jacobsen, N. U. (2014). *Hvordan opplever vi hverandre? En kvalitativ undersøkelse om hvilke diskurser som kommer til uttrykk i den forståelsen minoritetsforesatte og lærere har av hverandre før skolestart og hvordan disse utvikles i løpet av det første skoleåret.* [Masteroppgave]. Høgskolen i Hedmark.

Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode (Vol. 4, pp. 45-232). Oslo: Abstrakt.

Jordet, A. N. (2022). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Cappelen Damm.

Krumsvik, R. J. (2015). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: ei innføring*. (2. utg.). Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i KRLE (RLE01-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju.* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.

Likestillings- og diskrimineringsloven. (2017). *Lov om likestilling og forbud mot diskriminering*. (LOV-2017-06-16-5). Lovdata. https://lovdata.no/lov/2017-06-16-51

Linder, A. (2012). *Å skape gode relasjoner i skolen*. Gyldendal akademisk

Løgstrup, K. E. (1987). *Solidaritet og kærlighed*. Gyldendal.

Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppsfenomenologi*. (2.utg.). Pax forlag.

National Research Ethics Committees. (2022, 26.mai). Guidelines for Research Ethics in the Social Sciences and the Humanities. forskningsetikk.no. https://www.forskningsetikk.no/en/guidelines/social-sciences-humanities-law-and-theology/guidelines-for-research-ethics-in-the-social-sciences-humanities-law-and-theology/

Nordahl, T. (2019). *Dette vet vi om klasseledelse*. Gyldendal akademisk.

Nordahl, T. (2021).Eget barn som en del av felleskapet. I Bunting, M. (Red.), *Tilpasset opplæring: -i forskning og praksis* (s. 123-132). Cappelen Damm AS.

NOU 2002: 12. (2002). *Rettslig vern mot etnisk diskriminering.* Arbeids- og inkluderingsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2002-12/id145418/

Norsk senter for forskningsdata. (u.å.). *NSD*. nds.no. Hentet 13.mars 2023 fra https://www.nsd.no/index.html

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæring*a (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen.* Cappelen Damm.

Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory*. Boston: Houghton Mifflin.

Rogers, B. (2011). *Classroom Behaviour: A Practical Guide to Effective Teaching, Behaviour Management and Colleague Support*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.

Schibbye, A.-L. L. (2009). *Relasjoner: Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Stray, T. & Stray, I. E. (2021). Alle elever har behov for å bli forstått. I Bunting, M. (Red.), *Tilpasset opplæring: -i forskning og praksis* (s. 56-76). Cappelen Damm AS.

Tangen, R. (2010). «Beretninger om beskyttelse» – Etiske dilemmaer i forskning med sårbare grupper – barn og ungdom. *Norsk pedagogisk tidsskrift,* 94(4), 318-329. v https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-04-07

Thomassen, M. (2017). Vitenskap, kunnskap og praksis: Innføring i vitenskapsfilosofi for helse og sosialfag. Gyldendal akademisk.

Thurén, Torsten. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. Gyldendal norsk forlag.

Tomlinson, C.A. & Moon, T.R. (2013). *Assessment and Student Success in a differentiated Classroom.* Alexandria, VA: ASCD.

Tomlinson, C.A. (2017). *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms* (3. utg.). Alexandria, VA: ASCD.

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.* Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/

Utdanningsdirektoratet. (2021, 9.desember). *Personvern i barnehage og skole*. Udir.no. https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/personvern-for-barnehage-og-skole/personvern-i-barnehage-og-skole/

Van Manen, M (2016). *Phenomenological of practice. Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing. London: Routledge.*

Wittek, L. (2018). *Identitet som lærer*. Cappelen Damm AS.

8.0 Vedlegg

Under ligger to vedlegg, medforfattererklæring, samtykkeskjemaet som informantenes foresatte har skrevet under på og intervjuguiden vi utarbeidet til våre undersøkelser.

8.1 Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Differensiering i klasserommet»?

Dette er et spørsmål til deg som forelder om å la barnet ditt delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvilke opplevelser elevene har rundt saklig differensiering i klasserommet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

Formål
Formålet med forskningsprosjektet vil være å finne ut av hvilke opplevelser elevene har, når de selv eller medelevene deres blir behandlet annerledes i klasserommet. Gjennom prosjektet ønskes det å utføre omtrent fem gruppeintervjuer på 7.trinn. Intervjuene vil vare omtrent 10-30 minutter og være i grupper på tre til fem elever. Intervjuene vil utføres ved at informantene blir presentert med et bilde og en tilhørende situasjon som ligger innenfor temaet, og skal fortelle om sine tanker og opplevelser rundt dette. Dette er forskning som gjøres til en masteroppgave, og informasjonen som hentes inn vil kun brukes til denne oppgaven.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?
Høgskolen i Østfold er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får ditt barn spørsmål om å delta?
Ditt barn har blitt valgt til å være med i undersøkelsen, da en av studentene bak undersøkelsen jobber som faglærer for den klassen han/hun går i. Det er totalt to skoleklasser

som har blitt spurt om de ønsker å være med i undersøkelsen, og flere av elevene vil bli plukket ut til å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?
Undersøkelsen vil gjøres gjennom et fokusgruppeintervju, der elevene får se et bilde med en tilhørende fortelling/situasjon. I hvert intervju vil det være tre til fem informanter som får dele sine tanker rundt situasjonene som blir tatt frem. Opplysningene vi samler vil bli nedskrevet og lagret på private enheter slik at vi som gjennomfører undersøkelsen, samt vår veileder, er de eneste med tilgang. For å sikre at vi får skrevet ned alt som kommer frem ved undersøkelsen vil det tas opptak av samtalene. Disse vil bli lagret på private enheter til de er transkribert og deretter bli slettet. Hvis barnet ditt velger å delta i prosjektet, innebærer dette en gruppesamtale på 10-20 minutter. Samtalen vil foregå på skolen i skoletiden. Om du ønsker å se intervjuguiden som skal brukes i undersøkelsen på forhånd, vil du få tilgang på denne ved å ta kontakt.

Det er frivillig å delta
Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis barnet ditt velger å delta, kan barnet selv, eller du som forelder når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for barnet ditt hvis han/hun ikke vil delta eller senere velger å trekke seg. Om eleven ikke ønsker å delta, eller velger å trekke seg underveis, vil det ikke påvirke elevens forhold til lærer på noen måte. Det samme gjelder om du ønsker å trekke ditt barn fra undersøkelsen. De som ikke ønsker å delta i undersøkelsen, følger vanlig undervisning.
Elevene som ønsker å delta i undersøkelsen vil få et forenklet samtykkeskjema, slik at vi kan forsikre oss om at de vet hva de skal delta på og at de fortsatt ønsker dette.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger
Vi vil bare bruke opplysningene om barnet ditt til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun de to studentene som står bak forskningen og deres veileder som vil ha tilgang på opplysningene om våre informanter. Det vil ikke lagres noen navn, kun alder og kjønn. Dette blir lagret på private enheter der studentene bak forskningen er de eneste med tilgang.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes ved publikasjon, da uttalelser vil være fra eksempelvis «Jente, 12» og lignende.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes i juni 2023. Etter prosjektslutt vil lydopptak slettes. Personopplysningene er allerede anonymisert, disse opplysninger vil ikke slettes, men kan gjenbrukes til for eksempel forskning.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?
Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Østfold, har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

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

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

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

- Høgskolen i Østfold ved Bosse Bergstedt.
- Vårt personvernombud: Julie Dessen, personvern@hiof.no

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

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

Med vennlig hilsen

Bosse Bergstedt
(Forsker/veileder)

Thanaporn Samueang og Iben Natalie Kurzok
(studenter bak prosjektet)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet differensiering i klasserommet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at _____(ditt barn):

¨ deltar i et fokusgruppeintervju

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

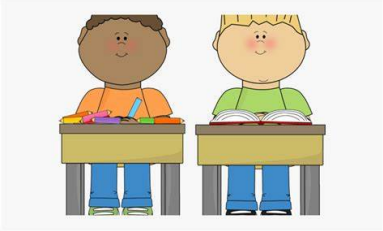
---

(Signert av foresatt, dato)

8.2 Intervjuguide

1. «Frida og Jakob elever sitter og tuller med hverandre i timen, de har det veldig gøy men det forstyrrer timen. Plutselig roper læreren ut: «Jakob! Nå har jeg sakt til deg mange ganger. Nå bestemmer jeg at du må være inne i friminuttet». Frida ikke noe kjeft og får gå ut som vanlig.»

2. «Jens sitter i klasserommet og får ikke til noen av oppgavene han har fått. Han ser rundt seg og ser at de andre får det til. Han vet at andre pleier å få ekstra hjelp på grupperom, men han får aldri lov til å gå ut.»



3. «Sofie sitter som regel stille i klasserommet og hører på hva læreren har å si. Det er andre i klassen som ofte bråker mye og løper rundt. Sofie opplever at de andre sjeldent får tilsnakk for å bråke. En dag er Sofie litt urolig og glemmer seg bort, slik at hun forstyrrer i timen. Læreren sier strengt i fra med en gang, at nå må hun skjerpe seg.»

Spørsmål til casene:

- Hva tenker dere om dette/hvilken opplevelse har dere av situasjonen?
- Hvordan tror dere han/hun føler det?
- Hvordan hadde du reagert om det var deg?
- Hva mener du læreren burde gjort annerledes?
- Hva mener du eleven/e burde gjort annerledes?
- Tror dere dette kunne skjedd i virkeligheten?
- Er dette noe dere har opplevd før?

  Gå igjennom alle tre casene på nytt

  - Hva er deres opplevelse av intervjuet? Er det noe dere ikke har fått sagt som dere vil legge til?