

Kandidatnummer: _____ 103 _____



Høgskulen på Vestlandet

Tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial på mellomtrinnet

Adapted education for gifted pupils in grade 5.-7

GBPEL412

Bacheloroppgave, vitenskapsteori og forskningsmetode

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Avdeling for lærerutdanning

03.06.2019

Antall ord:9997

Kandidatnummer: 103

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, *jfr. Forskrift om studier og eksamen ved Høgskolen i Bergen, § 9-1.*

Engelsk sammendrag (Abstract)

Title: Adapted education for gifted pupils in grade 5.-7.	
Year: 2019	Pages: 28
Keywords: Adapted education, gifted pupils, differentiation, relation, learning theories.	
Summary: This bachelor thesis is a qualitative study on adapted education for gifted pupils in 5 th to 7 th grade in Norway. In this study three teachers from two different schools have been interviewed about how they adapt the lessons for their gifted pupils. This study will therefore be examined from a teachers' perspective and be analysed and I have discussed and linked their answers to relevant theory. The main findings are that these teachers have enough knowledge and motivation to teach these pupils. The biggest challenges are lack of time because of meetings, reports and planning. In addition to the number of pupils on each teacher, it is a challenge to get all pupils through the syllabus. Because of this, the gifted pupils are not first priority, since they can follow other pupils teaching plan.	

Forord

Denne bacheloroppgaven handler om tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial på mellomtrinnet. Tilpasset opplæring er et emne jeg har lært mye om, men tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial ønsket jeg mer kunnskap om. Dette har vært en lærerik prosess, og jeg har tilegnet meg mye ny og interessant kunnskap om elever med stort læringspotensial.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Kristin Knudsen for å hjelpe meg i gang og få meg videre når jeg har stått fast, og som har tipset om nyttig fagstoff.

Jeg ønsker også å takke informantene ved de ulike skolene som stilte til intervju og kom med gode svar på dager som allerede er godt fylt opp, i tillegg til kjæreste, familie og venner for tålmodighet, hjelp og støtte på flere måter!

Bergen, Juni 2019

Innholdsliste

1	INNLEDNING	5
1.1	PROBLEMSTILLING	5
2	TEORI	6
2.1	TILPASSET OPPLÆRING OG SOSIOKULTURELL LÆRINGSTEORI	6
2.2	KJENNETEGN PÅ ELEVER MED STORT LÆRINGSPOTENSIAL	8
2.3	RELASJON	11
2.3.1	<i>Lærer- elev relasjon</i>	11
2.3.2	<i>Skole – hjem relasjon</i>	12
3	METODE	13
3.1	UTVALGSSTRATEGIER	13
3.2	KVALITATIVE INTERVJU	14
3.3	GJENNOMFØRING AV INTERVJU	14
3.4	ETIKK	15
3.5	RELIABILITET OG VALIDITET	15
3.6	ARBEID MED DATA ETTER INTERVJU	16
4	ANALYSE OG DRØFTING	17
4.1	KJENNETEGN FOR ELEVENE MED STORT LÆRINGSPOTENSIAL	17
4.2	RELASJON TIL ELEVER OG FORELDRE	18
4.3	INFORMANTENES PLANLEGGING OG GJENNOMFØRING AV UNDERVISNING	20
5	AVSLUTNING – KONKLUSJON	24
6	REFERANSELISTE	26
7	INTERVJU GUIDE	28

1 Innledning

Gjennom hele lærerutdanningen og praksis har det vært et stort fokus på tilpasset opplæring i skolen. Jeg fikk tidlig interesse for dette temaet, da det er omfattende, men også viktig for å få best mulig trivsel, læring og utvikling. Jeg har observert at lærerne ofte fokuserer og legger til rette for de svake elevene, men at de elevene med stort læringspotensial sjelden eller aldri får den samme oppmerksomheten. Om de blir fort ferdig med det alle skal gjennom, har jeg observert at det er vanlig å gi ekstra oppgaver på ark eller andre arbeidsoppgaver. Ved å skrive denne oppgaven ønsker jeg å se om dette er tendensen i flere skoler, eller hvordan dette er i praksis. Ved å lese og skrive om dette emnet har jeg tilegnet meg mye ny kunnskap om dette emnet og generelt fått en bredere tilnærming til tilpasset opplæring generelt. Jeg hadde et ønske om å få mer kunnskap om elever med stort læringspotensial, og hvordan et utvalg lærere tilpasser undervisningen til disse elevene, og det har jeg fått.

1.1 Problemstilling

Til denne oppgaven har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

Hvordan planlegger og tilpasser lærere undervisningen for elever med stort læringspotensial på mellomtrinnet?

Denne problemstillingen vil gi et innblikk i hvordan undervisningen foregår for et lite antall elever med stort læringspotensial, forskningen vil ta utgangspunkt i læreres tanker, synspunkt og erfaringer rundt dette. For å få besvart problemstillingen godt, og være sikker i at jeg undersøker det som er målet har jeg laget meg følgende underspørsmål:

Hva kategoriserer elever med stort læringspotensial?

Hvilke muligheter og utfordringer ser de for at elevene skal få utnyttet potensialet sitt?

Dette skal jeg undersøke ved å ta i bruk kvalitativ forskningsmetode i form av intervju med tre lærere. Først gjør jeg rede for relevant teori knyttet til tilpasset opplæring, elever med stort læringspotensial og relasjonsarbeid. Deretter utdyper jeg metoden min. Videre kommer en analyse og drøfting av informasjonen som jeg fikk under intervju med lærerne, og til slutt oppsummerer jeg forskningsspørsmålene mine og konkluderer.

2 Teori

Det vil nå komme endel relevant teori til oppgaven. Mye av teorien omhandler elever med stort læringspotensial, hva som kjennetegner de, hvordan man bør og gjerne ikke bør tilpasse undervisningen til dem. Utenom tar jeg også opp både teori om tilpasset opplæring, ulik læringsteori og teori om relasjonsarbeid.

2.1 Tilpasset opplæring og sosiokulturell læringsteori

Tilpasset opplæring har vært et tema i norsk skole i mange år. Hovedsakelig ble det et tema på grunn av elever som av fysiske eller psykiske årsaker ikke klarte å følge ordinær undervisning. Ofte gikk disse elevene på egne spesialskoler. I stortingsmelding 61, 1984-1985 ble begrepet tilpasset opplæring gitt som noe alle elever skulle få, i tillegg ble det delt i to, så de som trenger mer støtte, har krav på spesialundervisning (Stortingsmelding 61, 1985, § 2,5). Det skjedde også andre store endringer i tillegg til endringen i tilpasningen, det ble gjort endringer for å integrere og inkludere skolene og undervisningen i Norge. Den samme utviklingen gjaldt også endel andre europeiske land. Dette var starten på det vi i dag kaller enhetsskolen (Bjørnsrud 1999, Vislie 2003, Nilsen 2010 referert i Bjørnsrud og Nilsen 2011, s. 17). Enhetsskolen eller Fellesskolen som det har blitt navngitt som i senere tid, var en endring som begynte i forrige århundre, målet var at den skulle gjelde alle elever, og gi et tilbud som jevnet ut sosiale og geografiske forskjeller. Nivåene i opplæringen skulle også bygge på hverandre så elevene hadde likt grunnlag for videre skolegang etter folkeskolen (NOU 2014: 7, 2014, s. 24).

Opplæringsloven sier at: "Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven" (Opplæringsloven, 1998, § 1-3). Dette gjelder under hele utdanningen og er noe elevene har krav på. Det er de ulike evnene og forutsetningene som må bygges på for å oppnå best mulig læring. Repstad og Tallaksen (2014, s. 38) nevner en forutsetning for tilpasset opplæring skal fungere i praksis er at eleven kjenner sine læringsstrategier, og får brukt sine evner og forutsetninger. Lærerens ansvar er å ivareta elevenes sterke sider, og kjenne til ulike virkemidler som kan gjøre dette mulig. Her kommer for eksempel differensiering inn. Det handler om hvordan skolen og læreren legger opp undervisningen til hver enkelt elev. Det kan være små forskjeller, gjerne bare ulike arbeidsformer, arbeidsmengde og vanskelighetsgrad eller større forskjeller som valg av emner og ansvar. På barneskolen er det pedagogisk differensiering som brukes, altså at opplæringen i ulike fag legges til rette for de mange ulike elevene (Repstad & Tallaksen, 2014, s. 38-39). Lærere har ulike strategier og arbeidsmåter i klasserommet, ved å kjenne til hvordan de ulike elevene lærer best, kan det hjelpe til å variere undervisningen mellom de ulike arbeidsformene elevene trives med. For å få med flest mulig, bør man variere på dette (Repstad & Tallaksen, 2014, s. 42).

Raaen (2008, s. 27) snakker om tilpasset opplæring i snever og utvidet betydning, der tilpasset opplæring i snever betydning vil si at det begrenses gjennom de aktivitetene og den tilretteleggingen den enkelte elev får. Utvidet betydning inkluderer i tillegg organiseringen, og hvordan det sosiale i gruppen blir lagt opp så alle får den tilretteleggingen de skal ha. Slik jeg forstår det omhandler snever betydning av tilpasset opplæring de gangene man fokuserer på tilpasningen til enkelt elever, for eksempel gjennom å legge opp arbeid tilrettelagt en elev eller om en elev har fått krav om individuell opplæringsplan. Utvidet betydning derimot omfatter mer enn enkelt eleven, her tilpasser man mer gjennom fellesskapet og ser sammenhenger mellom det sosiale læringsmiljøet og elevene. Håstein og Werner (2004, s. 59) nevner tre ulike tilpasninger til klassen som går ut på å endre standarden for undervisningen, utvide mangfoldet og ta hensyn til hvordan man kan variere arbeidsformene til elevene, eller å iverksette særtiltak for enkelte elever. Dette er tre veldig ulike måter å tilpasse undervisningen på, det er i hovedsak de to første som er relevant for denne forskningen slik jeg forstår det, da jeg tenker særtiltak gjelder dem som får spesialundervisning. "For at en opplæring skal lykkes, må ikke nødvendigvis mestringen være total. De kan være snakk om grader av mestring på ulike nivå." (Raaen, 2008, s. 27).

Ifølge Bjørnsrud og Nilsen er "tilpasset opplæring et prinsipp og virkemiddel, det har vært betraktet som formål, men ikke som mål" (2008 s.11). Formål kan forstås som en plan der hensikten er å gi elever den opplæringen de har krav på. Målet er at elevene skal få tilstrekkelig opplæring. For å oppnå det må man tilpasse til den enkelte elev, ofte kan flere elever jobbe på samme måte, men man må også variere undervisningsmetodene man bruker. Håstein og Werner (2004, s. 22) betegner tilpasset opplæring til å handle om at alle elever skal lære noe på skolen, og ha nytte av det. Skolen skal tilpasse undervisningen på en måte der alle får et utbytte. De definerer tilpasset opplæring som undervisning "der en gjennom iaktakelse, planlegging, gjennomføring og løpende evaluering aktivt ser til at alle elever - med sine forskjelligartede ulikheter - får utfordringer og muligheter som bidrar til mestring og tilhørighet, faglig og sosialt, individuelt og i gruppe" (Håstein og Werner, 2004, s. 53). Lev Vygotskijs proksimale utviklingszone, også kalt nærmeste utviklingszone, fremstilles ofte som stillas, eller schaffolding på engelsk. Dette er en teori som er ypperlig å arbeide etter. Som lærer skal man etter beste evne legge opp undervisningen et lite nivå videre i kunnskapen fra det eleven allerede kan, slik at det kan kobles til noe eleven kjenner til fra før, men allikevel er noe nytt. For å klare dette kreves det at læreren kjenner eleven og elevens nivå. Læreren skal altså gi eleven verktøy og litt hjelp for å komme seg videre i læringen. Jean Piaget delte læring inn i to delprosesser; akkomodasjon og assimilasjon der assimilasjon er når man lærer noe nytt som kan kobles sammen med noe man allerede har lært, og akkomodasjon er når man lærer noe

som ikke samsvarer med det man kan, eller er nytt. Han mener at mennesker har skjema som kobles sammen, lærer man noe som ikke passer inn så ville man lage en ny kategori eller revidere det man allerede kan. Det er det enkelte individ som konstruerer kunnskapen og erfaringene de får, dette kalles individuell konstruktivisme (Solerød, 2014, s. 223).

Hattie poengterer at en elevs effekt av læring avhenger av flere faktorer. Klasser med godt felleskap fremmer læring hos elever gjennom struktur, muligheter og relasjoner (Hattie, referert i Nordahl, 2018, s. 132). Forskning viser også at det er viktig at lærerne er tydelige for å gi elevene best mulig læringsutbytte (Kilde, for eksempel Nordahl som allerede er brukt?). Med dette ser jeg også en kobling til Lev Vygotskijs sosiokulturelle perspektiv på læring. Det handler om at mennesker lærer når det er samspill mellom det individuelle og det sosiale miljøet. Mennesker er avhengig av et sosialt miljø for å lære og for å kunne utvikle seg som person. Jerome Bruner er også inne på noe av det samme i sin teori som handler om at læring skjer gjennom samhandling med andre. Han mener også at det er viktig å konstruere hypoteser og deretter enten beholde dem, eller forkaste dem i møte med videre erfaring (Solerød, 2014, s.228-229). Bruner er i likhet med Vygotskij enig i at man lærer gjennom å gjøre noe sammen med andre. Disse representerer dermed et sosiokulturelt syn på læring der læringen er tatt inn i en sosial og kulturell sammenheng.

2.2 Kjennetegn på elever med stort læringspotensial

Elever med stort læringspotensial er noe jeg har hørt lite om i mine år som student, både i forelesninger, praksis eller som vikar. Stadig hører man om flinke og sterke elever, men sjelden evnerike barn eller elever med stort læringspotensial. Det skal sies at dette er elever som benevnes ulikt. Noen eksempler er evnerike barn, begavede barn, barn med stort læringspotensial, barn med talenter. (Idsøe, 2014, s. 167) Jeg har valgt å bruke elever med stort læringspotensial i denne oppgaven, ettersom det er en benevnelse som forklarer nettopp at elevene har et stort potensial for læring dersom det tilrettelegges. Jeg vil nå forklare hvilke elever dette kategoriserer ved bruk av teori.

Først og fremst er det greit å vite at det er en forskjell på skoleflinke og elever med stort læringspotensial, ifølge Clark 2013 har elever med stort læringspotensial et stort fokus på det de opplever interessant og viktig, og vil gjerne gå langt utenfor pensum. De kan gjennom deres ekstreme fokus utvikle stor kunnskap, oppfatninger og forståelse for ulike tema som interesserer dem (referert i Idsøe, 2014, s. 167). Det kan tenkes at dette er elever som ser sammenhenger gjennom likhet, ulikhet eller samtidighet, som Aristoteles assosiasjonslov handler om. Altså at de ser sammenhenger og dermed husker det de arbeider med lettere enn

endel andre (Solerød, 2014, s. 216). Det at motivasjonen er høy og de har stor iver for å mestre oppgavene de blir satt til er et veldig godt utgangspunkt for læring. Når vi snakker om motivasjon deles det ofte i indre og ytre motivasjon. Det kan tenkes at elever med stort læringspotensial har høyere grad av indre motivasjon og gjerne lettere kan påvirkes med ytre motivasjon, ved at de ofte blir fokusert på oppgaven og har en høy vilje til å fullføre med godt resultat. Samtidig ser jeg for meg at disse elevene blir ekstra motivert etter bekreftelse på at de har gjennomført oppgavene på en god måte. Indre motivasjon handler om den interessen man har for å utføre noe, mens ved ytre motivasjon blir man motivert av ytre faktorer, som resultat, ros eller å få gjøre noe annet når man er ferdig (Lillejord, Manger & Nordahl, 2013, s. 143).

Motivasjon og kreativitet er gjerne noe disse elevene viser mye av innen flere tema. De blir ofte motivert til å starte å gjøre ferdig en oppgave, de motiveres ofte av arbeidet i seg selv og setter egne mål til arbeidet. Kreative elever har ofte evner til å finne løsninger på oppfinnsomme måter, de vil gjerne gjøre noe mer av noe lite og det kommer gjerne frem tegn på selvstendig og produktiv tenkning (Mönks & Ypenburg, 2008, s. 29). Motivasjonen kan komme av læringen i seg selv, konsekvensen av arbeidet kan være forsterkende for arbeidet og gir motivasjon for enda mer læring. Burrhus Frederic Skinners teori om operant betinging handler om at elevene får en oppgave og utfører den, om den er riktig eller galt utført viser ofte på konsekvensen, gjerne tilbakemeldingen, er konsekvensen forsterkende øker lysten til å prøve mer (Solerød, 2014, s. 220). Det vi som lærere må tenke på i dette arbeidet, er å jobbe mye med forsterkning, og ikke fokusere for mye på det som ikke er tilstrekkelig utført, da blir motivasjonen ofte mindre, og det kan bli utfordrende å få elevene i gang igjen. Disse barna har ofte mye energi, er nysgjerrige og har en stor lyst til å vite mer om ting, de slutter gjerne ikke å stille spørsmål før svaret de vil ha er gitt. De har ofte en utmerket hukommelse, flere ulike interesser og vilje til å gjøre mye selv og helst på deres foretrukne måte. De utvikler gjerne tidlig mengde- og tallforståelse, og kan også finne frem til egne regnemetoder. De ser gjerne sammenhenger raskere enn flere og kan forstås som at de utvikles raskere enn flesteparten (Mönks & Ypenburg, 2008, s. 46-49).

I Norge arbeides det for likestilling og rettferdighet, der ligger vi også et stykke foran flere andre land. "Ideen med å differensiere undervisningen for elever med stort akademisk potensial er gjenstand for intens debatt og blir tidvis kritisert som elitisme" (Idsøe, 2018, s.165). Fokuset kan av den grunn ha vært større på å få med alle, så ingen faller ut, og dermed kan det tenkes at elever med stort læringspotensial ikke blir prioritert like mye. I motsetning til fritidsaktiviteter, der man arbeider for å utvikle seg uansett hvilket nivå man skulle være på, man trener for å bli

bedre. På grunnlag av elevens nivå og potensial har det blitt en holdning til at de klarer seg mer selv og ressursene burde gå til de elevene som gjerne ikke klarer å følge undervisningen uten litt ekstra støtte. Elevene med stort læringspotensial kan få flere problemer på grunn av mangel på differensiert undervisning og sine læringskarakteristika (Idsøe, 2018, s.165). I utgangspunktet passer disse elevene godt inn i skolesystemet, de er opptatt av å følge, gjennomføre og lære det som er gitt i et pensum. De viser høy motivasjon og iver for å mestre det (Sousa 2009 i Idsøe 2015, s. 167). Som nevnt har noen lærere gjerne en oppfatning av at elever med stort læringspotensial klarer seg selv, på det grunnlaget at de er flinke. Når dette er realiteten kan elevene utvikle ulike atferder etter mangelen på stimulering. Ettersom Norge jobber for å ha en fellesskole, blir gjerne fokuset større på å få alle med, enn å styrke de som allerede klarer seg bra, de som er skoleflink og de med stort læringspotensial følger opplæringen, men hovedfokuset blir gjerne tillagt de elevene som ikke klarer å følge undervisningen like godt. Elever med stort læringspotensial kan da finne egne måter å takle eller håndtere og utvikle evnene sine. Dette kan ende i frustrasjon, arbeidsunnvikelse eller aggresjon, men de kan også tape interesse og motivasjon for læring, som følge blir elevens arbeid gjerne dårligere. Mönks & Ypenburg skriver om at "Undertrykkelse eller fortrenghing av mentale evner kan ikke bare føre til motivasjonstap, latskap og oppsetsighet, men også til kroniske personlighetsforstyrrelser" (2008, s. 64). Hvis læreren i tillegg ikke har store forventninger til eleven, kan noen bli underytere, altså at de gjør mindre arbeid enn de har potensial og evner til. "Underytere er elever med skoleprestasjoner som ofte ligger langt under det nivået som kunne forventes ut fra intelligensen og kreativiteten deres" (Mönks & Ypenburg, 2008, s. 69). Elever som opplever dette, kan tenkes å være elever som gjerne kan bli understimulert, altså at de ikke får brukt kunnskapene, potentialet og energien de har. Det varierer veldig fra elev til elev hvordan de håndterer dette, noen kan også forsøke å være morsom, ofte blir de kalt klassens klovn og andre blir gjerne deprimert og faller utenfor fellesskapet i klassen (Neihart et. al. 2002, i Idsøe, 2015 s. 170).

Idsøe refererer til Neihart et. Al. 2002 (2018 s. 170) og nevner hvilke årsaker som kan stå til grunne for at lærere ikke klarer å tilrettelegge opplæringen for elever med stort læringspotensial, eller akademisk potensial som hun bruker. Hun nevner flere punkt, både manglende kunnskap om disse elevene, eller kjennskap til pedagogikken og relevant pensum. Manglende kunnskap til å få en god differensiert undervisning, eller mangel på tro til å sette i gang med differensiert undervisning. Dette gjerne med tanke på at elever lærer på ulike måter og at de kan lære noe læreren gjerne ikke ha god nok kunnskap om fra før av, da disse elevene, som nevnt tidligere, gjerne tilegner seg god kunnskap innen enkelte felt som interesserer dem. Det kan være mangel på kunnskap om hvordan man skal hjelpe elever som

allerede underpresterer, til å komme skikkelig i gang med arbeidet igjen så de får utnyttet potensialet. Skoleledelsen nevnes også, er støtten og oppfølgingen tilstrekkelig god nok slik at lærerne klarer å gi elevene det de har krav på? (Neihart et al. 2002 i Idsøe 2018, s. 170). Idsøe refererer til Tomlinson som også tar frem at nyutdannede lærere ofte blir rådet til å fokusere undervisningen til gjennomsnittet, mer enn å differensiere. Lærerstudentene som får høre dette i utdanningsløpet vil da ikke bli gode nok til å differensiere undervisningen, og da gjerne spesielt lite fokus på eksepsjonelle elever som de kategoriserer de som (Tomlinson i Idsøe 2018, s. 174-175). Mönks og Ypenburg nevner akselerasjon og anriking som to gode virkemidler for god undervisning til elevene med stort læringspotensial, altså akselerasjon som økt tempo, og anriking, "Berikelse av den normale undervisningen" (Mönks & Ypenburg, 2008, s. 64). De nevner blant annet arbeidsfellesskap som en god måte å anrike undervisningen, men Mönks og Ypenburg nevner også noen aktiviteter som ikke burde brukes for disse elevene, da det ikke er fremmende for læring, for eksempel det å "hjelp klassekamerater som synes at undervisningstempoet er for høyt" (Mönks & Ypenburg, 2008, s. 67). Både arbeidsfellesskap der elever arbeider sammen i grupper og det å la elevene hjelpe andre elever, eller være hjelpelærer som jeg har opplevd de kalles for, er to arbeidsmåter jeg selv har opplevd i min tid som student, både når jeg får utdelt vikaropplegg og i praksis. Jeg har fått ut lister med elever som kan være hjelpelærer hvis de blir ferdig med arbeidet, dette har ofte resultert i vandring og mer støy enn hjelp slik min erfaring er. Jeg tolker anriking til å bety variasjon i arbeidsmåter, gruppearbeid, åpne oppgaver der elevene får bruke fantasien til både fremgangsmåte og sluttprodukt, det å arbeide med et tema på ulike måter.

2.3 Relasjon

Relasjonsarbeid er viktig for elevenes læring og trivsel, på bakgrunn av de har jeg valgt å ta med dette i forskningen, for å få et innblikk i hva lærerne jeg intervjuer tenker om sammenhengen mellom relasjon til både eleven og foreldre og læringsutbyttet. Relasjonsarbeid er også noe som har blitt mer aktuelt de siste årene, ettersom foreldre blir mer og mer interessert i elevens skolehverdag.

2.3.1 Lærer- elev relasjon

Stray og Stray (2018, s.56-57) er klar på at lærere trenger så stort repertoar som mulig av strategier for å nærme seg elevenes forskjeller, både hvordan de lærer, hvordan de har det og oppførsel som kan oppstå av ulike årsaker. Alle elever reagerer ulikt, enten ved å bli roligere og stille, nesten så de forsvinner, eller å bli mer krevende, mer energisk og til og med utagerende. Det å møte elevene på en god måte, kan være vel så vanskelig som å tilpasse undervisningen til den enkelte elevs nivå. De refererer til Hattie og metastudier som viser at

“lærerens kommunikasjon med klassen og enkeltelevne ikke bare påvirker elevenes atferd, men også utbyttet av undervisningen” (Hattie 2013a, 2013b i Stray & Stray, 2018, s. 57). Lærerens kunnskap og handling rundt det relasjonelle har altså mye å si, det hjelper ikke å være god til å tilpasse undervisningen om en ikke klarer å omfavne elevene på en god måte. I møte med elever med stort læringspotensial kan atferden bli utfordrende, den utfordrende atferden kan ha rot i et prestasjonsbehov og behovet for å arbeide, gjerne med noe utfordrende.

2.3.2 Skole – hjem relasjon

“Foreldre ønsker at deres barn skal lære å utvikle seg så lang som mulig ut fra sine egne forutsetninger” (Nordahl, 2018, S. 124). De fleste foreldre har en forventning til skolen, de husker gjerne sine egne år på skolen og sammenligner det med dagens skole, de har en forventning til hva barnet skal lære, og gjerne hvordan de skal lære det. De vil stille krav til sine egne barn i tillegg til lærerne, og dette vil de gjerne legge til uttrykk for læreren. Mye av forventningene til skolen både hos barnet og foreldre, ligger i det sosiale, det å få venner og et godt sosialt miljø å gå til hver dag (Nordahl, 2018, s. 124-125). I den overordnede delen av kunnskapsløftet står det som at skal skolen samarbeide med foreldre om opplæringen, og samarbeidet skal styrke elevenes læring og utvikling (Kunnskapsløftet, 2018, s. 18). Skolen skal altså samarbeide med foreldrene om å bistå i barnas oppvekst, med både faglig læring og sosial læring. Samarbeidet må bygges på gjensidighet, likeverd og respekt. Alt samarbeid mellom skole og hjem skal omhandle elevens læring og utvikling. Et godt samarbeid gir trygghet for alle, og det blir lettere for alle parter å fortelle eller spørre om noe skulle være uklart eller noe man er uenig i (Nordahl, 2018, s.126-127).

Nordahl (2018, s. 134) nevner også at samarbeidet mellom skole og hjem også bør ha fokus rettet på at alle elever også må tilpasse seg selv i skolen, ha noe selvkontroll og ikke gjøre noe som kan gå på bekostning av andre. Dette hjelper også eleven i å oppnå læring på skolen.

Skogen og Idsøe nevner at foreldre kan ofte bli frustrert når de opplever at deres barn ikke får tilstrekkelig opplæring i skolen, derfor er det viktig å kunne ha gode samtaler om hvordan de opplever barnet hjemme og hvordan skolen kan hjelpe med å bedre undervisningen. Samtidig er det et problem at det er for lite fokus på evnerike elever i lærerutdanningen, noe som kan føre til frustrasjon hos både lærer og foreldre. Ved god relasjon og kommunikasjon kan skole, lærer og hjemmet samarbeide om barnet, både om det kognitive, og det sosiale og emosjonelle. Et godt grunnlag for skolen starter i hjemmet, videre må samarbeid og relasjon mellom skole og hjem være på plass for å oppnå best mulig opplæring (Skogen & Idsøe, 2011 s. 131-137).

3 Metode

I denne oppgaven har jeg valgt å bruke kvalitative intervju som forskningsmetode. Ved bruk av kvalitativ forskning er det foretrukket kvalitativ data gjennom bilder og ord heller enn tall (Ryen, 2002, s. 20). Jeg ønsket å få frem hvordan lærerne jobber og planlegger arbeidet med elever med stort læringspotensial. Jeg undersøker også muligheter og utfordringer de opplever i sitt arbeid. Dette gjør jeg ved å intervjuere lærere. For å få intervjuene til å bli mest mulig flytende og naturlig ble det benyttet semistrukturerte intervju der tema og spørsmål er satt, men rekkefølgen kan endres etter hvor samtalen bærer (Christoffersen & Johannessen, 2012, S. 78-79). Dette hjelper meg også med å la lærerne styre samtalen litt selv, og kunne utdype det de trenger, og jeg påvirker deres svar minst mulig. Gjennom denne metoden har jeg fått mer utfyllende svar, og konkrete eksempler som lærerne bruker i arbeidet med elevene med stort læringspotensial. En svakhet som kan komme ved bruk av kvalitative intervju, er det at informantene kan holde tilbake informasjon, eller oppgi informasjon som ikke nødvendigvis viser sannheten. Dette er en direkte betydning informantene har for forskningen, svarene de avgir er utgangspunktet jeg har for videre forskning (Ryen, 2002. S. 90). Selv om de fleste spørsmålene var satt på forhånd, ble det en jevn blanding av spørsmål og svar. Noen av svarene jeg fikk resulterte gjerne i oppfølgingsspørsmål jeg ikke hadde tenkt ut på forhånd, og av den grunn fikk jeg enda grundigere svar enn jeg ville fått gjennom et strukturert intervju (Christoffersen & Johannessen, 2012, S. 17).

3.1 Utvalgsstrategier

For å finne gode og gode informanter var jeg i kontakt med to ulike skoler de ble valgt gjennom strategisk utvelgelse, kriteriebasert utvelgelse, altså at de besto enkelte kriterier jeg hadde (Christoffersen & Johannessen, 2012, S. 50-51). Informantene måtte på tiden være kontaktlærer for en klasse på mellomtrinnet, om det var 5. trinn, 6. trinn eller 7. trinn hadde jeg ikke noe krav om. Kravet om å arbeide på mellomtrinnet var for å begrense oppgaven, egen interesse og erfaringer med at de elevene med stort læringspotensial kommet mer til uttrykk når de er på mellomtrinnet. Informantene måtte også ha én eller flere elever de kategoriserte som elever med stort læringspotensial, og gjerne erfaring med slike elever fra tidligere. Samtidig måtte informantene ha tid og lyst til å gjennomføre et intervju. Den ene skolen er en byskole, og den andre ligger litt utpå bygden, men elevantallet på skolene er omtrent like stort, klassestørrelsen varierte mellom 22-30 elever.

3.2 Kvalitative intervju

Ved bruk av kvalitative intervju er muligheten for å få fyldige og gode svar lettere. Det blir gjerne en god dialog der informanten svarer godt på spørsmålene jeg stiller, og skulle noe være uklart så kan det brukes oppfølgingsspørsmål for å avklare (Christoffersen & Johannessen, 2012, S. 77). For å få frem hvordan informantenes oppfatning, erfaring og bruk av tilpasset undervisning er, spesielt rettet mot elever med stort læringspotensial, virket intervju som en god metode. Oppsettet av intervjuene kunne også åpne opp som historier og konkrete eksempler av opplegg informantene har planlagt og gjennomført. "Menneskers *erfaringer* og *oppfatninger* kommer best fram når informanten kan være med på å bestemme hva som tas opp i intervjuet" (Christoffersen & Johannessen, 2012, S. 78). Ryen (2002, s.22) tar opp grunnleggende spørsmål til kvalitativ forskning, hvordan kan jeg som forsker (re)presentere dataen jeg får gjennom mine informanter på en god måte? Og finnes det egentlig én sannhet eller virkelighet? Hvordan jeg har valgt å presentere data skal påvirkes minst mulig av mine meninger og opplevelser, jeg har etter beste evne forbeholdt meg informasjonen informantene har gitt, og forsøkt å gjengi dette på en god måte. Med tanke på forskningsspørsmålet mitt vil jeg ikke finne én virkelighet som kan presentere Norge eller en landsdel, ettersom dette viser seg å være veldig individuelt bare med de tre informantene jeg har plukket ut. Jeg ser for meg at variasjonen i planleggingen og undervisningen er så stor, det er nok en så stor variasjon i hvordan de ulike lærerne tilpasser undervisningen som elever med stort læringspotensial. Man kan gjerne finne ut hvordan lærere

3.3 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført med en intervjuer og en informant, informanten fikk informasjon om hvordan intervjuet ble utført og hva formålet med intervjuet var. De gav tillatelse til både lydopptak og notering underveis, og fikk informasjon om hvordan dette ville bli håndtert senere. Jeg spurte litt spørsmål rundt informantenes erfaring. Hvor lenge de har jobbet, hvor lenge de har hatt elevene de har nå, og om de har noe tilleggsutdanning som lærer. Informantene har jobbet mellom 11 og 25 år så de har endel år på papiret, men varierende erfaring da informant 2 er også spesialpedagog. Informant 1 og 2 arbeider på samme skole, men ulike trinn, det blir interessant å se om dette kan sees i likheter på deres besvarelser.

Informantene ble også minnet på taushetsplikten de har som lærer, og at jeg ikke hadde behov for å vite noe spesielt om elevene de snakket om, det eneste som kom frem var trinn og eventuelt hvor lenge informanten hadde fulgt disse elevene. Som Christoffersen og Johannesen anbefaler ble intervjuene gjennomført i rolige omgivelser på møterom og grupperom på de ulike skolene, dette for å passe inn i den travle hverdagen de har som lærer,

og for at informantene skal være rolig og ikke føle noe press av noe slag under intervjuet. Informantene fikk også utdelt temaene i intervjuguiden, så de selv også kunne lese litt hva jeg var interessert i. De ble informert på forhånd at temaene ikke nødvendigvis ble fulgt i rekkefølge, men litt etter hvor samtalen førte oss. Dette fungerte bra og virket som å være en trygghet for informantene.

3.4 Etikk

I forskning er det viktig å ta etiske hensyn til informantene. De har en rett til selvbestemmelse, både til å delta og eventuelt kunne trekke seg underveis hvis de ønsker. De informantene som velger å delta har gitt sitt samtykke gjennom samtykkeskjema. Jeg har også meldt prosjektet til NSD og fått det godkjent, ettersom lydopptak ble brukt under intervju. Jeg har etter beste evne arbeidet med å forsikre konfidensialitet og fremstille informasjonen på en måte der informantene ikke kan gjenkjennes (Christoffersen & Johannessen, 2012, S. 41-42). Dette ble gjort ved å holde informasjonsskriv og intervjuene separat etter transkribering, og intervjuene ble navngitt ved egne navn forholdsvis informant 1, 2 og 3. Lydopptakene fra intervjuene ble slettet etter transkribering, som ble gjort like etter intervjuene.

3.5 Reliabilitet og validitet

Gjennom denne forskningen har tanken om reliabilitet og validitet lagt tett, hvordan vet jeg hva jeg egentlig forsker på, og hvordan kan jeg gjøre det best mulig? Gjennom utvalget av informanter, fikk jeg tak i lærere som mente de hadde elever med stort læringspotensial i klassen. Når jeg lette etter informanter måtte jeg så godt jeg kunne forsikre meg om at vi snakker om de samme elevene, dermed valgte jeg å forklare hvilke elever jeg er ute etter, og stille spørsmål om tidlig i intervjuet hvem elevene med stort læringspotensial er. Da fikk jeg en ekstra forsikring på at jeg undersøker det som er målet, da er vi inne på validitet, eller gyldighet. Ved å gjøre det på den måten kan jeg stole på at jeg og informantene har snakket om de samme elevene, og ikke skoleflinke elever, som fort kan blandes med elever med stort læringspotensial (Thurèn, 2015, s. 31-33). Dette ble et grunnlag og en bekreftelse om at vi prater om de samme elevene som jeg har ønsket å forske for i denne oppgaven.

For å få et bredere spekter ble tre lærere fra tre forskjellige klasser og to ulike skoler intervjuet, disse er fra samme landsdel, men er ulik ved at skolene ligger i en bygd og en by. Den samme intervjuguiden ble brukt til alle intervjuene, så de samme spørsmålene ble stilt, men siden jeg benyttet meg av semistrukturert intervju kunne samtalen føre litt ulike veier, og noen spørsmål

ble svart på tidligere eller i forbindelse med andre spørsmål. Jeg ser ikke på dette som en direkte svakhet, men gjerne en større mulighet til å knytte alt sammen, selv om svarene derfor ble litt ulike og arbeidet med å trekke ut informasjonen og de ulike svarene ble større for min del. Hvis jeg hadde gjennomført strukturerte intervju ser jeg for meg at svarene ville blitt kortere, og jeg måtte avbrutt dem, eller stilt et spørsmål på nytt som allerede var besvart. Alle lærerne har matematikk i sin klasse, forskningen ble derfor vinklet mye inn på matematikkundervisning, dette resulterte i en vinkling av oppgaven jeg ikke helt hadde valgt selv, og gjør at den ikke viser hvordan tilpasningen foregår i så mange fag, ellers tok lærerne også opp norsk og engelsk så dette blir også nevnt som fag der de tilpasset endel, og underviste i. To av de tre informantene var også engelsklærere. Det at alle er matematikklærere og vinklet svarene mye inn mot matematikk ser jeg gjerne heller på som en styrke enn svakhet, da det er lettere å se likheter og forskjeller i måten de underviser og tilpasser undervisningen på. Samtidig er det ofte i matematikken det er snakk om store variasjoner i tilpasning og differensiering i undervisningen. Dersom alle lærerne hadde nevnt ulike fag ville det vært vanskelig å sammenligne, og vurdere hva som kan være mer normalt å gjøre enn annet.

Reliabilitet eller pålitelighet kan forklares som om undersøkelsen er korrekt utført. For å kunne si at en forskning har høy reliabilitet kan man gi den samme dataen til flere forskere, hvis de kommer frem til samme resultat har forskningen høy reliabilitet, da snakker vi om intersubjektiv testbar forskning. Dette er ikke gjort, det er bare jeg som har arbeidet med dataen, og det er da større fare for subjektive og personlige tanker og meninger, som helt klart kan være en svakhet, selv når jeg har forsøkt etter beste evne å holde meg nøytral. Ved å forske gjennom kvalitative intervju, fikk jeg et utvalg av læreres syn og erfaring fra tilpasset opplæring til elever med stort læringspotensial, forskningen belyser hvordan et utvalg lærere arbeider og hvilke muligheter og utfordringer de møter i arbeidet. Ved å bruke kvalitative intervju fikk jeg gode samtaler med mye informasjon som gjerne ville uteblitt gjennom et spørreskjema.

3.6 Arbeid med data etter intervju

I etterkant av intervjuene ble lydopptakene transkribert ordrett, videre reduserte jeg datamengden ved å skrive hovedpunktene inn i et skjema. Det jeg skilte mellom tema og informanter på en oversiktlig måte i et skjema. Dette ble gjort for å enkelt kunne se likheter og ulikheter i de ulike intervjuene senere, for så å se på transkriberingen hva de sa ordrett for å sikre validiteten. Ved å gjøre dette ble dataen organisert på en måte så jobben med å analysere det ble mer oversiktlig og lettere. Arbeidet ble gjort delvis etter den fenomenologiske tilnærmingen, målet med forskningen er å "få økt forståelse av og innsikt i andres livsverden"

(Christoffersen & Johannessen, 2012, S. 99). Den fenomenologiske tilnærmingen passet bra inn med tanke på forskningsspørsmålene ettersom det ikke finnes noe konkret svar. Målet var heller å finne ut hvordan informantene løser oppgavene i løpet av arbeidsdagen, hvordan de planlegger og hvilke muligheter og utfordringer de ser. Dette vil da være informantens forståelse og opplevelse av deres hverdag (Christoffersen & Johannessen, 2012, S. 107). I diskusjonsdelen vil jeg dra frem enkelte sitater fra de ulike informantene, jeg vil navngi de som Informant 1, Informant 2 og Informant 3. Jeg vil trekke inn sitatene mot teori og vise hvordan disse lærerne planlegger og underviser likt og ulikt med tanke på elevene med stort læringspotensial. Jeg har valgt å bruke endel sitat for å gi et større innblikk i akkurat hva informantene forteller.

4 Analyse og drøfting

Gjennom intervjuene fikk jeg flere ulike innsynsvinkler på hva lærerne gjør for å tilpasse undervisningen tilstrekkelig for elever med stort læringspotensial. Noen kom med veldig konkrete eksempel, og andre litt mer generelle. De fleste oppleggene kunne varieres på en måte der hele klassen fikk noe å arbeide med som passer deres nivå. Informantene dro fram fag som matte, norsk og engelsk hovedsakelig når de snakket, og mest om matte, derfor vil også noe av resultatene og analysen inneholde disse fagene. Jeg delte intervjuet inn i ulike tema, og har etter intervjuene også sortert dataen i de samme temaene.

4.1 Kjennetegn for elevene med stort læringspotensial

For å være sikker på at jeg og informantene snakker om de samme elevene, valgte jeg å stille spørsmål om hva informantene mener kjennetegner elever med stort læringspotensial, selv om jeg ga en kort beskrivelse når jeg spurte om de var interessert i å være med på forskningen min. Svarene var mye det samme, men også noe som skilte seg ut på enkelte. Alle informantene var enig i at dette er elever som forstår mer, får en dypere forståelse, scorer høyere på kartleggingsprøver enn de fleste andre. Informant 2 sa det blant annet slik “de elevene som tar ting utrolig fort og som du ser ligg langt over resten når det gjeld resonnering og faglig utvikling”. Alle informantene nevnte at dette er elever som lærer raskere, og gjerne er raskt ferdig med oppgaver. Det kom også fram at de synes matematikk er et av fagene der det gjerne kommer ekstra godt fram under observasjon, man ser “hvor fort de tar det der og hvor aktive de er, hvordan de resonnerer i forhold til de andre elevene” (Informant 2). De to sitatene fra Informant 2 er nesten like, nesten så hun skal overbevise meg om at det er slik de er. Sitatene står i likhet med det Clark (referert i Ildsø) tok opp, om at dette er elever som har et stort fokus på det de opplever som interessant, og da kan elevene nå langt utenfor pensum. Koblingen mellom det Ildsø tok opp og informasjonen jeg fikk av informantene om å få en

dypere forståelse og ligge på et høyere nivå av resonnering og faglig utvikling enn resten av klassen kan sees i sammenheng. Informant 3 nevnte også at dette er ofte elever som scorer jevnt over høyt på kartleggingsprøver. Det at de gjerne oppnår flere riktige besvarelser på slike kartleggingsprøver kan det være flere årsaker til. Mange av kartleggingsprøvene tester elevene i flere ferdigheter samtidig, som for eksempel regnefortellinger innen matematikk, og ulike lesestrategier i norsk. Når elevene oppnår gode resultat kan det tyde på at de ser sammenhenger og husker en stor del av det de har lært. Dette er i tråd med Aristoteles assosiasjonslov, at de ser sammenhenger gjennom likhet, ulikhet eller samtidighet. De har gjerne koblet endel av pensumet sammen på en måte som gjør at de forstår oppgaver de kanskje ikke har møtt tidligere.

Informant 1 la også vekt på at dette gjerne er elever som kan bli misforstått, gjerne ved at de blir underyttere og syns skolen er kjedelig. Hun nevner i tillegg til at dette er elever som er raskt ferdig at du ser de synes det er lett. Konsekvensen av at arbeidet var for lett hadde informantene forskjellig erfaringer med. Informant 3 nevnte at “det er gjerne tidlig barneskole at de slår ut som veldig urolige, at de kjeder seg, at de kan få en feilslått ADHD diagnose”. I motsatt ende av skalaen nevner informant 2 at elever gjerne ikke gjør noe “vesen av seg” og at det er viktig at de blir sett, noen elever er veldig lydige av seg og gjør det de får beskjed om, selv om det er for lett. Med bakgrunn av disse utsagnene informantene kom med kan man trekke tråder fra det Mönks og Ypenburg skriver, det at elever kan finne ulike måter til å takle det å ikke for nok stimulering, for eksempel frustrasjon, aggresjon eller motivasjonstap og underytelse. Idsøe refererer til Neihart et al. (2002) som tar frem dette med at elevene kan prøve å være morsom, utvikle depresjon eller falle ut av det sosiale miljøet. Det kan tenkes at det er noe av denne karakteriseringen, de elevene som prøver å være morsom og har mye energi som må ut på ulike måter som kan resultere i en feilslått ADHD-diagnose som informant 3 nevnte. Her ser man også hvor ulike elevene i skolen er, hvorfor differensieringen er viktig. Elever som har mye energi trenger gjerne mer praktiske oppgaver, gjerne ved å klippe, lime eller bygge noe, mens andre foretrekker å sitte rolig å arbeide.

4.2 Relasjon til elever og foreldre

Alle informantene setter relasjonsarbeid høyt, de ordlegger seg så klart ulikt, men slik jeg forstår det så er de enig i at for å kunne styrke disse elevene, må man ha god relasjon til dem. “Relasjonsbygging er viktig i forhold til forventning, og å kunne stille krav til alle” (Informant 3). Informant 1 sa at elever med stort læringspotensial “har vel så stort behov for å bli sett og anerkjent som de vanlige elevene”. Dette skiller seg litt ut og kan jo diskuteres, er det vel så viktig med gode relasjoner for elever med stort læringspotensial, sammenlignet med resten av

elevene? Hun forklarer videre at det er lett å gå i en "felle" der elevene føler seg spesiell, eller sær, det kan bli en negativ stemning rundt det hele, "det hender jo at andre kommer med litt halvspydige kommentarer til disse som klarer mer og er flinke, det er viktig at det ikke skal bli noe negativt å være flink" (Informant 1). Og forklarer at det er viktig å ha gode relasjoner for at elevene tør å si ifra om noe er for lett, for vanskelig, eller de vil at noe skal gjøres annerledes. De har litt ulik måte å legge det fram på, men slik jeg forstår det er de relativt enig. Relasjonsarbeid er viktig for å kunne prate med eleven, og stole på at eleven sier i fra om det er for lett eller vanskelig. Det samme hvis eleven føler seg spesialbehandlet eller lignende. Dersom en elev ikke føler på denne tryggheten kan de gjøre mindre enn de egentlig klarer, de kan gjerne forstyrre andre elever, men fortsatt ha tid nok til å bli ferdig med oppgavene fordi det går fort. Dersom en lærer da tror eleven er ute etter å forstyrre, og ikke skjønner at arbeidet er for enkelt, kan det gjøre store utslag for elevens senere læring.

De to andre nevner at relasjonsarbeid settes utrolig høyt, så det er tydelig de er opptatt av å bli kjent med og ha en god relasjon til elevene, de begrunner med at det er "viktig å kunne ha gode samtaler med elevene og hjemmet" (informant 2) og at det er "viktig å kjenne noe til hvordan de har det utenom skolen og hjemme, kunne spørre hvordan det går med hunden eller besteforeldre" (Informant 3). Stray og Stray er klar på at lærere må ha flere ulike strategier for å bli kjent med elevene, både faglig og sosialt, og forklarer at det er sammenheng mellom relasjon og læring. Det å vise at en bryr seg, og ikke bare om det som skjer på skolen er viktig for elevene. Lærerne jeg har intervjuet snakker om dette på ulike måter, men de vil frem til samme poeng. "Det handler jo litt om å alltid styrke elever på det de er god på, anerkjenne de på det de er god på. Det er ikke alltid de vet det heller, eller tror det selv, og kanskje fortelle hvorfor du tror du er god på det, for å underbygge den." (Informant 3) Informant 2 er også enig i at man må ha en god relasjon med eleven, så eleven tør å si ifra om noe blir for lett, og spør etter veiledning om det de sitter litt fast i arbeidet. Hattie (i Stray & Stray) forklarer viktigheten med kommunikasjon, og lærerens kommunikasjon kan påvirke læringsutbyttet og ikke bare elevenes atferd. Lærere må være observant på egen kommunikasjon og fremtreden rundt elevene, fremstår læreren som en åpen person som elevene kan stole på, og som en person som er genuint interessert i å høre hvordan de har det. Da vil gjerne elevene være mer interessert i å lytte til læreren og være engasjert i undervisningen. Derimot kan man møte på elever som vil teste lærerne i hvor interessert de egentlig er, før eleven åpner seg mer opp og viser tillit. Informant 2 var eneste informant som forklarte at hun vektlegger at man må ha gode relasjoner til hjemmet, og benytter utviklingssamtalene til å høre hva eleven tenker og ønsker. Deretter settes det opp en plan sammen med eleven og foreldrene, om hva de mener høres fornuftig ut. "Jeg vil jo ikke pushe for mye heller, det skal ikke være noe jag, eller press heller". (Informant 2) Som Nordahl forklarer, har de fleste foreldre en forventning til skolen, og

vil stille krav til barnet og lærerne. Det kan tenkes at relasjonen mellom Informant 2 og elevens foreldre er gode, slik hun legger frem samarbeidet. Det fremstår som at hun har et tett samarbeid med foreldre og eleven, da kan det tenkes at eleven også lettere kan si ifra om noe er for enkelt eller vanskelig i undervisningen. De to andre informantene nevnte at skole hjem samarbeid er viktig, men hadde ikke konkrete eksempler på hvordan de arbeider med relasjonen til elevenes foreldre. Dette trenger nødvendigvis ikke si noe om kvaliteten på samarbeidet.

4.3 Informantenes planlegging og gjennomføring av undervisning

Det kom frem mange gode undervisningsmetoder og ulike måter å legge opp undervisningen på for elever med stort læringspotensial. Her ble det en kort kobling til alle elever generelt, så analyseringen og tolkningen av intervjuene tok litt tid og arbeid. Alle de tre informantene sa at matematikk er et fag man fort ser forskjeller og relativt enkelt kan tilpasse, noen la også frem norsk og engelsk som fag de synes var grei å tilpasse. Når det gjaldt praktiske fag så var det ikke like store behov for den samme tilpasningen, ut i fra deres opplevelser. Det var tilfeldig at alle mine informanter er lærere i matematikk, og norsk, to av de har også engelsk i sin klasse. Av den grunn ble det også mye snakk om hvordan de legger opp undervisningen i matematikken, men en del av det kan også generaliseres til andre fag.

Det er klart det er forskjell i hvordan de gjennomfører undervisningen, og dette kom tydelig frem. Informant 2 nivådelar endel i matematikken, Informant 1 og 3 var mer på differensiering, uten noe særlig nivådeling. Informant 3 forklarer at hun har ganske høy variasjon, og ofte bytter om på hvor elevene sitter, "tanken er jo at de skal bytte på å være den som hjelper, sitte med noen du kan kaste ball med" (Informant 3). Hun har også erfaring med at elevene kan bli stille og slappe mer av om de har en følelse av at de sitter med en som er flinkere enn dem selv. Dette kan sees på som en måte å tilpasse undervisningen ved utvidet betydning som, ettersom det omhandler organiseringen og det sosiale i gruppen og hvordan det påvirker elevenes læringsutbytte. Her er det organiseringen av hvordan elevene sitter i klasserommet som kan sees i lys av Raaen sin beskrivelse av utvidet betydning at tilpasset opplæring.

Informantene er alle enige om at elevene har godt av å jobbe med noen som er på omtrent samme nivå. For eksempel i små grupper der de kan få oppgaver å samarbeide om, det kan være med på å skape gode samtaler og de kan utvikle hverandre med sine styrker.

"Noe av det jeg opplever som viktig for disse elevene er å få være i en liten gruppe med andre som er på samme nivå, gi de utfordringer sammen, trene samarbeid med dem, og se at det er ikke så spesielt å være flink" (Informant 1).

Dette er noe som går igjen hos alle under samtalen jeg har med dem, det at elevene ikke skal føle seg spesiell, eller at de skal få en negativ følelse av at de mestrer mange av oppgavene de får. Det å rullere på læringspartnere, og gjerne lage grupper på tvers av klassene på trinnet var noe lærerne benyttet seg av. Jeg fikk også inntrykk av at de er avhengig av samarbeid på tvers av parallellklassene for å kunne ha gode grupper. Hattie referert i Nordahl som poengterte viktigheten av en god struktur og et godt fellesskap, ettersom læringsutbyttet blir større om dette er på plass. Vygotskij og Bruner blir referert til i Solerød for sin forskning om læring gjennom et sosialt miljø. Vygotskij sitt sosiokulturelle perspektiv på læring, og Bruner som også er inne på at man lærer i fellesskap, og snakker om at man bevarer eller forkaster hypoteser i videre læring. Dette er teorier som er tydelige på at fellesskapet er viktig for en god læring, og at mennesker lærer ved en kombinasjon av individuelle og sosiale erfaringer. Dersom gruppene som blir satt sammen inneholder elever som arbeider bra sammen, klarer å utvikle hverandre og gjerne utfordre hverandre kan det tenkes at læringsutbyttet er stort. Dersom gruppene som dannes ikke blir produktive vil gjerne resultatet bli mindre vellykket.

Det kom frem ulike hjelpemidler som ble mye brukt, informant 2 bruker mye digitale hjelpemidler. Informant 2 bruker blant annet *Multi Smart øving* og *Multi Nettoppgaver* i matematikk. I tillegg har hun testet ut å lage en undervisningsvideo for den ene eleven hun kategoriserer som en elev med stort læringspotensial, men for at denne eleven ikke skulle arbeide alene så la hun opp til at en annen flink elev også skulle få være med. De kunne da sitte med hodetelefoner og høre på henne undervise for dem, gjerne på et grupperom, mens hun hadde undervisning for resten av klassen. På den måten kunne de også få utvikle seg, innen samme tema, men få litt mer utfordring når de har vist at de kan det resten av klassen trenger mer gjennomgang av. Håstein og Werner nevner tilpasning gjennom endring av standarden i undervisningen som én måte å tilpasse, dette kan sees på som å være en endring i standarden. Ettersom bruk av digitale hjelpemidler enda er under utvikling i skolene. Noen lærere bruker det nok mer enn andre, det kan også tenkes at de yngre lærerne muligens bruker det mer enn de som har arbeidet som lærer i mange år, ettersom de har hatt større tilgang til digitale verktøy gjennom oppveksten. Det oppfattes for meg at Informant 2 har gode kunnskaper om de ulike plattformene hun bruker i undervisningen, og har positive erfaringer ved bruk av dette i undervisning. Med tanke på at bruken av digitale hjelpemidler bare har blitt større i hverdagen, også for små barn, er nok dette noe som bør brukes i undervisningen. På den andre siden er det viktig å kunne skrive for hånd og regne ut mattestykker etter standardalgoritmer og uten kalkulator, dette er grunnleggende kunnskap som ikke må forsvinne.

De tre informantene foretrakk å ha alle elevene til å arbeide med samme tema, med ulik fremgangsmåte, arbeidsoppgaver, innfallsvinkler og at de elevene som har behov, får arbeide mot mer utfordrende mål. Den andre tilpasningen Håstein og Werner tar opp er det å utvide mangfoldet og ta hensyn til hvordan man kan variere arbeidsformene til elevene. Det å variere arbeidsformene til elevene kan tenkes å omhandle akkurat det informantene tok opp, når man arbeider med et tema på ulike måter har man også som lærer, en bedre oversikt over hvilke tema elevene har vært gjennom. Informant 1 og 3 tok frem viktigheten med å møte utfordringer relativt tidlig i skolen. "De må tåle å møte motstand og lære å finne strategier for å løse disse oppgavene" (Informant. 1). Informant 3 er inne på det samme, at de må være vant til å tenke på ulike måter og ha ulike strategier å bruke, og jevnlig møte oppgaver som er litt utfordrende. "Det er veldig farlig med de som aldri har møtt et utfordrende mattestykke før de kommer på ungdomsskolen." (Informant 3) Faren med dette kan tenkes å være at de mister motivasjon og gjerne gir opp hvis de ikke blir veiledet videre. Det å ikke ha noe strategi for å løse ulike oppgaver når de kommer opp til høyere nivå, der de gjerne må prøve seg mer frem, kan bli en utfordring hvis disse elevene ikke blir sett tidlig i skolegangen. Hun snakker om at hun bruker Schaffolding i undervisning, i tillegg nevner hun læringsgropen "det å faktisk være frustrert, finne en løsning og føle seg bedre etterpå" (informant 3). Læringsgropen er noe alle elever må gjennom i løpet av skolegangen, flere ganger. Det er et bilde på hvordan læring kan oppstå, man har et mål, men faller gjerne ned i en "grop" ettersom man ikke skjønner, gjør feil eller ikke forstår hva man skal gjøre, man sitter litt fast. Det er her det kan tenkes at informantene synes strategiene er viktig, for å komme seg opp fra gropen og videre i læringen, er det viktig med ulike strategier. Schaffolding som hun nevnte, er jo et av de engelske navnene på den proksimale utviklingssonen som Lev Vygotskij kom frem med. Dette er en viktig læringsteori for lærerne å ha med seg ettersom det er lettere å lære noe nytt, dersom det kan kobles til noe de allerede har lært. På den andre siden, gjennom læring og erfaring vil man støte på noe man ikke kan knytte til allerede lært kunnskap, da vil man gjerne følge Piaget sine delprosesser innen læring, Akkomodasjon og Assimilasjon, Akkomodasjon omhandler læringen som skjer når man får nye erfaringer og ny læring som ikke kan knyttes til noe man allerede kan. Det er det som kan tenkes at skjer når man faller ned i den "læringsgropen" som informantene snakker om. Assimilasjon kan sees på som læring på litt samme måte som Vygotskijs teori, ettersom det knyttes til noe man allerede kan.

I kombinasjon med det å møte utfordringer nevner informantene også noe som jeg får inntrykk av at kan være en vanlig måte å differensiere undervisningen på. De kom inn på å la eleven jobbe mot mål som er for høyere trinn, eller arbeide i bøker for de høyere trinnene. Informantene er litt uenig i hvor mye og hvordan dette skal gjøres, informant 2 veksler mellom

mål og bøker fra høyere trinn, og vanskeligere oppgaver på ark, i tillegg til mål og bøker fra trinnet de elevene er på. Dette er avtalt i samarbeid med elevene det gjelder og foreldre. Så der får jeg inntrykk av at samarbeidet mellom læreren, eleven og foreldre er bra. Med informant 3 får jeg en litt annen vinkling, hun nevner at noen går opp i bøker, men hun liker å holde seg på trinnet de er på og arbeider mer i bredden. Dette forklarer jo at hun kjenner til noen som velger å bruke bøker fra høyere trinn, men ikke noe om hvor utbredt det er. Hun forteller også om andre metoder hun gjerne bruker, deriblant hvis de arbeider med noe elevene liker og er trygg på, kan de få vise litt for hele klassen, eller være hjelpelærer, litt som en premie. Dette gjør hun for at de skal bli mer språklig bevisst og kunne forklare det de tenker og hvordan de løser ulike oppgaver. Dette med å være hjelpelærer ble nevnt tidligere, og er i følge Mönks og Ypenburg en metode som er mindre fremmede for læring enn mye annet. Informant 3 bruker denne metoden som en premie, dette forutsier at elevene trives med oppgaven, da det må være en forsterkende aktivitet som gjør at elevene ønsker det. Hvis ikke kan det tenkes at det kan fungere som en straff, og eleven da vil gi mindre innsats i videre arbeid for å unngå å være hjelpelærer.

Informant 1 foretrekker også at elevene arbeider i bredden, mer enn at de arbeider raskere og får pensum for neste skoleår, eller får bla om på neste side i boken. Det kan forstås at hun synes det er en lettvent måte å arbeide på når hun sier at "det er veldig lett også bare gi de boken for neste år, men det er ikke vits i at de skal ligge et år foran hele tiden" (Informant 1). Hun begrunner det med at selv om elevene med stort læringspotensial kan mye og gjerne tar ting raskt, så må man passe på at de har basiskunnskapene på plass, de må ha en god grunnmur i læringen for å kunne utvikle seg videre uten å falle av på et tidspunkt. Hvis læringen da går for fort kan de gjerne gå glipp av noe som er essensielt for den videre læringen. Hun bruker gjerne problemløsningsoppgaver for å se hvordan de arbeider, og at de kan vise de ulike strategiene de kan, og ser da om de har basiskunnskapene på plass før de får mer utfordrende oppgaver innen det temaet. Dette er jo en annen måte å tilpasse gjennom variert undervisning, som Håstein og Werner nevner. Ved å arbeide i bredden får de også flere "knagger" å koble ny læring til, eller større skjema som Piaget mente. De lærer flere ulike strategier å løse oppgaver på, og ha et større utgangspunkt for å møte fremtidige utfordringer.

Informant 1 og 3 snakker også om åpne oppgaver, eller undersøkelseslandskap, altså oppgaver som kan ha flere ulike fremgangsmåter og riktige svar. Dette er en metode de synes er fin å bruke for hele klassen, da elevene bruker fremgangsmetoder de selv er trygg på. Dette er også noe som er fint å gjennomføre som gruppearbeid, noen elever vil da utforske mye og gjerne komme frem til flere løsninger. Ved bruk av åpne oppgaver, der elever kan prøve ut

ulike teorier, og utføre oppgavene på ulike måter vil de gjerne starte med forskjellige hypoteser på hva som vil fungere og ikke, dette kan endres etterhvert som de kommer lenger i oppgaven, eller når den er ferdigstilt. Dette kan sees i lys av Bruners teori om læring i sosiale miljø, der man konstruerer hypoteser som enten forkastes eller beholdes i videre læring. Det de nevner som er krevende med å utføre det, er tiden. Det kan ta mye tid å gå gjennom hva elevene har kommet frem til og hvordan, da det kan være så mange løsninger og svar. Det kan se ut som at dette er årsaken til at det ikke er brukt så mye i undervisningen.

5 Avslutning – Konklusjon

I denne studien har jeg prøvd å finne svar på min problemstilling: **Hvordan planlegger og tilpasser lærere undervisningen for elever med stort læringspotensial?** Jeg har også sett på underspørsmålene: Hva kategoriserer elever med stort læringspotensial? Og hvilke muligheter og utfordringer ser de for at elevene skal få utnyttet potensialet sitt?

Siden denne forskningen kun inneholder tre informanter og to skoler, kan ikke dette sies å være standarden for Norge, men det at informantene tar opp mye av det samme, kan tyde på at dette kan gjelde flere lærere og skoler. Det at to informanter var fra en skole, gav heller ikke noe spesielle utslag ved at de var enig eller uenig sammenlignet med den tredje informanten. Jeg hadde et ønske om å få mer kunnskap om elever med stort læringspotensial, og hvordan et utvalg lærere tilpasser undervisningen til disse elevene. Dette har jeg gjort ved å intervju tre lærere som arbeider som kontaktlærere på mellomtrinnet, og har en eller flere elever med stort læringspotensial. Funnene mine viser at de utvalgte lærerne har nok kunnskap for å tilpasse undervisningen. Det fremstår for meg at elever med stort læringspotensial, nesten blir en dårlig samvittighet for lærerne, ettersom de har kunnskapen, relasjonen og mange muligheter til å hjelpe dem, men mangler tid. Dette er lærere med gode oppgavebanker, og mange løsninger på å tilpasse og differensiere undervisningen. De bruker blant annet åpne oppgaver, digitale verktøy og gruppearbeid. Den største utfordringen ser ut til å være at tiden er knapp til å lage og gjennomføre gode nok opplegg, selv ved hjelp av oppgavebankene. Samtidig ønsker de bedre organisering og samarbeid med ledelse og andre lærere på trinnet for å kunne forbedre tilpasningen.

Tilpasset opplæring er i dag godt implementert i skolen, og det forventes at lærere tilpasser undervisningen slik at alle får den opplæringen de har krav på, fagteorien og informantene mine gir et inntrykk av at elever med stort læringspotensial blir nedprioritert, ettersom de stort sett klarer seg bra i skolen. Derimot har de opplevd de elevene som blir stille, eller utagerende i atferden pga. for lite stimuli og utfordringer. Viktig læring for meg i dette prosjektet har vært

at hvis elever med stort læringspotensial skal ha utbytte av ordinær undervisning, må læreren også tilpasse opplæringen til dem. Jeg får et inntrykk av at dersom denne gruppen med elever skal få tilpasset undervisningen tilstrekkelig, må det skje en endring i skolesystemet på det grunnlag at læreren har mange tidkrevende oppgaver, og resultatene i denne forskningen viser tegn til at det ikke er lærernes kunnskap som ikke holder, det er systemer som ikke åpner opp til at alle elever skal utvikle seg etter beste evne. For framtidig forskning hadde det vært interessant å prøve ut et opplegg på en gruppe elever med stort læringspotensial, eller intervjuet dem om hvordan de opplever undervisningen, om de savner noe og hvordan de føler seg ivaretatt.

6 Referanseliste

- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2011) Tilpasset opplæring for læring og utvikling. I Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (Red.) *Lærerarbeid for tilpasset opplæring* (s. 11-25) Gyldendal: Oslo
- Bjørnsrud, H. Og Nilsen, S. (2008) Tilpasset opplæring under Kunnskapsløftet – intensjoner og skoleutvikling. Introduksjon. I Bjørnsrud, H. Og Nilsen, S. (Red.), *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling* (S.9-24). Gyldendal: Oslo
- Håstein, H. & Werner, S. (2004). *Men de er jo så forskjellige, tilpasset opplæring i vanlig undervisning* (2.utg.) Abstrakt forlag AS: Oslo
- Idsøe, E.C. (2018). Tilpasset opplæring for elever med stort akademisk potensial. I Bunting, M(Red.), *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis* (s. 165-178) Cappelen Damm: Oslo
- Lillejord, S., Manger, T & Nordahl, T. (2013) *Livet i skolen 2* (2.utg.) Fagbokforlaget: Bergen
- Mönks, F.J. & Ypenburg, I.H. (2008). *Begavede barn En veiledning for foreldre og pedagoger*. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Nordahl, T. (2018). Eget barn som en del av fellesskapet. I Bunting, M(Red.), *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis* (s. 123-132) Cappelen Damm: Oslo
- NOU 2014: 7 (2014) *Elevens læring i fremtidens skole*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/sec3>
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-3>
- Repstad, K. & Tallaksen, I.M. (2006) *Variert undervisning- mer læring*. Fagbokforlaget: Bergen
- Ryen, A. (2002) *Det kvalitative intervjuet – Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget: Bergen
- Raaen, F.D. (2008) Tilpasset opplæring i et dannelsesperspektiv – illustrert med utviklingen fra M87, L97 til K06. I Bjørnsrud, H. Og Nilsen, S. (Red.), *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling* (S.26-57). Gyldendal: Oslo
- Skogen, K. & Idsøe, E. C. (2014) *Våre evnerike barn En utfordring i skolen* (2.utg.) Høyskoleforlaget: Kristiansand
- Solerød, E. (2014) *Pedagogiske grunntanker- i et dannelsesperspektiv*. Universitetsforlaget: Oslo
- Stortingsmelding 61. (1985). Kyrkje- og undervisningsdepartementet st.meld. nr. 61 (1984-85) Om visse sider ved spesialundervisninga og den pedagogisk-psykologiske tenesta. Hentet fra: https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1984-85&paid=3&wid=d&psid=DIVL1399&pgid=d_0957

Stray, T. & Stray, I.E (2018). Alle elever har behov for å bli forstått. I Bunting, M(Red.), *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis* (s. 56-76) Cappelen Damm: Oslo

7 Intervju guide

Erfaringer:

Hvor lenge har du jobbet som lærer?

Hvilke trinn har du jobbet på / mest på?

Hva er dine erfaringer med tilpasset opplæring i skolen?

Elever med stort læringspotensial

Når jeg snakker om elever med stort læringspotensial, hvilken type elever ser du for deg da?

Deler du elevene inn etter nivå på noen måte?

Opplever du at det er de samme elevene i ulike fag, eller er dette ulikt?

Relasjon til de elevene med stort læringspotensial

Hvordan opplever du relasjon som er tema i tilpasningen til disse elevene?

Hvordan arbeider du for å oppnå god relasjon?

Muligheter og utfordringer

Hvilke muligheter har du når det gjelder å tilpasse undervisningen til disse elevene?

Hvilke utfordringer møter du i tilpasning av undervisningen?

Hva tenker du er den største utfordringen for deg i å gi tilstrekkelig tilpasset undervisning?

Har du møtt på noen utfordringer i klasserommet med disse elevene om de ikke får tilpasset opplegg, hvis ja, på hvilken måte?

Undervisning:

Hvordan planlegger du undervisningen for disse elevene?

Hva legger du vekt på i planleggingen?

Hvordan legger du opp undervisningen for elever med stort læringspotensial?

Har du noen fag du har erfart er lettere å tilpasse undervisningen i enn andre, både planlegging og gjennomføring?

- Hvilke?
- På hvilken måte?

Er det noen fag du opplever som at elevene ikke trenger tilpasning?