



# BACHELOROPPGÅVE

## **Dei sterke klarar seg alltid! ...eller?**

Om tilpassa opplæring til sterke elevar

av  
13 Kjersti Regine Støfring

## **High achievers always reach their goals! ...or do they?**

Differentiated teaching for high achievers

Grunnskulelærerutdanning 1.-7.

PE369

Mai 2014

**Avtale om elektronisk publisering i Høgskulen i Sogn og Fjordane sitt institusjonelle arkiv (Brage)**

Eg gjev med dette Høgskulen i Sogn og Fjordane løyve til å publisere oppgåva i Brage (Skriv inn tittel) dersom karakteren A eller B er oppnådd.

Eg garanterer at eg har opphav til oppgåva, saman med eventuelle medforfattarar. Opphavsrettsleg beskytta materiale er nytta med skriftleg løyve.

Eg garanterer at oppgåva ikkje inneheld materiale som kan stride mot gjeldande norsk rett.

Ved gruppeinnlevering må alle i gruppa samtykke i avtalen.

Fyll inn kandidatnummer og namn og set kryss:

13 Kjersti Regine Støfring

kandidatnummer og namn

JA

NEI

## Innhald

1 Innleiing.....	2
1.1 Problemstilling, avgrensing og presisering.....	3
2 Teori.....	4
2.1 Klargjering av omgrep.....	4
2.2 Tilpassa opplæring i styringsdokumenta.....	5
2.3 Teori om meistring.....	6
3 Metode.....	8
3.1 Val av metode.....	8
3.2 Intervju.....	8
3.3 Utval av informantar.....	9
3.4 Analyse av data.....	10
3.5 Reliabilitet og validitet.....	10
3.6 Forskingsetikk.....	10
3.7 Metodekritikk.....	11
4 Empiri.....	12
4.1 Dei sterke elevane.....	12
4.2 Omgrepet tilpassa opplæring.....	13
4.3 Samarbeidspartnarar.....	16
5 Drøfting.....	18
5.1 Dei sterke elevane.....	18
5.2 Omgrepet tilpassa opplæring.....	19
5.3 Samarbeidspartnarar.....	21
6 Avslutning.....	23
6.1 Konklusjon.....	23
6.2 Erfaringar.....	23
7 Bibliografi.....	25
8 Vedlegg.....	28

## 1 Innleiing

Omgrepet tilpassa opplæring står godt forankra i den norske skulen. Både opplæringslova § 1-3 og Læreplanverket for Kunnskapsløftet (heretter kalla LK06) slår fast retten til tilpassa opplæring til kvar enkelt elev. Tilpassa opplæring er eit politisk omgrep som har blitt framstilt ulikt gjennom tidene. Det kan derfor vere utfordrande for praksisfeltet å handtere. Både fylkeskommunen, kommunen, skulen og lærarane er pålagt å nytte dette verkemiddelet i sitt arbeid med utdanning, og deira overordna forståing av omgrepet fører til ulikt fokus og ulik handtering i det daglege arbeidet.

Det er eit sterkt fokus på tilpassa opplæring gjennom heile grunnskulelærerutdanninga, både gjennom forelesingane og praksisperiodane våre. Det er særleg gjennom praksis eg har fått kjenne på omgrepet. Allereie i første praksisperiode opplevde eg det eg oppfatta som ei skeivfordeling av tilpassinga til elevane. Ikkje fordi læraren ønskte dette, men fordi ressursane var avgrensa og enkelte elevar trong meir merksemd enn andre. Eg kjende på at det ofte vart fokus på dei elevane som trong mest oppfølging, i mange tilfelle var det dei eg oppfatta som dei svakaste elevane. Kva då med dei fagleg sterke elevane? Korleis kan ein tilpasse undervisninga for å sikre at dei sterke elevane også får dei utfordringane dei har krav på og treng? Eg vart interessert i å finne ut meir om emnet og har hatt tilpassa opplæring som eitt av mine fokusområde i alle praksisperiodane gjennom utdanninga.

Eitt av måla ved denne oppgåva er å lære meir om kva eit utval lærarar meiner om problemstillinga, korleis dei løyser utfordringa i sin arbeidskvardag og tankar dei har om kva som kan gjere utfordringa lettare handterleg. Alle elevar har ein lovfesta rett til tilpassa opplæring, men klarer vi det godt nok gjennom vår daglege praksis? Eg ønskjer å finne meir ut om kva verkemiddel eg som lærar må nytte for å klare å tilpasse undervisninga mi til alle elevar. Korleis kan eg, i størst mogleg grad, inkludere alle, sikre at alle kjenner meistring og at alle elevane får vere med å påverke vala eg må ta? Det store og kanskje uoppnåelege målet, er å finne metodar som kan gjere at vi på ein enklare måte kan nå målet om tilpassing til alle, også dei sterke elevane.

## 1.1 Problemstilling, avgrensing og presisering

**Problemstilling: Korleis tilpassar eit utval lærarar undervisninga si til dei sterke elevane?**

Når eg starta på denne oppgåva såg eg raskt at eg hadde famna om eit stort og vidt tema. Etter diskusjonar med både medstudentar og rettleiar kom eg fram til at eg måtte justere fokuset frå dei svært sterke eller begava elevane til dei elevane som har høg måloppnåing i eitt eller fleire fag. Vi treff desse elevane i alle klasser, dei er for meg mest interessante i samanheng med denne oppgåva.

Med sterke elevar meinast det i denne oppgåva dei elevane som er fagleg sterke og som har høg måloppnåing i eitt eller fleire fag.

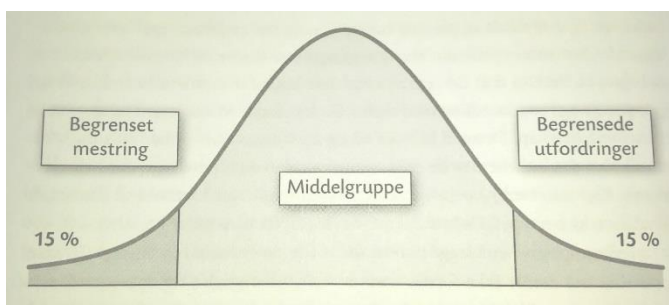
## 2 Teori

### 2.1 Klargjering av omgrep

Tilpassa opplæring er eit politisk skapt omgrep, og vi finn det att i formuleringa av § 1-3 i opplæringslova: *Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten* (Opplæringslova, 1998). Tilpassa opplæring vert ofte forklart som variasjon i læringssituasjonen gjennom differensiering tilpassa eleven sine evner og føresetnader. I tillegg inkluderer nokre òg krav til eleven med målsetjingar og tilpassing til fellesskapet inn i denne definisjonen (Jensen, 2007).

Vi kan skilje mellom ei smal og ei vid tilnærming til omgrepet tilpassa opplæring. Ved ei smal tilnærming til omgrepet ser ein på undervisningsmetodar og differensiering og korleis ein kan løyse utfordringa med individuell tilrettelegging. Jensen seier at det kan sjå ut som om dei fleste lærarar har ei slik forståing av omgrepet. I den vide tilnærminga har ein utvida fokuset til å sjå på omgrepet som ei forplikting for heile skulen og aktørane som er tilknytt skulen. Då er fokuset endra til at tilpassa opplæring må forståast som kvalitetar ved skulen si verksemd og må dermed få konsekvensar for alle aktørane i skulesystemet (Bachmann & Haug, 2006).

I arbeidet med tilrettelegging til elevgruppa, ligg gjerne fokuset på gjennomsnittseleven for at undervisninga skal treffe flest mogleg. På begge sider av denne middelgruppa finn vi elevar som har andre behov for tilrettelegging. Dette framstiller Jensen (2009) som ein figur i m.a. boka LA STÅ! (s. 200).



I denne oppgåva ser eg nærare på dei eg kallar sterke elevar, han definerer dei som ca. 15% av elevgruppa som får avgrensa utfordringar i ordinær undervisning. Dei får ikkje faglege utfordringar i tråd med evner og føresetnader, og kan dermed miste motivasjonen og verte underytarar. Ofte får desse elevane større mengder arbeidsstoff i staden for godt tilrettelagde og motiverande opplegg, som utviklar elevane sine evner og talent vidare. Vi har ein fellesskule der alle elevar skal lære det same, dermed er dette er ei stor utfordring for pedagogane. Buli-Holmberg og Ekeberg ser på dette som ein tosidig prosess der den eine sida inneber eleven si

læring, den andre sida handlar om læraren si undervisning. Dei skriv òg at dette inneber at: *læreren trenger både kunnskaper om læringsprosesser og ferdigheter i å tilrettelegge for læringsprosesser som gir eleven et økt læringsutbytte* (Buli-Holmberg og Ekeberg, s. 29).

Ved å lese opplæringslova finn ein følgjande i § 5-1: *Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning* (Opplæringslova, lese 03.05.14). Dette har av enkelte vorte tolka som at dei sterke elevane har rett på spesialundervisning, på lik linje med dei elevane som i avgrensa grad lukkast med å nå måla i læreplanen. Dette er derimot oppklara i tolking av regelverket på utdanningsdirektoratet sine nettsider:

Retten til spesialundervisning omfatter ikke elever som lærer raskere eller mer enn gjennomsnittet, og som derfor ikke får tilfredsstillende utbytte av opplæringen.<sup>13</sup> Spesialundervisning må ses i sammenheng med prinsippet om likeverd og skal sikre at også elever som for eksempel lærer senere enn gjennomsnittet, får et forsvarlig utbytte av opplæringen. Særlig evnerike elever har allerede utbytte av opplæringen. For elever som lærer raskere eller mer enn gjennomsnittet, vil prinsippet om tilpasset opplæring, jf. opplæringsloven § 1-3 gjelde. **Søknader om spesialundervisning fra elever som fordi de er særlig evnerike og derfor ikke får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen, kan ikke innvilges.** Udir (2013) Spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning. Henta frå <http://www.udir.no/Regelverk/Tolkning-av-regelverket/Elever-med-sarskilte-behov/Spesialundervisning/Spesialundervisning/5-Retten-til-spesialundervisning/>, 03.05.14.

## 2.2 Tilpassa opplæring i styringsdokumenta

Tanken om opplæring i samsvar med eleven sine evner, føresetnader og interesser finn vi nedfelt i læreplanar tilbake til 1939, om enn i ulik grad. I normalplanen for folkebyskolen av 1939 (N39) står det følgjande: *... å gi elevene en opplæring som er best mulig i samsvar med deres evner og anlegg* (Skaalvik & Fossen, s. 16). Mønsterplanen for grunnskulen av 1974 (M74) kan omtalast som meir radikal i form av at den i større grad understreka behova til den enkelte elev. Den la sterkare vekt på samanhengen mellom differensiering og individualisering, med grunngeving i behovet for mestring og å styrke eleven sin sjølvtilitt. Innanfor dette ligg ei forventning om at elevane skulle få oppgåver dei kunne meistre (Skaalvik & Fossen, 1995). I 1975 vart retten til tilpassa opplæring lovfesta, spesialskolelova opphøyrd som eiga lov og vart integrert under grunnskolelova.

I sitt arbeid med å sjå på meiningsinnhaldet i omgrepet tilpassa opplæring dei skiftande regjeringar har lagt til grunn, har Jenssen og Lillejord har kalla perioden frå 1975 til 1990 for integreringsepoken (Jenssen & Lillejord, 2009). I denne perioden vart det vektlagt at elevar som tidlegare var plassert i spesialsular og det aukande talet innvandrarar skulle inkluderast i grunnskulen på lik linje med vanlege elevar. Elevane skulle lære å godta kvarandre trass forskjellane og få hjelp til å innordne seg i eit fellesskap og verte verdifulle medlemer av ei gruppe. Dette finn vi att i mønsterplanrevisjonen av 1987 (M87) som understrekar behovet for å styrke sjølvtiliten, men i tillegg legg vekt på at tilpassinga ikkje må resultere i ekstrem individualisering som går på bekostning av sosial utvikling og sosialt miljø (Skaalvik & Fossen, 1995).

Den neste epoken, 1990-1996, vert av Jenssen og Lillejord kalla inkluderingssepoken. No kom ei dreining frå individuelt perspektiv til vektlegging av fellesskap og klassen. I denne perioden vart grunnlaget for L97 lagt, og denne læreplanen legg stor vekt på fellesskapet og felles innhald, og arbeidsmåtar som rammer for tilpassa opplæring. Likevel vert individet i større grad sett i sentrum samtidig som fellesskapet vert tona ned utover 90-talet. I denne perioden, kalla individualiseringsperioden (1997-2005), vert behovet for tilpassa opplæring til enkelteleven framheva i St.meld. nr. 23 frå mars 1998, men det skal no skje innanfor klassen sine rammer. I 2006 kom LK06 og igjen er det fellesskapet sine rammer som er fundamentet for fellesskolen. I tillegg vektleggast undervisningskvalitet som virkemiddel for tilpassa opplæring slik at flest mogleg får utbytte av undervisninga (Jenssen & Lillejord, 2009).

## 2.3 Teori om meistring

Den russiske psykologen Lev Vygotskij, hadde eit sosialkonstruktivistisk syn på læring: Læring skjer i sosialt samspel med andre. Hans tankar og forskingsresultat ligg til grunn for ein stor del av det norske synet på tilpassa opplæring, som vi finn att i dei ulike læreplanane frå 1975 og utover. Han har hatt stor betyding for utviklingspsykologi og pedagogikk gjennom sitt sosiokulturelle læringssyn. Ved å finne den rette balansegangen mellom det barnet lærer sjølv og kan lære ved hjelp av andre, får barnet auka mestringskjensle gjennom å få nok utfordringar. Denne mestringskjensla gjer at barnet kan utvikle seg vidare. Vygotskij meinte at læraren skal fungere som eit støttande stillas for eleven, og stimulere eleven si næraste utviklingsone (Manger, Lillejord, Nordahl, & Helland, 2009).



Albert Bandura er ein kanadisk psykolog som har læring og personlegdom som sine forskingsfelt. Hans sosial-kognitive teori om eleven si tru på eiga mestringsevne, tek omsyn til både forventning om å nå eit mål, og verdien av å nå dette målet. Han slår fast at eleven si forventning om kor godt eller dårleg han vil meistre ei oppgåve, er avgjerande for motivasjonen. Gjennom forskning har ein fått forståing av kor verdifullt det er for elevar å få moglegheit til å meistre autentiske oppgåver, at dei har gode modellar i vaksne og medelevar, at dei kan få opplæring av personar som veit kva eleven står for og lærarar som kan inspirere dei til å bruke moglegheitene sine (Manger, Lillejord, Nordahl, & Helland, 2009).

For at elevane i størst mogleg grad skal kunne meistre skulekvardagen, utvikle seg både fagleg og sosialt, og i tillegg halde oppe motivasjonen, er det svært viktig at relasjonen elevane har til dei vaksne i skulen er av god kvalitet. Det er alltid læraren sitt ansvar å jobbe for eit godt samarbeidsklima med kvar enkelt elev og med fellesskapet i klassen. Drugli og Nordahl viser til at det innanfor pedagogikken har vore altfor lite fokus på relasjonsbygging mellom elev og lærar, og slår fast at dette må vektleggast i større grad. Gjennom undersøkingar gjort av ulike forskarar finn dei resultat som viser at dette stemmer, og at relasjonen mellom elevar og lærarar er av stor betydning for elevane si utvikling. Nest etter heimen, er skulen den viktigaste utviklingsarenaen for elevane. Gjennom nære og gode relasjonar til læraren, har eleven eit mykje betre utgangspunkt for å klare seg godt både sosialt og fagleg. Positive relasjonar inneber stor grad av nærleik, openheit, omsorg, involvering, støtte og respekt mellom partane, som igjen fører til skuletrivsel. Gjennom ei undersøking bestilt av Kunnskapsdepartementet i 2008, viste det seg at lærarane si evne til å inngå i ein sosial relasjon til kvar enkelt elev, er den dimensjonen av lærarkompetansen som er av størst betydning for elevane si læring (Lillejord, Manger, & Nordahl, 2010).

## 3 Metode

Metode er, ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen, å følge en bestemt vei mot et mål. Samfunnsvitenskapelig metode er hvordan vi går fram for å hente inn informasjon om virkeligheten, og hvordan vi analyserer for å finne ut hva denne informasjonen forteller oss. (2011, s. 401) Det handlar om kva framgangsmåte vi kan nytte for å undersøkje om oppfatninga vår stemmer med verkelegheita eller ikkje. Dei viktigaste kjenneteikna ved metode er systematikk, grundigheit og openheit (2011).

### 3.1 Val av metode

Ved å ta utgangspunkt i ei problemstilling kan vi vurdere kva metode som er best eigna som framgangsmåte. Metodane har til felles at dei søker å bidra til større forståing av samfunnet vi lev i. Vi skil mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Kvantitative metodar kan svært forenkla seiast å ta sikte på å forme data om til målbare einingar, og legg vekt på oppteljing og utbreiing av ulike fenomen. Kvalitative metodar tek sikte på å fange opp meiningar og opplevingar som ikkje lar seg talfeste eller måle. Kvalitativ metode byggjer på teoriar om hermeneutikk (fortolking) og fenomenologi (menneskeleg erfaring), og finnast som skrivne tekstar, lyd eller bilete, og er deretter omarbeidd for å få fram meiningsinnhaldet. (Johannessen, Tufte, & Christofferssen, 2010)

I denne oppgåva er eg interessert i å finne ut meir om ulike lærarar sine haldningar, opplevingar og erfaringar med tilpassa opplæring til dei sterke elevane, eg valde derfor ein kvalitativ forskingsmetode med intervju som arbeidsmåte.

### 3.2 Intervju

Eit intervju kan beskrivast som ein samtale mellom ein intervjuar og ein informant. Intervjuaren søker å få svar på ulike spørsmål om eit tema, informanten nyttar sine erfaringar, meiningar og haldningar til å gje svar. I samband med denne oppgåva var intervju basert på faglege samtalar om temaet, og eg gjorde desse etter ein semistrukturert intervjuguide, sjå vedlegg 1. Eg strukturerte spørsmåla etter tre ulike tema, dette var eit godt hjelpemiddel for å kaste lys over problemstillinga frå ulike vinklar.

Det første eg stilte spørsmål om, var dei sterke elevane. Dette var viktig for å avdekke informantane si forståing av omgrepet, og kva dei meinte karakteriserte dei ulike nivåa. Det

neste temaet var omgrepet tilpassa opplæring. Her var det igjen viktig å avdekke kva informantane la i omgrepet og korleis dei nytta tilpassa opplæring som verkemiddel i sin arbeidskvardag. Eg var oppteken av å avdekke ulikskapane mellom sterke og svake elevar, og i tillegg få informantane til å seie noko om motivasjon av sterke elevar. Det siste temaet var samarbeidspartnarar, og kva betyding desse har for at elevane skal få tilfredsstillande opplæring. Eg stilte oppfølgingsspørsmål der eg merka at informantane hadde meir å kome med. Intervjua flaut lett, mest som samtalar. Informantane kom med masse opplysningar og var reflekterte i intervjusituasjonen.

### 3.3 Utval av informantar

I kvalitative undersøkingar, som intervju, vert personane som er intervjuobjekt kalla informantar (Johannessen, Tufte, & Christofferssen, 2010). Mine informantar er valde ut frå *bekvemmelighetsutvelgelse* (Johannessen m.fl., s. 111). Utvalet er basert på homogene deltakarar, ei gruppe personar med svært liten variasjon ut frå sentrale kjenneteikn. Dette er gjort for å avdekke flest moglege felles og ulike erfaringar innanfor temaet (Johannessen m.fl., 2011). Informantane er, grunna eit stramt tidsskjema, valt ut frå geografisk nærleik og at dei var lett tilgjengelege. Dei skulle vere lærarar innanfor mellom- og/eller ungdomstrinnet. Svara til dei tre informantane er vektlagt like mykje i oppgåva. Dei er omtala som informant 1, informant 2 og informant 3.

Alle dei tre informantane har brei erfaring frå ulike trinn, men jobbar no som lærarar på mellomtrinnet. Ein av dei har òg arbeidd på ungdomstrinnet og tok med seg erfaringar derfrå i sine svar. Alle jobbar ved kombinerte barne- og ungdomsskular som er fulldelte. To intervju vart gjennomført på arbeidsplassen til informantane, der fekk vi tildelt eit møterom slik at vi ikkje vart forstyrra. Det siste vart gjort heime hos informanten. Å få sitje uforstyrra i ein slik setting, gjer ofte at ein senkar skuldrane og får konsentrere seg godt om intervjuet og samtalen, dette opplevde eg som svært positivt. Alle informantane svara godt på spørsmåla, eg opplevde dei som avslappa, opne og med ei positiv haldning til situasjonen. Eg noterte svara dei kom med og stilte oppfølgingsspørsmål der eg var usikker på kva dei meinte, eller der eg trong utfyllande opplysningar.

### 3.4 Analyse av data

Etter intervjuet vart innsamla informasjon gjennomgått og kategorisert. Eg samanlikna svara frå informantane og organiserte desse etter tema. Gjennom dette arbeidet føretok eg ei meiningsfortetting ved at eg forkorta uttalane og gjorde lange setningar kortare. Dette gjorde det enklare å strukturere datamaterialet. Alle innsamla data har eg prøvd å analysere og tolke før eg knytte desse opp mot teori.

### 3.5 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet kjem av det engelske ordet *reliability*, og tyder pålitelegheit. I denne samanheng seier det noko om kor påliteleg datamaterialet mitt er. Det tyder at dei data eg har samla inn, må vere utført på ein slik måte at dei er pålitelege, og at alle delar i prosessen må vere svært nøyaktige. Under intervjuet eg gjorde, noterte eg ned svara frå informantane slik dei uttalte dei. Eg prøvde etter beste evne å ikkje gjere meg opp meiningar eller forventingar om resultat på førehand. Etter intervjuet var gjennomført og skrivne ut, let eg dei liggje ei tid før eg jobba vidare med dei. Dette var ein bevisst strategi for å kunne sjå ting med eit ope sinn og få litt avstand til stoffet.

Validitet kjem av det engelske ordet *validity*, det seier noko om kor godt eller relevant mine data representerer det fenomenet eg undersøker. Det kan omsetjast direkte som *gyldighet*, men på nettsida til store norske leksikon seier dei at *..men kan kanskje bedre forstås som «holdbarhet» eller «dokumenterbarhet»* (SNL, 2014). Forholdet mellom problemstillinga mi og det eg undersøker skal vere så treffande som mogleg, gjennom oppgåva skal ein kunne vurdere kor haldbare funna mine er. Validitet er ikkje noko absolutt, men det er eit kvalitetskrav som kan vere tilnærma oppfylt (Johannessen m. fl., 2011).

### 3.6 Forskingsetikk

I arbeidet med oppgåva har eg etter beste evne følgd dei etiske retningslinjene. Eg har informert og innhenta samtykke frå kvar av informantane. Anonymiteten til lærarane er ivareteken ved å kalle dei Informant 1, Informant 2 og Informant 3. Eg har ikkje kome med opplysningar i oppgåva som på nokon måte kan identifisere informantane, eller skulen dei jobbar ved.

### 3.7 Metodekritikk

Ei avveging eg måtte gjere i samband med førebuinga av intervjuet, var om eg skulle sende ut intervjuguiden på førehand eller berre presentere temaet. Eg valde å berre fortelje informantane kva temaet var, fordi eg då kunne få meir spontane svar som ikkje var oppkonstruerte for å tilfredsstille undersøkinga. Det er mogleg at eg ville fått andre svar dersom informantane kjende spørsmåla på førehand.

I eit intervju ligg det heilt klart ei mogleg feilkjelde i sjølve kommunikasjonsprosessen (Dalland, 2012). Dersom informanten misforstår spørsmålet, eg noterer svaret unøyaktig eller meiningsinnhaldet vert endra ved reinskiving, fører det til redusert pålitelegheit. Når eg arbeidde vidare med reinskiving og systematisering av svara, føretok eg nok også ei viss grad av tolking.

## 3 Empiri

Gjennom intervjuet poengterer alle informantane at når dei svarar på spørsmåla, gjeld det «som oftast, men slett ikkje alltid». I tillegg viser dei til ulike kartleggingsverktøy som M+ prøver i matematikk, og Carlsten lesetest i norsk når dei skal definere spesielt dei fagleg sterke elevane.

## 4.1 Dei sterke elevane

Korleis vil du beskrive eller definere ein sterk elev? a) fagleg b) sosialt

- a) Informant 1: Ein sterk elev jobbar sjølvstendig og er aktiv i timane både skriftleg og munnleg. Han er flink å spørje. Eleven scorar høgt på kartleggingsprøver og lesetestar, og har god orden i bøkene sine. Ser ofte at ein sterk elev har spesielt god orden i mattekene sine. Han er flink til å ordleggje seg, formulerer eigne setningar, tenkjer sjølv og resonnerer godt. I tillegg dreg han/ho med seg kunnskap frå tidlegare og set denne i samanheng med ny lærdom.

Informant 2, tek utgangspunkt i norskfaget: Ein sterk elev klarar ofte å vurdere ein tekst på både mikro- og makronivå. Han/ho er flink til å lese mellom linjene og klarer ofte å tolke tekstane. Eleven ser gjerne ei djupare mening med teksten. Han/ho ordlegg seg på ein meir moden måte og viser større forståing. Han/ho jobbar ofte kjappare og er gjerne tryggare på seg sjølv. Er som oftast meir deltakande og aktiv enn andre elevar. Konsentrasjonsevna er meir til stades hos fagleg sterke og dei stiller ofte spørsmål.

Informant 3: Den sterke eleven presterer ofte godt i dei fleste teoretiske fag. Dei har lett for å tileigne seg ny kunnskap og kan ein del frå før. Dei forstår betre og får med seg det dei høyrer. Dei har oftast god ein metakognitiv kompetanse rundt eiga læring.

- b) Her er informantane forholdsvis samstemte. Dei seier at ein sterk elev oftast er trygg og har sjølvtilitt. Dei vågar å vere ein ressurs for medelevane sine, evner å vise empati og forstår når dei må ta omsyn til andre. Dei opptrer ofte meir vaksne og klarer godt å samarbeide med alle. Informantane understrekar at dette naturlegvis er varierende, men synest at dei fagleg sterke elevane oftast har ein omgangskring med mange vener. Dei meiner òg at dei fagleg sterke oftast er sterke sosialt. Ein av informantane seier i tillegg at dei sterke elevane ofte er flinke i idrett. Ein av informantane seier dette om mellomtrinnslevar: *Det er meir typisk at ein flink elev også er sterk sosialt. Det er oftare jenter i denne aldersgruppa.*

Kva kriterier ligg til grunn for å bli karakterisert som sterk, middels og svak?

Ein av informantane seier at dei svakaste elevane ikkje klarer å tileigne seg ny lærdom over ei viss grense, til dømes eit visst tal engelske gloser. Dei viser mykje frustrasjon og

krisemaksimerer i større grad. Dei mentale sperrere er tydelegare hos svake elevar. Dei har oftast dårlegare forståing og treng fleire forklaringar, med eit enklare språk, til temaet i undervisninga. Svake elevar har ofte mykje rettskrivingsfeil.

Ein middels sterk elev vert av alle informantane definert som ein gjennomsnittselev. Han/ho er med på det meste i undervisningssamanheng og er deltakande i djupare diskusjonar og forstår meir enn ein svak elev.

Ein sterk elev vert karakterisert som ein elev som ser større samanhengar, i dei fleste fag. Eleven er flink til å knytte eksisterande kunnskap til ny kunnskap. Dei scorar høgt på kartleggingsprøver. Nokre av informantane fortel at dei har 3-delning i nokre fag og at dei sterkaste elevane oftast jobbar på nivå med høg måloppnåing. Dei arbeider meir sjølvstendig enn sine medelevar.

## 4.2 Omgrepet tilpassa opplæring

Kva legg du i omgrepet tilpassa opplæring?

*Informant 1: Alle elevar må få utfordringar! Eg må ta omsyn til kva eleven meistrar av utfordringar og tilpasse desse i forhold til volum.*

*Informant 2: Kvar elev skal ha ei opplæring tilpassa det nivået du kjenner eleven utifrå. Tilrettelegginga skjer gjennom å gje dei faglege utfordringar på deira nivå.*

*Informant 3: I undervisninga må vi forklare og leggje til rette i forhold til eleven sine ferdigheiter og behov. Når vi utarbeider arbeidsplan for veka ser vi mest på mengde, ikkje så mykje på vanskegrad. Men dei svake treng oftast enklare oppgåver.*

Korleis tilpassar du til dei sterke elevane? Tilpassar du undervisninga i ulik grad til sterke og svake elevar?

Den eine informanten seier at alle elevane jobbar med same emne og har lik undervisning, men dei har gjerne færre oppgåver til dei svakaste elevane. På lågaste nivå ligg hovudfokus på mengde arbeid, medan middelnivået har større mengde og større utfordringar. På det mest utfordrande nivået får ein endå større utfordringar. Her vert elevane utfordra spesielt på å tenkje abstrakt. Det viktigaste er at alle elevane har noko å strekkje seg etter. Dei lagar ingen eigen plan for dei svake elevane, dei veit kva som skal til for å nå eit høgare nivå. Dei

sterkaste elevane får gjerne kopiar frå læreverket som høyrer til trinnet over for å få større utfordringar.

Ein annan av informantane seier at det er viktig å forklare på ulike måtar for å få alle elevane til å forstå. Nokre gonger kan det vere lurt å nivådele gruppa, der dei sterke får jobbe ilag. Dette fører til at elevane mellom anna får utfordring i å forklare noko med rett språk. Motsett kan ein setje svake elevar saman med sterke slik at den sterke må forklare noko med enklare språk, dei må ordleggje seg slik at dei svake forstår. Informanten legg vekt på metodeval i undervisninga, ved bruk av t.d. rollespel er det lettare å engasjere alle elevane. Som lærar må ein forklare slik at alle heng med, ein må også engasjere dei sterkaste elevane samtidig som dei svakaste forstår. Det er viktig at det ikkje vert for kjedeleg for dei sterke elevane.

Den eine av informantane gjer avtalar med dei sterkaste elevane slik at dei har moglegheit for å starte med skriftleg arbeid på eit tidlegare tidspunkt enn dei svakare elevane. Dette gjer ho for å hindre at undervisninga opplevast som kjedeleg og umotiverande dersom nokre av medelevane treng ei grundigare innføring i emnet. Ho seier òg at ein bør ta dei sterkaste elevane med på samtaler om eiga læring.

På spørsmål om moglege årsaker til at tilpassinga skjer i ulik grad, seier ein av informantane at han er mest bekymra for dei svake elevane. Dei sterke klarar seg og vert ikkje prioritert slik som dei svake. Han er oppteken av å gje tilbakemelding til alle elevane, men seier at han brukar meir energi på dei svake.

Når informantane svarar på spørsmålet om ulikskapar tilknytt tidsbruk til dei sterke og svake elevane, seier den eine at ho dessverre brukar mindre tid på dei sterke. Dei svake kan ikkje alltid følgje boka, slik sett er det enklare med dei sterke elevane. Ho prøver alltid å ha oppgåver til dei sterke for å kunne utfordre dei. Ho understrekar at det er viktig å ikkje gje fleire oppgåver, men gjere dei meir utfordrande. Sterke elevar kan raskt verte underytarar om dei ikkje vert stimulert i stor nok grad.

Ein annan av informantane fortel at under planlegginga brukar dei like mykje tid på alle elevane. Under gjennomføring av undervisninga har dei svakaste elevane ei eiga gruppe tilpassa deira nivå. Desse elevane har eigne ressursar knytt til seg og dermed vert tidsbruken større her.

Ideelt sett, på kva måte kunne du ønskje å tilpasse undervisninga di til dei ulike nivåa?

To av informantane seier at dei ønskjer å nivådele alle elevane på eit trinn. Dei vedgår òg at dette er eit vanskeleg tema og at det raskt kan verte stigmatiserande, men at elevane



uansett veit om dei er sterke eller svake. Den eine av informantane viser til forskning som seier at alle elevane i ein klasse har størst utbytte av å jobbe i same rom, men at dei aller svakaste likevel kan vere på ei gruppe. Denne læraren meiner at det mest ideelle vil vere å ha to lærarar i klasserommet når elevane skal jobbe med oppgåver. Ho trekk fram omgrepet «måltimar», der kvar elev skal jobbe mot sine mål, som er sett utifrå kartleggingsprøver. Den eine av informantane svarar i tillegg: *« Dei mest giddalause vert motivert og skjerpa ved nye grupper på tvers av klassane. Der vert dei meir bevisste på det faglege fokuset.*

Korleis motiverer du dei sterke elevane?

Informant 1: Har samtale om eiga læring med eleven. Ho finn oppgåver som utfordrar dei på ein positiv måte slik at dei får bryne seg litt. Dei treng noko å strekkje seg etter.

Informant 2: Gjennom ord og ofte framheving i det stille. Ikkje alltid like enkelt å vere den flinkaste og bli framheva framfor klassen. Dei sterkaste får gjerne i oppgåve å forklare for dei som ikkje forstår like godt. Han er tydeleg ein til ein, skryt av det dei gjer bra. Gode resultat på prøver motiverer også.

Informant 3: Viser til at gode prøveresultat er med på å motivere den sterke eleven. Nokre elevar jobbar iherdig for å få gode prøveresultat, dette driv dei framover. Dei har ein indre motivasjon. Det er òg viktig at alle elevane veit kva som er forventa av dei, til innleveringsarbeid og prøver vert det laga ulike kriterier for å oppnå eit godt resultat.

### 4.3 Samarbeidspartnarar

Er samarbeid med heimen ein viktig faktor i forhold til tilpassing til alle elevane? Eventuelt på kva måte?

Her er informantane samstemte: Skule-heim samarbeid er svært viktig! Dette gjeld uansett kva nivå eleven ligg på. Her vert det påpeika at dei føresette må føle at det er lett å ta kontakt med læraren og at elevane samtidig har godt av å kjenne på at det er god kommunikasjon mellom heim og skule. Ein av informantane seier at i dei tilfella der eleven ikkje lenger er like godt følgt opp heime, syner det nesten alltid igjen på resultatata. Her kjem

det òg fram at i dei fleste tilfelle kan jentene gjevast meir ansvar og «sleppast» tidlegare enn gutane.

Er det forskjellar på involvering frå heimen i forhold til dei ulike nivåa elevane arbeider på?

Igjen er informantane samstemte: I dei aller fleste tilfelle er det slik at dei elevane som har høg måloppnåing òg får god oppfølging heime. Og dessverre motsett: Dei elevane har oftast foreldre som ikkje engasjerer seg like mykje som andre foreldre.

Korleis vert elevane involvert ift kva nivå dei ønskjer å jobbe på?

Informant 1 seier at det er ulikt på mellomtrinnet og ungdomsskulen. På mellomtrinnet har ikkje elevane like stort fokus på dette, ofte meir fokus på kva nivå kameraten jobbar på. Dette endrar seg når dei kjem på ungdomstrinnet, då har eleven meir fokus på kvar han/ho bør jobbe for å oppnå dei resultat dei ønskjer. Informanten er oppteken av å ha samtaler med eleven om eiga læring og dermed få han til å sjå sjølv kor han høyrer heime. Dei andre informantane seier at eleven får bestemme sjølv og at dei alltid veit kva som skal til for å nå neste nivå. Ein av informantane seier òg at han bruker motivasjon for å få elevane til å jobbe der dei bør.

Korleis påverkar skulen/kollegiet sitt syn på tilpassa opplæring deg i din arbeidsdag?

Informant 1 fortel at leiinga har sett større trykk på å jobbe med dei sterke elevane, dette er no eit fokusområde på skulen. Dei skal følgje opp dei sterkaste elevane i større grad enn tidlegare. Arbeidsplanen er eit godt verktøy i denne samanheng. Informant 2 seier at dei har nytta det same opplegget i mange år, men at dei av og til får nokre «drypp» på fellesmøter med leiinga. Han føler at teamet han jobbar i har innarbeidd ein måte å jobbe på som fungerer godt og understrekar at haldninga på skulen er at alle har krav på tilpassing. Den siste informant seier at ein ifrå skulen si side gjerne har større fokus på dei svake elevane enn på dei sterke. Her kjem det òg fram at leiinga ofte bestemmer kva kartleggingsverktøy som skal nyttast, med den følge at lærarane ikkje har moglegheit til å tilpasse dette til si elevgruppe.

Kva er dei største utfordringane når det gjeld tilpassa opplæring til dei sterkaste elevane ved din skule?

*Informant 1: Tid! Ein må få med seg alle elevane og alle må gå alle stega.*

*Informant 2: Tid! Vi må bruke meir tid til å gå gjennom meir utfordrande oppgåver til elevane. Dei sterkaste elevane burde få vere på eigne grupper.*

*Informant 3: Å gje dei sterkaste elevane det dei treng! Dei fell gjerne litt mellom barken og veden. Vi treng større fokus frå skulen si side på dei sterke elevane, det vert ikkje fokusert nok på dei.*

## 4 Drøfting

I dette kapitlet vil eg freiste å knyte svara frå informantane til aktuell teori på området. Ved å samanfatte datamaterialet og problemstillinga mi til teori og forskning vil eg forhåpentleg kunne finne svar på spørsmålet mitt: *Korleis tilpassar eit utval lærarar undervisninga si til dei sterke elevane?*

### 5.1 Dei sterke elevane

I denne oppgåva har eg hatt fokus på dei eg definerer som dei sterke elevane. For å kunne seie noko om denne gruppa, var det viktig å få fram korleis informantane definerer ein sterk elev fagleg og sosialt. Eg bad dei i tillegg gje døme på kva kriterier som ligg til grunn for å bli definert

som ein svak, middels og sterk elev. I dette spørsmålet var eg mest interessert i dei sterke elevane, men spurte om alle, slik at lærarane lettare kunne dra samanlikningar mellom dei tre nivåa. Desse spørsmåla glir litt i kvarandre, derfor vart svara ganske like. Informantane gav noko ulike framstillingar, men var likevel samstemte i sine karakteristikkar av ein sterk elev.

Svara informantane gjev på desse spørsmåla er udelt positive. Dette viser at informantane har positive relasjonar til gruppa av sterke elevar, noko som gjer det naturleg å trekkje linjer til det Drugli og Nordahl seier om sosiale og faglege relasjonar mellom lærar og elev. Positive skuleopplevingar bidreg positivt til elevane si utvikling. Elevar som opplever å vere godt likt av lærarane, vil mest truleg kunne realisere sitt potensial for fagleg læring. Ein lærar vil alltid vere ein signifikant vaksen for eleven, og gjennom ein positiv relasjon til læraren vil eleven kunne oppleve tillit, likeverd og respekt, som vidare fører til fleire positive opplevingar i skulesamanheng (Lillejord, Manger, & Nordahl, 2010).

Eleven si faglege og sosiale sjølvoppfatning er eit resultat av samspelet mellom eleven sjølv og det miljøet han opptre i. Erfaringane dei unge gjer seg i skulen har derfor stor betydning for deira sjølvoppfatning. Dersom dei opplever stor grad av meistring og kjensle av å gjere det godt på skulen, vil dette igjen kunne verke positivt i det vidare læringsarbeidet. Skaalvik og Fossen seier at forskingslitteraturen viser sterk og gjensidig samanheng mellom meistring, sjølvoppfatning, motivasjon, studieåtferd og læring (Skaalvik & Fossen, 1995). Eit positivt forhold mellom lærar og elev vil derfor vere sjølvforsterkande og bidra til vidare god læring for eleven.

Ein av informantane seier at *...Det er oftare jenter i denne aldersgruppa*. Det er gjennomført ulike studie av elev-lærar relasjonar. I desse studia kjem det fram at relasjonen mellom lærarar og gutar er av meir negativ kvalitet enn relasjonen mellom lærarar og jenter (Drugli, 2013). Kvinnelege lærarar har større grad av nærleik og lågare konfliktnivå i sine relasjonar til elevane samanlikna med mannlege lærarar. Derfor kan det tyde på at det bør rettast større fokus mot mannlege lærarar og deira relasjon til elevane (Lillejord, Manger, & Nordahl, 2010). Det er òg større fokus på at gutar stevar meir enn jenter med å finne seg til rette i skulen, og at gutane presterar dårlegare enn jentene i dei fleste fag. Dette finn vi att i resultata i lesing og naturfag frå PISA-undersøkinga i 2012 (Udir, 2012).

Gjennom dei ulike bøkene og dokumenta eg har lese i samband med relasjonar mellom elev og lærar, kan det tyde på at utsegnene til informantane i stor grad fell saman med funna som er gjort i mange ulike forskingsprosjekt. Positive relasjonar og gjensidig respekt mellom lærar og elev er av

stor betydning, uavhengig av kjønn og om eleven er sterk eller svak. Det kan verke som om det er lettare for lærarar å utvikle eit positivt forhold til sokalla flinke elevar, desse har naturleg nok større grad av motivasjon og forventning om mestring. Samtidig er det òg svært viktig å framheve at haldningane og kulturen på skulen, støtte frå leiing og kollegaer, og fokus på kva som fremjar positiv åtferd i elevgruppa er av stor betydning for kor enkelt eller vanskeleg arbeidet med positive relasjonar mellom elevar og lærarar er.

## 5.2 Omgrepet tilpassa opplæring

Med bakgrunn i at forskarar har slått fast at omgrepet tilpassa opplæring opplevast som eit uklart og vanskeleg omgrep, måtte eg avklare kva informantane sjølv la i omgrepet (Jenssen & Lillejord, 2009). Informantane var samstemte i forståinga si, dei såg på undervisning og differensiering til kvar enkelt elev som det viktigaste innanfor omgrepet. Dei har då det Jensen kallar ei smal tilnærming til tilpassa opplæring. Informantane vektlegg tilpassing til nivå og volum i forhold til elevane sine ferdigheiter og behov. Dei er alle opptekne av at enkelteleven skal få utfordringar. Dette er nok naturleg, sett i forhold til at denne forståinga av tilpassa opplæring er den mest vanlege, ifølgje Jensen (2007).

I Stortingsmelding nr. 31, *Kvalitet i skolen*, står følgjande: *Departementet legger til grunn at tilpasset opplæring kjennetegnes ved variasjon i bruk av arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen* (St. meld. nr. 31, s. 73-74). Gjennom svara til informantane finn eg at dei i stor grad forhold seg til ulike variantar av tilpassing gjennom metodeval, organisering og vanskegrad. Dei snakkar òg mykje om viktigheten av at kvar enkelt elev skal ha noko å strekkje seg etter og verte utfordra på. Dei framhevar inndeling av grupper der elevar på ulike nivå må samarbeide, og understrekar at dei sterkaste ofte har godt utbytte av å jobbe på same gruppe som ein svakare elev. Dei må i slike tilfelle mellom anna kunne forklare ulike fenomen med eit enklare språk. Motsett snakkar dei òg om å la dei sterke elevane samarbeide, og slik sett lettare kunne bruke fagterminologi og dermed utvikle forståinga si ytterlegare. I begge tilfelle er motivasjon ein viktig faktor for alle elevane. I litteraturen vert det i stor grad framheva at fellesskolen er den overordna ramma for verksemda i norsk skule. Elevane si læring og oppleving av mestring og trivsel er avhengig av nettopp slik positiv samhandling med medelevane, og skapar ei kjensle av å høyre til eit fellesskap (Udir, 2013).

Omsynet til dei svake elevane gjer at informantane prioriterer mest tid til tilpassing for desse. Dei aller svakaste har gjennom ulike vedtak fått fleire ressursar knytt til seg og dermed vert tidsbruken auka. Dei har då ikkje stort nok utbytte av den ordinære tilpassa undervisninga og får difor spesialundervisning på eiga gruppe. Hos nokre av informantane har desse elevane likevel den same arbeidsplanen som dei andre elevane, og dei veit alltid kva som skal til for å kome seg opp på neste nivå. På spørsmålet om den ideelle måten å tilpasse opplæringa på er informantane noko ueinige. To av dei ønskjer å få moglegheit til å nivådele gruppene i større grad, medan ein svarar at auka lærartettleik vil vere ønskeleg.

Gjennom lovverk og styringsdokument er det slått fast at fellesskapet er av stor betydning. Det å høyre til i eit fellesskap vert omtalt som ein grunnleggande føresetnad for at skulen sitt læringsmiljø skal opplevast som godt for den enkelte elev og gje eleven ei kjensle av å vere inkludert både fagleg og sosialt. Inkluderinga vert då ein føresetnad for ei likeverdig og tilpassa opplæring. Dersom ein deler elevgruppene inn etter nivå, kan mangel på positive rollemodellar i form av mellom anna sterke elevar, føre til utvikling av problematisk åtferd. Motsett, dersom sterke elevar vert samla i eigne grupper, kan desse gå glipp av den viktige stimulansen det er å erfare at vi er svært ulike og at det gjerne kan etablerast relasjonar uavhengig av interesser, evner og fagleg nivå (Lillejord, Manger, & Nordahl, 2010). Likevel vert det opna for å nivådele i avgrensa periodar, og dette vert gjort på skulane der informantane jobbar. Her seier den eine informanten at elevane vert meir skjerpa og motiverte når ein deler dei inn i grupper på tvers av klassane. Elevane får då eit større fagleg fokus.

På spørsmålet om korleis informantane motiverer dei sterke elevane, gjev dei mange ulike døme. Svara ber mellom anna preg av at motiveringa av elevane er tilpassa eleven si personlegheit. Nokre elevar likar å få merksemd, medan andre ikkje ønskjer å verte framheva i same grad. Felles for informantane er at dei fortel at dei sterke elevane har ein tydeleg indre motivasjon for læringsarbeidet. Dei har òg ein større metakognitiv kompetanse, samtaler om eiga læring er viktig også for desse elevane. Involvering av sterke elevar i samband med tilpassinga til dei svakare elevane har òg ein god effekt på motivasjonen, både for dei sterke og dei svake. Alle elevar skal vite kva kriterier som skal vere oppfylt for å nå eit mål, uansett kva nivå ein jobbar på. Gjennom tydelege kriterier er det òg meir synleg kva som skal til for å oppnå det resultatet ein ønskjer.

Omgrepet motivasjon vert av mange delt inn i indre og ytre motivasjon. Når vi har dei sterke elevane i tankane, vil det vere naturleg å vurdere dei som ei gruppe med stor grad av indre

motivasjon. Dette baserer eg på funna og vurderingane som er gjort i drøftingskapittelet om dei sterke elevane. Carol Dweck, ein amerikansk psykolog, identifiserer to ulike motivasjonsomgrep: Mestringsorientering, der målet er å auke sin eigen kompetanse og prestasjonsorientering, der eleven er meir oppteken av å få gode resultat og dermed oppnå positiv vurdering av eigen kompetanse (Manger, Lillejord, Nordahl, & Helland, 2009). I denne samanheng vil det då vere naturleg å tenkje at dei sterke elevane har større grad av mestringsorientering enn prestasjonsorientering, men likevel vere klar over at desse elevane også har eit sterkt behov for å bli sett og få stadfesting på at det dei gjer er rett og godt. Dette vil igjen auke gleda over å lære.

### 5.3 Samarbeidspartnarar

I dette kapittelet har eg vektlagt skule-heim samarbeid og samarbeid med skuleleiing og kollegaer. Om gruppa med sterke elevar meiner eg at desse er dei to viktigaste partnarane lærarane har å støtte seg til. Informantane er heilt eintydige i sine svar: Skule-heim samarbeid er svært viktig for alle elevar si læring og trivsel. Dette kjem òg fram gjennom litteraturen tilknytt denne oppgåva, lovverk og styringsdokument. Ifølgje barnelova av 1981 er det dei føresette som har ansvaret for borna si oppseding (Lovdata, 2013). Dette krev eit godt og nært samarbeid mellom heim og skule. På læringsplakaten står følgjande: *Skolen skal leggje til rette for samarbeid med heimen og sikre at foreldre/føresette får medansvar i skolen* (Prinsipp for opplæringa, 2014). I omgrepet samarbeid kan det vektleggjast tre ulike sider: Informasjon, dialog og drøftingar, og medverknad. Det vert slått fast at heimen har hovudansvaret for eigne barn og det vert påpeika kor viktige dei føresette er for elevane sin motivasjon og læringsutbytte (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009). Det er avgjerande at heim og skule har opne og gode dialogar til beste for elevane si læring og utvikling, og her er partane gjensidig avhengige av kvarandre. Nordahl og Skilbrei har utarbeidd ein rapport om skule-heim samarbeid, der fann dei at *læringsmiljøet på skolen ble bedre, samt at elevene lærte mer, når skolen så på foreldrene som en ressurs og hadde positive holdninger til hjem-skole-samarbeidet* (Svanberg & Wille, s. 285). Dette står i forhold til svara frå alle informantane, dei vektlegg samarbeidet med heimen som noko av det viktigaste for elevane si læring og utvikling.

Sett frå lærarane sitt perspektiv, finn eg òg at evna til oppfølging hos dei føresette er av stor betydning. Dei svarar samstemt at det i dei aller fleste tilfella viser seg at elevar som har høg måloppnåing òg får god oppfølging heime. Samarbeidet mellom skule og heim vert sett på som ein føresetnad for å ivareta grunnleggande rettigheter for både foreldra og barnet. Gjennom

dette skal det takast omsyn til foreldra sin situasjon og deira behov. Det er alltid skulen, som den profesjonelle part, som skal initiativ til eit slikt positivt samarbeid (Lillejord, Manger, & Nordahl, 2010).

I den vide tilnærminga til tilpassa opplæring, finn ein at skulen si haldning til omgrepet er av stor betydning for om lærarane kjenner støtte i sin arbeidskvardag. På bakgrunn av dette spurte eg om korleis skulen sitt syn på tilpassa opplæring påverka informantane i deira arbeidsdag. Ein av informantane sa at skulen i det siste har endra fokus til å omfatte dei sterke elevane i større grad. Ein annan av informantane sa at skulen sitt fokus ligg i størst grad på dei svake elevane, og at leiinga er oppteken av at desse må få den opplæringa dei har krav på. Leiinga sitt fokus vil naturleg nok påverke i kva grad informantane kjenner seg støtta i forholdet til dei sterke elevane, kanskje også i samband med i kor stor grad lærarane sjølve legg sitt fokus. Om det er eit vektlagt område for skulen som organisasjon er det truleg òg lettare for lærarane å vektleggje det same.

To av informantane svarar at tid er den største utfordringa når det gjeld tilpassa opplæring til dei sterkaste elevane ved deira skule. Dei skulle ønskje at dei hadde meir tid til å leggje til rette i større grad og kunne fokusere meir på dei sterke samanlikna med dagens situasjon. Den siste av informantane svarar: *Å gje dei sterkaste elevane det dei treng! Dei fell gjerne litt mellom barken og veden. Vi treng større fokus frå skulen si side på dei sterke elevane, det vert ikkje fokusert nok på dei.* Dette understrekar viktigheten av at lærarane har ei tydeleg leiing som fokuserer på dei sterkaste elevane, slik at desse også får like stor grad av tilpassa opplæring som dei andre elevane.

## 6 Avslutning

Gjennom denne oppgåva har eg fått mykje ny kunnskap om tilpassa opplæring. Eg sit att med ei forståing av at vi som lærarar treng stort fokus på relasjonsbygging med både elevar, føresette og leiinga på vår arbeidsplass. Å vere ein god lærar krev stor samarbeidsvilje- og evne, positive haldningar og ein stor porsjon tolmodighet. Eg har fått ei breiare forståing av betydninga av å opptre som ein trygg, støttande, tolerant, anerkjennande, respektfull, omsorgsfull og involverande vaksen i elevane sin skulekvardag. Gjennom å lese og studere kva dei ulike forfattarane og forskarane seier om elev-lærer-relasjonar, har eg blitt meir oppteken av å bidra til meir positive haldningar og relasjonar til mine elevar.



## 6.1 Konklusjon

Ikkje overraskande fann eg at lærarane har ein tydeleg positiv relasjon til dei sterke elevane. Dette meiner eg, viser at proaktiv og positiv relasjonsbygging vil vere like viktig og kanskje endå viktigare for dei svake og middels sterke elevane òg. Alle vil ha utbytte av å jobbe for eit godt læringsmiljø og positive elev-lærer-relasjonar. Dette vil føre til tryggare elevar og større grad av gjensidig respekt mellom elevar og lærarar, og elevane imellom.

Når eg ser tilbake på måla med oppgåva mi, finn eg at tilpassa opplæring er eit verkemiddel som må jobbast aktivt med, kvar dag. Positiv relasjonsbygging, tydeleg klasseleiing og evne til samarbeid er dei tre viktigaste områda eg sit att med etter å ha gjennomført denne oppgåva. Eg har ikkje kome fram til ei løysing på utfordringane eg har som lærar, men har fått ei god verktøykasse å nytte meg av på vegen mot målet.

## 6.2 Erfaringar

Eg ser at eg truleg burde ha stilt fleire spørsmål om skulane sin overordna strategi for tilpassa opplæring. Eg sit att med eit inntrykk av at lærarar einsidig fokuserer på sin kvardag. Likevel ser eg på dette som naturleg når ikkje skulen si haldning til spørsmålet er tydeleg framheva for dei tilsette. I eit slikt tilfelle ville det ha vore naturleg å snakke meir med skulane si leiing i tillegg til lærarar.

Ulike erfaringar eg har gjort meg i løpet av denne perioden, er at eg m.a. kunne ha stilt mange andre spørsmål til informantane. Spørsmål om t.d. klasseleiing ville ha vore eit interessant område å finne ut meir om i samband med tilpassing til sterke elevar. Det har vore svært spennande å jobbe med denne oppgåva, og eg kjenner at eg har fått ei større forståing for emnet og ei lyst til å forske meir på temaet.

## 7 Bibliografi

Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Hentet Mai 07., 2014 fra Utdanningsdirektoratet: [http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset\\_opplaring.pdf](http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset_opplaring.pdf)

Bergkastet, I., Dahl, L., & Hansen, K. (2009). *Elevenes læringsmiljø - lærerens muligheter*. Oslo: Universitetsforlaget.

Buli-Holmberg, J., & Ekeberg, T. R. (2009). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5.. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Drugli, M. (2013, oktober 01.). *Relasjoner i skolehverdagen*. Hentet Mai 10., 2014 fra Udir: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Relasjoner-i-skolehverdagen/>

Jensen, R. (2007). *Tilpasset opplæring i en lærende skole. Om utvikling av læringsmiljøet*. Stjørdal: Læringsforlaget.

Jensen, R. (2009). Tilpasset opplæring. I R. Svanberg, & H. Wille, *LA STÅ! Læring - på veien mot den profesjonelle lærer* (ss. 197-217). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Jenssen, E. S., & Lillejord, S. (2009). *Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis*. Acta Didactica Norge.

Johannessen, A., Tufte, P., & Christofferssen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Lillejord, S., Manger, T., & Nordahl, T. (2010). *Livet i skolen 2*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. (2009). *Livet i skolen 1*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

Skaalvik, E. M., & Fossen, I. (1995). *Tilpassing og differensiering. Idealer og realiteter i norsk grunnskole*. Trondheim: Tapir forlag.

Svanberg, R., & Wille, H. (2009). *LA STÅ! Læring - på veien mot den profesjonelle lærer*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Nettressursar

Barnelova (1981), *Barnelova § 30*, henta 11.05.14 frå

[http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7#KAPITTEL\\_6](http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7#KAPITTEL_6)

Kunnskapsdepartementet (2013), *Nyansert om nivådeling*, henta 11.05.14 frå

[http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter\\_planer/aktuelle-analyser/aktuelle-analyser-om-andre-tema/nyansert-om-nivadeling.html?regj\\_oss=1&id=662025#](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/aktuelle-analyser/aktuelle-analyser-om-andre-tema/nyansert-om-nivadeling.html?regj_oss=1&id=662025#)

Melding til Stortinget nr. 20 (201-2013), *På rett vei.*, henta 09.05.14 frå

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-20-20122013/6/3.html?id=717398>

Nrksuper (2013), *Flinke elever får mindre hjelp og oppmerksomhet*, henta 16.04.14 frå

<http://nrksuper.no/super/supernytt/2013/11/04/flinke-elever-far-mindre-hjelp-og-oppmerksomhet/>

Opplæringslova (1998), *Opplæringslova § 5-1*, henta 06.04.14 frå

[http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_6?q=spesialundervisning#KAPITTEL\\_6](http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_6?q=spesialundervisning#KAPITTEL_6)

Sandnesposten (08.02.2010), *Ikke glem de flinke elevene*, henta 16.04.14 frå

[http://sandnesposten.no/index.php?page=vis\\_nyhet&NyhetID=2771&sok=1](http://sandnesposten.no/index.php?page=vis_nyhet&NyhetID=2771&sok=1)

Store norske leksikon. *Albert Bandura*, henta 07.05.14 frå [http://snl.no/Albert\\_Bandura](http://snl.no/Albert_Bandura)

Store norske leksikon. *Validitet*, henta 01.05.14 frå <http://snl.no/validitet>

Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007), *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*, henta

16.04.14 frå <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395>

Utdanningsdirektoratet (2013), *Retten til spesialundervisning*, henta 03.05.14 frå

<http://www.udir.no/Regelverk/Tolkning-av-regelverket/Elever-med-sarskilte-behov/Spesialundervisning/Spesialundervisning/5-Retten-til-spesialundervisning/>

Utdanningsdirektoratet (2012), *Fortsatt en vei å gå*, henta 04.05.14 frå

<http://www.udir.no/PageFiles/79421/PISA%202012%20norske%20resultater.pdf?epslanguag e=no>

Utdanningsdirektoratet (2013), *Veiledninger til LK06*, henta 16.04.14 frå

<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet (2012), *Prinsipp for opplæringa*, henta 11.05.14 frå

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Laringsplakaten/>

Wikipedia, *Albert Bandura*, henta 07.05.14 frå [http://no.wikipedia.org/wiki/Albert\\_Bandura](http://no.wikipedia.org/wiki/Albert_Bandura)

Wikipedia, *Lev Vygotskij*, henta 07.05.14 frå [http://no.wikipedia.org/wiki/Lev\\_Vygotskij](http://no.wikipedia.org/wiki/Lev_Vygotskij)

## 8 Vedlegg

### Intervjuguide

### Dei sterke elevane

1. Korleis vil du beskrive eller definer ein sterk elev? a) Fagleg b) Sosialt

2. Kva kriterier ligg til grunn for å bli karakterisert som sterk, middels og svak?

### Omgrepet tilpassa opplæring

3. Kva legg du i omgrepet tilpassa opplæring?
4. Korleis tilpassar du til dei sterke elevane?
  - a. Tilpassar du undervisninga i ulik grad til sterke og svake elevar?
  - b. Kva meiner du er moglege årsaker til at tilpassinga skjer i ulik grad?
  - c. Kor stor del av tida di brukar du på tilpassing til dei sterke elevane samanlikna med dei svake og dei gjennomsnittlege?
5. Ideelt sett, på kva måte kunne du ønskje å tilpasse undervisninga di til dei ulike nivåa?
6. Korleis motivere du dei sterke elevane?

### Samarbeidspartnarar

7. Er samarbeid med heimen ein viktig faktor ift. tilpassing til alle elevane? Evt på kva måte?
8. Er det forskjellar på involvering frå heimen ift. dei ulike nivåa elevane ligg på?
9. Korleis vert elevane involvert ift. kva nivå dei ønskjer å jobbe på?
10. Korleis påverkar skulen og kollegiet sitt syn på tilpassa opplæring deg i din arbeidsdag?
11. Kva er dei største utfordringane når det gjeld tilpassa opplæring til dei sterkaste elevane ved din skule?

### Informasjonsbrev til informantane

Til xxxxx.

Vassenden 27.02.2014

Sender som avtalt eit informasjonsbrev i samband med at du har takka ja til å vere med i ei undersøking tilknytt mi bacheloroppgåve.

Eg er student ved grunnskulelærarutdanninga 1-7, ved Høgskulen i Sogn & Fjordane. I bacheloroppgåva tilknytt studiet, har eg valt tilpassa opplæring til sterke elevar som mitt tema. Eg har valt følgjande problemstilling:

**Korleis tilpassar eit utval lærarar undervisninga si til dei sterke elevane?**

I denne undersøkinga vil eg nytte kvalitativt intervju som forskingsmetode. Eg har delt spørsmåla inn i tre tema: Sterke elevar, tilpassa opplæring og samarbeidspartnarar. All informasjon vil bli anonymisert og handtert konfidensielt, ingen opplysningar vil kunne knytast til deg som informant.

Eg ønskjer å gjennomføre intervjuet i løpet av veke 10, og reknar med at intervjuet vil ta ca 1 time. Eg vil ta nærare kontakt med deg for å avtale tidspunkt for intervjuet. Eg ser fram til eit godt samarbeid!

Med venleg helsing

-----

Kjersti Regine Støfring

4GLU 1-7 v/HISF

Tlf.: xxxxxxxx

E-post: xxx@stud.hisf.no