

Alstad, Emma Louise

Tilpasset opplæring for evnerike elever

Bacheloroppgave i Grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn
Veileder: Engan, Laila

Mai 2019

Alstad, Emma Louise

Tilpasset opplæring for evnerike elever

Bacheloroppgave i Grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn
Veileder: Engan, Laila
Mai 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning

Sammendrag

Denne oppgaven omhandler tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial. Dette er et tema som er svært interessant og aktuelt da studier har vist at denne elevgruppen ikke har et læringsmiljø som motiverer og gir faglige utfordringer (NOU 2016:14). Oppgaven har til hensikt å både skape bevisstgjøring rundt disse elevene, samt å avdekke hvordan et utvalg lærere opplever arbeidet med å tilpasse opplæringen for dem. Problemstillingen min er formulert med klare avgrensinger i hensyn til oppgavens omfang: «*Hvilke muligheter og utfordringer møter et utvalg lærere i arbeidet med å tilpasse opplæringen i matematikk for elever med stort læringspotensial*». I teorikapittelet vil elever med stort læringspotensialet bli definert, og det vil redegjøres for tilpasset opplæring, inkluderende læringsmiljø og motivasjon. Denne teorien vil drøftes i lys av empirien jeg samlet inn. Jeg har benyttet meg av en kvalitativ forskningsmetode, nærmere bestemt brevmetoden. Min studie har fire informanter som har delt av sine erfaringer gjennom brev, og det er disse brevene som til sammen utgjør min empiri. Gjennom drøftingen kommer det frem hvordan rammefaktorer som tid virker hemmende i lærernes arbeid med å tilpasse opplæringen for de evnerike elevene, og hvordan tilpasset opplæring er en tydelig forutsetning for et inkluderende læringsmiljø. Lærerne ser likevel mange muligheter i arbeidet med denne elevgruppen, og bruker både medvirkning og lar elevene være hjelpelærere for å bygge motivasjon.

Summary

This assignment is about adapted education for gifted children. This is a topic which is considered highly interesting and relevant after studies have shown that this specific group of children does not have a proper learning environment, that offers sufficient motivation and theoretical challenges (NOU 2016:14). The goal of this assignment is to create both awareness around these children, but also to uncover how a select number of teachers experience to adapt the education for these children. With regards to the assignments scope I have formulated this thesis statement: "which possibilities and challenges does the select number of teachers meet in the work of making adaptations to the teaching of mathematics for gifted children?" In the theory-chapter I will explain the term "gifted children", as well as adapted education, an including educational environment and motivation. This theory will be discussed with the research I have conducted and results I have gathered. I have taken the qualitative research approach, more specifically the letter method. My study has four teachers as participants in my research, that have all shared their experience by a letter to me. And with these letters I have gathered the information which is explained in my research. Through the discussion-chapter we can tell that factors such as time challenge the teachers work with adapting the education to the gifted children, and how adapted education is a prerequisite for an including educational environment. However, the teachers experience a lot of opportunities in their work with these gifted children, and use both involvment, but also lets the children be assistant teachers to build their motivation.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	4
1.1 Problemstilling	4
1.2 Oppbygging av oppgaven	5
2.0 Teori	5
2.1 Hvem er de evnerike elevene?	5
2.1.1 Evnerike elever i matematikkfaget	6
2.2 Tilpasset opplæring	7
2.2.1 Didaktiske strategier	7
2.3 Motivasjon	9
2.3.1 Selvbestemmelsesteorien	9
2.4 Inkluderende læringsmiljø	10
3.0 Metode	11
3.1 Kvalitativ forskningsmetode	11
3.1.1 Brevmetoden	11
3.2 Datainnsamling	12
3.3 Utvalg	12
3.4 Ethiske hensyn	13
3.5 Refleksjon rundt forskningsprosessen	14
3.6 Validitet	14
4.0 Analyse og drøfting	15
4.1 utfordringer	15
4.1.1 Rammefaktorer	15
4.1.2 Didaktiske strategier	16
4.2 Muligheter	18
4.2.1 Hjelpelærer	18
4.2.2 Medvirkning	19
4.3 Evnerike elever – kategorisering på godt og vondt.....	21
5.0 Avslutning	21
6.0 Litteratur	23

1.0 Innledning

I min bacheloroppgave skal jeg se på tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial. Dette er et tema som er relevant for alle som skal arbeide med og i opplæringen av barn og unge, da disse elevene i følge utdanningsdirektoratet kan utgjøre mellom 10-15% av skolepopulasjonen (Idsøe, 2019). Dette er også en elevgruppe som har fått mye oppmerksomhet internasjonalt, noe som har bidratt til at blant annet Tyskland, Nederland og USA har kommet langt i utviklingen av egne opplæringsplaner og videreutdanning av lærere innenfor området (Smedsrud & Skogen, 2016 s. 14). I Norge har vi derimot ikke hatt særlig fokus på elever med stort læringspotensial, og det eksisterer heller ingen offentlige retningslinjer eller opplæringsplan for denne elevgruppen. Dette har ført til at det i senere tid har blitt avdekket hvordan disse elevene ikke har et optimalt opplæringstilbud.

Jøsendalutvalget leverte i 2016 ut en utredning med navn «mer å hente», hvor man kunne se at elever med stort læringspotensial ikke opplever at de har et læringsmiljø som motiverer, og gir faglige utfordringer (NOU 2016:14, s.8). Økt kunnskap om denne elevgruppen vil kunne gjøre noe med akkurat denne utfordringen, og det er derfor et tema som er høyst interessant å finne ut mer om. Som fremtidig lærer vil også denne kunnskapen styrke meg i møte med disse elevene. Formålet med denne oppgaven er å rette lys mot tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial, slik at de, i likhet med andre elever, får en opplæring som fremmer helse, trivsel og læring. Gjennom erfaringsdeling fra fire lærere drøftet i lys av relevant teori, skal jeg belyse min problemstilling.

1.1 Problemstilling

Gjennom denne oppgaven vil jeg skildre hvordan et utvalg lærere opplever å arbeide med tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial. Jeg har formulert en problemstilling som tar utgangspunkt i dette, og i stor grad baserer seg på funnene i den innsamlede empirien:

Hvilke muligheter og utfordringer møter et utvalg lærere i arbeidet med å tilpasse opplæringen i matematikk for elever med stort læringspotensial?

Tema jeg har valgt å skrive om er stort, og det er mye interessant man kunne gått nærmere inn på. Jeg har derfor vært nødt til å gjøre noen avgrensinger som å spesifisere matematikkfaget problemstillingen. Dette er både et valg som er tatt i hensyn til oppgavens omfang, men også

en avgrensning som bidrar til konkretisering for lærerne som skulle delta i min forskning. Problemstillingen min tar ikke sikte på å få frem de evnerike elevenes subjektive oppfatning av opplæringen, og taler derfor kun fra lærernes perspektiv. Dette er en bevist avgrensning som også begrunnes i tekstens omfang, samtidig som problemstillingen gjennom dette perspektivet gir viktig informasjon om hvordan nettopp lærere kan oppleve arbeidet med denne elevgruppen. Lærerne som har deltatt i min studie, vil bli omtalt som både lærere og informanter.

1.2 Oppbygging av oppgaven

Min studie vil i all hovedsak struktureres etter tekstens ulike deler. Først vil det komme en presentasjon av teori, som skal brukes for å belyse funnene mine. I denne delen vil viktige begrep bli definert, deretter følger en presentasjon av sentrale momenter som går under paraplybegrepet tilpasset opplæring, og som er særlig relevant i arbeidet evnerike elever. Neste kapittel er metodekapittelet, hvor jeg presenterer min metodiske fremgangsmåte, og begrunner valg som er tatt i forbindelse med innsamlingen av min empiri. I dette kapittelet vil det også følge refleksjoner rundt forskningen, samt andre tanker om min studie. Hovedvekten i oppgaven kommer deretter gjennom et kapittel hvor den innsamlede empirien drøftes i lys av valgt teori. Dette kapittelet vil avsluttes starte med en refleksjon rundt kategorisering av elever, og evnerike elever som fenomen. Til slutt vil trådene trekkes sammen i en avslutning, hvor teksten oppsummeres og konkluderes.

2.0 Teori

I teorikapittelet vil jeg presentere teori som er relevant for å belyse ulike sider ved problemstillingen min. Dette kapittelet vil først gi en presentasjon av de evnerike elevene, og beskrive hva som kjennetegner evnerike elever innenfor matematikkfaget. Deretter vil teorien gjøre rede for tilpasset opplæring, og dermed komme inn på didaktiske strategier som virkemiddel. Videre gjøres det rede for motivasjon, før teoridelen avsluttes med en utgreiing av et inkluderende læringsmiljø.

2.1 Hvem er de evnerike elevene?

Det finnes mange ulike begreper for å beskrive elever som har større potensial til å lære enn andre barn, og det har til dels vært utfordrende å finne et begrep som er dekkende og omfavner hele fenomenet. I denne teksten vil disse elevene både bli omtalt som elever med

stort læringspotensial og evnerike elever, da dette kan anses for å være synonymt uten store innholdsmessige forskjeller i denne sammenhengen. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i professor Ella C. Idsøe sin definisjon av evnerike barn. Hun var en del av Jøsendalutvalget som avga sin utredning NOU 2016:14, i tillegg til at hun i 2014 kom ut med boken «Elever med akademisk talent i skolen», og i 2011 ga ut boken «Våre evnerike barn: en utfordring for skolen» sammen med Kjell Skogen. Idsøe har med andre ord god erfaring med denne elevgruppen, og har valgt å definere evnerike elever som

Elever med sterke behov og potensial innenfor akademiske fag som matematikk, lesing/skriving/språk, naturfag, teknologi, samfunnsvitenskap eller kreative/estetiske fag, og som kan transformere sitt potensial til talent kun dersom disse behovene blir identifisert og møtt i et rikt og responderende læringsmiljø. (Idsøe, 2019).

Denne definisjonen gir et rikt bilde hvem disse elevene er, og understreker viktigheten av at de blir møtt i et responderende læringsmiljø. Idsøe sin definisjon kan også knyttes til den litt mer konkrete beskrivelsen Jørgen Smedsrud og Kjell Skogen bruker i sin bok. De beskriver elevene som lærevillige og nysgjerrige, samt at de ønsker å forstå og oppdage, i tillegg til at de viser god evne til å se sammenhenger (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 16). Dersom man ser de to definisjonene i sammenheng, er det naturlig å tenke at læreren sin oppgave blir nettopp å arbeide for et læringsmiljø hvor disse elevene får utfordringer knyttet til blant annet utforskning og oppdaging, slik at de kan utvikle sitt potensiale til et talent. Uansett hvilken definisjon som legges til grunn er det viktig å understreke at elevene som går under denne kategorien har like mange ulikheter og forskjeller som alle andre elever. Gruppen er med andre ord heterogen. Det innebærer at elevene må behandles ulikt, i likhet med alle andre elever (Smedsrud & Skogen, 2016, s.18).

2.1.1 Evnerike elever i matematikkfaget

Elever med et særlig stort læringspotensial i matematikk kjennetegnes ved at de har en uvanlig god evne til å forstå matematiske ideer og til å resonere matematisk (Idsøe, 2014, s.63). Dette innebærer at elevene ikke bare kan gjennomføre matematiske beregninger, men at de også forstår ideene bak beregningene, og har komplekse resoneringsevner. I likhet med alle andre elever har også disse behov for et tilpasset læringsmiljø for å få utnyttet sitt fulle potensial. De evnerike elevene innenfor matematikk har ofte behov for mer avanserte læringsmuligheter, og utfordringer som er tilpasset en mer avansert form for resonering (Idsøe, 2014, s.62-63). Sheffield (2003) har kategorisert kjennetegn på elever med stort

potensial innenfor matematikk, og hun mener disse elevene har et matematisk sinn, spesiell god evne til matematisk formalisering og generalisering, matematisk kreativitet og matematisk nysgjerrighet og utholdenhet (Idsøe, 2014, s.64). Disse kategoriene gir til sammen en forståelse av at disse elevene sitter på et stort potensial innenfor mange matematiske områder.

2.2 Tilpasset opplæring

«Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven (...)»

(Opplæringslova, 1998, §1-3). Dette sitatet er hentet fra opplæringsloven § 1-3, og den gir skoleeier og lærere en plikt om å kontinuerlig arbeide med å tilpasse opplæringen for alle elever. Prinsippet om tilpasset opplæring er nedfelt både i lov og i læreplaner, men det er et stort begrep med mye innhold. For å forstå innholdet i begrepet kan vi ta i bruk Hallvard Håstein og Sidsel Werner sin teori. De har arbeidet med å tydeliggjøre prinsippet ved å beskrive syv verdier som tilpasset opplæring bygger på (Håstein & Werner, 2015). Den første verdien de beskriver er inkludering. Med dette mener de at alle elever skal lære i et inkluderende fellesskap. De trekker frem fellesskapet som helt grunnleggende for tilpasset opplæring, og mener det både påvirker elevenes innsats og trivsel. Variasjon er neste verdi, og det omhandler at opplæringen skal være preget av variasjon og stabilitet. Videre skriver de om erfaringer, og hvordan elevenes erfaringer, kompetanse og potensial skal bli tatt i bruk og utfordret i klasserommet, i tillegg til at elevene skal gis muligheter til å lykkes. Neste verdi er relevans som i all hovedsak omhandler at det elevene møter i skolen skal ha relevans for deres nåtid og fremtid. Verdsetting er også en verdi Håstein og Werner trekker frem, og det beskrives med at det som foregår skal skje på en slik måte at elevene kan verdsette seg selv, og oppleve å bli verdsatt av skole og medelever. Nest siste verdi handler om sammenheng, og bygger på at elevene skal oppleve at de ulike delene av opplæringa har sammenheng med hverandre. Til slutt trekkes medvirkning frem, hvor både medvirkning i planlegging, gjennomføring og vurdering av skolearbeidet er nevnt (Håstein & Werner, 2015). Denne måten å forstå innholdet i tilpasset opplæring på gir en vid forståelse, som belyser fler sider av begrepet. Håstein og Werner mener at verdiene som nå er beskrevet er anvendelige både for den enkelte elev, hele klassen, og den gruppen eleven er en del av (Håstein & Werner, 2015)

2.2.1 Didaktiske strategier

Innenfor tilpasset opplæring er det utallige didaktiske fremgangsmåter som kan brukes av lærere. Jeg skal presentere pedagogiske og organisatoriske strategier. Innenfor pedagogiske

strategier er akselerasjon og beriking to av de mest studerte, som brukes i arbeidet med tilpasning. Akselerasjon tillater at en elev går gjennom den tradisjonelle læreplanen raskere enn det som er vanlig, eller at en elev hopper over ett eller flere trinn (Idsøe, 2014, s.74). Dette innebærer at elevene lærer det samme innholdet som sine medelever, men at progresjonen er hurtigere. Elevene vil dermed enten få lærestoff som er mer avansert enn normalt, hospitere i matematikk sammen i klasser som tilhører andre trinn, eller hoppe over hele skoleår (Idsøe, 2014, s.74). Beriking kan også benyttes i arbeidet med de evnerike elevene. Psykologen Joseph Renzulli har studert beriking for evnerike elever, og trekker frem lærestoffkomprimering og gruppering etter evnenivå som to berikingstiltak (Idsøe, 2014, s.74). Lærestoffkomprimering handler om å enten fjerne arbeid som eleven allerede mestrer, eller reorganisere og optimalisere arbeid som lett kan læres. Elevene vil da få komprimert lærestoffet, og denne metoden inneholder derfor også elementer av akselerasjon (Idsøe, 2014, s.74-75). Gruppering etter nivå handler om å gi elevene mulighet til å lære matematikk på et dypere plan, gjennom å la elevene arbeide i grupper som er lagd på bakgrunn av evner og behov. Her er det likevel viktig at læreren er tilgjengelig for elevene, slik at de ikke overlates til seg selv (Idsøe, 2014, s. 74-75).

Når det gjelder organisatoriske strategier åpner de opp for ulike måter å sette sammen elevgruppene på for å ivareta deres nivå og behov (Idsøe, 2014, s.75). Her er det viktig å understreke at den norske skole ikke permanent kan dele elevene inn i grupper basert på evner og forutsetninger. Det er likevel en 25%-regel, som gir muligheten til å gjøre dette i kortere perioder, dersom det skulle være hensiktsmessig (Idsøe, 2014, s.32). James A. Kulik (1982) hevder at grupperinger i samme klasse eller på tvers av klasser ofte er tilpasset elevenes evner innenfor et enkeltemne. Han mener at slike strategier derfor egner seg godt i arbeide med å møte de evnerike sine behov, nettopp fordi de har særlige evner innenfor et område eller fag (Idsøe, 2014, s.74). De tre strategiene som blir trukket frem i denne sammenhengen er grupperinger i samme klasse, mellom klasser og på tvers av alder. Å gruppere elevene mellom klasser innebærer å dele inn elevene etter evner, hvor de bli undervist separert enten en hel dag eller i enkelte fag. Gjennom grupperinger innenfor samme klasse vil derimot elevene bli gruppert nivådelt i et heterogent klasserom. Den siste formen som blir presentert er å gruppere elevene på tvers av alder (Idsøe, 2014, s.78). Idsøe henviser til Slavin (1987) og poengterer at sistnevnte måte å tilpasse opplæringen på er rapportert å gi en betydelig akademisk gevinst for alle grunnskoleelever uavhengig av evnenivå (Idsøe, 2014, s. 78). Det er

viktig å understreke at det eksisterer flere pedagogiske og organisatoriske strategier å ta i bruk, og at vi kun har sett på et utvalg av disse.

2.3 Motivasjon

Motivasjon er en forutsetning for optimal læring og utvikling, og en av skolens og lærernes viktigste oppgaver er derfor å motivere elevene, og legge til rette for motivasjon. (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 9) Skaalvik og Skaalvik viser til hvordan en gjennomgang av seks metaanalyser har vist en klar sammenheng mellom elevenes motivasjon og deres skoleprestasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 12). Dette understreker viktigheten av motivasjon, da det i stor grad har betydning for elevenes læring. Motivasjon påvirker også elevenes innsats, engasjement og utholdenhet, i tillegg til at motiverte elever er flinkere til å regulere egen læringsatferd og dermed ta i bruk læringsfremmende arbeidsstrategier. (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 13). Jeg skal nå presentere en av teoriene som kan tas i bruk for å forstå elevenes opplevelse av motivasjon.

2.3.1 Selvbestemmelsesteorien

Selvbestemmelsesteorien er utviklet av Edward Deci og Richard Ryan, og her er ikke bare fokus på *hvor* motiverte elevene er, men også mot *type* motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66). Jeg skal nå se på indre og ytre motivasjon, og hva som påvirker disse.

Indre motivert læringsatferd kjennetegnes ved at lærestoffet oppleves interessant av den som gjennomfører, og arbeidet med det gir glede og tilfredsstillelse (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66). Det er dermed selve aktiviteten som oppleves motiverende, og ikke andre utenforliggende faktorer. Psykologene Deci og Ryan mener at det beste læringsresultatet oppstår når læringen er indre motivert, og tekker frem interesse som den største forskjellen fra ytre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66). Deci og Ryan skiller mellom kontrollert og autonom ytre motivasjon. Kontrollert ytre motivasjon innebærer at en føler seg tvunget til å utføre en bestemt aktivitet. Motivasjonen vil dermed kontrolleres av en lærer som har makt til å tilføre eleven belønning eller sanksjon. Autonom ytre motivasjon handler på den andre siden om at eleven selv har internalisert skolens verdier ved elevatferd, og verdien ved å lære skolefagene. Elevene arbeider med andre ord fordi faget i seg selv oppleves som verdifullt (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67). Skaalvik og Skaalvik understreker at indre motivasjon er den største drivkraften til skolearbeid, og at i den pedagogisk sammenheng bør læreren prøve å utvikle dette hos elevene. Videre skriver de at det likevel er viktig å merke seg at det ikke er

realistisk å tro at alle elever vil ha en egeninteresse i alle fag, og at autonom ytre motivasjon vil være nødvendig å bygge opp (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.68). Læringsmiljøet er i stor grad er en faktor som påvirker hvilken type motivasjon elevene utvikler. Miljøet og aktiviteten må i stor grad må tilfredsstillende elevenes behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet for at elevene skal oppleve indre motivasjon og autonom ytre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67).

2.4 Inkluderende læringsmiljø

«Inkludering innebærer at alle elever skal ha tilhørighet til en klasse og ta del i fellesskapet i skolen. Likeverdig opplæring innebærer at elevene ikke behandles likt, men forskjellig ut fra de ulike behovene de har» (Overland, 2015). Dette sitatet er hentet fra Overland sin tekst utarbeidet for utdanningsdirektoratet, og beskriver hvordan inkludering handler om tilhørighet, og deltagelse i et fellesskap. Dette vektlegges også i den nye overordnede delen av læreplanverket som vil tre i kraft i 2020 sammen med fornyelsen av læreplanene. Her blir et inkluderende læringsmiljø trukket frem som et av prinsippene for skolens praksis (Utdanningsdirektoratet, 2018). I utdanningsdirektoratet sin beskrivelse av et raust og støttende læringsmiljø skal mangfoldet anerkjennes som en ressurs, elevene må ha medvirkning og medansvar i læringsfellesskapet, og lærerne skal arbeide for et miljø hvor elevene føler seg trygge (Utdanningsdirektoratet, 2018). Dette innebærer blant annet at både skolen og lærerne må gi rom for de utallige ulikhetene som er å finne i en klasse, og arbeide mot mekanismer som hemmer et fellesskap hvor alle hører til. På denne måten vil man lettere kunne skape et trygt og inkluderende læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Utdanningsdirektoratet, 2018).

I den norske skole er inkludering sterkt vektlagt. Dette ser man blant annet i opplæringslovens § 1-3 om tilpasset opplæring, og § 5-1 som sikrer rett til spesialundervisning dersom en ikke har tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring (Opplæringslova, 2005, § 1-3; § 5-1). Disse paragrafene ivaretar elevenes rett til en opplæring som er tilrettelagt deres evner og forutsetninger. Dette inkluderende prinsippet er eksplisitt trukket frem i UNESCOs Salamanca-erklæring av 1994, som legger føringer for utdanningspolitikken for de landene som har skrevet under erklæringen, inkludert Norge. Her kommer det tydelig frem av det skal tilrettelegges for en inkluderende opplæring for alle i den ordinære skolen, helt uavhengig elevenes psykiske, intellektuelle, sosiale, emosjonelle, språklig, etiske, sosiale og kulturelle bakgrunn. Videre står det i erklæringen at dette inkluderer både funksjonshemmede og

evnerike barn (UNESCO, 1994). Inkludering er med andre ord et grunnleggende prinsipp for den norske skolen, og de evnerike elevene har en tydelig plass både i § 1-3, § 1-5, og i Salamanca- erklæringen.

3.0 Metode

Jeg skal nå legge frem min metodiske fremgangsmåte, og vise både hvordan og hvorfor jeg har valgt ut empirien som skal belyse min problemstilling. Videre skal jeg diskutere fordeler og ulemper med min metode, og se på hvordan dette kan påvirke resultatenes validitet. Vedlegget med informasjon til informantene ligger som vedlegg 1.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Jeg har benyttet meg av en kvalitativ metode. Dette er en metode som er fleksibel i form av at den gir mulighet for åpne spørsmål, i tillegg til at informantene fritt kan besvare spørsmålet med egne ord (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Grad av fleksibilitet er det som i størst grad skiller kvalitativ og kvantitativ metode fra hverandre, da kvantitative metoder generelt er lite fleksible (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). I min oppgave var det viktig med en fleksibel metode, som ga informantene mulighet til å dele tanker og erfaringer uten for mange føringer. Dette er nettopp noe av målet som Nilssen trekker frem i sin beskrivelse av den kvalitative metoden (Nilssen, 2012, s.30). Hun beskriver at målet med metoden er å få frem menneskers handlinger, meninger, tanker, kunnskaper, følelser og opplevelser.

3.1.1 Brevmetoden

Innenfor kvalitative forskningsmetoder valgte jeg å benytte meg av brevmetoden. Dette er en metode hvor informantene skriver en tekst i form av et brev, med utgangspunkt i egne erfaringer (Sjøbakken, 2017, s.375). Dette brevet gir informantene mulighet til å utdype, forklare, og reflektere, i tillegg til at de selv velger fokus for teksten. Det kan være naturlig å se brevmetoden som en metode med spor fra både intervjustudier og tekststudier. Man kan se trekk fra intervjustudier i selve utførelsen av metoden. Kvalitative intervjuer bygger på en dialog mellom forsker og informant, hvor formålet er å forstå eller beskrive noe (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). Selv om dialogen fremtrer i mindre grad i brevmetoden enn en rent intervjustudie, tar den utgangspunkt i en skrivebestilling fra

forskeren. Samtidig er selve brevet utgangspunkt for videre analyse, noe som gjør at den i stor grad taler for seg selv, og dermed også kan minne om tekststudier (Nilssen, 2012, s.24).

Valget av brevmetoden har bakgrunn i at jeg ser denne kombinasjonen som en styrke.

3.2 Datainnsamling

Jeg har samlet inn totalt fire brev som er utgangspunktet for min forskning. Alle informantene fikk tilsendt samme informasjonsskriv, med noen få føringer for hva brevet skulle omhandle, samt informasjon om retningslinjer for personvern. Informasjonsskrivet ble formulert slik at de ga minst mulig begrensinger for innholdet, slik at funnene i stor grad kunne legge føringer for oppgaven. I tillegg benyttet jeg med av ordene «fortell om» for å signalisere interessen for erfaringsdeling, fremfor utgreiing av den ideelle tilpasningen for evnerike elever. Til slutt valgte jeg å åpne opp for at informantene kunne dele andre tanker, for å sikre at de får sagt alt de ønsker å si om tema. Ut fra brevene jeg mottok valgte jeg å formulere en problemstilling som i stor grad baserte seg på innholdet i brevene, og dermed omhandler muligheter og utfordringer lærerne opplever i arbeidet med tilpasset opplæring for de evnerike elevene. Det var ønskelig at alle informantene fikk samme informasjonsskriv for brevene de skulle skrive. Bakgrunnen for det var at alle skulle få samme utgangspunkt, i tillegg til at standardiserte spørsmål gir svar som blir mer hensiktsmessig å se sammen, og opp mot hverandre. Deretter ble brevene skrevet av informantene, og sendt tilbake gjennom posten.

3.3 Utvalg

Christoffersen & Johannessen (2012) mener at utgangspunktet for utvelgelsen av informanter til en kvalitativ undersøkelse skal være hensiktsmessighet fremfor representativitet (s.50).

Hensiktsmessighet var også viktigst for meg, og slik de beskriver måtte jeg dermed samle inn empiri fra personer som jeg anså å kunne bidra i min forskning. Jeg valgte å samle inn brev fra fire lærere ved to ulike skoler. Sammen danner de utvalgte lærerne en gruppe som ikke nødvendigvis er representative for alle lærere, men de gir et bilde av eget arbeid med evnerike elever, noe som er verdifullt i min forskning. At lærerne tilhørte to ulike skoler var er bevist valg fordi arbeidet med evnerike elever varierer både fra lærer til lærer, men også innad i ulike skolene. Og jeg ville få med eventuelle variasjoner som måtte oppstå i brevene.

Forskningen min tar sikte på evnerike elever, og det ble derfor et naturlig i å oppsøke lærere som har erfaring med dette i rekrutteringsprosessen. For å finne informantene var det

avgjørende at de var lærere, og at de hadde erfaring med evnerike elever. Informantene velges dermed strategisk ved at de plukkes ut med bakgrunn i at de har de kvalifikasjonene som er avgjørende i arbeidet med min problemstilling. En slik utvalgsstrategi kalles kriteriebasert utvelgelse (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.51). Alle informantene jobber på mellomtrinnet, henholdsvis 5. trinn og 6. trinn. Jeg kom i kontakt med mine informanter gjennom praksis og jobb, og endte til slutt opp med fire lærere som alle var interessert i å dele sine erfaringer og tanker, gjennom å stille som informanter til min forskning.

Datamaterialet er kategorisert ut fra tema som behandles i brevene. Denne måten å analysere empirien på kalles induktiv metode (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 101).

Bakgrunnen for valg av sorteringsmetode henger sammen med de funnene jeg gjorde. Ut fra disse ble det hensiktsmessig å ta i bruk denne metoden slik at brevene i størst mulig grad kunne tale for seg selv og skape utgangspunkt for kategoriseringen og drøftingen. På bakgrunn av brevene og bachelorens omfang ble det nødvendig å trekke ut noen tema fra brevene. Jeg tok utgangspunkt i de temaene som alle lærerne berørte, og sammen representerer disse de ulike mulighetene og utfordringene lærerne møter i arbeidet med å tilpasse opplæringen for de evnerike elevene.

3.4 Etske hensyn

Under innsamlingen av empiri måtte jeg forholde meg til noen etiske hensyn.

Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora har fastslått noen retningslinjer som legger føringer for de etiske sidene ved forskning (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.41). Disse retningslinjene kan kokes ned til tre hensyn en forsker må tenke gjennom. Den første omhandler informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.41). Alle lærerne som fungerte som informanter i min oppgave gav frivillig samtykke til å delta. Christoffersen & Johannessen beskriver videre at dette samsvarer med personopplysningsloven, og innebærer at informantene får nødvendige opplysninger om undersøkelsen. Informantene mine fikk informasjon om prosjektet, og det forekom en muntlig avtale med samtykke for bruk av brevene. Lærerne ble også muntlig opplyst om at de når som helst kunne trekke seg fra undersøkelsen. Det andre hensynet som må bli tatt er respekt for informantenes privatliv. Her inngår både informantenes rett til å bestemme hvilke opplysninger som slipper ut, samt forskerens ansvar for å ivareta konfidensialitet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.41-42). Ingen personopplysninger kommer frem i datamaterialet, og lærernes navn vil ikke bli brukt i denne oppgaven. Det er

ikke mulig å tilbakeføre informasjonen i brevene til enkeltpersoner, noe som i følge Christoffersen & Johannessen (2012) betyr at datamaterialet er anonymisert (s. 46). Forskerens ansvar for å unngå skade er det siste etiske hensynet forskere må tenke gjennom (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.42). I mitt tilfelle innebærer dette en vurdering om hvorvidt innsamlingen av brevene berører lærerne på en slik måte at det blir en belastning å delta. Jeg gjorde en vurdering av dette, og etter samtale med lærerne kom jeg frem til at det verken ville skape problemer, eller berøre følsomme områder for informantene.

3.5 Refleksjon rundt forskningsprosessen

Som tidligere nevnt er valg av informanter begrunnet hensiktsmessighet, og lærerne utgjør en gruppe som på bakgrunn av sine erfaringer og utdanning har kompetanse til å besvare min problemstilling. Jeg vil i likhet med Sjøbakken trekke frem noen begrensninger med brevmetoden, da valg av metode kan påvirke utfallet av resultatene (Sjøbakken, 2017 s. 378). En mulig utfordring ved brevmetoden er at den krever at informantene evner å uttrykke seg, og stiller derfor stilistiske krav hos den som skal skriftliggjøre sine erfaringer (Sjøbakken, 2017, s. 378). Denne begrensningen kan gjøre at det informantene ønsker å formidle ikke kommer til uttrykk, eller at det kommer til uttrykk på en annen måte enn egentlig ment. En annen utfordring er knyttet til den manglende muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål til det som blir skrevet om i brevene. (Sjøbakken, 2017, s.378). Dette kan man likevel sikre seg dersom man oppretter en avtale om at forskeren kan ta kontakt i etterkant dersom noe er uklart. Jeg benyttet meg av denne muligheten, og kunne dermed få uklarheter oppklart av informantene.

3.6 Validitet

For å kunne si noe om forskningens validitet er det nødvendig å se nærmere på relasjonen mellom det generelle fenomenet som skal undersøkes, og de konkrete dataene (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.24). Jeg mener at min forskning bygger på empiri som kan belyse problemstillingen, og dermed har sammenheng med fenomenet som undersøkes. Videre henviser Christoffersen og Johannessen til Lund (1996) som understreker at validitet ikke må oppfattes som noe absolutt, men som et kvalitetskrav (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.24) Det skal dermed ikke legges skjul på at min forskning kunne blitt mer valid gjennom blant annet observasjoner av lærerne og dialog med elevene. Brevene sier ikke noe om hva lærerne faktisk praktiserer i opplæringen, og observasjon kunne styrket sammenhengen mellom lærernes beskrivelser og handlinger. Jeg får ikke informasjon om hvordan elevene

opplever opplæringen, da det er lærernes synsvinkel som fremmes. Dette betyr likevel ikke at mitt datamateriale ikke kan sette lys på problemstillingen, og si noe om lærernes arbeid med evnerike elever. Sett i etterkant har min forskning noen vekstpunkt, men jeg vil likevel vurdere den som valid. Jeg har nå sett på hvilken metode jeg brukte for å samle inn empiri, og skal gå over til å presentere og drøfte datamaterialet.

4.0 Analyse og drøfting

Jeg skal nå presentere hvilke muligheter og utfordringer mine informanter opplever knyttet til tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial i matematikk. Jeg har trukket ut de mest sentrale funnene, og skal behandle tema som er omtalt i alle brevene. Funnene vil bli presentert i hodekategoriene «utfordringer», og «muligheter», og innenfor disse vil jeg gå mer i dybden og drøfte funnene i lys av relevant teori. Til slutt vil jeg reflektere rundt inndeling av elever i kategorier, i forhold til min problemstilling.

4.1 Utfordringer

4.1.1 Rammefaktorer

Rammefaktorer var en av de elementene lærerne mente hindret deres arbeid med tilpasset opplæring for evnerike elever. Tiden er gjennomgående beskrevet som en utfordring for alle informantene, og gir dem en følelse av å ikke strekke til. «Jeg skulle gjerne hatt mer tid med dem slik at nysgjerrigheten ble mer stimulert» og «jeg har alt for liten tid, og føler ikke jeg strekker til for disse elevene» er sitat som er hentet ut av to ulike brev. Utsagnene beskriver hvordan lærerne gjerne skulle hatt mer tid, for å i større grad kunne gi de evnerike elevene en opplæring som er tilpasset deres behov. Videre beskriver de samme lærerne at en direkte konsekvens av mangel på tid ofte blir at de elevene som er mindre faglig sterke prioriteres. Gjennom lærernes beskrivelser får jeg et klart inntrykk av de de ser viktigheten av å tilpasse opplæringen for alle, og spesielt for de elevene som sitter med et stort potensial. Likevel oppleves det utfordrende for lærerne å få til dette i praksis. Tilpasset opplæring er en klar forutsetning for at et læringsmiljø skal være inkluderende. Dette kan både forstås ut fra Overland sin beskrivelse av et inkluderende læringsmiljø, men også gjennom Håstein og Werner sine verdier for tilpasset opplæring. Overland hevdet at inkludering innebærer både tilhørighet og deltagelse i et fellesskap, samtidig som Håstein og Werner også trekker frem nettopp dette som grunnleggende for tilpasset opplæring (Overland, 2015; Håstein & Werner,

2015). Ved bruk av deres definisjoner kan vi se at elevene gjennom tilpasset opplæring vil bli en del av et læringsmiljø som er inkluderende, nettopp fordi det skaper et klasserom med rom for alle, hvor ulikheter ikke betraktes som en utfordring.

Dersom vi ser på opplæringsloven (1998) § 1-3 om tilpasset opplæring skal opplæringa tilpasses evnene og forutsetningene til elevene. Denne formuleringen gjør ikke tilpasset opplæring til individuell rett elevene har, med mindre de ikke har tilfredsstillende utbytte av opplæringa, og dermed får rett til spesialundervisning jf. § 5-1. Loven om tilpasset opplæring i ordinær undervisning slår fast et prinsipp for opplæringen, og legger føringer for hvordan kommunen, skolen, og ikke minst lærerne skal drive opplæringen. Som lærerne beskriver i sitatene over er tiden en faktor som bidrar til at det likevel ikke er slik at opplæringen til enhver tid er tilpasset alle elevene. Bruker vi Håstein og Werner (2015) sine verdier for tilpasset opplæring, kan vi forstå at det kan oppstå utfordringer knyttet til at alle elever skal ha en inkluderende og variert opplæring som tar i bruk og utfordrer deres erfaringer, er relevant for hvert individ sin nåtid og framtid, skape en opplevelse av verdsetting, har sammenheng, og samtidig åpne opp for medvirkning. Verdiene om inkludering og variasjon kan vi se på som døråpnere for de øvrige verdiene. Gjennom en inkluderende opplæring vil det være enklere å legge til rette for elevenes opplevelse av verdsetting, fordi prinsippet om inkludering verdsetter mangfoldet og elevenes ulikheter. Det samme gjelder variasjon, som er nødt for å ligge til grunn dersom opplæringen skal kunne bygge på både elevenes erfaringer, åpne for medvirkning, være relevant for nåtid og fremtid og ha sammenheng. Slik det er beskrevet over er det unaturlig at opplæringen til en hver tid er tilpasset alle enkeltelever, men vi kan med andre ord se på inkludering og variasjon som to verdier som kan bidra til å oppfylle de resterende verdiene til Håstein og Werner (2015).

4.1.2 Didaktiske strategier

Gjennom å videre trekke paralleller mellom læringsmiljø og tilpasset opplæring kan vi kaste lys på andre utfordringer lærerne skildret i sine brev. I arbeidet med å planlegge, gjennomføre og vurdere opplæringen har læreren autonomi og handlingsrom til å blant annet velge å ta i bruk ulike didaktiske strategier. Det kom til uttrykk en form for frustrasjon hos enkelte av lærerne rundt dilemmaet som oppstår når hele trinnet og klassen følger en bestemt progresjon, men de evnerike elevenes progresjon er hurtigere. En av lærerne beskriver dette slik «jeg får heller ikke undervist i pensumet på et høyere nivå, da jeg må undervise i pensumet som klassen/trinnet jobber med til enhver tid». Lærerne beskriver alle hvordan de evnerike elevene

ofte må jobbe selvstendig, eller i grupper med hverandre med oppgaver på et høyere nivå som en følge av at de har en hurtigere progresjon i matematikkfaget enn resten av klassen. To av lærerne fra samme skole beskriver også at elevene en gang i blant får tilbud om å delta i matematikktimene til trinnet over dersom det passer seg slik. En av disse lærerne stiller seg likevel undrende til om dette er en god løsning, og skriver videre at dette kun benyttes dersom eleven selv ønsker det. Gjennom disse skildringene kommer det til uttrykk hvilke utfordringer lærerne møter knyttet til pedagogiske og organisatoriske strategier.

Ut fra Idsøe (2019) sin definisjon av evnerike barn, er det helt avgjørende at læringsmiljøet elevene blir møtt i er rikt og responderende. Det innebærer at også de didaktiske strategiene som tas i bruk må være utviklingsfremmende, og samtidig støtte opp under et læringsmiljø som er inkluderende. Som vi så stilte en av lærerne seg undrende til om organisert nivådeling på tvers av klasser var en god løsning. Salvin (1987) skriver at en slik inndeling av elever etter evner, uavhengig av alder er rapportert å gi størst akademisk gevinst (Idsøe, 2014, s. 78). Denne måten å dele inn elevene på vil derfor kunne sies å være utviklingsfremmende i den forstand at den gir akademisk utbytte. Jf. § 8-2 i Opplæringsloven er ikke denne inndelingen noe som kan praktiseres til vanlig i norsk skole, da paragrafen fastslår at organiseringen ikke skal skje etter blant annet elevenes faglige nivå (opplæringslova, 1998, § 8-2).

Det kan være interessant å se hvordan organisatorisk nivådeling, og hospitering stiller seg i forhold til et inkluderende læringsmiljø. I et klasserom hvor mangfoldet anerkjennes som en ressurs, vil det ikke være optimalt å stadig dele elevene inn i nivådelte grupper. Dette skyldes at nivådelte grupper kun tar utgangspunkt i elevenes evner, og legger alle andre faktorer til side. Selv om nivådeling på tvers av alder kan gi akademisk gevinst, handler ikke et utviklingsfremmende læringsmiljø kun om elevenes akademiske gevinst. Et læringsmiljø som er utviklingsfremmende handler også om hvorvidt elevene opplever motivasjon, tilhørighet, inkludering, og utvikles på andre arenaer enn kun faglig utvikling. Kun elevene selv kan vite om denne metoden bygger opp deres følelse av å være inkludert og høre til i læringsfellesskapet. Likevel er det en metode som kan fungere godt for noen elever, og bidra til at de blir møtt med utgangspunkt i sine evner og forutsetninger. Det er heller ikke organisatoriske strategier som i seg selv er et hinder i et utviklingsfremmende læringsmiljø. Dette er en strategi med mange muligheter, men det er viktig å tenke igjennom muligheter og utfordringer i selve strategien. Det er igjen viktig at elevenes opplevelse av inkludering står i sentrum, og dette kan ikke en lærer alene uttale seg om. Jeg har presentert og drøftet de ulike

utfordringene lærerne møter med tilpasset opplæring for evnerike elever, og skal nå se nærmere på hvilke muligheter lærerne så i dette arbeidet.

4.2 Muligheter

4.2.1 Hjelpelærer

Alle informantene trakk frem at de i noen tilfeller valgte å bruke de evnerike elevene som hjelpelærere for andre elever. Informantene understrekte at dette var i samråd med elevene, og dermed helt frivillig. En av grunnene til at de benyttet seg av denne muligheten var elevenes opplevelse av motivasjon. Flere av informantene beskrev at elevene synes det var motiverende å få være hjelpelærere, og at dette var noe de selv ønsket. Videre ble også bruken av elevene som hjelpelærere begrunnet i at de evnerike elevene i matematikk trenger trening i å benytte seg av et matematisk språk, samt å ordlegge tankene sine. En av lærerne beskrev dette slik «de med stort læringspotensial får dermed trent på å sette ord på hva de tenker, noe jeg opplever at noen synes er utfordrende fordi fremgangsmåten og svaret faller så naturlig for dem». Videre forklarer læreren at de evnerike elevene mister motivasjon av å ikke få utfordre seg, og dette er en av måtene de kan få den ekstra utfordringen de har behov for. Bruken av elever som hjelpelærere begrunner informantene med andre ord både i motivasjon, men også i læring. Her blir også prinsippet til Overland om likeverdig opplæring sentralt, da de evnerike elevene får tilbud om å være hjelpelærere, nettopp på bakgrunn av evner og behov. Ved å la elevene være hjelpelærere vil de bli nødt til å ta i bruk sine erfaringer og kunnskaper, samtidig som de vil bli utfordret i møte med sine medelever. Dette er i tråd med verdien om erfaringer, og bidrar dermed i arbeidet med å tilpasse opplæringen (Håstein & Werner, 2015). Samtidig kan dette også bygge opp om elevenes følelse av å bli verdsatt, fordi elevenes evner blir tatt i bruk og satt pris på, fordi de er til hjelp for både læreren og medelevene sine. Denne arbeidsformen vil også bli en trening i metakognisjon fordi elevene må ha forståelse for egen tankegang, og formidle dette videre. De vil også få trening i å forklare et fenomen på ulike måter, og se ulike løsningsmetoder. Læringsutbytte vil dermed ligge hos både elevene som lærer bort, og de som lærer av andre. Slik lærerne understreker er det en arbeidsform som er avhengig av at elevene som skal være hjelpelærere selv vil, slik at det ikke går på bekostning av et inkluderende læringsfellesskap.

4.2.2 Medvirkning

Motivasjon var et gjennomgående ord i alle de fire brevene jeg mottok, og det er tydelig at det er noe lærerne mener er viktig i arbeidet med evnerike elever. En av lærerne trakk frem viktigheten av å særlig motivere de evnerike elevene «jeg arbeider kontinuerlig med motivasjon hos alle mine elever, men denne elevgruppen opplever til tider å kjede seg fordi de er avhengig av en noe annen tilpasning enn de øvrige elevene, noe vi ikke alltid lykkes i å få til. Da er det ekstra viktig å arbeide med motivasjonen, slik at de ikke mister lærelysten og kan fortsette å utvikle sitt potensiale». Læreren uttrykker i dette sitatet hvordan de evnerike elevene har særlig behov for å oppleve motivasjon, da de i skolen kan møte situasjoner som oppleves demotiverende, som en konsekvens av at de har behov for mer avanserte læringsmuligheter. Slik Skaalvik & Skaalvik beskriver er det en helt klar sammenheng mellom motivasjon og skoleprestasjoner, og i lys av sitatet over er det her interessant å se på hvordan motivasjon fremmer læring indirekte gjennom innsats, utholdenhet og valg adekvate læringsstrategier (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s.13). En kan trekke paralleller mellom ordet «lærelyst» som blir bruk i sitatet over, og elevenes innsats, utholdenhet og bruk av adekvate læringsstrategier. Dersom elevene opplever lyst til å lære, vil dette fremme innsats, øke utholdenheten, og gjøre de bedre i stand til å benytte seg av hensiktsmessige læringsstrategier. På samme måte vil også disse påvirke elevenes lyst til å lære. I likhet med læreren kan vi dermed si at elevenes lærelyst er nødvendig for utvikling av potensial. Jeg skal nå se på hvordan noen av informantene benyttet seg av medvirkning, for å skape motivasjon.

Flere av mine informanter trakk frem medvirkning som en kilde til motivasjon. En av dem beskrev gruppearbeid som en arena som åpnet for medvirkning: «noen ganger lager jeg en gruppe som kun består av de med stort læringspotensialet i matematikk, slik at vi kan gjennomgå noe de selv har et ønske om å lære». Her ser vi at elevene i mindre grupper kan få være med å bestemme hva de vil lære med om, og dermed medvirke i egnen skolehverdag. Videre begrunner læreren medvirkningen i at elevene opplever dette som motiverende.

Informantene er også samstemte når det kommer til å la elevene medvirke i gjennomføringen av skolearbeidet. Både valg av arbeidsmetoder, innhold og oppgavetyper blir trukket frem som arenaer elevene får medvirke. En av informantene uttrykte seg slik om tema «elevene med stort læringspotensialet får ofte være med å bestemme hva slags utfordringer de vil ha, og hvordan de vil arbeide med de». Deci og Ryan pekte nettopp på at aktiviteten blant annet

må tilfredsstillere elevenes behov for autonomi for at de skulle oppleve indre motivasjon og autonom ytre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67). Medvirkning fører til at elevene får en viss grad av autonomi, og det er dermed en bidragsyter til utvikling av motivasjon. Med utgangspunkt i sitatene kan det virke som lærerne her prøver å bygge opp under elevenes indre motivasjon, fordi elevene har større sannsynlighet for at en personlig interesse kan drive arbeidet, dersom de selv har fremmet et ønske om å lære noe. Slik Deci og Ryan beskriver det vil elevene gjennom interesse finne glede i arbeidet, og læringen vil dermed være indre motivert (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66). Denne formen for medvirkning kan også påvirke elevenes syn på faget, og bidra til at elevene ser egenverdien, og dermed også bygge ytre autonom motivasjon. Det er tvilsomt å tro at medvirkning bidrar til kontrollert ytre motivasjon, da medvirkning gir elevene et handlingsrom, slik at de ikke blir tvunget til å utføre en bestemt oppgave. En kan med andre ord peke på medvirkning som en motivasjonsfaktor, både i lys av lærernes utsagn, men også ut fra Deci og Ryan sin selvbestemmelsesteori.

Som vi så tidligere påvirker læringsmiljøet i stor grad hvilken type motivasjon elevene utvikler. Skaalvik og Skaalvik hevdet at arbeid som er indre motivert skaper størst drivkraft, men at viktigheten av å opparbeide seg ytre autonom motivasjon likevel er stor. Kilden til disse formene for motivasjon mener de er autonomi, kompetanse og tilhørighet (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67). Dersom vi ser disse tre punktene opp mot Håstein og Werner (2015) sine verdier for tilpasset opplæring blir sammenhengen mellom motivasjon, tilpasset opplæring og læringsmiljø tydelig. Autonomi handler i stor grad om elevenes selvbestemmelse og kan knyttes til verdien om medvirkning. Dersom elevene får delta, og medvirke i egen opplæring vil det ikke bare bidra i arbeidet med en opplæring tilpasset deres evner og forutsetninger, men også bidra positivt for motivasjon. Det samme gjelder kompetanse, som kan knyttes til verdien om erfaringer og bruk av elevenes kompetanse og potensial i klasserommet. Tilhørighet kan både knyttes til verdien om verdsetting, og prinsippet om et inkluderende læringsmiljø. Dersom elevene opplever å kunne verdsette seg selv, og bli verdsatt av medelever og skolen, forutsetter det at det utøves en praksis hvor mangfoldet anerkjennes som en ressurs. Nettopp dette er en av grunnelementene i et inkluderende læringsmiljø. For at elevene skal utvikle indre motivasjon eller autonom ytre motivasjon er det med andre ord helt avgjørende at opplæringen er tilpasset deres evner og forutsetninger. Vi kan derfor si at tilpasset opplæring og et inkluderende læringsmiljø i stor

grad kan påvirke hvorvidt elevene opplever å være motiverte, og hva slags motivasjon de utvikler

4.3 Evnerike elever – kategorisering på godt og vondt

Det er viktig å tydeliggjøre at evnerike elever ikke utgjør en elevgruppe som skal prioriteres fremfor andre elever når det kommer til tilpasset opplæring. I utgangspunktet har ikke disse elevene andre rettigheter enn sine medelever. Som lærer bør man likevel reflektere over ulike syn på barn og læring, og kategorisering av barn etter evner. Slike inndelinger krever en forståelse av et normalitetsbegrep, slik at man kan peke på en elevgruppe å beskrive de som evnerike. Dette vil samtidig si noe om de andre elevene som ikke går under denne kategorien, da de faglig sett enten vil ha et «normalt» potensiale for læring, eller et «mindre» potensial. Synet på læring burde også stå sentralt i slike kategoriseringer, da ulike læringssyn tar utgangspunkt i ulike sider ved læringen. Det vil derfor være et behov for en felles forståelse av læringsbegrepet, og dets innhold for å kunne definere elever etter evnenivå.

Opplæringsloven (1998) § 1-3slår fast at opplæringa skal tilpasses alle elever sine evner og forutsetninger, og dersom det hadde vært slik til enhver tid ville det ikke vært behov for å kategorisere og dele inn elevene etter evner. Det er også viktig å huske på at også innenfor slike grupperinger vil det være ulikheter, og elevene vil også her ha behov for ulik tilpasning og oppfølging til tross for kategoriseringen. Likevel er det også goder som følger med å definere en gruppe elever som evnerike. Kategorisering kan tydeliggjøre for lærerne og skolen hva slags opplæring og tilpasninger elevene trenger, i tillegg til at det kan tjene evnerike elever å få arbeide med andre som også er evnerike innenfor samme fag. Også samfunnet vil i det lange løp dra nytte av at elevgruppen med stort potensiale får en opplæring som utvikler deres potensial til et talent, fordi vi trenger deres kunnskaper, og særlige evne til å forstå, oppdage og se sammenhenger.

5.0 Avslutning

Denne oppgaven har presentert hvilke muligheter og utfordringer et utvalg lærere møter i arbeidet med å tilpasse opplæringen i matematikk for elever med stort læringspotensial. Det har vært viktig å tydeliggjøre at denne elevgruppen ikke skal stilles opp mot andre elever, i den forstand at de ikke skal ha noe høyere prioritet når det kommer til tilpasset opplæring. Likevel viser både utredningen «mer å hente», og lærernes brev at disse elevene ofte ikke får passende utfordringer i et stimulerende læringsmiljø. Gjennom en kvalitativ studie har jeg fått

tilgang til erfaringsdeling fra fire ulike lærere, som gjennom brev har skrevet om sitt arbeid med de evnerike elevene. Funnene viser hvordan tilpasset opplæring er et komplekst begrep med mye innhold, og både motivasjon og et inkluderende læringsmiljø faller under dette begrepet. Selv om prinsippet om tilpasset opplæring er felt ned i loven, møter det utfordringer knyttet til gjennomføringen i praksis. Vi har blant annet sett på hvordan tid fungerer som en utfordring i lærernes arbeid med å tilpasse opplæringen for de evnerike elevene, og på bruken av didaktiske strategier i praksis. Gjennom drøftingen ble det tydelig hvordan disse faktorene både påvirker hverandre, men også elevenes læringsmiljø, og lærernes mulighet for å tilpasse opplæringen for de evnerike elevene. Lærerne beskrev også flere muligheter de så i dette arbeidet, og vi har også sett nærmere på hvordan disse stiller seg til et inkluderende læringsmiljø, motivasjon, og ikke minst tilpasset opplæring. Gjennom å la de evnerike elevene prøve seg som hjelpelærere, og åpne opp for medvirkning, bygger ikke lærerne bare elevenes motivasjon, men også gir de utfordringer tilpasset deres evner og behov jf. § 1-3 i opplæringsloven. Fremover vil en bevisstgjøring og kompetanseheving på dette området kunne gjøre det enklere for lærere i møte med disse elevene, slik at de også opplever et læringsmiljø som motiverer og gir faglige utfordringer. For tilpasset opplæring handler nettopp om å sikre at alle, også de evnerike elevene, har et inkluderende læringsmiljø, blir utsatt for adekvate didaktiske strategier tilpasser deres evner og forutsetninger, og skape motivasjon slik at alle får en opplæring som fremmer helse, trivsel og læring.

6.0 Litteratur

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene* (1.utg.). Oslo: Abstrakt.

Håstein, H. & Werner, S. (2015, 8.september). Sentrale verdier for tilpasset opplæring. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/sentrale-verdier/>

Idsøe, E. C. (2014). *Elever med akademisk talent i skolen* (1utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Idsøe, E. C. (2019). Tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial. Utdanningsdirektoratet, 1-12. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/stort-laringspotensial/>

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

NOU 2016: 14. (2016). *Mer å hente*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/15542e6ffc5f4159ac5e47b91db91bc0/no/pdfs/nou201620160014000dddpdfs.pdf>

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Overland, T. (2015, 8.september). Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>

Sjøbakken, O. J. (2017) Brevmetoden i et metodologisk perspektiv. Løvteit I M. (Red.), *Tidssignaler: Lærerutdanningsfag i utvikling: Utdanning av lærere på Hamar - 150 år* (s. 375-387). Vallset: Oplandske Bokforlag.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skogen, K. & Idsøe E. C. (2011). *Våre evnerike barn: en utfordring for skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Smedsrud, J. & Skogen, K. (2016). *Evnerike elever og tilpasset opplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Rognsaa, Aa. (2015). *Bacheoroppgaven: skriveråd og regler fir utformingen* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Unesco. (1994, 7-10. juni). The Salamanca Statement and Framework for Action. Hentet fra http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

Utdanningsdirektoratet. (2018, 22.oktober). Overordnet del av læreplanverket. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-skolens-praksis/inkluderende-laringsmiljo/>

