

Daniel Farstad

Tilpasset opplæring for skoleflinke elever med høyt akademisk potensiale

Adjusted education for students with high academic potential

Bacheloroppgave i LGU53002

Veileder: Jon Sundan

Mai 2019

Daniel Farstad

Tilpasset opplæring for skoleflinke elever med høyt akademisk potensiale

Adjusted education for students with high academic potential

Bacheloroppgave i LGU53002

Veileder: Jon Sundan

Mai 2019

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

Sammendrag

I denne oppgaven har jeg forsket på tilpasset opplæring i matematikk for skoleflinke elever med høyt akademisk potensiale. Jeg har gjennomført kvalitative intervju av to skoleflinke elever med høyt akademisk potensiale i niende klasse, jeg var interessert i hvordan de oppfatter tilpasset opplæring. Jeg intervjuet også deres matematikklærer om vektlegging av tilpasset opplæring for denne elevgruppen, og hvordan læreren disponerer tiden i klasserommet. Videre ser jeg på resultatene fra intervjuet opp mot relevant teori om tilpasset opplæring, motivasjon og teori om skoleflinke elever med høyt akademisk potensiale. I drøftingen ligger hovedfokuset på møtet mellom elevene og læreren, og deres oppfatninger rundt temaet tilpasset opplæring. Det interessante her er å se om det er samsvar mellom lærerens utføring av tilpasset opplæring og i hvor stor grad de to skoleflinke elevene med høyt akademisk potensiale oppfatter at de får tilpasset opplæring.

Abstraction

In this bachelor thesis, I have researched adapted education in mathematics for students with high academic potential in mathematics. I have conducted qualitative interview method of two students with high academic potential in the ninth grade. I was interested in how they perceived the adapted education. I also conducted an interview with their mathematics teacher about how he weighted adapted education for this type of students, and how the teacher disposes of his time in the classroom. Then I looked at the results from the interviews in light of relevant theory regarding adapted education, motivation and students with high academic potential. In the discussion of the thesis, I am manly focusing on the interaction between the students and the teacher. In addition, how the perception of adapted education is within the three individuals.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	0
Abstraction	0
Innledning.....	2
Teori.....	3
Tilpasset opplæring	3
Elever med høyt akademisk potensiale.....	5
Motivasjon for læring.....	6
Tidligere forskning.....	7
Metode.....	8
Kvalitativt intervju	8
Etiske betraktninger	9
Analysemetode.....	10
Forberedelse.....	10
Datainnsamling.....	10
Analyse og rapportering.....	11
Metodekritikk.....	12
Analyse	12
Elevintervju.....	12
Utfordring.....	12
Samarbeid.....	13
Lærer-relasjon	14
Lærerintervju.....	15
Elevfokus	15
Matematikk	16
Drøfting	17
Avslutning.....	21
Referanser	23
Vedlegg.....	24

Innledning

I denne bacheloroppgaven har jeg valgt å skrive med hovedfokus innenfor faget pedagogikk og se på temaet tilpasset opplæring. Jeg ønsker å forske på tilpasset opplæring for de elevene i klassen som ligger på høyest nivå, jeg vil se på hvordan de opplever at det legges til rette for deres utvikling.

Grunnen til at jeg har valgt dette temaet er nysgjerrighet og bevisstgjøring av den elevgruppen som ofte blir overlatt til seg selv i skolesammenheng, de flinkeste. Det er både for min egen del som fremtidig lærer, og et ønske om å sette lys på en elevgruppe som har like stor rett på tilpasset opplæring som alle andre. Vi har stort fokus på tilpasset opplæring på lærerstudiet, men det knyttes ofte til de svake elevene, de som har utredning og de som har særskilte tiltak. Jeg ønsker å øke min egen kompetanse på tilpasset opplæring for de elevene som presterer over forventet nivå. Det er lovfestet at alle elever i skolen har rett til tilpasset opplæring, og min forforståelse på dette temaet er at det ikke opprettholdes. Gjennom mine observasjoner fra tre år i praksis og min generelle interesse for temaet, har jeg opparbeidet meg den mening at det i skolen ikke legges godt nok til rette for at de sterkeste elevene får den tilpassede opplæring de har rett på. Min oppfatning er at en ofte lar de sterkeste klare seg selv fordi de er så flinke, og at man bruker mer tid på å få med seg de elevene som presterer svakest.

De elevene jeg har valgt å fokusere på, har jeg valgt å definere som skoleflinke elever med høyt akademisk potensiale. Grunnen til at elevene har fått denne definisjonen, er begrunnet i læringskarakteristikker for både skoleflinke elever og elever med høyt akademisk potensiale. Elevene er hverken rent skoleflinke eller elever med høyt akademisk potensiale, men på flere punkter overlapper de karakteristikkene. Derfor har jeg valgt å definere de som skoleflinke elever med høyt akademisk potensiale. Vedlagt er de karakteristikkene som Ella Idsø refererer til (se vedlegg 1). De er elever som liker læring, som ønsker forskende utvikling, de er nysgjerrige på sammenhenger i matematikk og de diskuterer detaljert, alt i tråd med karakteristikkene for elever med høyt akademisk potensiale. Men samtidig er dette elever som liker jevnaldrende, de oppfører seg godt og liker skolen, noe som er eksempler på skoleflinke elever (Idsø, 2014). På bakgrunn av disse elevenes egenskaper har jeg brukt teori fra Ella Idsø og valgt å bruke de karakteristikkene som hun bruker på definisjon av elever.

I oppgaven ønsker jeg å se på møtet mellom lærer og elevene gjennom intervjuene. Jeg ønsker å se om det er samsvar mellom lærerens intensjon av tilpasset opplæring og elevenes opplevelse av tilpasset opplæring. Derfor har jeg valgt følgende problemstilling:

Hvordan tilpasser en grunnskolelærer sin undervisning i matematikk på 9.trinn for utvikling av skoleflinke elever med høyt akademisk potensiale, og hvordan oppfatter disse elevene den tilpassede opplæringen?

Teori

For å svare på problemstillingen vil jeg først henvise til opplæringsloven paragraf 1-3 om tilpasset opplæring. Den sier som følger:

«Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat» (Opplæringsloven, 1998).

Det er altså lovpålagt at alle lærere skal utføre tilpasset opplæring og legge til rette for at alle elever uansett nivå får tilpasset undervisning slik at det gagnar den enkelte elev. Dette legger grunnlaget for teori omhandlende tilpasset opplæring, utvikling for elever og motivasjon for læring når man som lærer møter elever med høyt akademisk potensiale, de skoleflinke elevene.

Tilpasset opplæring

Med problemstillingen i bakhodet vil jeg se på teori knyttet til tilpasset opplæring for å få en oversikt over hva tilpasset opplæring er og hvordan det skal brukes i skolen.

Håstein og Werner (2014) definerer prinsippet tilpasset opplæring med dette sitatet:

“Tilpasset opplæring handler om at alle elever skal ha nytte av å gå på skolen” (Håstein & Werner, Tilpasset opplæring i felleskapets skole, 2014, s. 22).

Det skal være hensiktsmessig for en elev å delta i timene uavhengig av hvilket nivå eleven ligger på. Dette gjelder også de elevene som ligger på toppen av skalaen når det kommer til prestasjoner. Opplæringen skal tilpasses den enkelte elevens forutsetninger, noe som vil si at man som lærer, må tilpasse opplæringen både til de svake elevene, de som ligger på forventet

nivå og de elevene som overgår det forventede nivået (Håstein & Werner, Tilpasset opplæring i felleskapets skole, 2014, s. 22). Men det er ikke alltid like enkelt for en lærer å se hele spekteret av elever. Og mange lærere vil være enig i at det er vanskelig å få tilpasset undervisningen i praksis slik at det skal kunne nå alle elever og gi de like stor grad av tilpasset opplæring uten at kvaliteten synker for noen av de involverte elevene. Det kommer frem i både norsk og internasjonal forskning at de fleste skoler ikke oppfyller kravet om tilpasset opplæring for alle elever (Håstein & Werner, Tilpasset opplæring i felleskapets skole, 2014, s. 23). Håstein og Werner(2014) bruker ordet differensiering når de snakker om tilpasset opplæring i et klassefelleskap, hvor oppgaver og undervisning tilpasses den enkelte elevs kompetansenivå innenfor det samme klasserommet (Håstein & Werner, Tilpasset opplæring i felleskapets skole, 2014, s. 22). Vi skiller mellom organisatorisk og pedagogisk differensiering. Organisatorisk differensiering er deling av elevgruppen i klasser basert på nivå og interesse (Imsen, 2016). Den differensieringen som Håstein og Werner(2014) refererer til her er det vi kaller pedagogisk differensiering. Stortingsmelding nr 22 definerer pedagogisk differensiering som at elever får litt ulike oppgaver, litt forskjellige tidsfrister eller ulike innganger til læring innenfor klasserommets rammer (St.mld.nr.22, 2010-2011).

Videre må læreren arbeide for at elevene føler seg som en del av felleskapet i klassen, selv om det er behov for tilrettelegging og egne opplegg. De skal føle seg som en del av felleskapet, uavhengig av læringspotensialet og kulturell bakgrunn (Håstein & Werner, Spesialpedagogikk, inkludering og tilpasset opplæring i vanlige klasser, 2014, s. 137). De sterkeste elevene skal på lik linje med de svakeste elevene holdes inne i klasserommet for å beholde følelsen av tilhørighet. Å få tilpasset opplæring og egne opplegg kan ofte føre til at eleven blir tatt ut av klasserommet og at det medfører en følelse av ekskludering fra felleskapet, klasserommet og klassefølelsen. Følelsen av tilhørighet er med på å utvikle elevene, så det er optimalt for alle elevers utvikling at den tilpassede opplæringen foregår i felleskap uten at elever blir nødt til å forlate klasserommet (Håstein & Werner, Spesialpedagogikk, inkludering og tilpasset opplæring i vanlige klasser, 2014, s. 137).

Elever med høyt akademisk potensiale

Ella Idsøe bygger videre på det Håstein og Werner sier om felleskapet i klasserommet og Ella Idsøe setter lys på tilpasset opplæring for elever med høyt akademisk potensiale som et komplekst og viktig tema. Hun tar opp tanker og ideer rundt differensiering av klasser og hvordan inndeling av klasser for slike elever ofte forbindes med elitisme (Idsøe, 2014, s. 165). I følge Idsøe er det vanskelig å konkret definere hvem som er elever med høyt akademisk potensiale. Det finnes ingen ensartet definisjon på hva som kjennetegner en elev med høyt akademisk potensiale, da det er en flytende definisjon med kriterier som kan oppfylles. Men det er ikke nødvendigvis slik at alle kriteriene oppfylles hos alle, og at det ikke nødvendigvis er en elev som gjør det sterkt i alle fag (Idsøe, 2014, s. 167). Dette medfører vanskeligheter når det skal defineres hvem som kan karakteriseres som elever med stort akademisk potensiale, og de sammenlignes derfor ofte med det Idsøe definerer som skoleflinke elever. De skoleflinke elevene defineres som elever med gode resultater og som er en drøm å undervise. De gjør godt arbeid og er stolt av det arbeidet de utfører, de oppfyller pliktene sine og stiller ikke spørsmål til hva som kreves av dem. Elevene med høyt akademisk potensiale defineres som fokuserte på det de selv oppfatter som interessant, at de jobber iherdig med det som de selv bryr seg om og at de ikke passer inn i systemet satt av skolen (Idsøe, 2014).

Videre kan vi se på strategi for å tilpasse opplæringen for elever med stort akademisk potensiale. Et utbredt syn på elever som er dyktige på skolen, er at de klarer seg selv fordi de er flinke. Dette kan føre til mangel på stimulans for de elevene det gjelder. Derfor er det ekstra viktig at man som lærer ser disse elevene og klarer å tilrettelegge for deres behov (Idsøe, 2014, s. 171). Differensiering i klassen er en strategi for å gi hver elev den utfordringen de trenger, også de sterkeste, uten at de må forlate felleskapet i klasserommet. Undervisningen må planlegges slik at den utfordrer selv den sterkeste elev uten at det skal gå ut over noen andre, noe som kan være vanskelig (Idsøe, 2014, s. 171). Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen bygger på at en elev kan nå et høyere nivå ved hjelp av det som betraktes som medierende hjelper. Dette kan være en annen elev eller en lærer. I tilfelle til de elevene med høyt akademisk potensiale vil det være mangel på sterkere elever som medierende hjelper, her må en derfor som lærer, ta rollen som medierende hjelper (Moen, 2013, s. 258).

Ella Idsøe begrunner kravet om tilpasset opplæring for elever med stort akademisk potensiale med stortingsmeldingen «... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring» (Idsøe, 2014). Det står skrevet i denne stortingsmeldingen at:

«Tilpasset opplæring ikke er et mål, men et virkemiddel for læring. Alle elever skal i arbeidet med fagene møte realistiske utfordringer og krav de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egne hånd eller sammen med andre. Elevene har ulike utgangspunkt og ulike behov i arbeidet med de nasjonalt fastsatte kompetansemålene.» (St.meld.nr.16, 2006-2007).

Denne stortingsmeldingen underbygger også teorien til Vygotsky om nærmeste utviklingszone når eleven skal få realistiske utfordringer som den kan strekke seg mot på egenhånd eller ved hjelp av andre. Den medierende hjelperen som læreren blir i dette tilfellet, skal hjelpe eleven å strekke seg mot et nytt nivå (Moen, 2013, s. 258).

Motivasjon for læring

Tilpasset opplæring og stimuli gjennom å få tilpasset oppgaver til elevens nivå henger tett sammen med motivasjonen eleven har for læring.

Skaalvik og Skaalvik(2015) skiller mellom indre og ytre motivasjon når det kommer til motiv for å utvikle kompetanse, beherske miljø og bruke nye ferdigheter. Indre motivasjon oppstår når lærestoffet oppfattes som interessant og aktiviteten gir individet glede. Gleden og tilfredsstillelsen ligger altså i selve aktiviteten eleven utfører (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66). Ytre motivasjon oppstår når en handling eller aktivitet utføres for å få belønning. Denne belønningen kan være i form av ros, goder eller annet som oppfattes som positivt for eleven. Ytre motivasjon kan også oppstå om en jobber for å unngå en sanksjon eller straff (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67).

Skaalvik og Skaalvik(2015) bruker begrepet autonomistøttende lærer for å beskrive en lærer som bygger opp om autonom motivasjon hos elevene. Autonomi handler om at elever selv skal få ta del i bestemmelser, beslutninger og egne handlinger. Sammen med behovet elever har for kompetanse og behovet elever har for tilhørighet utgjør dette selvbestemmelsesteorien til Deci & Ryan (Deci & Ryan, 2017). Selvbestemmelsesteorien til Deci & Ryan(2017) bygger på de tre behovene hos en elev, behov for autonomi, behov for kompetanse og behov

for tilhørighet. Om de tre behovene oppfylles vil eleven oppleve indre motivasjon eller autonom ytre motivasjon (Deci & Ryan, 2017).

Flyt-teorien er også sentral i arbeidet med tilpasset opplæring. Mihaly Csikszentmihalyi har skrevet om teorien Flow, en teori om hvordan nivået til oppgavene må samsvare med elevens nivå for å oppnå «flow» i arbeidet. Flow eller flyt betegnes som en tilstand hvor tidsperspektiv forsvinner og motivasjonen til arbeidet ligger i selve arbeidet. Mestring av arbeidet gjør at du havner i en tilstand hvor jobbingen ikke føles som jobb og du opplever indre motivasjon til å fortsette med arbeidet (Csikszentmihalyi, 2014). Men er nivået dog ikke tilpasset nivået vil man ikke oppleve denne flyten som Csikszentmihalyi(2014) snakker om. Om eleven får for lette oppgaver vil den oppleve kjedsomhet og mister motivasjonen til å jobbe. Får eleven for vanskelige oppgaver vil eleven oppleve angst og mister derfor også motivasjon til å fullføre arbeidet (Csikszentmihalyi, 2014).

En siste teori vi skal se på knyttet til motivasjon er teorien om nytteverdi. Skaalvik og Skaalvik(2015) definerer nytteverdi som at elevene selv ser nytten i å arbeide med fagene og at det vil bli nyttig for elevene senere at de har arbeidet med det. Fremtidige mål for jobb og studie kan knyttes til nytteverdi, og er noe som ofte blir funnet på ungdomsskole og videregående hvor elevene har begynt å tenke på hva skolen har å si for fremtiden (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Tidligere forskning

I forbindelse med min oppgave har jeg sett på en masteroppgave og en fagfelleverdert artikkel som begge i stor grad omhandler det samme temaet som jeg forsker på. Jeg ønsker å ta med disse for å vise til lignende forskning som kan være med på å øke relabiliteten av mine funn og resultater.

Masteroppgaven er skrevet av Andrea Sivertsen og ser på to læreres vektlegging av tilpasset opplæring for det hun definerer som evnerike elever i grunnskolen (Sivertsen, 2015). Sivertsen(2015) fant i sine studier at informantene vektlegger at undervisningen må føles meningsfull og inspirerende, den må utfordre og engasjere de evnerike elevene. Motivasjon er også et aspekt som vektlegges høyt av Sivertsens informanter, og at disse elevenes egen mestring og tro på kompetanse er avgjørende for motivasjon (Sivertsen, 2015). Jeg vil se på de resultatene Sivertsen(2015) fant i sine undersøkelser og sammenligne med mine egne resultater i drøftingen senere i oppgaven.

Artikkelen av Brevik & Gunnulfsen(2016) tar for seg differensiering av undervisning for høytpresterende elever med stort læringspotensiale (Brevik & Gunnulfsen, 2016). De ser på viktigheten av lovfestet tilpasset opplæring for alle elever, og hvor oppmerksom lærerstudenter er på slike elever som Brevik og Gunnulfsen betegner som høytpresterende elever med stort læringspotensiale. Studiet har et omfang på 322 lærerstudenter som ble bedt om å reflektere over spørsmål knyttet til disse elevene, og om de selv har vært i kontakt med slike i sin praksis (Brevik & Gunnulfsen, 2016).

Metode

I dette kapittelet skal jeg se på metoden jeg har brukt i min forskning, etisk og juridisk ansvar som forsker, analysemetode og til slutt metodekritikk.

Kvalitativt intervju

For å svare på problemstillingen om hvordan skolen tilrettelegger undervisningen for utvikling av skoleflinke elever med høyt akademisk potensiale, valgte jeg å bruke metoden kvalitativt intervju. Jeg har intervjuet to elever som ble valgt fordi de oppfyller noen av kriteriene til Ella Idsøe(2014) for å være en elev med høyt akademisk potensial (Se vedlegg 1). Det finnes flere definisjoner og kriterier, men jeg har valgt å ta utgangspunkt i hennes kriterier. Elevene er valgt på bakgrunn av mine observasjoner av de og deres resultater på prøver og tester. Jeg har også valgt å intervjuet deres matematikklærer på niende klassetrinn, om hvordan denne læreren vektlegger tilpasset opplæring for skoleflinke elever og elever med høyt akademisk potensial.

Kvalitative intervjuer er den mest brukte måten å samle inn kvalitative data på. Man får en fleksibel måte å samle inn informasjon på, hvor informanten føler seg komfortabel. Det gjør det mulig å få detaljerte beskrivelser og utgreiinger, i motsetning til kvantitative undersøkelser (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). Gjennom en samtale kan man stille følgespørsmål som gir mer utfyllende svar og kan hjelpe til å belyse spørsmålene i en større grad. Dette er grunnen til at jeg har valgt kvalitativt intervju som min metode i denne bacheloroppgaven.

Når man gjennomfører intervju kan man velge å være mer eller mindre strukturert, det vil si tilrettelagt på forhånd. Man skiller her mellom ustrukturert intervju, semistrukturert intervju, strukturert intervju og strukturert intervju med faste svaralternativer (Christoffersen &

Johannessen, 2012, s. 78). I min oppgave har jeg valgt å bruke et strukturert intervju. Her har man på forhånd fastlagt temaet, spørsmålene man skal stille og i hvilken rekkefølge disse spørsmålene skal stilles. På denne måten blir det strukturert men med åpne svar slik at informantene svarer ut i fra sin tolkning av spørsmålet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). I de utførte strukturerte intervjuene fikk de to elevene samme spørsmål og læreren fikk andre spørsmål. (Se vedlegg B & C)

Etiske betraktninger

Når vi skal utføre undersøkelser og intervjuer, er det viktig at vi er klar over de etiske betraktningene og ansvaret vi som intervjuer har overfor informantene. Vi kan sammenfatte retningslinjene i tre typer hensyn som en forsker må tenke gjennom. Disse tre er informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og forskerens ansvar for å unngå skade (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 41).

Informantens rett til selvbestemmelse og autonomi viser til at vi som forskere har et ansvar til å informere om at informanten når som helst kan trekke seg fra et intervju, også etter at det er gjennomført. Det skal komme tydelig frem at det er frivillig å delta for informanten og at han/hun selv bestemmer over deltakelsen sin. Det skal også komme tydelig og klart samtykke om å delta fra informanten (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 41).

Forskerens plikt til å respektere informantens privatliv handler om hvordan vi som forskere må anonymisere den informasjon vi får av informanter slik at det på ingen måte kan spores tilbake til denne personen. Informanten skal kunne være sikker på at vi som intervjuer opprettholder konfidensialiteten og respekterer privatlivet til informanten (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 42).

Forskerens ansvar for å unngå skade handler om at vi som forsker ikke skal stille spørsmål som kan skade informanten i ettertid. Vi skal ha tenkt nøye igjennom de spørsmål som skal stilles slik at vi ikke risikerer å stille et spørsmål som setter i gang tankeprosesser hos informanten. Et eksempel på dette er om en intervjuer elever om psykisk helse, så skal man ikke stille spørsmål som får de inn på tanker de ikke selv hadde tenkt på. Som forsker har man da altså et ansvar å tenke igjennom spørsmålene slik at de ikke kan forårsake skader på informanten (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 42).

Når man intervjuer barn er også samtykke et tema en må være obs på, da elever under 18 år ikke kan gi samtykke til å bli intervjuet. Dette må gå gjennom foreldrene. Jeg ble derfor anbefalt å utstede et negativt samtykke hvor et skriv ble sendt ut til foreldre og de fikk informasjon om oppgaven og muligheten til å reservere sine barn mot intervjuet (se vedlegg D). Ved intervju av lærer er det en enklere prosess for samtykke, da læreren er myndig og selv bestemmer.

Analysemetode

Jeg skal nå se på metoden for hvordan jeg har gjennomført analysen av de intervjuene jeg har hatt.

Forberedelse

«I forberedelsen til en undersøkelse bygger forskeren på kunnskaper og tidligere erfaring» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 100). Som forsker ønsker vi å få informantens tolkning opp mot de spørsmål vi stiller. Vi er ikke ute etter de rene opplevelsene, men de tanker og tolkninger som er koplet opp mot erfaringen til informanten. Problemstillingen må være utformet slik at jeg kan forstå informantens meninger og tolkning til problemet, og at det er åpent for at informanten skal beskrive sine erfaringer gjennom intervjuet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 100).

Datainnsamling

Etter forberedelsen startet datainnsamlingen. Jeg samlet inn data fra informanter som har erfaring innenfor det temaet jeg studerer, nemlig tilpasset opplæring for skoleflinke elever, og som kan svare på de spørsmål jeg har knyttet til min problemstilling (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 100). Denne informasjonen har jeg hentet i dybdeintervju med to elever og en lærer på niende klassetrinn, da det er elever og lærere som har erfaringer med temaet tilpasset opplæring, som oppgaven omhandler. Som forsker må jeg være obs på at jeg har egne tanker og forståelse som er med på tolkningen av de svarene jeg har fått fra intervjuet, så jeg må være klar over og forstå min egen tolkning når svarene skal analyseres (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 100).

Analyse og rapportering

Etter at dataene var samlet inn, begynte jeg å se på innholdet i datamaterialet for å se hva informanten faktisk fortalte i intervjuet. Man leser innholdet fortolkende og ønsker her å forstå den dypere meningen i informantens erfaringer (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 100). Analyse av meningsinnhold har fire steg:

Helhetsinntrykk og sammenfatting av meningsinnhold: Først leser man gjennom hele datamaterialet som en helhet, hvor man leter etter interessante og sentrale temaer for å gjøre seg kjent med materialet. Det er her viktig at man ikke henger seg opp i detaljer, men er obs på de hovedtemaene som er relevant og som datamaterialet inneholder. En sammenfatting og nedkorting av datamaterialet kan være hensiktsmessig for å få en bedre oversikt over informasjonen, hvor det fjernes unødvendig støy og setningsfyll fra intervjuet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 101).

Koder, kategorier og begrep: Den andre fasen går ut på å finne meningsbærende elementer i materialet. Her skal jeg finne og skille ut det som er relevant for min problemstilling i datamaterialet jeg har fra intervjuet. Det skal gjennomføres en systematisk gjennomgang av datamaterialet hvor det skal identifiseres elementer som gir kunnskap og informasjon om det temaet jeg undersøker i problemstillingen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 101). Vi bruker koding for å få oversikt over de elementene i teksten som er relevant for oss å bruke. Vi gir utsnitt av datamaterialet navn for å lettere tolke og prosessere informasjonen i de senere stegene av analysen. Videre blir de ferdig kodede utsnittene plassert i klasser og kategorier for å lettere kunne tolke innholdet når tolkningsprosessen setter i gang. Kodingen og kategoriseringen er et ledd i tolkningsprosessen, men kan ikke erstatte tolkningen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 101).

Kondensering: Kondensering er det tredje steget i analysen og tar utgangspunkt i kodingen vi gjennomførte i forrige steg. Kondenseringen går ut på å trekke ut det vi som forsker har funnet meningsbærende og fjerne den teksten som er irrelevant for problemstillingen. På denne måten sitter vi igjen med den teksten som er interessant for forskningen vår og for videre tolkning (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 104).

Sammenfatning: Den siste fasen kalles sammenfatning, denne fasen går ut på å bruke materialet til å utforme en ny beskrivelse. Denne sammenfattende beskrivelsen skal være i tråd med inntrykkene som man skal sitte igjen med fra selve intervjuet og man må her være

obs på om det har gått riktig for seg med koding og kondensering dersom man har mistet det originale meningsinnholdet i datamaterialet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 105).

Metodekritikk

Her ønsker jeg å stille meg kritisk til egen metode og se på utfordringer som følger med et kvalitativt dybdeintervju. Vi fikk ikke ta lydopptak når vi utførte intervju grunnet personvern, så intervjuene måtte skrives for hånd mens de ble utført. Dette medfører vanskeligheter for både validitet og reliabiliteten, da man mister muligheten til å gå tilbake og høre på nytt etter informasjon jeg kan ha misforstått eller overhørt. Når en må skrive selv under intervjuet mister man også reaksjoner og kroppsspråk hos informanten som kan være interessant for intervjuet.

Analyse

Jeg skal nå presentere og analysere de funnene jeg har fra mine intervju. Jeg strukturerer analysekapittelet slik at jeg først tar for meg elevintervjuene og til slutt tar jeg lærerintervjuet. Dette gjør jeg for at det skal være oversiktlig og med god struktur.

Elevintervju

Ved første gjennomlesing av datamaterialet får jeg et inntrykk av sterke faglige elever som ligger over det nivået som er forventet av de på niende klassetrinn. Elevene får fiktive navn og vil refereres til som Bjarne og Guri.

I elevintervjuene har jeg funnet en del felles koder og kategorier som går igjen i besvarelsen deres. Kodeord som ønske om å strekke seg, ønske om mer forskning og nivåddifferensiering legger grunnlag for kategorisering av elever med et sterkt ønske for videre utvikling. Jeg ga ikke elevene noen forhåndsinformasjon om at jeg betraktet de som skoleflinke elever med høyt akademisk potensiale og la dermed ingen føring for hvordan de skulle svare på mine spørsmål.

Utfordring

Den første kategorien jeg skal se på er utfordringer. Det er flere koder som utgjør kategorien utfordringer. Jeg vil gå gjennom disse kodene med eksempler og sitat fra elevintervjuene.

Første sitat kommer fra Guri og har blitt kodet med ønske om egen utvikling.

«Jeg får ikke mer utfordring etter grønne oppgaver. Vi kunne godt hatt grubleoppgaver så jeg kunne fått videre utvikling.» - Guri

Dette er et svar på spørsmål om Guri føler hun får den utfordringen hun trenger i matematikken. Med de grønne oppgavene henviser eleven til matematikkoppgaver hvor det deles inn i oppgavesett for svake, middels og sterke elever. Dette er i tråd med Ella Idsøe(2014) meninger om differensiering av klassen hvor hver elev må møtes på sitt nivå og få oppgaver som passer sitt nivå. Problemet eleven her belyser er dog at det ikke gis oppgaver etter at de grønne oppgavene er løst. En elev som begynner på et lavere nivå vil ha mulighet til å gjøre seg ferdig med sin farge for så å til slutt ende opp på grønne oppgaver. Både Guri og Bjarne tar opp mangel på flere utfordrende oppgaver som et problem i matematikken. På spørsmål om det samme svarer Bjarne følgende:

«Det kunne vært bedre, men det er greit. Kan få jobbe med andre fag når jeg er ferdig med de grønne oppgavene.» - Bjarne

Videre presiserer Bjarne et ønske om mer utforskning og forskende opplegg i timene.

«Det er gøy og interessant å forske og finne ut av sammenhenger og forstå matematikken.» - Bjarne

Den andre koden under kategorien utfordring er forskende læring. Bjarne svarer her på spørsmål om hvordan han kunne tenkt å arbeide videre i faget og det kommer frem at han synes det er gøy å utforske sammenhenger og forstå matematikken. Et ønske om utforskende læring tyder på nysgjerrighet og at eleven liker å lære. Dette er noen av karakteristikkene som stemmer med Ella Idsøe beskrivelse av en elev med høyt akademisk potensiale (Idsøe, 2014).

Samarbeid

Den andre kategorien i elevintervjuene er samarbeid. Denne kategorien omhandler koder for gruppearbeid, like elever og nivådeling.

I intervjuet var jeg interessert i å høre elevenes syn på klasseinndelinger, gruppeoppgaver og hvem de ønsket å jobbe med for å utvikle seg. På spørsmål om hvordan elevene kunne tenkt å jobbe i matematikk for videre utvikling fikk jeg de følgende svarene:

«Jeg liker å arbeide individuelt med mindre jeg får velge gruppe selv, i så fall vil jeg jobbe med andre smarte i klassen.» - Bjarne

«Jeg har ikke så lyst å være på gruppe med svakere elever, jeg vil helst ha mer tavleundervisning først og så får de som vil og klarer gå ut og ha vanskelige oppgaver med andre sterke elever som også vil lære.» - Guri

Det er enighet mellom Bjarne og Guri at det er mest hensiktsmessig for de å jobbe i gruppe med andre sterke elever om det var opp til dem å bestemme. Det er et tydelig ønske fra Guri om at de hun skal jobbe med også skal være interessert i å lære mer. Så motivasjonen til Bjarne og Guri for læring kan sees i lys av selvbestemmelsesteorien til Deci & Ryan(2017). Med autonomi til å velge selv hva de ønsker å jobbe med og med hvem, så støtter en som lærer opp om å skape indre motivasjon. Kombinert med andre elever som har kompetanse innenfor matematikk og gruppe med likesinnede danner dette grunnlaget for at både ønske om kompetanse og ønske om tilhørighet oppfylles. Dette er med på å skape indre motivasjon (Deci & Ryan, 2017). Som Moen skriver om Vygotskys sosiokulturelle teori ser man at elevene etterspør medierende hjelpere i andre sterke elever og en gruppe med likesinnede elever med ønske om mer læring (Moen, 2013).

På spørsmål om hvordan de så på nivådeling av klasser stilte begge seg positive til å differensiere klassen etter nivå.

«Jeg tror nivådeling hadde vært bedre for min del, kanskje kjipt å bli plassert i den dårlige klassen, men for min del hadde det gitt utvikling» - Bjarne

«For meg hadde det nok vært bra og jeg hadde fått mer utbytte av det, det er en del tidstyver i klassen nå» - Guri

Begge elevene ytrer et ønske om differensiering av nivå for å jobbe med andre elever som er på et høyt nivå. Håstein og Werner(2014) beskriver differensiering som en vanskelig og til dels delikat prosess hvor elever som forlater klasserommet for spesialundervisning kan oppleve å miste følelsen av felleskapet (Håstein & Werner, Tilpasset opplæring i felleskapets skole, 2014). I dette tilfellet vil det være hensiktsmessig å ta med i vurderingen av tiltak om differensiering det faktum at elevene selv ønsker det. Men et problem som man kan møte på i denne prosessen hvor nivådeling inntreffer er det Ella Idsøe(2014) kaller elitisme (Idsøe, 2014). Bjarne har i sitt svar også reflektert over det faktum at de elevene som ikke havner i den antatt sterke klassen kan få dårlig selvfølelse.

Lærer-relasjon

Den siste kategorien jeg fant i intervjuene var lærer-relasjonen. Jeg var her interessert i hvordan de følte at læreren la til rette for dem og hvordan de oppfattet lærerens tidsbruk og

fokus i klassen. Guri kom tidlig med at det var en del tidstyver i klassen, noe som tyder på at disse elevene stjeler fokuset til læreren i timen. Så med tanke på problemstillingen var det interessant å høre hvordan de oppfattet at læreren prioriterte elevgrupper i timen. Begge elevene uttrykte høy trivsel med læreren sin og hadde mye fint å si, men på enkelte punkt var de begge tydelig på ønske om mer oppmerksomhet og hjelp fra lærer. Både Guri og Bjarne hadde ganske like svar på spørsmål om lærerens tidsbruk og hvem læreren prioriterte tiden sin på.

«Læreren vår er engasjert og flink, men legger mer ansvar på de som er best til å klare seg selv.» - Guri

«Læreren vår gir mer oppmerksomhet til de som er svake. De sterke må høre på ting tre ganger som vi har forstått for lenge siden.» - Bjarne

De oppfatter den tilpassede opplæringen som mer tilrettelagt for svakere elever, mens de som er god i faget må klare seg selv i større grad. Informasjon blir gjentatt flere ganger og de sterke blir sittende å høre på noe de har lært for lenge siden.

Lærerintervju

Den andre delen av analysen går på intervjuet jeg hadde med læreren til de to elevene jeg intervjuet. Jeg ønsket å se på hvordan læreren selv oppfattet sin egen tilpassing av opplæringen og hvordan han oppfattet sin praksis. Læreren fikk spørsmål rundt elevfokus, tilpasset opplæring, fagsamtaler og matematikk. Helhetsinntrykket av dette intervjuet er at han er av den oppfatning at det tilpasses for alle til en viss grad, men at det kan bli bedre. Det fremstår som at hovedfokuset ligger på svake elever. Ettersom det kun er en lærer jeg har intervjuet bruker jeg ikke et fiktivt navn, men betegnelsen læreren.

Elevfokus

Den første kategorien er elevfokus. I denne kategorien ligger koder som hvem læreren fokuserer mest på, utfordringer for elevene og fagsamtaler.

På spørsmål om hvem læreren fokuserer mest på når det kommer til tilpasset opplæring svarte han:

«Jeg fokuserer mest på de ressursvake elevene, slik at jeg sikrer at disse elevene får med seg noe fra det temaet vi har.» - Læreren

Han legger ikke skjul på at det fokuseres mest på de svakeste elevene i faget, og at dette gjøres for å sikre at de i hvert fall får med seg noe av det undervisningen handler om. Dette er dog med på å ta fokuset vekk fra andre elever som ønsker å strekke seg videre. Det er ikke lett å skulle differensiere innad i klassen og i tråd med Håstein og Werner(2014) skal det være hensiktsmessig å delta uansett nivå for elevene. Så i hvor stor grad dette opprettholdes er usikkert, men det er i alle fall hensiktsmessig for de ressursvake elevene å delta. Videre innrømmer læreren at han nok burde hatt mer fokus på tilpasset opplæring for de sterkeste elevene med full kontroll på faget:

«Kunne vært flinkere på dette, noen foreldre har også etterspurt mer utfordringer for sine barn.»

Et annet aspekt ved tilpasset opplæring og elevfokus som interesserte meg i dette intervjuet svar hvordan læreren fokuserte på fagsamtaler og foreldremøter. Om det var forskjell på tidsbruk eller fokusområde når en elev har full kontroll på faget, og hvordan foreldrene til disse elevene stiller seg til utvikling. Læreren mente at det ble brukt like mye tid på fagsamtaler og foreldresamtaler uavhengig av nivå og at fokuset var fordelt likt. Det som dog var mindre av var fokuset på de sterke elevenes utvikling, dette argumenterer han for med at foreldrene til disse elevene stort sett ikke ønsker å fokusere på det.

Matematikk

Den andre kategorien fra lærerintervjuet har jeg valgt å kalle matematikk da dette er besvarelser direkte knyttet til matematikkundervisningen. Dette var spørsmål spesifikt knyttet til matematikkundervisning og inneholder kodene hensiktsmessig klassedeling og utfordringer i matematikk.

På spørsmål om klassedeling presiserer læreren at variert klassedeling er hensiktsmessig. Av og til deler de inn i to grupper, av og til deler de inn i tre grupper og av og til deles gruppene inn etter hvor sterke elevene er i faget. Læreren mener her at variasjonen er det essensielle i klassedeling, at det ikke deles på samme måte hver gang. Dette er i tråd med Håstein og Werner(2014) teori om at organisatorisk differensiering medfører at elever ikke føler seg som en del av felleskapet hvis de tas ut av klasserommet. Derfor er det hensiktsmessig at det er variert klassedeling som læreren beskriver, for både variasjon og for at ikke noen av elevene til enhver tid skal være ekskludert fra felleskapet i klassen.

Videre spør jeg om hvilke typer oppgaver læreren gir elever som er ferdig med det planlagte stoffet til timen, og også hva om dette er samme elev hver eneste time.

«Det er laget en plan med nivådelte oppgaver hvor de sterkeste kan jobbe med grønne oppgaver.»

«De som alltid blir ferdig kan gjøre lekser om de er ferdig med grønne oppgaver, eventuelt jobbe i andre fag med mindre jeg kommer på noe på stående fot. Jeg kunne nok vært bedre forberedt på akkurat dette.»

De grønne oppgavene læreren her refererer til er de vanskelige oppgavene som elevene får velge i et utvalg av tre nivåer. Dette er oppgaver som jobbes med i timene, men når de er ferdig med grønne oppgaver er det ikke et nivå over de kan arbeide videre med. Da blir de sendt over på arbeid med andre fag, noe som ikke fører til videre utvikling i matematikk.

Drøfting

I dette kapittelet skal jeg drøfte resultatene fra analysen og intervjuene jeg har gjennomført. Disse skal drøftes i lys av den teorien som jeg har funnet relevant for temaet knyttet til problemstillingen. Jeg ønsker her å se på hvordan læreren mener han tilrettelegger for opplæringen opp mot elevenes faktiske oppfatning av hvordan læreren tilrettelegger undervisningen. Jeg vil også drøfte hvordan tilpasset opplæring kan ha innvirkning på motivasjonen for disse elevene.

Det første jeg ønsker å drøfte er besvarelsene til både læreren og elevene opp mot sitatet til Håstein & Werner (2014) om tilpasset opplæring:

«Tilpasset opplæring handler om at alle elever skal ha nytte av å gå på skolen» (Håstein & Werner, Tilpasset opplæring i felleskapets skole, 2014, s. 22)

At en elev skal ha nytte av å gå på skolen kan vi se i sammenheng med motivasjon for læring og nytteverdi hos eleven. Som Skaalvik og Skaalvik(2015) legger frem om nytteverdi, så oppstår motivasjon når en elev føler at det arbeidet som gjøres er nyttig. Så den tilpassede

opplæringen skal være til stede for at elevene skal oppleve motivasjon gjennom arbeidet i seg selv. Hvis vi ser på det Bjarne svarte i intervjuet om ønsket om mer utforskende oppgaver for å utvikle seg selv, så har han en indre motivasjon for at arbeidet skal utføres på grunn av den nytten han ser i selve arbeidet.

Flyt-teorien til Mihaly Csikszentmihalyi(2014) bygger opp om viktigheten av den tilpassede opplæringen ettersom det tydelig fremkommer i hans forskning at elever som ikke får jobbe med riktig nivå, vil miste motivasjonen. Alle elever uavhengig av nivå trenger oppgaver som sammenfaller med sitt nivå, for å oppnå flytsonen hvor motivasjonen ligger i utførelsen av arbeidet. Både Bjarne og Guri ønsket oppgaver som utfordret de på et høyere nivå, og etterspør forskende oppgaver og grubleoppgaver som potensielt lar de oppleve det som beskrives som flytzone. På den andre siden har lærer tilrettelagt for det som omtales av både elever og lærer som grønne oppgaver, dette skal være oppgaver som er vanskelig og på høyere nivå enn det klassen er forventet å ligge på. Så man kan argumentere for at læreren til dels tilrettelegger for at elevene får opplæring de har nytte av, men samtidig tyder resultatene fra elevintervjuene på at disse oppgavene fullføres fortere enn det lærer har tatt høyde for. Jeg kan her vise til sitatet fra Bjarne om at «*de sterke elevene må høre på samme informasjon tre ganger*». Dette tyder på at Bjarne opplever kjedsomhet og mister motivasjon fordi undervisningen ikke passer hans nivå, i tråd med Csikszentmihalyi(2014) sin flyt-teori (Csikszentmihalyi, 2014).

Håstein og Werner (2014) legger frem viktigheten av felleskapet i klasserommet og videre ønsker jeg å drøfte læreren, Guri og Bjarnes tanker rundt differensiering. Vi skiller mellom den pedagogiske differensieringen og organisatorisk differensiering. I en klasse hvor de fleste ligger på samme nivå vil det være hensiktsmessig med pedagogisk differensiering, hvor alle elever får undervisning tilpasset sitt nivå. Men på den andre siden kan vi se på elevenes ønske om organisatorisk differensiering. De svarte begge med interesse for nivådelte klasser hvor de får samarbeide med andre elever som også har et ønske om å lære, og som ligger på et høyt nivå. Det fremstår i elevintervjuene som at det ikke legges til rette for dette. Men ifølge intervjuet med læreren brukes organisatorisk differensiering ofte, og at det av og til deles inn etter nivå. Det har her oppstått en uenighet hvor lærer tror det utføres differensiering som er hensiktsmessig, mens elevene på den andre siden ikke oppfatter at det tilpasses for denne type differensiering.

Om læreren gir elevene mulighet til å styre hvordan det skal differensieres vil det oppleves som autonomistøttende, og læreren er med på å skape en indre motivasjon hos de sterke

elevene med høyt akademisk potensiale. Men er det virkelig slik at det kun er positivt i dette tilfellet at elevene får bestemme? Som Ella Idsøe(2014) poengterer kan det reageres med beskyldninger om elitisme om man skal lage egne klasser for disse elevene. Og Bjarne reflekterte også over selvfølelsen til de som da ender opp i klassene med lavest nivå. Det er en kontinuerlig prosess å skulle fokusere på alle elevene, og dette bygger bare opp under påstanden om at tilpasset opplæring er en vanskelig oppgave for læreren.

Et annet aspekt som kan tas med i drøftingen når det kommer til organisatorisk differensiering, er Vygotskys teori om nærmeste utviklingssone. I vanlige klasser opplever de intervjuede elevene en mangel på medierende hjelper, ettersom det verken er sterkere elever eller nok oppmerksomhet fra lærer. I en spesialklasse derimot, vil elevene få mer oppmerksomhet fra lærer da hele opplæringen kan legges på et høyere nivå. Samtidig kan elevene kan fungere i større grad som medierende hjelper dersom elevene har ferdigheter på ulike felt. Derfor kan en se på organisatorisk differensiering som en måte å tilpasse undervisningen for utviklingen til skoleflinke elever med høyt akademisk potensiale.

Videre ønsker jeg å drøfte rundt det utsagnet læreren kom med i intervjuet om hvem han fokuserer mest på i timene.

«Jeg fokuserer mest på de ressursvake elevene, slik at jeg sikrer at disse elevene får med seg noe fra det temaet vi har.» - Læreren

Sett opp mot opplæringsloven §1-3 bryter læreren med dette utsagnet loven dersom de skoleflinke elevene med høyt akademisk potensiale ikke får den tilpassede opplæringen de har krav på. Læreren innrømmer at det fokuseres på de ressursvake, noe som også stemmer overens med oppfatningene til elevene jeg intervjuet. Både Guri og Bjarne gir uttrykk for at det er andre som får fokus og at de må høre noe de kan opptil tre ganger. Det tyder på enighet mellom både elevene og læreren at det er for lite fokus på tilpasset opplæring for de skoleflinke elevene med høyt akademisk potensiale.

Det som gis av oppgaver fra læreren sin side for utvikling innenfor matematikken er de grønne oppgavene som Bjarne fortalte om i sitt intervju. Dette er oppgaver som skal være for de som gjør det godt i faget, men problemet er at Guri og Bjarne løser oppgavene og sitter da igjen med arbeid i andre fag ettersom lærer ikke stiller forberedt. Arbeid i andre fag gir ikke elevene videre utvikling i faget matematikk. Motivasjonen vil synke når oppgavene er for lette for Guri og Bjarne i tråd med flytteorien. Arbeidet må tilpasses nivået der Bjarne og Guri opplever mestring og glede gjennom givende oppgaveløsning.

Men hvordan ser læreren på sin egen tilpassede opplæring for de skoleflinke elevene med høyt akademisk potensiale? På den ene siden argumenterer læreren for at disse elevene får oppgaver tilpasset sitt nivå gjennom en utarbeidet plan med nivådelte oppgaver. Dette er oppgavene som refereres til som grønne oppgaver, og som elevene selv presiserer at de fullfører, og at de sitter igjen med for lite utfordringer. Elevene søker mer utfordring og ytrer et klart ønske om mer forskende og grublende oppgaver. På den andre siden innrømmer også læreren at han ikke stiller godt nok forberedt for de elevene som alltid blir ferdig med de grønne oppgavene. Foreldre skal ha etterspurt mer utfordring for sine barn, og læreren mener selv han kunne vært bedre på dette.

Elevenes opplevelse av tilpasset opplæring er essensielt når man snakker om dette temaet. Det er for eleven vi som lærer tilpasser, og at elevene da føler at undervisningen tilpasses nivået deres er målet. Guri uttrykker misnøye med å bli overlatt til seg selv fordi læreren legger mer ansvar på de som er best, til å klare seg selv. Det Guri trekker frem her er et kjent problem ifølge Ella Idsøe som mener at det er et problem i dagen skole at mange har den holdningen at de sterke klarer seg selv (Idsøe, 2014).

Til slutt i drøftingen ønsker jeg å se på mine resultater fra intervjuene opp mot tidligere forskning på dette feltet. Som nevnt i teoridelen har jeg tatt for meg resultatene fra en masteroppgave og en fagfelleurdert artikkel. Brevik & Gunnulfsen ser på lærerens rolle i differensieringsarbeidet med denne type elever. De konkluderer med at det trengs mer kompetanse blant lærere og lærerstudenter om denne gruppen elever, for å kunne tilpasse opplæring på en optimal måte (Brevik & Gunnulfsen, 2016). Ser vi på læreren i mitt intervju, fremstår det som at viktigheten av tilpasset opplæring for de sterkeste elevene ikke vektet like høyt og at alvoret ligger hos de svake elevene. Dette tyder på manglende kompetanse på området. Men samtidig så har denne læreren til dels tiltak for differensiering både i form av organisatorisk og pedagogisk. Elevene skal ha fått tilbud om nivådeling ved enkelte tilfeller og det skal også være en plan for nivådelte oppgaver i matematikk. Brevik & Gunnulfsen legger mest vekt på differensiering av selve læringsprosessen når det arbeides med slike elever. Økt motivasjon og effektivitet i læringsarbeidet og behovet eleven har for anerkjennelse når de utfører arbeid tilpasset deres høyere nivå (Brevik & Gunnulfsen, 2016).

Andrea Sivertsen(2015) ser på hvordan to lærere vektlegger tilpassing av opplæring for evnerike elever, eller definisjonen jeg har valgt å bruke i denne oppgaven: skoleflinke elever med høyt akademisk potensiale. De lærerne hun har intervjuet har vært valgt på bakgrunn av kompetanse med denne type elever. Det resultatene viser er at det viktigste for disse lærerne

er å bygge opp under mestringsfølelsen hos elevene. Motivasjonen til denne elevgruppen er som andre elever avhengig av mestring og troen på egen kompetanse for å oppnå indre motivasjon gjennom interessante og engasjerende oppgaver. Dette for å skape «flow» (Sivertsen, 2015). Sivertsen henviser her til Csikszentmihalyis flytteori som tilsier at oppgaver tilpasset nivået til elevene vil gi motivasjon (Csikszentmihalyi, 2014). Dette er i stor grad det Guri og Bjarne etterspør under intervjuet, en mer utfordrende og utforskende opplæring som gir de mestring og tro på egen kompetanse i større grad enn å fullføre de oppgavene satt av læreren. Motivasjon gjennom mestring kommer ikke av for lette oppgaver, da dette resulterer i kjedsomhet.

Avslutning

For å oppsummere bacheloroppgaven ønsker jeg å først dra frem min intensjon for det valgte temaet. Intensjonen var mitt eget ønske om å øke kompetansen min på dette feltet, samt belyse den lovfestede retten alle elever har til tilpasset opplæring. Gjennom drøftingen har jeg sett på møtet mellom lærerens intensjoner for tilpasset opplæring og elevenes oppfattelse av denne tilpassede opplæring i lys av motivasjonsteori, teori om tilpasset opplæring, teori omhandlende skoleflinke elever med høyt akademisk potensiale og tidligere forskning på dette feltet.

Problemstillingen denne oppgaven skal besvare er:

Hvordan tilpasser en grunnskolelærer sin undervisning i matematikk på 9.trinn for utvikling av skoleflinke elever med høyt akademisk potensiale, og hvordan oppfatter disse elevene den tilpassede opplæringen?

Jeg ønsket her å se om det var samsvar mellom det læreren mente han gjennomførte, og elevenes opplevelse av tilpasset opplæring. Tidlig innrømmer læreren at det fokuseres mer på de ressursvake elevene i timen og at de som er sterkere, da overlates i større del til seg selv. Dette samsvarer med Bjarne og Guris oppfattelse, da de presiserer at læreren fokuserer mer på svake og at de som er best må klare seg selv. Men læreren mener også at han legger til rette i matematikk for at de som er sterke, skal ha oppgaver tilpasset sitt nivå, noe som til dels stemmer med elevenes oppfatning. Guri og Bjarne mener selv at de får oppgaver som er vanskeligere enn det andre får, men at disse oppgavene fullføres og at de heller ønsker oppgaver som ligger på deres nivå og som gjerne utfordrer de til grubling og forskning. Gunnulfsen & Brevik har i sin artikkel funn som støtter opp om mine funn, på en lærer med mindre fokus på tilpasset opplæring for skoleflinke elever med høyt akademisk potensiale. Andrea Sivertsen skriver i sin masteroppgave om funn hos lærere med høy kompetanse innenfor denne elevgruppen, at det viktige er å skape indre motivasjon hos elevene, noe som elevene i mine intervju etterspør i oppgaver som gir de utfordringer, grubling og forskning. Oppgaver de ikke synes er for lett, men oppgaver som gir de følelsen av «flow».

Det kan være vanskelig å komme med en korrekt konklusjon når vi snakker om elevers oppfattelse og hva læreren gjør. Men jeg ønsker å konkludere med at Guri og Bjarne ikke får den tilpassede opplæringen de har krav på. Det gis til dels tilpasset opplæring for skoleflinke elever med høyt

akademisk potensiale, men samtidig opplever ikke elevene å få den indre motivasjonen som trengs for å oppnå flyt i arbeidet. Jeg mener derfor at det er for lite fokus fra læreren sin side på tilpasset opplæring for skoleflinke elever med høyt akademisk potensiale.

Referanser

- Brevik, L. M., & Gunnulfson, A. (2016, April 01). Differensiert undervisning for høytpresterende elever med stort læringspotensial. *Acta Didactica Norge*, ss. 212-234.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Flow and the Foundations of Positive Psychology : The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Dordrecht.
- Deci, E., & Ryan, R. (2017). *Self-determination Theory : Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford Press.
- Håstein, H., & Werner, S. (2014). Spesialpedagogikk, inkludering og tilpasset opplæring i vanlige klasser. I M. Buntig, *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis* (ss. 136-164). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Håstein, H., & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i felleskapets skole. I M. Buntig, *Tilpasset opplæring - i forskning og i praksis* (ss. 19-55). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Idsøe, E. C. (2014). Tilpasset opplæring for elever med stort akademisk potensial. I M. Bunting, *Tilpasset Opplæring - I forskning og praksis* (ss. 165-182). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Imsen, G. (2016). *Lærerenes verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moen, T. (2013). Sosiokulturell teori Vygotsky i teori og praksis. I R. Karlsdottir, & I. D. Hybertsen, *Læring - Utvikling - Læringsmiljø - En innføring i pedagogisk psykologi* (ss. 251-268). Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Opplæringsloven. (1998, Juli 17). *Lovdata*. Hentet fra Opplæringsloven: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-3>
- Sivertsen, A. (2015). *Tilpasset opplæring og evnerike elever : en kvalitativ intervjustudie av hva to lærere vektlegger i tilpassingen av opplæringen for evnerike elever i grunnskolen*. Hentet fra (Masteroppgave, Pedagogisk institutt NTNU): <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2382851/Andrea%20Sivertsen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- St.meld.nr.16. (2006-2007). ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*.
- St.mld.nr.22. (2010-2011). *Motivasjon - Mestring - Muligheter Ungdomstrinnet*.

Vedlegg

Vedlegg A.

Tabell 8.1 Noen læringskarakteristika hos henholdsvis skoleflinke elever og elever med stort akademisk potensial.

Skoleflinke	Elever med stort akademisk potensial
Kan svarene	Stiller spørsmålene
Er interessert	Er svært nysgjerrig
Er oppmerksom	Er mentalt og fysisk involvert
Har gode ideer	Har ville, rare ideer
Arbeider hardt	Er leken, men gjør det godt på prøver
Svarer på spørsmålene	Diskuterer detaljert, utbroderer
Er på toppen i alderstrinnet	Er forbi alderstrinnet
Lytter med interesse	Viser sterke følelser og meninger
Lytter lett	Vet allerede
6–8 repetisjoner før mestring	1–2 repetisjoner før mestring
Forstår ideer	Bygger abstraksjoner
Er oppmerksom	Er svært involvert
Liker jevnaldrende	Foretrekker voksne
Forstår meningen	Trekker slutninger
Fullfører oppgaver	Starter prosjekter
Er mottakelig	Er intens
Kopierer presist	Skaper nytt
Liker skolen	Liker læring
Tar til seg informasjon	Bearbeider informasjon
Tekniker	Oppfinner
God husker	God gjetter
Foretrekker enkle, endefremme presentasjoner	Trives best med kompleksitet
Er oppmerksom	Er ivrig observerende
Er fornøyd med egen læring	Er svært selvkritisk
Følger akseptabel oppførsel	Blir klassens klovn
Liker rutine	Kjemper mot rutine

Vedlegg B.

Intervjuguide lærer:

Når du planlegger timer, hvilke elever fokuserer du mest på når det kommer til tilpasset opplæring?

Hvordan legger du undervisningen til rette for de som har full kontroll på faget?

Har dere som skole stort fokus på å utvikle de elevene som er sterkest i matematikk?

Hva vil du karakterisere som hensiktsmessig klassedeling?

Hvilke typer oppgaver gir du til elever som fullfører det de skal før resten er ferdig?

Hva med de som alltid fullfører det de skal før resten?

Bruker du mest tid på foreldresamtaler med svake eller sterke elever?

Hvor mye fokus har du på videre utvikling når det er foreldresamtaler for de sterkeste elevene?

Vedlegg C.

Intervjuguide elev

Hvordan føler du nivået i mattetimene er?

Føler du at får den utfordringen du trenger?

Hvordan kunne du tenkt deg å jobbe i matematikk for videre utvikling?

Er du fornøyd med oppfølgingen du får i klassen?

Hvem føler du læreren fokuserer mest på i timene?

Hvordan ser du på nivådeling av klasser?

Hvem ville du helst jobbet med i matematikk om du fikk velge samarbeidspartner selv?

Vedlegg D

Samtykkeskriv/informasjon til foresatte

Infoskriv om bacheloroppgave

Til foresatte for elever i klasse 9? ved XXXX ungdomsskole.

I perioden [REDACTED] har vi, fire studenter fra lærerskolen ved NTNU Kalvskinnet, praksis på XXXXX ungdomsskole. Vi er tredjeårsstudenter og skal i den anledning skrive bacheloroppgave bygd på erfaringer, intervju og observasjoner fra praksis. Men det er selvfølgelig valgfritt om en ønsker at sitt barn skal ta del i dette.

Ønskelig vil det bli utført fire-fem elevintervjuer i løpet av denne fire ukers perioden, med spørsmål godkjent av vår bachelorveileder og vår lærer ved XXXXXXX. Intervjuet er frivillig og anonymt, og eleven vil bli informert om at det er lov til å trekke seg fra intervjuet når som helst om det skulle være ønskelig. Som foresatte kan dere reservere deres barn mot intervju hvis ønskelig. Om dere velger å reservere deres elev mot intervju vil han/hun ikke få spørsmål om å stille opp på intervjuet.

Temaene som vi skriver bacheloroppgave om:

Tilpasset opplæring
Skolekultur
Inkludering
Lekser

Om du/dere ikke ønsker at deres elev skal ta del i slike intervjuer så kan dere reservere han/henne mot det ved å enten sende mail til oss eller melding til telefon eller via meldeboken.

Mailadresse: XXX@XXX.com
Telefon: XXXXX

Håper flest mulig vil delta.
På forhånd takk.
Med vennlig hilsen

XX XX
XX XX
XX XX
XX XX

