

Jorunn Nordmo

# En studie av tilpasset opplæring på en skole i Zambia

Bacheloroppgave i Grunnskolelærerutdanning 5-10 med vekt på realfag

Veileder: Kristoffer Humphrey

Mai 2019



## Sammendrag

Denne bacheloroppgaven er en studie der det undersøkes hvordan en skole i Zambia tilpasser opplæringen for sine elever. Studien tar utgangspunkt i hva som ligger bak begrepet tilpasset opplæring, hvordan dette er implementert i den Zambiske skolen, samt hva som står i den Zambiske læreplanen som kan knyttes opp mot begrepet.

Gjennom tre kvalitative intervju av en rektor og to lærere, samt observasjon, har data til undersøkelsen blitt samlet inn. Datamaterialet blir drøftet opp mot teori som er relevant for å svare på problemstillingen jeg har valgt meg: «*hvordan praktiseres tilpasset opplæring på en Zambisk skole med elever fra 1. til 9. trinn?*». Problemstillingen blir spisset ved at oppgaven fokuserer på relasjons og organisasjonsaspektet av tilpasset opplæring, og hvordan dette gjennomføres på skolen der undersøkelsen er blitt gjort.

Funnene i studien tilsier at skolen i denne undersøkelsen legger mest vekt på den organisatoriske differensieringen når det kommer til organisasjonsaspektet, og det kan ut fra datamaterialet se ut som at det tidsbegrensning, mangel på kompetanse og lærertetthet som kan være årsaken til dette. I tillegg til er det også rimelig å anta at informantenes kunnskap om elevens forhold til motivasjon og relasjoner i forbindelse med faglig læring kan være mangelfull. Det kan likevel ikke utelukkes at det praktiseres flere former for tilpasset opplæring både i og utenfor klasserommet på skolen som ble undersøkt.

## Abstract

This bachelor thesis is a study that examines how a school in Zambia adapts the education for its students. The study is based on what lies behind the term adapted education, how this is implemented in the Zambian school, and what is stated in the Zambian curriculum that can be linked to the term.

Through three qualitative interviews by a principal and two teachers, as well as observation, data for the survey have been collected. The data material is discussed against theory that is considered relevant for answering the thesis statement: "how does a 1-9 school in Zambia practice adapted education?". The thesis statement is being narrowed by focusing on the relational and organizational aspect of adapted education, and how this is carried out at the school where the survey was done.

The findings in the study indicate that the school in this study places most emphasis on organizational differentiation when it comes to the organizational aspect, and it may appear from the data material that time constraint, lack of competence and teacher density may be the reason for this. In addition, it is also reasonable to assume that the informants' knowledge of the student's relation to motivation and relationships in connection with academic learning can be deficient. However, it cannot be ruled out that adapted training is practiced both in and outside the classroom at the school that was studied.

## Innhold

1. Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av oppgave og problemstillingen .....	1
2. Teori .....	2
2.1 Tilpasset opplæring.....	2
2.2 Differensiering.....	2
2.2.1 Elevgruppering.....	3
2.3 Tilpasset opplæring med hensyn på lærer- elevrelasjoner.....	4
2.3.1 Selvverd .....	4
2.3.2 Mestringsforventning .....	5
2.4 Tilpasset opplæring i den Zambiske læreplanen .....	6
3. Metode .....	6
3.1 Valg av metode.....	6
3.2 Kvalitativt intervju.....	7
3.3 Observasjon som metode.....	8
3.4 Utvalg .....	8
3.5 Analysemetode .....	9
3.6 Validitet og reliabilitet.....	10
3.7 Etske betraktninger .....	10
4. Analyse/resultat.....	11
4.1 Tilpasset opplæring.....	11
4.1.1 Andrea.....	11
4.1.2 Simon .....	11
4.1.3 Mette .....	12
4.2 Organisatorisk differensiering .....	12
4.2.1 Andrea.....	12
4.2.2 Simon .....	12
4.2.3 Mette .....	13
4.3 Pedagogisk differensiering .....	13
4.3.1 Andrea.....	13

4.3.2 Simon .....	13
4.3.3 Mette .....	13
4.4 Lærer- elevrelasjonen .....	14
4.4.1 Andrea.....	14
4.4.2 Simon .....	14
4.4.3 Mette .....	14
5. Diskusjon.....	14
5.1 Tilpasset opplæring.....	15
5.2 Hvordan foregår differensieringen på skolen? .....	16
5.2.1 Praktiseres pedagogisk differensiering? .....	16
5.2.2 Organisatorisk differensiering, en vinner på skolen?.....	17
5.3 Lærernes forståelse av lavtpresterende elevers lærevilje .....	18
5.4 Lærer-elevrelasjonen som virkemiddel .....	20
6. Avslutning .....	21
7. Kildeliste .....	23
8. Vedlegg .....	26
8.1 Vedlegg 1, Intervjuguide Andrea .....	26
8.2 Vedlegg 2, Intervjuguide Simon.....	27
8.3 Vedlegg 3, Intervjuguide Mette.....	28

## 1. Innledning

Denne studien vil ta for seg hvordan tilpasset opplæring praktiseres på en skole fra 1. til 9. trinn i Zambia og hvorfor det gjøres på denne måten sett i et relasjonelt perspektiv. Tilpasset opplæring som vi kjenner det i Norge, er et politisk begrep og et prinsipp nedfelt i lovverket, som skal være en rød tråd i all opplæring og undervisning i den norske skolen (Utdanningsdirektoratet, 2018). Den Zambiske læreplanen inneholder ikke et begrep som kan ses på som synonymt med tilpasset opplæring, men den inneholder mange synspunkter og verdier som begrepet bygges opp av. Det vil derfor bli tatt utgangspunkt i de ulike tolkningene av hva tilpasset opplæring består av, og hvordan dette praktiseres i den Zambiske skolen.

Denne studien vil på ingen måte være en sammenligning av den norske og Zambiske skolen, men det vil i noen deler av oppgaven være gunstig å gjøre enkle sammenligninger for å få en bedre forståelse.

### 1.1 Bakgrunn for valg av oppgave og problemstillingen

Tilpasset opplæring er et vidt begrep som har interessert meg siden vi begynte på lærerstudiet. Det er mange ulike meninger om hvordan dette bør praktiseres, og jeg har diskutert temaet med blant annet venner, studiekamerater og familie flere ganger i ulike sammenhenger. Organisatorisk og pedagogisk differensiering i tillegg til lærerens evne til å skape gode relasjoner til elevene sine og betydningen av dette er emner som ofte dukker opp når det blir snakk om tilpasset opplæring i slike diskusjoner. De ulike personene jeg har snakket med har ofte svært forskjellige meninger, særlig når det gjelder bruk av organisatorisk og pedagogisk differensiering. Det var derfor klart for meg at jeg ville velge en oppgave der dette temaet kunne belyses.

Før ankomsten til Zambia visste jeg ikke hvordan hverken lærer- elevrelasjonene eller differensiering ble lagt vekt på eller gjennomført i den Zambiske skolen, men underveis i oppholdet ble det fort tydelig at det å tilpasse opplæringen ble gjort på en annen måte enn det jeg som norsk lærerstudent er vant til.

På bakgrunn av dette har valg av problemstilling falt på «*«hvordan praktiseres tilpasset opplæring på en Zambisk skole med elever fra 1. til 9. trinn?»*». Studien vil i all hovedsak sette

søkelyset på den organisatoriske og relasjonelle delen av tilpasset opplæring og de ulike strategiene skolen og lærerne velger for å sørge for at elevene får den opplæringen de har krav på. Den vil belyse ulike differensieringsmetoder, hvordan lærerne oppfatter elevenes lærevilje i tillegg til at lærer- elevrelasjonen, og betydningen av denne, vil bli diskutert.

## 2. Teori

I dette kapittelet vil det gjøres rede for teori som vil være relevant for å diskutere problemstillingen. Først vil selve begrepet tilpasset opplæring gjøres rede for, før jeg går mer inn på de ulike typene differensiering, lærer- elev relasjonens betydning sett i lys av tilpasset opplæring og elevenes selvverd og mestringsforventning.

### 2.1 Tilpasset opplæring

Selve betegnelsen *tilpasset opplæring* er et politisk begrep som skal inneholde og uttrykke ambisjonen om at alle skal ha mulighet for å lære på skolen uavhengig av bakgrunn (Håstein & Werner, 2014 s.23). Ifølge Imsen (2017, s. 401) vil tilpasset opplæring si å stille krav som passer til kulturell bakgrunn og funksjonsnivå hos eleven. Individualisme fremfor fellesskapet er ikke ment å forekomme, men individualisering skal skje innenfor rammen av fellesskap. Tilpasset opplæring skal være gjeldende for hele opplæringstilbudet og omfatter derfor både spesialundervisning og den ordinære undervisningen som elevene mottar (Håstein & Werner 2014, s.21).

Haug og Bachman (2007, s. 21) skriver at individualisering og nivådeling i klassen potensielt kan fjerne den effekten som fellesskapet har på læring, og dermed svekke elevenes motivasjon. De viser til at individualisering vil kunne føre til en sosialt reproduserende skole, der lavtpresterende elever aldri vil kunne nå de samme målene som de høytpresterende. For å unngå dette er det viktig at læreren har god kunnskap om differensiering og hvordan og når dette burde benyttes.

### 2.2 Differensiering

For å kunne opprettholde prinsippet om tilpasset opplæring eller kunne gjennomføre individualiseringen på en best mulig måte benytter man seg av differensiering. Begrepet differensiering brukes om de pedagogiske konsekvensene av at elever lærer på ulike måter og er forskjellige. Å differensiere betyr direkte oversatt adskille eller gjøre forskjell på (Håstein & Werner, 2014, s.22). «Differensiering er en bevisst forskjellsbehandling til beste for den enkelte» (Kolbjørnsen, 2006, s. 28). For å kunne gjennomføre denne forskjellsbehandlingen



benyttes tiltak som kalles differensieringstiltak. Differensieringstiltak vil alltid omfatte flere dimensjoner samtidig ettersom elever med helt ulike forutsetninger skal kunne fungere som likeverdige deltakere av et klassefelleskap. Det må også være et aksepterende og inkluderende miljø som støtter dem som trenger ekstra støtte og hjelp (Imsen, 2017, s. 403).

Det er to dimensjoner som er vanlige å se på når det snakkes om differensiering. Den første har å gjøre med elevgrupperingen, *organisatorisk- og pedagogisk differensiering*, og den andre omfatter det faglige innholdet, *kvalitativ og tempodifferensiering*. Ettersom organisatorisk- og pedagogisk differensiering er det som vil fokuseres på i oppgaven, vil kun kvalitativ- og tempodifferensiering nevnes kort.

### 2.2.1 Elevgruppering

Elevgrupperingsdimensjonen er delt i to ulike typer differensiering. Den første er *pedagogisk differensiering*. Dette begrepet beskriver det å differensiere undervisningen innenfor den helhetlige læringsgruppen, uten å ta noen elever ut av klasserommet. Her er målet å imøtekomme elevenes behov for å arbeide med ulikt innhold, mot ulike mål og på ulike måter (Håstein & Werner, 2014). Denne differensieringsformen er mer usynlig og kan for eksempel foregå ved at læreren lager ulike oppgavesett til de ulike elevene og at elevene enten kan velge eller får utdelt oppgaver tilpasset sitt nivå. Gruppearbeid er også et differensieringstiltak der kravene til den enkelte varierer automatisk da gruppens medlemmer vil ta fatt på den delen av oppgaven de selv føler de mestrer (Imsen, 2017, s. 405).

*Organisatorisk* differensiering er et tiltak der elevene deles inn i atskilte grupper eller klasser etter nivå, interesser eller evner. Nivådeling kan for eksempel være å ta en gruppe ut av klassen for egen undervisning eller å skjult etablere «flinke» og «svake» klasser eller grupper (Imsen, 2017, s. 404).

Hattie (2009) gjennomgår forskning på inndeling av prestasjonslike elevgrupper (klasser), altså dele inn grupper etter nivå der en gruppe består av høytpresterende elever, og en gruppe består av lavtpresterende elever. Hattie konkluderer med at en slik inndeling har liten betydning for læringsutbyttet, og øker risikoen for uheldige utfall for elevene. Det vil ifølge hans forskning være ulik kvalitet både på undervisning og lærere i de ulike gruppene. Hattie finner heller ingen positive effekter ved å dele klassen inn i mindre prestasjonslike grupper, da effekten av smågrupper er avhengig av andre faktorer som undervisningspraksis og opprinnelig klassestørrelse. Det konkluderes med at organisering og inndeling av prestasjonslike klasser eller grupper er læreravhengig. Dette poengterer Nordahl og

Hausstätter (2009, s. 47) ved å understreke at lærere trenger kunnskap og ferdigheter om hvordan man skal differensiere opplæringen og hvor det er hensiktsmessig for å kunne legge ordentlig til rette for dette.

En studie av Duflo, Dupas og Kremer (2011) av nivådelingseffekter ved hjelp av organisatorisk differensiering i Kenya viser at prestasjonslik inndeling av elevgrupper kan være gunstig for både høyt- og lavtpresterende elever. Undervisningen i den kenyanske skolen rettes ofte mot de høytpresterende elevene og lærerne anstrenger seg mer når det kommer til assistanse av disse elevene. De som ikke klarer å nå dette nivået har en tendens til å falle utenfor. I prestasjonslike grupper har både høyt- og lavtpresterende elever positivt utbytte av å jobbe sammen med medelever som ligger på samme faglige nivå som dem.

Både *tempodifferensiering* og *kvalitativ differensiering* er mulig å gjennomføre både pedagogisk og organisatorisk. Tempodifferensiering omfatter at elevene arbeider mot samme mål, men i ulikt tempo. Kvalitativ differensiering kan enten foregå ved at elever med ulike forutsetninger har ulike fag, eller ved at elevene blir tildelt forskjellig lærestoff basert på deres evner og interesser (Imsen, 2017, s. 405).

### 2.3 Tilpasset opplæring med hensyn på lærer- elevrelasjoner

En lærer bør ha et stort spekter av fremgangsmåter når det gjelder kommunikasjon og møter med elevene for å lykkes med tilpasset opplæring, ifølge Stray og Stray (2014, s. 57). Elever kan respondere dårlig på undervisningen, men likevel ha gode forutsetninger for å lære noe som ofte kan være styrt av relasjoner til elever, relasjonen til lærer eller klassemiljø. Det pekes på at «lærerens avgjørende rolle for barnets læring» har like mye med lærerens relasjonelle kompetanse som med den faglige (Stray & Stray, 2014, s.57).

Federici og Skaalvik (2014) skiller mellom to typer støtte som læreren kan gi eleven: instrumentell og emosjonell. Emosjonell støtte vil si at elevene har en opplevelse av at læreren bryr seg om dem, viser varme, respekt og tillit. Elevene opplever trygghet i klasserommet, og får mot til å ta imot faglige utfordringer (Urdan & Schoenfelder, 2006, s. 341). Instrumentell støtte er derimot elevens opplevelse av å få tilstrekkelig faglig hjelp og veiledning (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 95). I forskning trekkes læreren og lærerens evne til å skape gode relasjoner til elevene frem som en av de viktigste faktorene for elevenes læring (Hattie 2009).

#### 2.3.1 Selvverd

Selvverds-begrepet defineres av Skaalvik og Skaalvik (2007) som

«...at en har en ballast av trygghet, som gjør, at en godtar seg selv, slik en er, at en har mot til å se både sine svake og sterke sider, og at en ikke behøver å interessere sig for, hvordan en virker på andre» (s.99).

Personer med lavt selvverd blir mer avhengig av miljøet for å vurdere seg selv og vil reagere sterkere på negative signaler samt ofte bli mer sårbare for miljøets negative vurderinger. For å unngå at skolegangen truer elevens selvverd er det blant annet viktig å tilpasse arbeidsoppgavene etter elevens forutsetninger, vise eleven respekt og omsorg, og fremheve elevens sterke sider (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.92).

En elev til i en situasjon der selvverdet oppleves som truet vil få et behov for å forsvare dette, noe som kan resultere i ulike selvbeskyttende strategier eller mekanismer. Eksempler på disse kan være [1] sommel, lav innsats eller selvvalgte handikapp, [2] utagerende atferd, [3] devaluering av skolen, [4] skjule problemene og resultatene. Disse reaksjonene vil være forsøk på å hindre at «egne svake resultater blir synlige for andre, og ... at andre tolker (attribuerer) de lave prestasjonene som et resultat av lave evner» (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 88).

### 2.3.2 Mestringsforventning

Teorien om mestringsforventning er utviklet av Bandura, og refererer i skolen til elevenes «forventninger om å kunne utføre bestemte oppgaver» (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 17).

Mestringsforventning har med om eleven tror de vil greie oppgaver de står overfor i øyeblikket å gjøre, og ikke med hvor flinke de føler seg generelt. Mestringsforventninger bestemmes ut ifra faktorer som hvilken type oppgaver som skal utføres, hvor lang tid elevene har på å løse oppgaven, hjelpemidler til rådighet og hvilke arbeidsforhold elevene har (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.18).

Det er ifølge forskning en klar sammenheng mellom faglige prestasjoner og mestringsforventninger (Bandura, 1997), og elever med høyere mestringsforventninger yter høyere innsats, har større engasjement, ser større verdi i og er mer utholdende når de møter utfordringer i skolefagene (Schunk & Mullen, 2012).

Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 27) nevner at for å fremme elevenes mestringsforventning er det blant annet viktig å tilpasse opplæringen etter elevenes ståsted og forutsetninger, gi realistiske utfordringer og la elevene se at de forbedrer seg.

## 2.4 Tilpasset opplæring i den Zambiske læreplanen

Den Zambiske læreplanen eller the Zambia Education Curriculum Framework (2013), er utviklet i felleskap av landets ulike konstitusjoner. Den skal virke som en veiledning i tillegg til å inneholde et sett med bindende forskrifter som gjelder for alle trinn i de Zambiske læringsinstitusjonene. I læreplanene nevnes ikke begrepet tilpasset opplæring, men flere faktorer som begrepet bygger på er sentrale under «Veiledende Utdanningsprinsipper» (s. 16) [min oversettelse] i kapittel to; «Retningslinjer og Prinsipper» (s.10) [min oversettelse]. Ulike av faktorene som faller inn under begrepet tilpasset opplæring er nevnt på forskjellige steder i læreplanen og vil derfor her bli presentert som ett sammendrag.

Det kommer frem i læreplanen at alt læreren foretar seg skal gjøres med fokus på hva eleven ønsker å lære, hva eleven forstår og det eleven har mulighet til å mestre. «Alt læreren og underviseren gjør må fokusere på hva den lærende ønsker å vite, forstå og ha mulighet til å utføre vellykket» (Curriculum development centre, 2013, s.16) [min oversettelse]. Det skal settes forventninger til alle elever og det er når eleven opplever mestring at deres motivasjon og selvtillit øker.

Videre står det at det å lære ikke er et privilegium som kun er bevart for noen få, men at det er et mål for alle elevene. Lærere må kunne tilby bredde i undervisningen slik at den inkluderer alle, også dem med spesielle behov. Dette er basert på at elever lærer forskjellige ting i ulikt tempo, og at de alltid vil ligge på forskjellige stadier i læringen. Elevene er individer med unike kvaliteter som må tas hensyn til og læreplanen skal legges til rette for at alle sitter med en egenkapital som skal utnyttes slik at deres evner, talenter og interesser ivaretas (Curriculum development centre, 2013).

## 3. Metode

### 3.1 Valg av metode

Denne studien er en kvalitativ studie. Ifølge Postholm (2010) vil kvalitativ forskning si at menneskelige prosesser utforskes i virkelige situasjoner. Forskeren velger et begrenset felt, i dette tilfellet tilpasset opplæring og relasjoner på en spesiell skole, og går i dybden av dette. Tanken er at virkeligheten er kompleks og ulik, basert på øyet som ser og konstruert av den enkelte forskeren (Glesne & Peshkin, 1992).

Bakgrunnen for dette metodevalget var å få en bedre forståelse, og se nærmere på et antall informanternes begrunnelser og meninger om temaet på et dypere nivå. Det er viktig å merke seg empirien som samles i kvalitative studier er avhengig av den enkelte forskerens forforståelse. Prosessen fra virkeligheten til dataen som er samlet inn, samt prosessen fra analysen til resultatet/konklusjonen vil ha stor grad av selektiv observasjon og tolkning (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.22).

Tilnærmingen til studien er induktiv, som vil si at forskeren går fra empiri til teori. Målet er at man går inn i undersøkelsen med et «tilnærmet ... åpent sinn, samler inn all relevant informasjon og til slutt går i tenkeboksen og systematiserer de data de har fått inn» (Jacobsen, 2005, s.29). Denne tilnærmingen vil i mindre grad føre med seg selvoppfyllende profetier, slik en deduktiv tilnærming ofte kan gjøre da man der går fra teori til empiri. Det likevel grunn til å tro at en forsker alltid vil avgrense informasjonen som kommer inn, bevisst eller ubevisst (Jacobsen, 2005, s.35). Bakgrunnen for den induktive tilnærmingen var møtet med en ny kultur og et nytt skolesystem der jeg ønsket å gå inn med et åpent sinn. Det var ønskelig at studien skulle være så lite basert på antakelser jeg allerede hadde gjort på forhånd som mulig. Det kan likevel tenkes at antakelser allerede var gjort ubevisst, og at disse i større eller mindre grad kan ha påvirket oppgaven.

### 3.2 Kvalitativt intervju

Hoved-metoden som ble brukt i denne studien er intervju. Dette er den måten å samle inn kvalitative data som er mest brukt av forskere, da intervju er en fleksibel metode og sørger for en detaljert og fyldig beskrivelse i tillegg til at den kan brukes nesten overalt. Studien er gjennomført ved hjelp av *semistrukturerte intervju*, og har derfor en intervjuguide som utgangspunkt, men temaer, rekkefølge og spørsmål varierte (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.77, 78, 79). Spørsmålene i intervjuguidene ble laget av meg i forkant med hensyn på det Zambiske skolesystemets ulikheter fra teori jeg var kjent med fra tidligere. Alle intervjuene som ble gjennomført var ulike, men hadde samme overordnede tema. Her kan jeg i ettertid se at en viss standardisering, som Christoffersen og Johannessen (2012, s.79) foreslår kunne vært lurt, da det i ettertid ville blitt lettere og mindre tidkrevende å analysere og systematisere datamaterialet.

Alle intervjuene ble gjennomført på skolen for at samtalen skulle bli minst mulig kunstig og for at informantene skulle føle seg på «hjemmebane». Informantene ble informert om intervjuet på forhånd, men fikk ikke forberede seg på spørsmålene. På denne måten sikret jeg

at ingen av dem kunne stille seg selv eller skolen i et bedre eller dårligere lys ved å forberede seg på svarene. Etersom jeg ikke hadde tilgang på informantenes e-post adresse eller alle informantenes telefonnummer, ble avtalen gjort muntlig noen dager før intervjuet. Dagen før intervjuet fikk informantene en muntlig påminnelse om avtalen dagen etter.

### 3.3 Observasjon som metode

Det har også blitt gjort observasjon under studien. Det faglige begrepet observasjon kan forstås som oppmerksom iakttagelse, og observatøren forsøker å observere noe av pedagogisk betydning på en konsentrert måte. Observasjonen som ble benyttet i denne studien er både av første og andre orden, som vil si at den primære oppgaven til observatøren er selve observeringen eller at observasjonen utføres i kombinasjon med andre oppgaver, som for eksempel egen undervisning (Bjørndal, 2002).

Tidligere erfaringer er avgjørende for hvordan det vi sanser organiseres, og det er verdt å reflektere over egen livssituasjon, utdanning eller geografisk tilhørighet når en tolker observasjonene som er gjort. Disse er en del av en feilkilde som Bjørndal (2002) kaller *personlige forhold* og kan påvirke observasjonen i en subjektiv retning. Observasjonen som ble gjort i de ulike situasjonene på skolen vil i større eller mindre grad være preget av både min utdanning og geografiske tilhørighet, og min tolkning av en undervisningssituasjon vil derfor kunne være annerledes enn tolkningen til en Zambisk lærer med annen utdanning og oppvekst.

### 3.4 Utvalg

For å få et så helhetlig bilde av skolens praksis av tilpasset opplæring valgte jeg ut tre ulike informanter med forskjellige stillinger. Alle jobbet på skolen og har jobbet der i flere år. Jeg intervjuet skolens rektor, en klasselærer/faglærer på ungdomstrinnet og en lærer som jobbet både på barneskolen og hadde ekstra-undervisningstimer. Dette var både en bekvemmelighetsutvelgelse og en kriterieutvelgelse (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 52), da informantene delvis ble valgt på bakgrunn av at de jobbet på den spesifikke skolen, men også fordi jeg allerede hadde et godt forhold til informantene og følte meg trygg på at de ville delta. På grunn av spriket mellom informantene spørres det ikke om nøyaktig det samme i alle intervjuene, selv om de alle omhandler samme tema og er vinklet likt.

I etterkant av studien er det tydelig at informantene godt kunne hatt samme stilling på skolen slik at intervjuguiden var lik og svarene lettere å sammenligne. Det ble utfordrende å sammenligne svarene og finne gode kategorier under analysen, da informantene hadde ulik

bakgrunn. Det ville kanskje vært mer interessant å høre om tilpasset opplæring fra tre ulike faglærere som underviste i samme klasse på skolen.

I tabell 1 følger en oversikt over de ulike informantene. Alle har fiktive navn, men navnet stemmer overens med kjønn. Personaliene som er oppgitt i tabellen ble informantene spurt om i intervjuet.

Tabell 1

Navn	Yrke	Utdanning	Fartstid	Tidligere arbeidserfaring
Andrea	Rektor	Ordinær lærerutdanning	12 år	Assisterende rektor, lærer
Simon	Lærer	Ordinær lærerutdanning	6,5 år	Ingen
Mette	Lærer	Ordinær lærerutdanning	9 år	Ingen

### 3.5 Analysemetode

Analysemetoden som har blitt brukt i denne studien er åpen koding. Å analysere ved hjelp av åpen koding vil si å «møte datamaterialet med et åpent sinn, en åpen holdning til hva datamaterialet forteller deg» (Nilssen, 2012, s. 78). Hovedideen er å kunne utvikle teoretiske ideer som baserer seg på datamaterialet istedenfor å teste ulike teorier man har plukket ut på forhånd. Gjennom åpen koding setter forskeren navn på fenomener gjennom nøye gjennomgang av data som er samlet inn. Kodene må deretter grupperes inn i temaer eller kategorier (Nilssen, 2012, s. 79).

Data ble samlet inn ved hjelp av notering under intervju og observasjon. Det var viktig å se gjennom notatene og supplere med inntrykk, utsagn og beskrivelser rett etter intervjuet, da disse er lett å glemme om man venter for lenge (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 85). Datamaterialet ble lest nøye gjennom og fargekodet etter tema. Det ble klart at det var flere ulike kategorier som var relevante, men etter flere gjennomganger av empirien satt jeg igjen med fire kategorier: *Tilpasset opplæring, organisatorisk differensiering, pedagogisk differensiering og lærer- elevrelasjonen*. Det var i løpet av denne åpne kodingen at det ble klart for meg at lærer- elevrelasjonen var en kategori jeg ville diskutere i oppgaven, selv om dette originalt ikke var planlagt da studien ble gjennomført. Informantene ble ikke spurt

direkte om denne relasjonen, men alle nevner den indirekte, eller lar være å nevne den der det kanskje ville vært naturlig å trekke den frem.

### 3.6 Validitet og reliabilitet

Hvor relevant data er og hvor god representasjon dataen gir for det generelle fenomenet som undersøkes, betegnes i forskningssammenheng som validitet. «Data er ... ikke selve virkeligheten, men en representasjon av den» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24).

Det ble viktig å finne alternative måter å spørre om hvordan tilpasset opplæring ble praktisert. Spørsmålene kan ha vært av ledende karakter, ettersom jeg som forsker har min egen bakgrunn og egne erfaringer som kan farge studien (Nilssen, 2014, s. 141). Dataen i denne studien ble samlet inn før det fullstendige temaet for oppgaven var bestemt. Ulike spørsmål knyttet opp mot oppgavens tema kunne derfor ha vært undersøkt grundigere om temaet var ferdigstilt på forhånd.

Reliabilitet er betegnelsen for hvor pålitelig den innsamlede dataen er og knytter seg til undersøkelsens nøyaktighet; måten dataen har blitt samlet inn på, hvilken type data som brukes, og hvordan denne dataen bearbeides (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Dataen ble samlet inn ved intervju, og spørsmålene var åpne slik at alle informantene skulle kunne svare slik de ønsket og for at det skulle være mulig med oppfølgings spørsmål basert på deres svar. Det kan likevel være vanskelig å vite om informantene svarer ærlig på spørsmålene som stilles, og dette vil bli drøftet i diskusjonsdelen av oppgaven. Reliabiliteten styrkes ved at det i tillegg til intervju er gjennomført observasjon. På denne måten kan svarene på intervju spørsmålene settes opp mot og sammenlignes med observasjonen.

### 3.7 Etske betraktninger

Under en studie som denne er det ulike etiske retningslinjer en må forholde seg til.

Christoffersen & Johannessen (2012, s. 41, 42) gjør rede for tre ulike hensyn som bør tas når en forsker skal gjennomføre undersøkelser; informanten har rett til autonomi og selvbestemmelse, forskeren har plikt til å respektere informantens privatliv, og forskerens ansvar for å unngå skade. Disse tre retningslinjene ble fulgt under arbeidet mitt med studien. Alle informantene ble informert om hva de deltok i, dette skjedde muntlig, men de fikk et kort skriv som ble undertegnet der de samtykket til å delta i studien. Det ble informert om undersøkelsens frivillighet og muligheten for at informantene når som helst kunne trekke seg. Alle navn, både på skolen og informantene ble anonymisert, noe informantene også var klare over på forhånd. Det ble også tatt hensyn til forskjeller ved kultur og utdanningssystem i



intervjuene, og spørsmålene var ikke utformet eller stilt på noen kritisk, dømmende eller nedverdiggende måte

## 4. Analyse/resultat

Resultatet av intervjuene som har blitt gjort vil nå presenteres. Intervjuene vil deles opp etter de ulike kategoriene som ble hentet frem under kodingen. Under de ulike kategoriene vil de ulike informantenes syn presenteres hver for seg for å få en mest mulig ryddig struktur. Alle sitat som er presentert i analysen er oversatt av meg fra engelsk til norsk. Observasjonene som er gjort vil ikke presenteres her, ettersom den ikke vil bli lagt like mye vekt på. Den vil likevel benyttes i diskusjonsdelen av oppgaven for å kunne drøfte utsagnene til informantene på en bedre måte.

### 4.1 Tilpasset opplæring

#### 4.1.1 Andrea

På spørsmål om hvordan skolen og lærere skal legge til rette for best mulig læring for alle elevene svarer Andrea at alle barn er ulike og har individuelle behov i undervisningssammenheng. Hun forklarer at læreren har ansvar for å hjelpe elevene videre fra der de står i tillegg til å gi dem muligheten til å hjelpe hverandre videre. Hun nevner et eksempel med lekser: «Hvis eleven feiler kan den få hjelp av andre elever på skolen neste dag».

#### 4.1.2 Simon

Simon forklarer at det er en rekke strategier som det er meningen at lærerne skal følge for å gi elevene best mulig undervisning, men at det er få av lærerne på skolen som gjør dette. Han forklarer at de blant annet oppfordres til å ha variert undervisning og ulike arbeidsoppgaver slik at alle elevene har noe å jobbe med, men at de fleste lærerne velger å ha ordinær tavleundervisning. Han selv forklarer at han favoriserer denne typen undervisning fordi klassen da kan jobbe sammen mot et felles mål. Han legger til at elevenes læring er både lærer og elev sitt ansvar. «Jeg må også gjøre det slik at elevene vil følge med. Jeg kan jo ikke lære bort noe hvis et barn sover».

### 4.1.3 Mette

Mette er opptatt at alle barna skal bli sett i klasserommet, men innrømmer at det sjelden foregår på den måten. Med 30 til 40 elever per lærer er det nesten umulig, i følge henne, å se hver enkelt elev samtidig som man underviser. Hun legger til at det også er vanskelig å finne ut om elevene har forstått det som blir gått gjennom på tavlen, da arbeidene som samles inn etter timen ikke alltid gir det korrekte bildet på hvordan elevene ligger an faglig. Mette mener at de fleste lærerne på skolen nesten utelukkende driver med tavleundervisning.

## 4.2 Organisatorisk differensiering

### 4.2.1 Andrea

Andrea nevner ikke begrepet differensiering, men legger likevel frem at skolen driver med organisatorisk differensiering.

På spørsmål om hvilke strategier skolen har for å hjelpe elever som ligger litt bak faglig eller presterer lavt sier hun at «vi har læring for de som lærer tregt, vi tar ut fem stykker fra hver klasse som blir undervist ute i skolegården 2 timer hver dag». Hun legger til at prosjektet er et eget initiativ som skolen har startet. Tilbudet er ment for alle elevene på skolen, altså fra 1. til 9. klasse, og er ifølge Andrea viktig for at alle skal få den ekstra støtten og veiledningen de trenger for å oppnå en grunnleggende forståelse og lære å lese og skrive. Hun mener at grunnen til at elever etter fjerde trinn slutter å møte opp eller nekter å delta på denne undervisningen er at de er sjenerte.

### 4.2.2 Simon

Simon forklarer at det er hans ansvar å hjelpe de elevene i sin klasse som henger etter faglig ved å ta disse ut av klassen og ha spesialundervisning med dem. Han sier at dette ikke blir gjort da han ikke har tid eller overskudd til det, og legger til at «vi skal jo blant annet ha den tiden med de treie elevene, men for eksempel for meg er det veldig vanskelig å finne den tiden».

Han nevner spesialundervisnings-programmet som skolen har startet, og forklarer at dette er et program med lærere som er spesielt utdannet for å hjelpe elever som strever på skolen. Han problematiserer imidlertid programmet ved å si at «jo eldre elevene blir, jo mindre ønsker de ekstraundervisning fordi de er sjenerte». På spørsmål om det kan hende at disse elevene ikke ønsker spesialundervisning fordi de synes det er flaut om andre ser at de ikke kan lese og skrive svarer han samtykkende, men gjentar at de er sjenerte.

### 4.2.3 Mette

Mette er ansvarlig for flere av spesialundervisningene utendørs. Hun forklarer at elevene kommer dit fordi de henger etter på skolen og uttrykker at dette er et godt tiltak der elever etter hvert kan gjøre fremgang og falle tilbake inn i sin klasse på samme nivå som de andre elevene. Klassene er på ca. 20 elever, og Mette mener hun når godt ut til hver enkelt elev.

Hun forklarer at tilbudet fungerer bra for elevene frem til 4. trinn, men forteller at de eldre elevene er for sjenerte til å møte til undervisning utendørs. Hun legger også til at noen av foreldrene ikke ønsker å sende barna sine til utendørsundervisningen og at disse barna dermed fortsetter i sin ordinære klasse og dermed aldri lærer å lese og skrive.

## 4.3 Pedagogisk differensiering

### 4.3.1 Andrea

På spørsmål om strategier for de elevene som ligger foran svarer Andrea at de blir utfordret med vanskeligere og mer utfordrende oppgaver. Hun presiserer at barn ikke lærer i samme tempo og at elevene ligger på forskjellige nivåer. Det er ifølge henne den enkelte lærerens ansvar å lage oppgavene med ulik vanskelighetsgrad selv.

### 4.3.2 Simon

Simon forklarer at hans strategi for å hjelpe lavtpresterende elever i undervisningen er å gå rundt i klasserommet og sjekke hvordan det går med elevene. Om en elev står fast eller ikke forstår prøver han å hjelpe. Han forklarer at han aldri prøver å forklare en elev noe mer enn to ganger før han går videre til neste, men understreker at dette er en svakhet fra hans side. «Det koster mer av meg som lærer å konsentrere meg om å hjelpe hver enkelt elev. Og at vi blir vant til å bare la dem være igjen bak». Elever som ligger foran de andre skal i utgangspunktet bli utfordret med mer krevende oppgaver, men Simon sier at få lærere gjennomfører dette. Undervisningen hans følger som regel de høytpresterende elevene som forstår raskest.

### 4.3.3 Mette

Mette forklarer at i det ordinære klasserommet er det den enkelte lærerens oppgave å hjelpe elevene hvis de har problemer, men at de elevene med størst behov for hjelp blir sendt til henne. På spørsmål om hvilke strategier lærerne har i klasserommet for å hjelpe elever som henger etter sier hun at de går rundt i klasserommet og hjelper elevene der de står fast. De som ligger foran skal få ekstraoppgaver.

## 4.4 Lærer- elevrelasjonen

### 4.4.1 Andrea

Andrea nevner at forholdet mellom læreren og eleven bør være mest mulig profesjonelt, men at en god relasjon på tross av dette er viktig. Hun forklarer at om en elev sliter med læring eller ikke møter opp på skolen skyldes dette mest sannsynlig fattigdom og mangel på mat, men hun understreker at det er hver enkelt lærer sitt ansvar å fange opp dette og rapportere det til administrasjonen. En person med riktig kompetanse vil ta saken videre.

### 4.4.2 Simon

Simon forklarer at det er veiledningsavdelingen på skolen som har ansvaret for de barna som ikke møter opp på skolen eller ikke er interessert i å lære. Han oppfatter at de fleste elevene liker å lære, men at det kan være ulike faktorer som hindrer dem fra det. Faktorene han nevner er fattigdom og sult samt mangel på lærevillighet.

«Hvis jeg har et barn i min klasse som ikke vil komme på skolen eller ikke er interessert i å lære, spør jeg først barnet, men fordi jeg ikke er kvalifisert på det området vil barnet ha vanskeligheter med å åpne opp til meg».

Han forklarer at på grunn av hans manglende kompetanse gir han slike saker videre til administrasjonen.

### 4.4.3 Mette

Mette opplever å ha en god relasjon til elevene i hennes spesialklasser. Hun understreker at hun kommer mye nærmere elevene der enn hun gjorde da hun hadde ordinær undervisning i vanlig klasserom, og at de elevene som nå har spesialundervisning ofte blir oversett i den ordinære undervisningen. Dette skjer enten på grunn av deres atferd i klasserommet, eller deres manglende kunnskap. På spørsmål om hvorfor elevene hennes behøver spesialundervisning, trekker hun frem at de som regel har ligget etter i den ordinære undervisningen på grunn av at de tidligere har hatt dårlige forutsetninger for å lære.

## 5. Diskusjon

I diskusjonsdelen av oppgaven drøftes resultatene og analysen av intervjuene opp mot den teorien som er presentert tidligere. Drøftingen vil gjøres i liknende kategorier som de som ble bestemt under kodingen av intervjuene for å få en mest mulig ryddig struktur. De er likevel

ikke helt like da noen av temaene overlapper hverandre, og det blir dermed gunstig å diskutere empirien i litt mer åpne kategorier. Først vil tilpasset opplæring diskuteres generelt, ettersom dette er relevant for å kunne svare på oppgavens problemstilling. Deretter diskuteres de ulike formene for differensiering basert på elevgruppering, og hvilke av disse to som i hovedsak benyttes på skolen. Videre vil lærernes opplevelse av elevenes lærevillighet og lærer- elevrelasjoner som virkemiddel i tilpasset opplæring diskuteres.

## 5.1 Tilpasset opplæring

Alle informantene gir uttrykk for at de har en forståelse for det grunnleggende som hører til tilpasset opplæring. De var alle innom at elevene burde få varierte og tilpassede oppgaver og Simon nevner blant annet elevenes eget ansvar for å lære. Ifølge Haug og Bachman (2007, s. 29) favoriserer forskning elevansvar, elevfrihet, individualisering og elevmedvirkning som kjennetegn på tilpasset opplæring. Dette støtter også oppunder det som står i den Zambiske læreplanen der det legges vekt på elevens egne ønsker, hvilke forventninger læreren skal ha til elevene og at det må tilbys bredde i undervisningen slik at den treffer hvert enkelt individ (Curriculum development centre, 2013).

På spørsmål om hvordan læringen faktisk tilrettelegges for elevene på skolen svarer de ulike informantene motstridende. Andrea fastslår at lærerne på skolen tar ansvar for å hjelpe hver enkelt elev videre, samtidig som elevene får mulighet til å hjelpe hverandre. Simon og Mette forklarer derimot at få lærere på skolen følger disse prinsippene, og at nesten samtlige av dem favoriserer tavleundervisning og felles oppgaver. Det disse to informantene forklarer stemmer godt overens med observasjonene jeg gjorde i de ulike timene. Dette kan igjen sammenlignes med det som typisk regnes som det motsatte av tilpasset opplæring; lærerdominans, kateterundervisning og oppgaver som er beregnet på alle elevene i klassen (Haug & Bachman, 2007, s. 30). Så hvorfor er det disse undervisningsmetodene som favoriseres?

Simon begrunner sin bruk av tavleundervisning og felles oppgaver med at han prefererer å vite hvor han har alle elevene faglig, og de kan jobbe seg gjennom pensum sammen mot et felles mål. Dette kan sees i sammenheng med det Haug og Backman (2007,) skriver om at man ved å individualisere og gi elevene oppgaver på ulike nivå, altså kvalitativ differensiering, kan fjerne effekten fellesskapet har på læring. Individualisering både i klasserommet og ved organisatorisk gruppering kan ifølge dem føre til at skolen virker sosialt reproduserende (s.21). Imsen (2017) skriver at tilpasset opplærings sterke individualistiske

innslag kan komme i konflikt med skolens fellesskapsfølelse og at fellesskapet som skolen er ment til å skape vil svekkes ved at alle elevene arbeider med ulike oppgaver i ulikt tempo.

Imidlertid forklarer Simon at han ofte går videre når han ser at de høytpresterende elevene har forstått og gjort ferdig oppgavene og det er derfor verdt å stille spørsmål ved om han underviser på denne måten for å ta vare på fellesskapet, eller om det er for å komme seg gjennom stoffet raskest mulig. Det kan trekkes paralleller til studien som ble gjennomført i Kenya, der de lavtpresterende elevene ofte får lavt utbytte av undervisningen ettersom den ofte målrettes og følger nivået til de høytpresterende elevene (Duflo et al., 2011). Det kan, sett i lys av intervjuene og min observasjon, se ut som at skolen som presenteres i denne studien potensielt legger opp undervisningen på en noe liknende måte som den Kenyanske skolen.

## 5.2 Hvordan foregår differensieringen på skolen?

Når den Zambiske læreplanen studeres er det tydelig at tilpasset opplæring og differensiering er ment å foregå i skolen, men det er ingen retningslinjer på hvilke strategier som skal benyttes for å oppnå dette. Det står blant annet at «Lærere må tilby utvidede undervisningstilbud og muligheter for alle elever inkludert dem med spesielle faglige behov» (Curriculum development centre, 2013, s. 17) [oversatt av meg]. Det kommer også frem at alle elevene er unike individer og at det skal tas hensyn til deres evner og talenter. Undervisningen skal altså, ifølge læreplanen, legges til rette for alle elevene, men hvordan utføres dette i praksis?

### 5.2.1 Praktiseres pedagogisk differensiering?

Skolens rektor forklarer at barn lærer i ulikt tempo, ligger på ulikt nivå og at dette må bli tatt hensyn til i undervisningen. Hun antyder med dette at det bør legges til rette for både tempodifferensiering og kvalitativ differensiering i klasserommet. Elevenes behov for å kunne respektere hverandre på tross av hvilket nivå de skulle ligge på faglig trekkes også frem, noe som er i tråd med det Imsen (2017, s. 104) skriver om hvordan elevene gjennom fellesskap i skolen skal lære å omgås hverandre med respekt og toleranse, selv om de er ulike blant annet med hensyn på evner. Dette kan tolkes om et ønske om å tilrettelegge for pedagogisk differensiering i timene, og at det skal være rom for alle.

Informantene henviser alle til eksempler på pedagogisk differensiering når det kommer til spørsmål om høytpresterende elever, og hvilke strategier som benyttes for at de skal få utfordringene de trenger i undervisningen. Det er meningen at disse elevene skal få ekstra oppgaver å jobbe med for å bli utfordret tilstrekkelig, noe som stemmer overens med det

Håstein og Werner (2014, s. 23) skriver om at alle elever både skal utfordres og oppleve suksess med skolearbeidet. Det å forvente at elevene mestrer utfordrende oppgaver er en grunnstein i tilpasset opplæring ifølge Dale og Wærnes (2007, s. 48). De legger til at for lette oppgaver ikke øker følelsen av utvikling, noe som kan ramme høytpresterende elever om undervisningen ikke er tilpasset deres nivå.

Det skal, ifølge informantenes svar, i utgangspunktet foregå en kvalitativ pedagogisk differensiering for de høytpresterende elevene på skolen. Simon og Mette som forklarer imidlertid at denne praksisen sjelden blir fulgt opp av lærerne. Dette kan ses i sammenheng med den Kenyanske studien (Duflo et. Al, 2011) og forklares med at skolen retter undervisningen etter de høytpresterende elevene, noe som vil føre til at disse elevene vil oppleve tilstrekkelige utfordringer i den ordinære undervisningen. Man kan likevel ikke utelukke at det faktisk foregår kvalitativ differensiering for de høytpresterende elevene på skolen.

Informantene henviser derimot hovedsakelig til organisatoriske differensieringstiltak når de blir spurt om strategier for å hjelpe elever som henger etter faglig eller presterer lavt. Den eneste strategien som nevnes av informantene for å legge til rette for disse inne i klasserommet, er å gå rundt og hjelpe dem med oppgavene som blir utdelt. Det kommer likevel frem at dette ikke alltid fungerer, da det som regel er flere elever som vil ha hjelp samtidig, og de elevene som henger etter ikke virker interesserte i å lære eller forstå.

### 5.2.2 Organisatorisk differensiering, en vinner på skolen?

Det står flere steder i den Zambiske læreplanen om viktigheten av å tilrettelegge for de elevene som har behov for ekstra oppfølging faglig, men som nevnt tidligere er det ingen retningslinjer for hvordan denne tilretteleggingen skal gjennomføres i praksis. De lavtpresterende elevene på skolen har et tilbud der de blir tatt ut av klassen og har ekstraundervisning ute i skolegården, dette er ifølge Imsen (2017) er et eksempel på organisatorisk differensiering, da en gruppe blir skilt fra sin ordinære klasse for å ha egen undervisning basert på nivå.

Det kan se ut som om at organisatoriske differensieringstiltak er det eneste tiltaket informantene forbinder med lavtpresterende elever. Simon sier blant annet at han i utgangspunktet også skal ta ut elever fra sine timer og undervise dem selv, men at dette ikke blir gjort på grunn av manglende tid og overskudd. Han henviser derfor til det samme programmet som de andre informantene snakker om. Andrea forklarer at for at alle elevene

skal ha mulighet til å oppnå grunnleggende skrive- og leseferdigheter er det viktig at elevene som havner bak de andre får muligheten til å få ekstra støtte og veiledning. Dette får de gjennom at en lærer med ekstra utdanning hjelper elevene på deres eget nivå og i deres eget tempo. Det skal altså gjennomføres både kvalitativ- og tempodifferensiering som organisatorisk differensieringstiltak i disse ekstraundervisningene (Imsen, 2017).

Mette, som har ansvar for noen av disse gruppene (klassene), uttrykker under intervjuet at hennes oppgave er utfordrende fordi hun mener hun ikke har nok faglig kunnskap og utdanning. Dette kan ses i sammenheng med det Hattie (2009) nevner om at inndeling av prestasjonslike grupper potensielt kan ha liten betydning for læringsutbyttet og heller springe ut som noe negativt for elevene. Læreren må ha kunnskap og ferdigheter om hvordan og når man skal differensiere opplæringen (Nordahl & Hausstätter, 2009), og selve resultatet av inndelingen er avhengig av den enkelte læreren som underviser gruppen (Hattie, 2009). Det kan derfor problematiseres om disse ekstraundervisningene fungerer som ønsket når læreren egenhendig uttrykker mangel på kunnskap. Den Kenyanske studien uttrykker imidlertid at lavtpresterende elever har en tendens til å dra nytte av prestasjonslike grupper dersom den ordinære undervisningen i hovedsak siktes inn mot de høyest presterende elevene (Duflo et al., 2011, s. 1739). Som nevnt tidligere i oppgaven kan det se ut som om dette er tilfelle på den aktuelle skolen, og den organisatoriske differensieringen kan dermed likevel være en styrke for de lavtpresterende elevene.

### 5.3 Lærernes forståelse av lavtpresterende elevers lærevilje

Tiltaket som er satt i gang skal i utgangspunktet være et tilbud for alle elevene på skolen, men samtlige informanter forklarer at etter fjerde trinn slutter elevene å møte opp og går heller til den ordinære undervisningen med klassen sin. På spørsmål om hvorfor de tror dette skjer, er alle enige om at de eldre elevene er mer sjenerte. Det er ingen av informantene som trekker frem elevens, eller andre elevers, syn på det å måtte benytte seg av ekstraundervisning, og hvordan dette eventuelt kan påvirke selvfølelse eller motivasjon. Sætre (2009, s. 58) skriver i sin doktoravhandling at segregering av elever med behov for ekstraundervisning vil kunne føre til stigmatisering av disse, noe som igjen vil gi negative konsekvenser for elevenes motivasjon og selvfølelse. Ut i fra dette kan man tolge at de eldre elevene, for å beskytte sitt eget selvverd, velger bort ekstraundervisning til tross for at de risikerer å bli hengende etter.

Når informantene blir spurt om årsaken til at enkelte elever ligger bak faglig, ses det i sammenheng med ytre, ofte uforanderlige faktorer, som fattigdom, sult eller mangel på



lærevilje. Det er i tillegg interessant å nevne at det allment brukte ordet på lavt- og høytpresterende elever på skolen er «slow learners» og «fast learners». Dette styrker inntrykket av at noen elever er, og vil alltid være, trege, mens andre er det motsatte. Holdningen informantene har til lavtpresterende elever kan vitne om for lite kunnskap om blant annet elevenes selvverd, motivasjon og bakgrunnen for hvorfor de reagerer som de gjør. Ifølge Stray og Stray (2014) er nemlig barnets (elevens) læring like avhengig av lærerens relasjonelle- som faglige kompetanse, i tillegg til at lærerens evne til å vise barnet emosjonell støtte vil gi dem trygghet og mot til å ta fatt på faglige utfordringer de kanskje ellers ikke hadde gitt seg i kast med (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Om eleven ikke opplever trygghet og dermed finner sitt selvverd truet vil dette kunne resultere i ulike forsvarsmekanismer, som igjen kan oppfattes som uønsket atferd uten at læreren kan sette finger på den utløsende faktoren. Har eleven derimot opplevelsen av å være godtatt, respektert og verdsatt i miljøet den er en del av, vil selvverdet, og dermed motivasjonen og innsatsen, bli styrket (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 86).

I en av Simon sine timer (9. trinn) ble det observert at enkelte elever ikke satte i gang med oppgavene som ble gitt. De fulgte heller ikke med under forklaringene som ble gjennomgått på tavlen, og la seg fort ned over pulten når de andre elevene begynte å jobbe. Simon var borte hos elevene en gang, men da han ikke fikk noen respons lot han elevene være og satte seg bak kateteret. Da Simon i en uformell samtale senere ble spurt om disse elevene, sa han at de ikke har vært aktive i hans timer siden han begynte å undervise klassen og at de ikke virket interesserte i å lære.

Atferden elevene viser kan minne om noen av de typiske beskyttelsesreaksjonene der eleven, for å skjule resultater for andre eller unngå enten at andre eller at en selv attribuerer dårlig resultat til lave evner, yter lav innsats, somler og devaluerer skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Elevenes lave mestringsforventning til oppgavene Simon presenterer, kan motivere til lav innsats kombinert med forsøk på å skjule problemene av behovet for beskyttelse av sitt eget selvverd (Covington, 1992, s. 83). Det kan se ut som at lærerens manglende kompetanse på dette området fører til at elevene som benytter seg av slike forsvarsmekanismer, eller yter lav innsats fordi de ikke forventer å mestre oppgavene, faller gjennom og betegnes som «slow learners».

## 5.4 Lærer-elevrelasjonen som virkemiddel

Det er ikke bare viktig å ha kunnskap om elevenes motivasjon og selvverd. Noe som ble klart gjennom arbeidet med denne studien var at en lærer som skal tilpasse opplæringen på en god måte, kommer langt med en god relasjon til sine elever.

«Lærer, for å lykkes med tilpasset opplæring, bør ha et minst like stort spekter av framgangsmåter når det gjelder å møte og kommunisere med elevene som mennesker og personer» (Stray & Stray, 2014, s. 57).

Andrea nevnte i sitt intervju at relasjonene lærerne skulle ha til elevene burde være profesjonell, men god. Hvis man går noen år tilbake kan dette synet minne om hvordan den norske skolen så på elevene. Relasjonen mellom lærer og elev var da mer profesjonell og vansker hos eleven ble sett i sammenheng med ytre uforanderlige faktorer (Stray & Stray, 2014, s. 58) noe som stemmer overens med informantenes utsagn.

Både Simon og Andrea nevner at hvis det er elever som sliter med læring vil administrasjonen på skolen ta seg av saken. Simon sier blant annet at elevene i hans klasse ikke har tillitt til han fordi han ikke har nok utdanning, og at de derfor ikke vil åpne opp. Denne måten å se på lærer- elevrelasjonen på kan tyde på manglende kompetanse om viktigheten av denne. Blant annet kan det ses i sammenheng med ulike typer støtte. Elever som opplever emosjonell støtte, altså trygghet, respekt og varme fra læreren, vil samtidig åpne opp for faglige utfordringer de ellers ikke hadde hatt mot til å prøve seg på (Urdan & Schoenfelder, 2006, s. 341). Det er med andre ord mulig å respondere dårlig på undervisning uten at dette trenger å ha noe med elevens forutsetninger for å lære å gjøre. Ofte kan elevenes respons være styrt av relasjoner til enten lærer eller andre elever (Stray & Stray, 2014, s. 57). Om læreren har kunnskap rundt disse temaene er relasjonsbygging første skritt mot å kunne hjelpe en elev som henger etter.

I sammenheng med dette trekker Nordahl (2007, s. 57) frem at klassen og skolen representerer et sosialt system der individet tilpasser sine handlinger og sin atferd etter omgivelsene. Hvilken posisjon eleven har i klassen og hvilke relasjoner eleven har til sine medelever, sin lærer og til skolen vil altså påvirke elevens strategier, arbeidsinnsats og atferd. Det kan se ut til at en god relasjon preget av varme, respekt og tillit mellom elev og lærer vil kunne føre til bedre læringsforutsetninger for eleven.

## 6. Avslutning

Denne bacheloroppgaven hadde til hensikt å dykke dypere inn i begrepet tilpasset opplæring, i tillegg til å studere praktiseringen av dette på en 1-9 skole i Zambia. Det ble først viktig å se på teori rundt selve begrepet tilpasset opplæring og finne ut hvilken teori som var aktuelt å benytte seg av i denne studien. Teorien ble deretter drøftet opp mot funnene i det analyserte datamaterialet, med den hensikt å svare på problemstillingen: «*hvordan praktiseres tilpasset opplæring på en Zambisk skole med elever fra 1. til 9. trinn?*». Problemstillingen ble i innledningen avgrenset til differensiering og relasjoner, noe oppgavens teori også har basert seg på.

Den Zambiske læreplanen inneholder flere sentrale verdier som hører til begrepet tilpasset opplæring og informantene virker kjent med innholdet. Det ser derimot ikke ut som om undervisningsformene de nevner blir praktisert i timene.

Når det kommer til differensieringsaspektet kan det tyde på at organisatorisk differensiering er tiltaket skolen har valgt å satse på. Her er det ulike aspekter som kan trekkes inn, blant annet forskningen til Hattie (2009) og den Kenyanske studien (Duflo et al., 2011). Inntrykket er likevel at elevene som møtte opp på denne undervisningen satt igjen med et større utbytte enn de hadde gjort om de ikke hadde hatt tilbudet. Pedagogisk differensiering var det derimot vanskeligere å få øye på, og informantenes presentasjon av pedagogiske differensieringstiltak var også motstridende. Det kunne tyde på at de var klar over hvilke tiltak som burde gjennomføres, men at de fleste lærerne på skolen ikke gjennomførte dette i praksis. Grunnen kan ha sammenheng med det Duflo et al. (2011) fant i Kenya der nivået på den ordinære undervisningen allerede var tilpasset de høytpresterende elevene og det ville dermed være unaturlig å gi disse enda flere oppgaver og utfordringer. Andre grunner som er nevnt av informantene er tidsbegrensning og lærertetthet. Det var ingen tegn på pedagogisk differensiering for lavtpresterende elever, men det kan likevel ikke utelukkes at dette foregikk på skolen.

Relasjonsaspektet kunne tyde på at informantene hadde for liten kunnskap om hvordan deres relasjon til elevene påvirket lærings- og atferdsmønstrene i klasserommet. Det kunne tenkes at lærerne, med litt mer kunnskap, ville ha fått en bedre mulighet til å tilpasse undervisningen i klasserommene og få alle elevene «med på lasset». Med bedre relasjonskompetanse blant lærerne på skolen jeg undersøkte, kan det være at den tilpassede opplæringen hadde vært å se

Jorunn Nordmo

i klasserommene i større grad. Mer forskning på relasjoner i den Zambiske skolen ville vært interessant, og kunne ført til økt læringsutbytte for flere elever.

## 7. Kildeliste

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade. A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge: University Press.
- Curriculum Development Centre. (2013). *The Zambia Education Curriculum Framework 2013*. Hentet fra [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/curricula/zambia/za\\_alfw\\_2013\\_eng.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/curricula/zambia/za_alfw_2013_eng.pdf)
- Dale, E. L. & Wærness, J.I. (2007) *Tilpasset opplæring o inkludering i skolefaglige læreprosser. Et kritisk blikk på elevvurderingen i tilpasset opplæring, med forslag til et nytt vurderingssystem*. I G. D. Berg, & K. Nes. (Red.). *Kompetanse for tilpasset opplæring. Artikkelsamling*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Duflo, E., Dupas, P. & Kremer, M. (2011). Peer effects, teacher incentives, and the impact of tracking: Evidence from a randomized evaluation in Kenya. *American economic review*, 101 (5), 1739-1774. Hentet fra <https://search.proquest.com/docview/883472779/fulltextPDF/8698860B3190466DPQ/1?accountid=12870>
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2014). Students` perceptions of emotional and instrumental teacher support: Relations with motivational and emotional responses. *International Education Studies*, 7, 21-36
- Glesne, C. & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. New York: Pearson Longman Publishing.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Haug, P. & Bachmann, K. (2007). *Grunnleggjande element for forståing av tilpassa opplæring. Ei utdanningspolitisk didaktisk ramme*. I Berg, G.D. & Nes, K. (Red.). *Kompetanse for tilpasset opplæring. Artikkelsamling*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Jorunn Nordmo

- Håstein, H. & Werner, S. (2014). *Tilpasset opplæring i fellesskapets skole*. I M. Bunting, (Red.). *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm.
- Imsen, G. (2017). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Kolbjørnsen, O. O. (2006). *Tilpasset opplæring og differensiering: videregående skole* (Rev. Utg.). Oslo: PEDLEX norsk skoleinformasjon.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2007). *Undervisningens kompleksitet og lærernes valgmuligheter. Et situasjons- og systemisk perspektiv på tilpasset opplæring*. I G. D. Berg, & K. Nes, (Red.). *Kompetanse for tilpasset opplæring. Artikkelsamling*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Nordahl, T., & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet* (HiHm Rapport 2009:9). Hentet fra [https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/133864/rapp09\\_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/133864/rapp09_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Schunk, D. H. & Mullen, C. A. (2012). Self-efficacy as an engaged learner, I S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Whyllie (Red.), *Handbook for Research on Student Engagement* (s. 219-235). New York: Springer. Hentet fra [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_10](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4614-2018-7_10)
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori + praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). *Skolens læringsmiljø. Selvoppfattelse, motivasjon og læringsstrategier*. København: Akademisk forlag.

Jorunn Nordmo

Stray, T. & Stray, I. E. (2014). *Alle lever har behov for å bli forstått. Tilpasset opplæring sett i et differensiert relasjonsperspektiv*. I M. Bunting, (Red.). *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm.

Sætre, A. (2009). *Dysleksi og selvoppfatning*. (Doktoravhandling). NTNU, Trondheim.

Urdu, T. & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Learning of School Psychology, 44*, 331-349. Hentet fra <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440506000380>

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Tilpasset opplæring for alle elever*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>

## 8. Vedlegg

### 8.1 Vedlegg 1, Intervjuguide Andrea

Intervjuguiden er oversatt fra engelsk til norsk.

- Hvor lenge har du vært rektor på skolen?
- Hva gjorde du før du fikk jobben?
- Hvordan sørger lærerne for best mulig læring for alle elevene på skolen?
  - Har du en dialog med lærerne?
  - Hvilken type undervisning bør lærerne benytte seg av?
- Hvilke strategier benyttes for å hjelpe elever som henger etter faglig?
  - Hva mener du er grunnen til at disse elevene henger etter?
  - Hvordan og hvorfor startet skolen ekstraundervisningsprogrammet?
  - Hvorfor er dette programmet så viktig?
  - Er ekstraundervisningen et tilbud for eldre elever?
  - Mener du det fungerer som det skal?
- Hvordan tilrettelegger skolen for høytpresterende elever?
  - Hvem har ansvaret for dette?



## 8.2 Vedlegg 2, Intervjuguide Simon

- Hvor lenge har du jobbet på skolen?
- Hva gjorde du før du fikk jobben?
- Hva er ditt inntrykk av barnas holdning til læring?
  - Har du noen strategier for elever med dårlig holdning til læring?
  - Hvem sitt ansvar er det at barna lærer? Hvorfor?
- Har du inntrykk av at alle forstår og henger med i dine timer?
  - Hvis ikke, hvordan følger du det opp?
  - Hvordan hjelper du elever som henger etter faglig?
  - Syns du det er vanskelig å hjelpe lavtpresterende elever?
- Har du noen elever som presterer høyere enn de andre?
  - Hvordan legger du til rette for dem?
- Hvilken type undervisning prefererer du og hvorfor?
- Hva er ditt inntrykk av skolens syn på læring?

### 8.3 Vedlegg 3, Intervjuguide Mette

- Hvor lenge har du jobbet på skolen?
- Hva gjorde du før du fikk jobben?
- Liker du jobben din som lærer for ekstraundervisning?
- Hvordan oppfatter du barna som møter i ekstra-timene dine?
  - Er det lettere å tilrettelegge ekstraundervisningen?
- Hvilken holdning har barna på skolen til læring?
  - Merker du forskjell på barna i spesialklassene og barna i de ordinære klassene?
- Hvorfor kommer elevene til deg for hjelp?
  - Hva er årsaken til at de henger etter faglig?
  - Hva gjør du for å hjelpe dem?
  - Hvilke elever kommer?
  - Hva skjer når de er ferdige med ekstraundervisning?
- Hvordan legger du til rette undervisningen for at alle skal lære?
- Hvilke strategier blir benyttet i de ordinære klassene for å hjelpe elever som henger etter faglig?
- Hvilke strategier blir benyttet i de ordinære klassene for å hjelpe elever som presterer høyere enn de andre elevene?
- Hvilken type undervisning prefererer du? Hvorfor?

