

Laura Daaland Holmli

Organisatorisk nivå differensiering i matematikk

En kvalitativ studie av to læreres praktisering av
tilpasset opplæring

Bacheloroppgave i LGU53002 Pedagogikk og elevkunnskap 4
Veileder: Tuva Schanke

Mai 2019

Laura Daaland Holmli

Organisatorisk nivåodifferensiering i matematikk

En kvalitativ studie av to læreres praktisering av
tilpasset opplæring

Bacheloroppgave i LGU53002 Pedagogikk og elevkunnskap 4
Veileder: Tuva Schanke
Mai 2019

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

Sammendrag

Denne bacheloroppgaven undersøker hvorfor to lærere velger å bruke organisatorisk nivåddifferensiering som metode for tilpasset opplæring i matematikk. Gjennom kvalitative intervju og observasjoner undersøker jeg på hvilket grunnlag lærerne innførte ordningen i første omgang og hvorfor de velger å fortsette med denne organiseringen av undervisningen. Studien er en casestudie bestående av to lærere som informanter og fire økter observasjon fra samlet og delt undervisning i klassen jeg undersøkte. Min problemstilling er: *Hvorfor velger disse lærerne organisatorisk nivåddifferensiering som metode for tilpasset opplæring?*

I teoridelen har jeg valg å ta utgangspunkt i litteratur som belyser ulike vinklinger av tilpasset opplæring: Smal og vid forståelse i tillegg til pedagogisk og organisatorisk differensiering. I tillegg har jeg lagt vekt på teori om inkludering, læringsmiljø, motivasjon og mestring, som grunnlag for analyse og diskusjonsdelen. Dette for å drøfte lærernes valg om å gjennomføre organisatorisk nivåddifferensiering og virkningen av denne ordningen.

Resultatene fra min studie viser tre hovedgrunner til hvorfor disse lærerne velger å gjennomføre organisatorisk nivåddifferensiering. For det første; lærernes tanker rundt og syn på tilpasset opplæring. For det andre; tydelige tegn på trygghet blant elevene og ønske om å fremme mestring og motivasjon. Og for det tredje; styrket klassefølelse for enkeltelever og et grunnleggende godt klassemiljø som forutsetning for at ordningen skal fungere.

Summary

This bachelor thesis examines why two teachers choose to use organizational level differentiation to achieve customized education in mathematics. Through qualitative interviews and observations, I examine why the teachers implemented this system in the first place, and why they choose to keep holding on to this organizing of the teaching. The study is a case study consisting two teachers as informants and four lessons of observing the class I examined both gathered and divided into level groups. The main research question is: Why do these teachers choose organizational level differentiation as a method for customized education?

The theory part will be based on literature which highlights customized education from different perspectives: narrow and wide understanding as well as educational and organizational points on differentiation. In addition, I will emphasize theory on inclusion, teaching environment, motivation and coping, this as a basis for the analysis. I will discuss the teacher's choice to implement organizational level differentiation and the effects of this system.

My study shows three main findings on why the teachers choose to conduct organizational level differentiation: firstly, the teachers view on and thoughts on customized education. Secondly, clear signs on safety among the students and a desire to facilitate motivation. And thirdly, a stronger feeling of being included for some of the students and good relationships between the students as a requirement for this educational approach to have an effect.

Innholdsfortegnelse

1	<i>Innledning</i>	4
2	<i>Teori</i>	6
2.1	Tilpasset opplæring	6
2.1.1	Smal og vid forståelse av tilpasset opplæring.....	6
2.1.2	Pedagogisk og organisatorisk differensiering.....	7
2.2	Inkludering og læringsmiljø	7
2.3	Motivasjon og mestring	8
3	<i>Metode</i>	10
3.1	Valg av metode	10
3.2	Utvalg	10
3.3	Kvalitativt intervju	11
3.4	Observasjon	11
3.5	Analyse	12
3.6	Troverdighet, bekreftelse og overførbarhet	13
3.7	Etikk	13
4	<i>Analyse og drøfting</i>	14
4.1	Lærernes syn på tilpasset opplæring	14
4.1.1	Tilpasset opplæring til fordel for de lavtpresterende elevene	16
4.2	Trygghet, mestring og resultater	18
4.2.1	Muntlig aktivitet og trygghet.....	18
4.2.2	Mestring og resultater	19
4.3	Klassefølelse, stigmatisering eller aksept for ulikheter	20
4.3.1	Stigmatisering eller aksept for ulikheter.....	20
4.3.2	Klassefølelse.....	21
5	<i>Avslutning</i>	23
6	<i>Litteraturliste</i>	25
7	<i>Vedlegg</i>	27
7.1	Vedlegg 1: Lærerintervju	27

1 Innledning

På 1960- og 70-tallet hadde vi kursplansystem i Norsk skole (Pedersen, 2010). Elevene kunne velge mellom ulike kursplan i flere fag. Disse hadde ulikt innhold og vanskelighetsgrad. Evalueringen av dette systemet førte til overgang fra organisatorisk differensiering til pedagogisk differensiering. I dag er det derimot økende bruk av organisatorisk differensiering i norske skoler (Knutsen, 2016). Forskere er uenig i hvilken effekt organisatorisk differensiering har på elever og deres læring. Hattie (2009) viser i sin metaanalyse at organisatorisk nivå-differensiering ikke er løsningen i klasser der spriket i nivå er stort. Han mener klasser som holdes samlet vil kunne vise til bedre resultater, tross stor forskjell i kunnskapsnivå. Forskningen viser at inndeling i nivågrupper i seg selv ikke har noe effekt, med mindre undervisningen tilrettelegges for denne gruppa spesielt (Hattie, 2009). Knutsen (2016) har også undersøkt effekten av organisatorisk nivå-differensiering, med et betydelig mer positivt resultat enn Hattie. Hans forskning melder om økt faglig aktivitet, motivasjon og trivsel, i tillegg til positiv effekt på selvoppfatning og opplevelse av læring. I likhet med Hatties rapport mener også Knutsen at lærerens praksis er avgjørende for å oppnå resultater med organisatorisk nivå-differensiering.

Gjennom praksis på lærerutdanningen har jeg fått innblikk i ulike læreres syn på organisatorisk nivå-differensiering. Oppfatningen var at alle lærerne jeg kom i kontakt med var overraskende positiv til deling i nivågrupper, spesielt i matematikkundervisningen. Jeg fant dette interessant da undervisningen på lærerutdanningen legger fram et annet bilde av organisatorisk differensiering. Dette skoleåret har jeg hatt praksis på samme ungdomsskole både høst- og vårsemesteret. Gjennom de to ukene på høsten fikk jeg innblikk i hvordan to lærere gjennomførte tilpasset opplæring gjennom organisatorisk nivå-differensiering. Dette ble utgangspunkt for innhenting av datamateriale for denne bacheloroppgaven. Innhenting av data ble gjort kvalitativt gjennom intervju med to lærere og observasjoner i den aktuelle klassen. Oppgaven skal gjennom dette kunne svare på problemstillingen:

Hvorfor velger disse lærerne organisatorisk nivå-differensiering som metode for tilpasset opplæring?

Det vil først bli presentert relevant teori som kan knyttes opp mot problemstillingen. Deretter følger en metodedel med beskrivelse av undersøkelsene som ble gjort, samt en forklaring på

metoden som ble brukt for å analysere datamaterialet. Til slutt presenteres resultatene gjennom en analyse og drøftingsdel.

2 Teori

2.1 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp i opplæringsloven, uttrykt i § 1-3. Den lyder slik: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadane hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten» (Opplæringsloven, 1998). Bruken av begrepet opplæring i stedet for undervisning signaliserer en bredde både i innholdet av det som skal læres, og i måten læringen skal foregå på (Bunting, 2014). Dette handler om at alle elever i Norge skal ha nytte av å gå på skolen. Alle skal både utfordres og oppleve at de lykkes med skolearbeidet. Tilpasset opplæring er i seg selv ikke en måte å undervise på, men en måte å forstå opplæring på. Det legges vekt på kvaliteter som gjør at alle elever utvikler seg faglig og sosialt i fellesskap med andre (Håstein & Werner, 2004). Tilpasset opplæring handler ikke kun om individuell tilpasning til hver enkelt elev, men også læringsfellesskapet elevene er en del av. St. Meld. Nr 31 «Kvalitet i skolen» tar for seg dette (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Tilpasset opplæring skal i all hovedsak skje innenfor rammen av fellesskapet, i klassen eller i grupper, og på en måte som er håndterlig for lærerne og skolen, noe som blant annet innebærer en forsvarlig ressursituasjon. Departementet mener opplæringen må legges opp slik at elevene kan dra nytte av at læring skjer i et sosialt arbeidsfellesskap der medelever er ressurser i læringsarbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 74).

Her vektlegges igjen elevenes nytte av å gå på skolen. Inndelingen i grupper skal gi elevene positivt utbytte gjennom å være en del av et arbeidsfellesskap. Også Opplæringsloven § 8-2 presiserer at opplæringen skal skje i basisgrupper som skal ivareta elevene sitt behov for sosial tilhørighet, og inndelingen i basisgrupper skal til vanlig ikke skje etter faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørighet. Denne paragrafen er grunnen til problematisering av nivådeling. Avhengig av hva som ligger i «til vanlig» kan den tolkes slik at nivådeling er i strid med loven, dersom dette er en fast ordning, og ikke et tidsbegrenset tiltak.

2.1.1 Smal og vid forståelse av tilpasset opplæring

I artikkelen «Grunnleggjande element for forståing av tilpassa opplæring» (Haug & Bachmann, 2007), pekes det på utfordringen med at opplæringen skal være tilpasset både den enkelte elev og samtidig være inkluderende. Det redegjøres for to ulike måter å forstå tilpasset opplæring. Den smale forståelsen handler om tro på at enkelte undervisnings- og

arbeidsformer er grunnleggende bedre enn andre for å tilpasse undervisningen. Dette innebærer tiltak rettet mot definerte enkeltgrupper, eller små grupper av elever der det legges til rette med arbeidsformer og læringsinnhold spesielt tilrettelagt for dem. Det refereres til Sverige, der alle elever får sin egen individuelt tilpassede opplæringsplan. På den andre siden har vi en vid tilnærming til tilpasset opplæring. Dette handler om å være opptatt av de generelle kvalitetene ved undervisning og opplæring. Det er vanskelig å si konkret hvilke kvaliteter det handler om, men overordnet kan det sies å være de generelle og enkle didaktiske og pedagogiske prinsippene. Eksempler på dette er variasjon, motiverende tiltak, engasjement, struktur og repetisjon. Det er ikke snakk om sære tiltak, men prinsipper som har vært kjent som god pedagogikk i lang tid (Haug & Bachmann, 2007).

2.1.2 Pedagogisk og organisatorisk differensiering

For å kunne gi pedagogiske tilbud som er tilpasset forutsetningene hos den enkelte, og som gir mulighet for utvikling, er det nødvendig å differensiere opplæringen (Briseid, 2006). Det betyr at skolen må gi forskjellig opplæring til ulike barn ut fra at de har ulike læreforutsetninger. Vi skiller mellom to former for differensiering: Pedagogisk differensiering og organisatorisk differensiering. Med pedagogisk differensiering menes tiltak som er knyttet til lærestoffinnhold i opplæringen, der dette tilpasses de evner og forutsetninger elevene har (NOU 2016:14). Dette skal skje innenfor en gruppe av elever med ulike læreforutsetninger, der elevene kan jobbe i ulikt tempo, med ulikt innhold eller metode. Gruppen skal ivareta elevenes behov for sosial tilhørighet. Organisatorisk differensiering handler på den andre siden i hovedsak om den fysiske organiseringen av elevene der elevene deles inn i grupper på bakgrunn av hvilket lærestoff de skal gjennomgå. Inndeling i grupper etter nivå er en form for organisatorisk differensiering. Et viktig aspekt i inndeling av elevene er at inndelingen skal være inkluderende (NOU 2016:14).

2.2 Inkludering og læringsmiljø

Når vi snakker om tilpasset opplæring, kommer vi ikke unna inkludering. Inkludering dreier seg om grad av romslighet og tilknytningskraft mellom den enkelte og fellesskapet (Bunting, 2014). Enkelt sagt handler det om å utvikle «limet» mellom elevene. Inkludering er en dynamisk prosess. Det vil si at i hvilken grad elevene oppleves og opplever seg selv som inkludert, vil variere over tid.

For å kjenne seg inkludert trenger elevene å få de rette utfordringene, bli anerkjent, trives, møte lærere som de opplever liker dem og ha venner (Nordahl, 2007). Alt dette skjer innenfor elevenes læringsmiljø. Nordahl mener det i liten grad kan identifiseres bestemte metoder og løsninger for å fremme tilpasset opplæring i skolen, men at det er kontekst og situasjon i klasserommet som avgjør om opplæringen er tilpasset elevenes læreforutsetninger. Undervisning som gir godt læringsutbytte i et klasserom, trenger nødvendigvis ikke gi de samme resultatene i et annet klasserom med andre elever og lærere. Dette kommer av de sosiale systemene som etableres ulikt. En klasse er et slikt system; hvert enkelt individ i klassen påvirker helheten og blir selv påvirket av helheten. Det etableres mønstre, strukturer, egenskaper og kvaliteter som det sosiale systemet senere vil reprodusere eller handle i forhold til. Dette danner grunnlaget for læringsmiljøet i en gruppe. En klasse preget av trygghet, gode relasjoner og sterk motivasjon for læring, vil ha andre strukturer og kvaliteter enn en klasse med konflikter mellom elevene og negativ innstilling til læring. Om vi endrer omgivelsene eller mønstrene i en klasse, vil også arbeidsinnsats, læringsstrategier og atferd hos elevene kunne forandres. Dette gir også en mulighet for læreren til å endre sin pedagogiske praksis. Nordahl (2007) mener endring av mønstre for kommunikasjon i en klasse kan bidra til både økt læringsmotivasjon og bedre læringsresultater. Et godt læringsmiljø er synlig gjennom positiv interaksjon mellom læreren og elevene (Hattie, 2009). Når aktiviteter i klasserommet skaper engasjement, viser det en lyst til å lære blant elevene. Elevene vil da ha trygghet til å jobbe mot nye mål og bedre utholdenhet i møte med motstand Læringsmiljøsentret (2013).

2.3 Motivasjon og mestring

Læringsmiljøet elevene er en del av, kan ha betydning for deres motivasjon for læring. Det kan være mange grunner til at elever har eller mangler motivasjon, men i denne oppgaven fokuseres det på mestringsforventning og faglig selvvurdering som grunnlag for motivasjon. Mestringsforventning beskrives som en persons tro på egen evne til å planlegge og utføre handlinger for å gjennomføre en bestemt oppgave (Karlsdóttir & Hybertsen, 2013). Våre oppfatninger om hva vi kan mestre og ikke, bestemmer hvilke oppgaver vi velger og energien vi legger i arbeidet med oppgavene. Forventning om mestring er derfor avgjørende for aktiviteten i et klasserom. Det er fire viktige faktorer for utvikling av mestringsforventning: Verbalt budskap, tidligere suksess, andres suksess og kollektiv suksess gjennom arbeid i grupper. Mestringsforventning er også avgjørende for at elever skal bli «agent i eget liv» (Skaalvik & Skaalvik, 2015b). Dette går ut på at mennesker både blir påvirket av miljøet

rundt, men også påvirker miljøet, og har derfor mulighet til å ha innflytelse i sitt eget liv. Dermed blir mestringsforventning ikke bare viktig for motivasjon for skolearbeid, men også en nødvendig forutsetning for å ta styring over sitt eget liv, noe som må være det endelige målet for opplæringen. Elevens faglige selvvurdering handler om områdespesifikke vurderinger av hvor flinke elevene er, hvor gode resultater de har oppnådd og hvor gode evner og forutsetninger de har i ulike skolefag (Skaalvik & Skaalvik, 2015a). Mestringsforventning kommer i hovedsak av genuine mestringserfaringer, mens faglig selvvurdering blir bestemt ut fra sosial sammenligning og andres vurdering. Når den sosiale sammenligningen viser at en er blant de beste i sin gruppe, styrkes den faglige selvvurderingen, men den blir svekket når sammenligningen viser at en er blant dem som gjør det dårligst.

3 Metode

I samfunnsvitenskapelig forskning beskrives metode for innsamling av data og analyse enten som kvalitativ eller kvantitativ (Nyeng, 2012). Valg av metode blir gjort ut fra formålet med forskningen. Kvalitativ forskning brukes til å studere sosiale fenomener. Dette krever utforskning av menneskelige prosesser i en virkelig situasjon (Nilssen, 2012). Gjennom kvalitative intervjustudier får forskeren innsikt i enkeltmenneskers tanker og meninger om en bestemt sak. Gjennom observasjon av første orden gjøres det nøyaktige undersøkelser av en situasjon der observatøren ikke behøver å konsentrere seg om andre oppgaver (Bjørndal, 2017). Denne undersøkelsen kan kategoriseres under casestudie. En casestudie ser på og beskriver kun et avgrenset system, uten sammenligning med andre systemer (Merriam, 2009).

3.1 Valg av metode

Forskningsmetode må velges ut fra min problemstilling. Min studie ser på tilpasset opplæring gjennom organisatorisk nivåddifferensiering på en skole i en bestemt klasse. Dette kan derfor kalles en casestudie. Jeg ønsker å undersøke lærernes tanker og erfaringer rundt tilpasset opplæring gjennom organisatorisk nivåddifferensiering, og velger kvalitative intervju og observasjoner i undervisningssituasjon som metode for innsamling av data. Gjennom intervju vil jeg få innsikt i lærernes tanker, meninger og erfaringer. Observasjonene vil gi meg informasjon om hva som i praksis skjer i klasserommet. Dette gir meg grunnlag for å analysere og sammenligne intervjuer med lærere opp mot det jeg observerer i klasserommet.

3.2 Utvalg

Informantene i dette studiet består av to lærere på rundt 30 år, en mann og en kvinne, fra samme ungdomsskole. Jeg gir informantene navnene Elise og Ola. De har begge jobbet som lærer i 5 år, der noen år var på andre skoler før de fikk jobb på min praksisskole. Den ene har tidligere vært lærer for klassen jeg observerer, mens den andre fremdeles er det. Kriteriene for informantene var at de hadde undervist klassen jeg undersøkte i matematikk, og brukt organisatorisk nivåddifferensiering som metode for å tilpasse opplæringen i denne klassen. Elise hadde vært mattelærer for klassen gjennom hele ungdomsskolen, mens Ola var lærer i klassen kun for en periode. Mine undersøkelser er avgrenset til denne tiendeklassen og disse to lærerne, og sier nødvendigvis ikke noe generelt om liknende tilfeller. Mine informanter ble

på forhånd informert om temaet for intervjuet, men fikk ikke tildelt spørsmålene i forkant. Dette for å få deres umiddelbare tanker og meninger om det jeg ønsket å stille spørsmål om.

3.3 Kvalitativt intervju

Det var naturlig å velge kvalitative intervju, fordi jeg i min problemstilling ønsker lærernes tanker og meninger rundt hvorfor de har valgt organisatorisk nivå-differensiering i matematikk. Jeg brukte tid på å utforme en intervjuguide ved å se på tidligere forskning på området. Intervjuguiden finnes som vedlegg nr 1. Den består av en del fastsatte spørsmål med noen underpunkter som jeg ønsket å være innom i løpet av samtalen. Dette for å hjelpe informantene inn på det jeg ønsket at de skulle snakke om. Mange av spørsmålene var åpne spørsmål som gav informantene mulighet til å svare ut fra hvordan de selv tolket spørsmålet og hvilke tanker som umiddelbart slo dem. Det ble foretatt semistrukturerte intervjuer da noen av spørsmålene ble besvart gjennom utfyllende svar på andre spørsmål. Jeg valgte da å ikke stille disse spørsmålene på nytt.

På bakgrunn av retningslinjer for personvern fra NSD tok jeg ikke lydopptak under intervjuene. Jeg fikk hjelp av en medstudent som noterte svar på spørsmålene jeg stilte. Ved å få hjelp av en medstudent til dette var det lettere for meg å konsentrere meg om å stille oppfølgingsspørsmål og holde dialogen i intervjuet. Jeg leste over notatene etter intervjuet for å tilføye det som manglet. Siden det ikke ble gjort lydopptak og spørsmålene ikke kan identifisere informantene, ble de anonymisert fra start.

3.4 Observasjon

Alle mennesker gjør observasjoner. Det som skiller slike dagligdagse betraktninger fra forskeres observasjoner, er at forskere har et mål om innhenting av informasjon gjennom observasjon (Postholm, 2007). Dette gjøres på en systematisk måte ut fra den problemstillingen forskeren på forhånd har bestemt. Forskeren blir da det viktigste forskningsinstrumentet (Postholm, 2010).

For å få et mer utfyllende bilde av hvordan den organiserte nivå-differensieringen ble gjennomført i praksis, var jeg inne i fire undervisningsøkter og observerte klassen. Hver av øktene var på 45 minutter. De to første øktene fikk jeg mulighet til å observere hele klassen samlet, mens i de to siste øktene observerte jeg klassen delt, en økt i hver av de to gruppene. I

alle undervisningsøktene hadde jeg ingen andre oppgaver enn å observere. Jeg satt bakerst i klasserommet for å få så god oversikt som mulig. Noe av min forforståelse preget hva jeg fokuserte på gjennom observasjonsøktene. Samtaler og intervjuene med lærerne gav meg en pekepinn på hva jeg kunne legge spesielt merke til i de ulike øktene, noe jeg dermed også valgte å fokusere på i notatene mine. Dette gikk spesielt på hvordan læreren valgte å tilpasse de ulike øktene og forskjeller i muntlig aktivitet blant elevene. Elevene ble informert om at jeg var til stede for å observere hva som skjedde i timen. Min tilstedeværelse kan ha hatt innvirkning på elevenes atferd og aktivitet. Jeg bevarte elevenes anonymitet ved å gi de nummer som jeg brukte gjennom alle undervisningsøktene. Ved å tegne opp elevenes plassering i klasserommet kunne jeg effektivt notere ulike elevers aktivitet gjennom økta. Det ble notert hvor ofte de rakk opp hånda for å svare, hvor ofte de stilte spørsmål og hvem de valgte å samarbeide med. Jeg så også på hvordan læreren brukte de ulike timene forskjellig og hvordan hun valgte å tilpasse undervisningen sin til de ulike settingene.

3.5 Analyse

For å analysere datamaterialet ble det tatt utgangspunkt i den konstant komparative analysemetoden. Prosessen deles inn i tre faser: åpen koding, aksial koding og selektiv koding (Nilssen, 2012). Gjennom åpen koding setter forskeren navn på og koder ytringer og observasjoner. Dette gjøres ved en nøye gjennomgang av det innsamlede datamaterialet. Dette kan resultere i veldig mange ulike koder. Neste steg blir å finne sammenheng mellom kodene. De må grupperes i temaer eller kategorier, som skjer gjennom aksial koding. Gjennom selektiv koding finner forskeren en kjernekategori som hovedtema for hele forskningen.

Etter fullført innsamling av alt datamateriale, gikk jeg grundig gjennom intervjuene og observasjonene som ble gjort. Jeg måtte lese gjennom og studere datamaterialet fra både intervjuene og observasjonene mange ganger for å finne samlebetegnelse til setninger og avsnitt. Det ble da gjennomført en åpen koding, med veldig mange koder som resultat. Videre fortsatte jeg med aksial koding ved å sortere og gruppere datamaterialet. Det ble utviklet kategorier med koder som hadde sammenheng. Det resulterte i disse kategoriene: 1) Lærernes syn på tilpasset opplæring, 2) Trygghet, mestring og resultater, 3) Klassefølelse, stigmatisering og aksept for ulikheter.

3.6 Troverdighet, bekreftelse og overførbarhet

I kvalitativ forskning brukes gjerne begrepene troverdighet, bekreftelse og overførbarhet i stedet for reliabilitet og validitet. Troverdighet handler om forskningen er utført på en tillitsvekkende måte (Nilssen, 2012). Gjennom hele prosessen har forskningsdeltakerne blitt ivaretatt på en slik måte at deres deltakelse i forskningen ikke skulle være til belastning for dem. Relasjonen til informantene har vært god gjennom hele prosessen. Gjennom beskrivelse rundt metode og analyse av materiale søker jeg å skape en åpenhet og dermed pålitelighet til forskningen som er gjort (Postholm, 2010).

Bekreftelse handler om forskeren er kritisk til egen forskning og tolkningen av den. Gjennom å bruke samme intervjuguide i begge intervjuene, men velge å semistrukturere dem ved å utelate spørsmål som tidligere hadde blitt besvart, kan det ha påvirket svarene jeg fikk fra mine to informanter. Flere timer med observasjon ville styrket funnene som ble gjort i matematikkundervisningen. Mer observasjon ville også gitt meg et større bilde av hvorfor og hvordan den organisatoriske nivå-differensieringen ble gjennomført og fungerte. Ut fra de observasjonene som ble gjort, er det samsvar med flere funn gjort i intervjuene, noe som styrker datamaterialet.

Overførbarhet handler om fortolkningen gir grunnlag for overførbarhet til andre situasjoner. Min undersøkelse er begrenset til to lærere og en tiendeklasse, noe som gjør at mine funn ikke nødvendigvis kan overføres til andre liknende tilfeller. Sammen med flere andre casestudier med lignende funn, kan likevel denne studien være med å gi en større forståelse av temaet.

3.7 Etikk

De etiske hensyn som må tas ved gjennomføring av en slik studie, kan deles inn i tre kategorier. For det første informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, for det andre forskerens plikt til å respektere informantens privatliv, og til slutt forskerens ansvar for å unngå skade (Christoffersen & Johannessen, 2012). Mine informanter har frivillig deltatt i undersøkelsen, og har hatt mulighet til å trekke seg gjennom hele undersøkelsen. Jeg har ivaretatt anonymitet og unngått sensitiv informasjon for å skjerme informantenes privatliv. Fra starten av ble informantenes arbeidssted og navn anonymisert, og jeg har i min oppgave valgt å gi de fiktive navn. Elevene ble også anonymisert med nummer i observasjonsnotatene mine, for å sikre at informasjon om enkeltelever ikke skulle komme på avveie.

4 Analyse og drøfting

Jeg vil i analysen legge fram funnene som ble gjort gjennom intervjuer og observasjon i klassen jeg undersøkte. Funnene vil bli presentert gjennom beskrivelser av observasjoner som ble gjort, og sitater fra forskningsdeltakerne med forklaring og vurdering av de presenterte funnene. Jeg vil også drøfte mine funn i lys av den presenterte teorien. Jeg skal med dette undersøke hvorfor lærerne velger organisatorisk nivåddifferensiering som metode for tilpasset opplæring.

4.1 Lærernes syn på tilpasset opplæring

Hvordan lærere ser på tilpasset opplæring er veldig ulikt, noe som preger planlegging og gjennomføring av undervisning. Klassen jeg undersøkte har vært nivåddelt gjennom hele ungdomsskolen. I tillegg til matte har de også vært delt inn i nivå i norsk og engelsk. Dette er ressursmessig mulig på grunn av flere elever som har krav på spesialundervisning i denne klassen. Gjennom en uke fikk elevene tilpasset opplæring gjennom både pedagogisk og organisatorisk differensiering. I min observasjonsuke ble det gjennomført to enkelttimer med samlet klasse og to enkelttimer med delt klasse. Dette ga variasjon i undervisningsform, noe begge mine informanter uttrykte at er viktig for dem, for å ta hensyn til tilpasset opplæring.

I opplæringsloven § 8-2 er det presisert at opplæringen til vanlig ikke skal skje etter faglig nivå (Opplæringsloven, 1998). Hva som ligger i «til vanlig» kan tolkes veldig ulikt fra skole til skole og lærer til lærer. At loven ikke presiserer dette tydeligere gir også rom for tolkning. Det kan derfor argumenteres både for og imot at denne ordningen er i strid med loven. Klassen jeg undersøkte hadde både samlet og delt undervisning gjennom en uke, noe som kan forsvare at inndelingen i nivå ikke skjer «til vanlig». På den andre siden har de hatt denne inndelingen gjennom alle sine tre år på ungdomsskolen, noe som gir tydelig uttrykk for at dette er en fast ordning og ikke et tidsbegrenset tiltak.

Elevene har gjennom anbefaling fra mattelæreren blitt fordelt i de to ulike gruppene. I denne prosessen ble de informert om at den ene gruppa går gjennom fagstoffet i et saktere tempo enn den andre gruppa. Begge lærerne uttrykte at denne ordningen gir større utbytte for elevene enn om alle elevene skal være samlet i et klasserom i hver time. Ola uttrykte det slik:

Å være delt gir økt lærertetthet. Fordelen med nivå er at man kan maksimere de minuttene man har undervisning, som gir mer tid til utforskning og elevaktivitet. Skal man treffe alle nivåer på x antall minutter, treffer man ikke alle. Det blir for lett for noen og for vanskelig for andre.

Lærerne ytret et ønske om å gjennomføre organisatorisk nivåddifferensiering i alle klassene på trinnet, men har ikke kunnet gjennomføre det på grunn av ressursmangel. Å dele klassen i ulike nivåer gjorde det enklere for læreren å gjennomgå stoff som treffer en større andel av elevene som sitter i klasserommet. Elise påpekte at med hel klasse lå gjennomgangen på et middels nivå, dermed måtte differensieringen skje gjennom oppgavejobbing. Da den samme læreren ble spurt om sitt syn på tilpasset opplæring var dette svaret hennes: «Når jeg tenker på tilpasset opplæring, tenker jeg åpne oppgaver. I matematikken varierer jeg mellom problemløsningsoppgaver, diskusjonsoppgaver og vanlig standard oppgaver.» Hennes tanker rundt tilpasning ble synlig gjennom timene med observasjon fra hel klasse. Elevene fikk tre ulike alternativer der de valgte hva de ønsket å jobbe med. Det var her ikke noen uttalt nivåforskjell på alternativene. Et av alternativene var en åpen oppgave, det andre en tidligere eksamensoppgave, mens det tredje var oppgaver i boka. I delt klasse jobbet de høytpresterende mye individuelt. De lavtpresterende fikk flere diskusjons og samarbeidsoppgaver. Læreren la opp til mer samtale i plenum i den sistnevnte gruppa.

Bunting (2014) legger vekt på bruken av opplæring framfor undervisning når det i opplæringsloven § 1-3 snakkes om tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring er et prinsipp, og omhandler derfor mer enn kun undervisningen som skjer i klasserommet. En lærers forståelse av dette setter også skillet mellom en smal og vid forståelse av tilpasset opplæring. Mine informanter hadde sterkt fokus på nivåforskjellen i klassen, og effekten av å dele dem til fordel for å kunne tilrettelegge undervisningen til ulike nivåer. Dette vitner om en smal forståelse av tilpasset opplæring, der fokuset ligger på arbeidsformer og læringsinnhold rettet mot enkeltgrupper (Haug & Bachmann, 2007). Samtidig var de begge opptatt av variasjon og ønsket å fremme motivasjon blant elevene. Dette er kvaliteter som kjennetegner en vid forståelse av tilpasset opplæring. Lærernes tanker og praktisering av tilpasset opplæring vitner derfor om både en smal og en vid forståelse av tilpasset opplæring. Det viser at det er mulig å ta med seg kvaliteter fra begge sidene, og de to måtene å se tilpasset opplæring på trenger dermed ikke i praksis å være motsetninger.

Organisatorisk differensiering kjennetegnes gjerne av at elevene deles inn i grupper for å gjennomgå ulikt fagstoff (NOU 2016:14). Gjennom den organisatoriske nivå-differensieringen i denne klassen fikk ikke elevene ulikt fagstoff, men gjennomgangen av stoffet ble gjort i et annet tempo. Hverken elevene i den lavtpresterende eller den høytpresterende gruppa hadde tilsynelatende behov for et annet lærestoff. Dermed var ikke dette bakgrunnen for nivådeling. Ut fra Olas uttalelse kan det virke som det handler mer om å gjøre lærernes jobb enklere ved å gjøre spennet av ulike nivå mindre. Man kan da sette spørsmålsteget ved om differensieringen først og fremst gjøres for lærerne eller elevene. Samtidig kan det argumenteres for at ikke bare lærerne kan ha fordel av nivådeling, men at også elevene drar nytte av det. I en mer homogen gruppe er det større sannsynlighet for at ingen verken detter av eller synes det er for enkelt. Læreren kan da velge metoder og forklaringer ut fra hvilke elever han har foran seg. Inndeling i grupper fører også til endring i det sosiale systemet og læringsmiljøet (Nordahl, 2007). Læreren justerte da også sin pedagogiske praksis etter hvilke elever han hadde framfor seg. I den lavtpresterende gruppa var dette tydeligere enn i den høytpresterende. Hattie (2009) understreker i sin metaanalyse at inndeling i nivågrupper i seg selv ikke har en effekt, men at det måtte skje en endring i lærerens praksis for at organisatorisk nivå-differensiering skulle gi positivt utbytte for elevene. Det tar oss tilbake til hvem denne inndelingen er fordelaktig for. Er det lærerne, de lavtpresterende eller de høytpresterende elevene som drar mest nytte av denne typen nivå-differensiering?

4.1.1 Tilpasset opplæring til fordel for de lavtpresterende elevene

Utgangspunktet for inndelingen av klassen var å legge bedre til rette for de lavtpresterende elevene. Ved å dele klassen også i andre fag, hadde de mulighet til å ha norsk i den ene gruppa samtidig som den andre gruppa hadde matematikk. Dette gjorde at det ikke var behov for å sette inn andre lærere i noen av fagene, så alle elevene fikk klassens lærer i begge fag. Mange av elevene i den lavtpresterende gruppa hadde individuell opplæringsplan (IOP). I de undervisningsøktene jeg observerte var opplegget ganske likt for den høytpresterende gruppa og samlet klasse. Den lavtpresterende gruppa hadde derimot et ganske annet opplegg enn det de hadde i samlet klasse. Elise forklarte forskjellen i tilpasningen slik:

Jeg føler at jeg har et stykke å strekke meg i forhold til tilpasset opplæring for de sterkeste elevene. Hvis store deler av klassen ikke forstår selv om én gjør det, vil man

ha fokus på den store gruppa. Før jeg begynte som lærer ville jeg også ha med de sterkeste, men glir fort over til å tilpasse mest til de svake i hverdagen.

Begge lærerne mente de hadde et større fokus på å tilpasse undervisningen for de lavtpresterende enn de høytpresterende elevene. Ola uttrykte det slik: «Jeg tar fort en lettere forklaring på noe, så de sterkeste elevene ikke lærer noe.» Den samme læreren uttrykte også at han møtte større utfordringer i å skulle forklare noe til den lavtpresterende gruppa enn til den høytpresterende. Han forklarte det med at den sistnevnte gruppa forsto veldig mange ulike forklaringer, mens til den førstnevnte måtte læreren finne den ene forklaringen elevene trengte for å forstå. Ola uttrykte utfordringen i møte med de ulike nivåene av elever slik: «Det er vanskelig å være en god lærer for faglig svake. Veldig sterke klarer seg selv.» Fokuset og ressursene rettes mot de elevene som trenger mest hjelp, noe som kan gå på bekostning av de elevene som forstår raskere.

Hattie (2009) skriver i sin metaanalyse at det i mange tilfeller med organisatorisk nivåddifferensiering blir satt inn mindre kompetente lærer til den lavtpresterende gruppa, mens den høytpresterende gruppa får læreren med mest kompetanse. Dette gir en negativ effekt for den lavtpresterende gruppa og nivåddifferensieringen virker da mot sin hensikt. Dette stemmer ikke for tilfellet jeg har undersøkt. Organiseringen av timer med nivådeling gjorde at læreren kunne undervise i alle mattetimene, noe som gir bedre effekt av nivåddelingen. Samtidig legger begge lærerne vekt på at de synes det er vanskelig å ta hensyn til den høytpresterende gruppa, da den lavtpresterende gruppas behov for tilpasning er tydeligere. I følge Hattie (2009) har nivådeling i seg selv ingen effekt, med mindre læreren endrer sin pedagogiske praksis. Ut fra observasjonene som ble gjort, var det tydelig at lærerne la større vekt på tilpasning til den lavtpresterende gruppa enn den høytpresterende. Ved sammenligning av timene som ble gjennomført med hel og delt klasse, var det meste av opplegget det samme i hel klasse og i den høytpresterende gruppa. Den eneste merkbare forskjellen var at læreren la mer vekt på individuelt arbeid for de høytpresterende elevene. Dette samsvarer med hvordan begge lærerne mente de la mest vekt på å tilpasse undervisningen til den lavtpresterende gruppa. Denne minimale endringen i pedagogisk praksis, vil da føre til at nivåddifferensieringen ikke har samme effekt som den kunne ha hatt om læreren justerte undervisningen sin mer, også til den høytpresterende gruppa. Ut fra lærerintervjuene og mine observasjoner kan det virke som den høytpresterende gruppa får ganske likt utbytte av å være samlet og delt. Er det da et poeng å dele gruppa, hvis det ikke gir synlige resultater? På den andre siden kan det

argumenteres for at den lavtpresterende delen av klassen får positivt utbytte av ordningen, og at det dermed er en god løsning å dele klassen i to når det tilsynelatende ikke virker som den høytpresterende gruppa tar skade av det.

4.2 Trygghet, mestring og resultater

4.2.1 Muntlig aktivitet og trygghet

Klassen som ble undersøkt var en ganske stille klasse, noe som gjorde det vanskelig å dra i gang diskusjoner. Gjennom intervjuene og observasjoner kom det fram at dette endret seg straks klassen ble delt i to. Den lavtpresterende gruppa var tryggere i denne situasjonen, noe som ble synlig gjennom muntlig aktivitet og engasjement. Flere rakte opp hånda og ønsket å svare på spørsmål. Terskelen for å svare feil og spørre om hjelp var lavere. Læreren utfordret flere elever til å svare uten at de hadde rekt opp hånda, og alle som ble utfordret ønsket å svare. I den høytpresterende gruppa var det ingen merkbar forskjell i forhold til muntlig aktivitet. Elise forklarer forskjellen i den lavtpresterende gruppa slik: «De svake synes ofte det er ubehagelig med noen som er veldig faglig sterke. (...) Ved fremføringer kan de svakeste eller de med utfordringer ønske å gjøre det i en mindre gruppe.» Begge lærerne var tydelige på at de oppfattet elevene som tryggere i den minste gruppa enn når hele klassen var samlet. Den økte muntlige aktiviteten er et tegn på denne tryggheten.

Læringsfellesskapet elevene er en del av, kan sees som et sosialt system, der hver enkelt både blir påvirket og påvirker dynamikken i gruppa (Nordahl, 2007). Når klassen deles i matematikkundervisningen endres det sosiale systemet, og effekten er tydelig. Nordahl legger vekt på hvordan både arbeidsinnsats, læringsstrategier, atferd og motivasjon kan endres gjennom at omgivelsene og mønstrene i en klasse blir endret. Tryggheten de opplever i den lille gruppa, bidrar til endring i kommunikasjonen som igjen kan føre til økt læring. Kontekst og situasjon er viktigere enn metode for å tilpasse opplæringen etter elevenes forutsetninger (Nordahl, 2007). Ved å sette de lavtpresterende elevene sammen i en kontekst der de er trygge bidrar dette til en opplæring som er bedre tilpasset deres utgangspunkt. Spørsmålet blir da hva som gjør at denne effekten er så tydelig i den lavtpresterende gruppa, men ikke i den høytpresterende? For disse elevene blir også læringsfellesskapet endret gjennom nivådeling, men det gjorde ingen synlig forskjell på kommunikasjonen og dynamikken innad i gruppa. Dette var i utgangspunktet en stille klasse. Den høytpresterende gruppa var også veldig forsiktig med å rekke opp hånda når de kun var halve klassen sammen.

4.2.2 Mestring og resultater

Begge lærerne mente at usikkerhet rundt egne matematikkunnskaper gjorde at noen elever følte ubehag ved å være i samlet klasse. De oppfattet at å dele klassen minsket ubehaget og elevene opplevde mer motivasjon og mestring. Ola beskrev det slik:

Dette er en gjeng hvor man ikke tenker så mye på resultat. Resultat kommer av læring. Jeg tenker på hvilket utbytte de har av undervisningen og måten det organiseres på. Enere og toere er vanskelig å løfte, men man kan øke utbyttet. Jeg ønsker at de skal gå ut med følelsen av å mestre og ha lært noe etter timen. Økt utbytte gir økt motivasjon. Drit litt i karakterer, tenk heller mestring og utbytte.

Karaktermessig var det liten eller ingen forskjell fra de startet med organisatorisk nivåddifferensiering fram til jeg gjennomførte mine undersøkelser.

Ut fra min datainnsamling er det vanskelig å si tydelig om elevene opplevde mer eller mindre mestring og motivasjon gjennom organisatorisk nivåddifferensiering. Det er likevel et interessant aspekt å drøfte hvordan nivåddifferensiering kan påvirke motivasjonen til elever, særlig når denne klassens lærere mener det har en positiv effekt. Motivasjon kommer av mestringsforventning, og mestringsforventning kommer av mestringserfaring (Skaalvik & Skaalvik, 2015b). Gjennom tilpasset opplæring skal elevene oppleve å få utfordringer på sitt nivå, og dermed bygge opp mestringserfaring. Det er ikke kun egen opplevelse av mestring som bidrar til mestringsforventning og motivasjon, men å se at andre mestrer en oppgave kan også bidra til dette (Karlsdóttir & Hybertsen, 2013). Effekten av dette er sterkest når eleven ser noen de føler de kan sammenligne seg med, noen på samme nivå, mestre en oppgave. Gjennom å være i gruppe med elever man opplever er på samme faglige nivå som seg selv, gir det dermed mulighet for å utvikle mestringsforventning ikke bare gjennom egne erfaringer, men også gjennom medelevers erfaringer. Faglig selvvurdering påvirker også motivasjonen, men den blir hovedsakelig styrket eller svekket gjennom sosial sammenligning og andres vurdering og ikke av tidligere mestringserfaring. Organisatorisk nivåddifferensiering kan påvirke den faglige selvvurderingen begge veier. For de lavtpresterende vil det kunne styrke selvvurderingen ved at sammenligningen blir gjort med elever som er på samme nivå som dem selv, og ikke de som ligger på et mye høyere nivå. Samtidig er elevene klar over at de er delt inn i grupper etter faglig nivå, noe som kan gjøre at de vurderer seg selv ned. Inndelingen i grupper kan gi elevene en følelse av å sitte fast på det lave nivået uten mulighet

til å komme seg opp på et faglig høyere nivå. Dette vil svekke elevenes motivasjon til å jobbe for å bli bedre i faget. Elvene i den høytpresterende gruppa vil i utgangspunktet sannsynligvis ha høy faglig selvvurdering. Sosial sammenligning tilsier at de gjør det bedre enn mange andre i klassen. Ved å komme på den høytpresterende gruppa, bekrefter det deres følelse av å være bedre enn mange av de andre i matematikk. I noen tilfeller kan det virke den andre veien ved at de plutselig ikke er en av de beste, men har blitt den dårligste i den høytpresterende gruppa (Skaalvik & Skaalvik, 2015a).

Lærernes oppfatning var at elevene i den lavtpresterende gruppa opplevde mer mestring og motivasjon ved nivådeling. Dette er et argument som taler for positiv effekt av organisatorisk nivåddifferensiering. Viktigheten av å gi elevene mestringserfaringer, går lenger enn å kun motivere de for skolearbeid. Elise uttrykker at det er viktigere at elevene kan den matten de trenger for å gå på butikken og klare seg selv, enn at de skal tvinges til å lære mange ting de aldri vil ha bruk for. Opplæringen de får må da tilpasses på en sånn måte at de kan oppnå de helt grunnleggende ferdighetene de trenger for å mestre hverdagen. Skaalvik og Skaalvik (2015b) legger mestringsforventning til grunn for elevens evne til å bli «agent i eget liv». Mestringserfaring blir da en viktig forutsetning for at elevene skal lære å ta ansvar for eget liv.

4.3 Klassefølelse, stigmatisering eller aksept for ulikheter

4.3.1 Stigmatisering eller aksept for ulikheter

Lærerne mente at stigmatisering kan være et problem i forhold til organisatorisk nivåddifferensiering. Denne klassen og trinnet viste stor aksept for ulikheter og vennskap gikk på tvers av gruppedelingen. Ingen elever hadde fortalt om ubehagelige hendelser rundt klassesdelingen. Elevene på den lavtpresterende gruppa kunne noen ganger kommentere seg selv som «retard-gruppa». Ola hadde disse tankene rundt stigmatisering:

Jeg ser grunnen til å holde seg til pedagogisk differensiering med tanke på stigmatisering. I 10.trinn er det såpass tøft fagstoff og realfag er ikke lenger allmennkunnskap. Når vi har kommet til dette faglige nivået er det urettferdig ovenfor enkelte elever at de er «nødt» til å lære det. (...) Jeg kjenner elevene ut fra om de skal bli akademikere eller ikke, så en organisatorisk deling vil være til fordel for elevene.

Det gode læringsmiljøet og relasjon til enkeltelever gir lærerne trygghet i at deres valg om gjennomføring av organisatorisk nivå-differensiering er det beste for elevene. Dette til tross for faren for stigmatisering av enkeltelever.

Fra Opplæringsdepartementet (NOU 2016:14) legges det vekt på at inndelingen av elevene i skolen skal være inkluderende. Balansegangen mellom inkludering og tilpasning til den enkelte elev kan være utfordrende. Ut fra lærernes opplevelse i møte med elevene virker det ikke som den organisatoriske nivå-differensieringen påvirker de sosiale relasjonene i klassen. Samtidig er dette kun sett fra lærernes synsvinkel, og elevenes oppfatning trenger ikke nødvendigvis være den samme. I tillegg vil hver elevs følelse av å være inkludert variere over tid (Bunting, 2014). Spørsmålet blir da hvilke hensyn lærerne ser på som viktigst. Selv om deres vurdering av miljøet i klassen er at det er stor aksept for ulikheter, sitter ikke nødvendigvis elevene med denne følelsen. Både under observasjonene og intervjuene kom det fram at elevene i den lavtpresterende gruppa kunne sette stempel på seg selv som for eksempel «retard-gruppa». Dette kan være et tegn på følelse av stigmatisering. Ut fra settingen det ble sagt i kan dette også sees på som humor fra ungdomsskoleelever, og dermed noe de ikke nødvendigvis tar innover seg eller synes er ubehagelig.

4.3.2 Klassefølelse

Flere av elevene på den lavtpresterende gruppa hadde IOP og rett på spesialundervisning. Ved å dele klassen i to, resulterte det i at ikke kun disse elevene ble tatt ut av klassen. Elise forklarte dette valget slik:

I utgangspunktet er det spes.ped. timer, men vi ønsker å ha de i en klassesituasjon. Derfor har vi satt flere enn bare spes.ped-elevne på denne gruppa, noe som bidrar til tilpasset opplæring også for de andre elevene på gruppa. (...) Jeg synes det er uheldig at 1,2,3 elever blir tatt ut i et fag for å jobbe med noe annet. Da går de glipp av det som skjer i klasserommet av diskusjon.

Samme lærer pekte på at inndelingen kunne gjøre at elevene ikke følte samme tilhørighet til hele klassen. I forbindelse med samlet undervisning, la lærerne vekt på at de ønsket at elevene skulle samarbeide på tvers av nivå-gruppene. Observasjonene jeg gjorde i klasserommet viste at de fleste av elevene var plassert med elever fra samme nivå-gruppe, noe som gjorde at få elever samarbeidet på tvers av gruppene.

Her kommer vi igjen tilbake til hva som er inkluderende inndeling av elevene. Ut fra Elises utsagn kan det virke som hun mener det kun finnes to ulike alternativer for inndeling av elevene: organisatorisk nivå-differensiering der de to gruppene er omtrent like store, eller at elevene med rett på spesialundervisning tas ut av klassen i disse timene. Muligheten for å ha alle elevene samlet i et klasserom i alle undervisningsøkter ser ut til å være utelukket. Også innenfor rammen av en gruppe med mange ulike læreforutsetninger er det mulig å gjennomføre differensiering gjennom ulikt tempo, metode eller innhold (Briseid, 2006).

Utfordringen med samlet klasse vil da likevel være hvilket nivå plenumsundervisningen skal legges på. Elevene skal ha nytte av undervisningen de deltar i. Om det da er så stort sprik i nivå mellom elevene at det ikke har nytte av undervisningen når de er samlet, skal fortsatt alle elevene oppleve at inndelingen i klassen er inkluderende. Elevene med IOP kan ha en sterkere følelse av inkludering ved å være en del av ei større gruppe i klassen, enn å bli tatt ut sammen med bare noen få andre elever som også har IOP. Dette aspektet kan forsvare at denne inndelingen av elevene er mer inkluderende enn andre alternativer. Selv om elevene ble anbefalt den ene eller den andre gruppa av læreren, hadde de mulighet til å velge hvilken gruppe de skulle være en del av. Det kan være flere grunner til at noen elever velger en annen gruppe enn de først ble anbefalt. Ut fra observasjonene var det tydelig at elevene i de ulike gruppene søkte sammen også i samlet klasse. Dette til tross for lærerens ønske om at elever fra de ulike gruppene skulle samarbeide på tvers av nivå. Gjennom tre år med inndeling er det mulig at elevene føler en annen sosial tilhørighet til elevene i sin egen nivågruppe, selv om dette ikke ble synlig på andre måter enn under faglig samarbeid i timene. Elise mente at vennerelasjonene gikk på tvers av gruppene, og derfor at nivå-differensieringen ikke hadde innvirkning på relasjonene utenfor undervisningen.

5 Avslutning

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvorfor to lærere bruker organisatorisk nivåddifferensiering som metode for tilpasset opplæring. Opplæringsloven § 1-3 uttrykker at opplæringen i skolen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev. Et annet sted i Opplæringsloven, i § 8-2, presiserer det at inndelingen i basisgrupper skal ivareta elevenes behov for sosial tilhørighet og denne inndelingen skal til vanlig ikke skje etter faglig nivå. Likevel er det mange skoler i Norge som praktiserer nivådeling. For å se nærmere på dette temaet ble relevant teori og funn fra kvalitative intervjuer og observasjoner drøftet, med hensikt å besvare problemstillingen:

Hvorfor velger disse lærerne organisatorisk nivåddifferensiering som metode for tilpasset opplæring?

Det ble gjort flere funn i forhold til hvorfor lærerne gjennomfører denne organiseringen av matematikkundervisningen. Første aspekt som ble drøftet gikk på lærernes syn på tilpasset opplæring. Gjennom intervjuene ble det tydelig at lærerne i utgangspunktet hadde et veldig positivt syn på organisatorisk differensiering, som gav dem grunnlag for å innføre denne organiseringen da de så at det var mulig ressursmessig. De så flere fordeler ved å dele inn klassen i to nivågrupper, blant annet gjorde det jobben enklere for lærerne ved at undervisningen de gjennomførte ikke måtte tilpasses et like stort spenn av nivåer blant elevene i klasserommet. Begge lærerne sa at de brukte mer tid og krefter på å tilpasse undervisningen til den lavtpresterende gruppa enn den høytpresterende. Samtidig mente de at alle elevene hadde utbytte av inndelingen, noe som gav dem grunnlag til å fortsette med organisatorisk nivåddifferensiering.

Andre aspekt som ble drøftet gikk ut på trygghet, mestring og resultater. Gjennom både observasjonene og intervjuene ble det tydelig at den lavtpresterende gruppa var betydelig mer muntlig aktiv og viste mer engasjement i delt klasse i forhold til samlet klasse. Dette kan sees som en konsekvens av endring i deres sosiale system og læringsfellesskap. Den tydelige effekten kan være et tegn på trygghet, som igjen kan virke positivt på elevenes læring. Resultatmessig var det lite forskjell fra før de innførte denne ordningen til nå, men lærerne mente at mestring var viktigere enn resultater. Mine undersøkelser gav ingen svar på om nivåddelingen førte til mer mestring og motivasjon blant elevene. Lærerne opplevde likevel at

denne inndelingen gav positive utslag på dette området. Dette gav enda et svar til hvorfor lærerne valgte å tilpasse opplæringen gjennom organisatorisk nivådifferensiering.

Det siste aspektet som ble drøftet handlet om klassefølelse, stigmatisering eller aksept for ulikheter. Lærerne mente at stigmatisering kunne være et problem i forhold til organisatorisk nivådifferensiering. Klassemiljøet og hvilken aksept som fantes for ulikheter måtte da tas i betraktning. Opplevelsen av et godt sosialt klassemiljø med relasjoner på tvers av nivågruppene, gav lærerne trygghet i at inndelingen ikke påvirket hverken enkeltelever eller klassemiljøet negativt. Flere elever i klassen hadde rett på spesialundervisning. Ved å dele klassen i to nivågrupper gjorde det at disse elevene ikke behøvde å bli tatt ut av undervisningen sammen med kun to til tre andre. Denne nivådifferensieringen styrket dermed disse elevenes følelse av å være en del av et klassefellesskap. Med utgangspunkt i dette var dermed lærernes vurdering av situasjonen i klassen at organisatorisk nivådifferensiering er tydelig positivt for flere av elevene.

Mange aspekter jeg har vært innom i min studie kan belyses fra flere vinkler, og det er derfor utgangspunkt for mer forskning på disse områdene. Det kunne vært spennende å se nærmere på hvordan organisatorisk nivådifferensiering påvirker relasjonene i klassen og hvilken effekt organisatorisk nivådifferensiering har på mestring og motivasjon. Mer forskning på dette området vil gi en enda større forståelse for virkningen av organisatorisk nivådifferensiering i norske skoler.

6 Litteraturliste

- Bjørndal, C.R.P. (2017). *Det vurderende øyet : observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis* (3 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Briseid, L.G. (2006). *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid : fra lov til praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Bunting, M. (2014). *Tilpasset opplæring : forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Haug, P. & Bachmann, K. (2007). Grunnleggjande element for forståing av tilpassa opplæring. *Kompetanse for tilpasset opplæring*, 15-38.
- Håstein, H. & Werner, S. (2004). *Men de er jo så forskjellige! : tilpasset opplæring i vanlig undervisning* (2. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Karlsdóttir, R. & Hybertsen, I.D. (2013). Sosial kognitiv teori *Læring, utvikling, læringsmiljø : en innføring i pedagogisk psykologi* (s. 209 - 230). Bergen: Fagbokforlaget.
- Knutsen, B. (2016). Høytpresterende elevers opplevelse av naturfagundervisning i prestasjonslike elevgrupper på ungdomstrinnet. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk og Kritikk*, 2, s. 1-15.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen* (Meld. St. nr 31, 2007-2008). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008/id516853/>.
- Læringsmiljøseneteret. (2013, 15. november). Lærelyst og læringsmiljø. fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/klasseledelse/motivasjon-og-larelyst/larelyst-og-laringsmiljo-article117164-21051.html>
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research : a guide to design and implementation* (3 utg.). San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Nilssen, V.L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2007). Undervisningens kompleksitet og lærerens valgmuligheter. *Kompetanse for tilpasset opplæring*, 55-68.

- NOU 2016:14. (2016). *Mer å hente - Bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-14/id2511246/sec1>.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Pedersen, J.E. (2010, 13. april). Skolen er sviktet. *Utdanningsnytt*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2010/april/skolen-er-sviktet/>
- Postholm, M.B. (2007). Læreren med forskerblikk på egen praksis (s. 94-114). Oslo: Damm forlag.
- Postholm, M.B. (2010). Kvalitet i en kvalitativ studie *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg., s. 126-141). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2015a). Faglig selvvurdering *Motivasjon for læring: teori og praksis* (s. 31 - 41). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2015b). Mestringsforventning *Motivasjon for læring: teori og praksis* (s. 17 - 30). Oslo: Universitetsforlaget.

7 Vedlegg

7.1 Vedlegg 1: Lærerintervju

- Hvor lenge har du vært lærer?
- Har du jobbet på ulike skoler?
- Underviser du i andre fag enn matematikk? Hvilke?
- Kan du si litt om ditt syn på tilpasset opplæring?
- Har ditt syn på tilpasset opplæring endret seg på den tiden du har vært lærer? På hvilken måte?
- Hvilke tanker gjør du deg rundt pedagogisk differensiering i forhold til organisatorisk differensiering? Erfaringer?
- Hvilke tanker gjør du deg om organisatorisk nivå-differensiering?
- Hvilke ulike erfaringer har du med organisatorisk nivådeling?
- Hvilke tanker har du rundt organisatorisk differensiering uten nivådeling?
 - Gruppestørrelse
- Kan du fortelle om klassen du er mattelærer i og utgangspunktet for å nivådele de?
- Hvor lenge har dere hatt denne inndelingen? Opplever dere noen forskjeller ved å organisere de på denne måten i forhold til sånn dere gjorde det før?
- Hvorfor har dere valgt å nivådele kun denne klassen på trinnet?
- Kan du si litt om hvordan du opplever at nivådelingen fungerer i denne klassen?

- Hvilke fordeler ser du med å dele klassen?
- Hva er utfordrende med å dele klassen?
- Hvordan forbereder du deg ulikt til de ulike timene/gruppene?
- Hvordan opplever du det ulikt å undervise i de ulike gruppene?
- Opplever du at elevene har større eller mindre læringsutbytte av å være delt eller samlet? På hvilken måte?
- Ser dere/ser dere ikke forbedring i elevenes resultater? På hvilken måte?
- Opplever du ulik motivasjon når klassen er sammen vs. delt?
 - Mestring
 - Deltagelse i fagsamtale
- Opplever du at samspillet i klassen påvirkes av denne inndelingen på noen måte?
 - Vennskap
 - Ulike roller i ulike grupper
- Hvilken respons får dere fra elevene på å dele inn klassen? Kommentarer eller hendelser?
- Hva gjør du om elever deler dårlige erfaringer med denne organiseringen av klassen?
- Oppfatter du at elevene ser på seg selv/ikke ser på seg selv på ulike nivåer? Hvordan oppleves dette?
- Hvilken respons får dere fra foreldrene i forhold til å dele inn klassen på denne måten?

- Noe mer du ønsker å legge til avslutningsvis?

