

“Ordinær undervisning er tilpasset opplæring!”

om nivådeling i skolen

Cathrine Flobak



Høgskolen i **Hedmark**

Bacheloroppgave, LUNA.

HØGSKOLEN I HEDMARK

2013

Norsk sammendrag

Tittel: Ordinær undervisning er tilpasset opplæring!	
Forfatter: Cathrine Flobak	
År 2013	Sider 26
Emneord: Tilpasset opplæring, nivå differensiering, læringsmiljø.	
Sammendrag: Denne oppgaven belyser hvordan tilpasset opplæring har blitt gjennomført i nyere historie. En metode var organisatorisk differensiering. Denne metoden resulterte i store sosiale forskjeller. Noen politikere i dag ønsker å få mer nivå differensiering for å møte Opplæringsloven (1998) som sier; at alle barn har rett til tilpasset opplæring. Dette kan påvirke læringsmiljøet negativt, ved at elever kan bli satt på feil nivå, de får få lave forventninger til hva de kan mestre. Lærerne har stor påvirkningskraft over elevens relasjoner til hverandre og andre aktører. Det er mange faktorer som påvirker deltagerne i et sosialt system som danner læringsmiljøet til elevene. Et godt læringsmiljø fremmer bedre læring.	

Engelsk sammendrag (abstract)

Title: Adapted education is everyday teaching!	
Authors: Cathrine Flobak	
Year: 2013	Pages: 26
Keywords: Adapted education, ability grouping, learning environment.	
Summary: This assignment enlightens how adapted education as been conducted in resent history. One method is organizational differentiation. This method resulted in significant social differences. Some politicians today wish for more ability grouping to meet the requirement of the Education Act that states; that all children has a right to adapted education. This could have a negative influence on the learning environment. The pupils could be placed in the wrong levels. They receive lower expectations to what they could achieve. The teacher has great influential power over the pupils' relations to each other and other acting parties. There are many factors that can influence participants in a social system that creates a learning environment for the pupils. A good learning environment encourages better learning.	

Forord

Jeg har valgt å skrive om hvordan nivå-differensiert inndeling av elevene kan påvirke læringsmiljøet. Det er fordi jeg har erfart at det er sterke meninger for og imot denne formen for tilpassing. Tilpasset opplæring er viktig i skoledebatten, i opptrappingen til stortingsvalget høsten 2013. I løpet av mine tre første år i Grunnskolelærerutdanningen har jeg hatt praksis på tre ulike skoler, som alle har ulik oppfatning om hvordan elevene får best mulig tilpasset opplæring. Tittelen på oppgaven er hentet fra et sitat fra rektoren på den ene praksisskolen ”Ordinær undervisning er tilpasset opplæring!”.

Det er de ulike skolemiljøene i skolegården som vekket interessen min om det kan være noen sammenheng mellom hvordan skolene legger til rette for tilpasset opplæring og læringsmiljøet. Dette er med på å forme morgendagens samfunnsborgere.

Jeg vil takke støtte fra familien min som har holdt ut med lange argumentasjoner for og imot emne. Jeg vil også takke veilederen min, Hanne Mikalsen for å hjelpe meg til å holde meg på rett spor.

Maura, 21. mai 2013

Cathrine Flobak

Innhold

Innholdsfortegnelse

NORSK SAMMENDRAG	2
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	3
FORORD	4
INNHold.....	5
1. INNLEDNING	6
1.1 PROBLEMSTILLING	7
1.2 OPPBYGGING	7
2. NIVÅDELING.....	9
2.1 HISTORISK PERSPEKTIV	9
2.2 TILPASSET OPPLÆRING	10
2.3 DIFFERENSIERE	12
3. LÆRINGSMILJØ.....	15
3.1 SOSIALE SYSTEMER	16
3.2 MEDELEVENE	17
3.3 FORVENTINGENE KAN PÅVIRKER MESTRINGEN.....	20
4. OPPSUMMERING.....	24
LITTERATURLISTE.....	25

1. Innledning

Det er opptrapping til nytt stortingsvalg høsten 2013. Skolepolitikken står sentralt hos alle de store partiene. Hvordan skal opplæringen tilpasses elevene? Hvordan skal norske elever lære mer og bedre? Politikerne sammenlikner PISA resultater med andre land, og ønsker å heve det norske resultatet. Hvordan skal Norge gjøre dette? Privat skoler er en løsning som dukker opp i valgkampen, dette vil det være diskusjon rundt. Det er fordi i andre land i verden hvor kunnskapsnivået er høyt, er det utbredt med privatskoler og dyktige lærere (Gjerde & Svarstad, 2013). Høyre ønsker å gi elever som sliter og elever med særskilt talent noe å strekke seg etter, og mener at mestringsgrupper tilpasser opplæring på best mulig måte. Dette er ikke dagens kunnskapsminister Halvorsen enig i, hun mener det finnes andre metoder som gir elevene bedre tilpasset opplæring (Gjerde, 2013). De sterke elevene blir ofte glemt i en valgkamp. Fokuset er ofte på at vi må heve kunnskapsnivået, øke gjennomsnittet. For å øke gjennomsnittet må de dårligste prestasjonene opp. Dette sammen med integrering, lavt utdannede familier og et mangfold av elever. Det er et politisk samfunnsperspektiv hvor man ønsker et inkluderende samfunn som styrer overordnet. Hvordan kan dette bli påvirket hvis elevene blir segregert?

Tilpasset opplæring er et omdiskutert tema både blant lærere, foreldre og politikere. I stortingsmelding 18 (2010-2011) kommer det frem at eleven skal ha best mulig utbytte av opplæringen, innbefattet at det skal være en balanse mellom forutsetninger og fellesskapet (Regjeringen, 2010). Hvordan skal man gi elevene best mulig utbytte av opplæringen?

Det er to ulike tilnærminger til tilpasset opplæring, vid og smal tilnærming. I følge Haug kan den vide forståelsen oppfattes som en pedagogisk plattform som skal prege hele skolen og skolens totale virksomhet (Referert i Manger, Nordahl & Lillejord, 2010, s. 38). Det kreves en overordnet strategi for skolen og virksomheten som helhet for at alle elever skal få så god opplæring som mulig mener Bachmann og Haug (Ibid).

Den smale tilnærmingen beskrives som tiltak rettet direkte mot eleven. I § 1-3 slås det fast at alle elever har rett til tilpasset opplæring, videre i § 5-1 har elever som ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har krav på spesialundervisning (Lovdata, 1998). Lillejord og Jensen henviser til at det i nyere politiske dokumenter blir påpekt at spesialundervisning ikke skal oppfattes isolert fra det vanlige arbeidet i skolen (referert i Manger, Nordahl & Lillejord, 2010).

Elevene er på skolen får å lære, og skolen er til for at elevene skal få best mulig læringsutbytte hver dag. Det er flere faktorer enn selve undervisningsoppleggene som

påvirker elevenes læringsutbytte.

Begrepet tilpasset opplæring er et skolepolitisk begrep som skoleledere og lærere har prøvd å tolke i flere tiår. Begrepet gir gjerne ulikt politisk innhold avhengig av hvilken regjering som styrer landet. Politikerne bruker begrepet til å beskrive forbindelser som både gjelder strukturer, prosesser og resultater i skolen (Jenssen & Lillejord, 2010).

Det er flere metoder skolene kan bruke for å møte kravet om tilpasset opplæring. Former for nivådifferensiering er en omstridt metode. Kommune og skolene tolker Opplæringsloven (1998) på ulike måter på hva som er lov og ikke lov. ”Opplæringsloven gir skolene tillatelse til å organisere elever i mestringsgrupper i deler av skolehverdagen. Kravet er at elevene til vanlig ikke er organisert i grupper basert på evner eller mestringsnivå” (Grefsenkolene, 2012). Det blir ofte diskutert ting som har liten betydning i skoledebattene, slik som klassestørrelse og antall lærere mener professor Thomas Nordahl (Gjerde & Svarstad, 2013). Derfor kommer det en interessant problemstilling.

1.1 Problemstilling.

Hvordan kan nivådifferensierte grupper påvirke læringsmiljøet?

Hensikten med denne oppgaven er å belyse hvordan nivådifferensiering av elevene påvirker læringsmiljøet til elevene. Forskning viser at det er viktig med et godt læringsmiljø hvis elevene skal ha godt læringsutbytte (Nordahl & Manager, 2010). Elevene er på skolen får å lære. Det er flere faktorer som påvirker et godt læringsmiljø. I denne oppgaven vil det bli lagt vekt på trivselen og mestringen til elevene.

Denne oppgaven vil handle om inndeling av elever i mestringsgrupper, fargegrupper, selvstendighetsgrupper, elever som blir gruppert utfra evner og forutsetninger. Dette vil bli omtalt som nivådifferensiering. Denne formen for segregering blir satt i sammenheng med hvordan det kan påvirke det sosiale systemet som danner læringsmiljøet.

1.2 Oppbygging

Kapittel 2 i denne oppgaven starter med å se på nivådifferensiering i den nyere historie; Hvilke metoder som har blitt prøvd ut og endret på. Det historiske perspektivet ender i Opplæringsloven (1998) vi har i dag. Opplæringsloven (1998) og Kunnskapsløftet (2006) blir knyttet sammen med definisjon på tilpasset opplæring som overordnet prinsipp i dagens

skole. Differensiering er en metode for å tilpasse opplæringen. Ulike former for differensiering som organisatorisk og pedagogisk differensiering blir omtalt på slutten kapittelet.

Det sosiale systemet som danner læringsmiljøet til elevene er innholdet i kapittel 3. I læringsmiljøet er det relasjoner mellom elever og lærere. Hvordan syn hver deltager i læringsmiljøet har på hverandre er med å danne forventingene om mestringen til hver enkelt elev.

Det er en oppsummering av de viktigste punktene i det siste kapittelet.

Dette er en teoretisk oppgave om organisatorisk differensiering og hvordan dette kan virke inn på elevene som er med å danne læringsmiljøet i en klasse. Oppgaven har forankring i Opplæringsloven (1998), systemteori og jevnaldrenes betydning. Teorien er funnet i faglitteratur, nyere forskning, fagartikler og uttalelser i avisartikler som omhandler nivå-differensiering.

2. Nivådeling.

Nivådeling i skolen blir foretatt på ulike måter. I skolen brukes begreper som mestringsgrupper, fargegrupper og selvstendighetsgrupper. I denne oppgaven vil begrepet nivå-differensiering omfavne de ulike grupperingene hvor elever blir delt inn i grupper ut fra evner og forutsetninger. Hvordan kan denne organiseringen påvirke læringsmiljøet til elevene? I dette kapitlet vil det bli presentert et kort historisk perspektiv på hvordan differensiering har blitt brukt innenfor tilpasset opplæring. De ulike måtene å differensiere elever på, og hva opplæringsloven (1998) og kunnskapsløftet (2006) sier om tilpasset opplæring blir omtalt i dette kapittel.

2.1 Historisk perspektiv.

I etterkrigstiden har norsk skole vært preget av nytenkning og organisering. Elevene gikk på 7 årlig folkeskole og videre til realskole, framhaldsskolen eller arbeidslivet. I 1951 tredde en ny lov om spesialskoler i kraft. Den varte til 1976. Det innebar at staten fikk ansvar for skoletilbudet for elever med særskilte behov. Elever med atferdsproblemer og lærevansker i tillegg til døve og blinde ble dekket av denne lovendringen. Elever med særskilte behov i skolen ble møtt med segregeringstenkning og tanker om at de tilhørte spesialskoler. I 1959 ble elevens opplæringsplikt utvidet fra syv år til ni år. Statlige myndigheter mente det var bortimot umulig for elevene å ha felles læringsmål. Dette ble løst ved at tilpassingen av opplæringen ble ulike kursplaner. I kursplanene ble elevene organisert etter mestringsnivå i tre ulike vanskelighetsgrader i norsk, matematikk og engelsk (Kunnskapsdepartementet, 2010). Lærer og skoleledelse hadde ikke forventninger om at alle elevene hadde muligheter til å lære like mye. Kravene for å komme inn på gymnaset var vitnemål fra kursplan tre. Dette førte til at elever med kursplan en og to fikk begrensede muligheter for videreutdanning. Kursplanene hadde en overlapping. Elever som fulgte kursplan to, med gode resultater kunne sammenliknes med elever på kursplan tre, med litt svakere resultater. Disse elevene hadde likevel ikke inngang til gymnaset, selv om de svakeste elevene på kursplan tre presterte dårligere enn dem. Dette ble en forsterkning av de sosiale forskjellene mellom elevene, og begrenset mulighetene til sosial mobilitet i tillegg til å være urettferdig (Ibid). Det var foreldrene som hadde beslutningsmyndigheten for hvilken kursplan hver enkelt elev skulle følge, men med anbefalinger fra skolene. Hensikten med kursplanene var å danne homogene grupper, men det ble et stort press på de høyeste kursplanene som førte til at elever ble

feilplassert. Forsøksrådet gjorde forsøk på sammenholdte klasser. Der kom de frem til at elevene på de laveste kursplanene bidro til å trekke opp nivået og redusere disiplinproblemene (Ibid).

Telhaug understreket at elevene skulle ha en felles faglig dannelse, og at det ikke var skolens oppgave å spå om elevenes fremtidig plassering i arbeidslivets hierarki (Ibid., Kapittel 4.1.1). Det skulle ikke dannes vinnende og tapende grupper.

Kursplanene ble fjernet i 1974 da ble det åpnet for tempodifferensiering. Tanken bak tempodifferensieringen var at alle elever kan nå like langt, men på ulik tid. Dette ble heller ikke vellykket. Det ble i 1979 bestemt at elevene i ungdomskoletrinnene skulle holdes samlet. Dette munnet ut i det den enhetsskolen vi kjenner i dag. Begrepet tilpasset opplæring ble vektlagt i mønsterplanen av 1987. Elever skulle få utfordringer innenfor rammen av fellesskapet. Dette ble videreført i Læreplanverket 1997 og Kunnskapsløftet 2006. Siden 1997 har lovbestemmelsen som regulerer inndelingen av elever i grupper innholdt en presisering om at elever til vanlig ikke skal organiseres etter evner, kjønn og etnisitet (Lovdata, 1998).

2.2 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring vil si at opplæringen skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger, for at det skal være tilpasset hver enkelt elev. I opplæringsloven §1-3 om tilpasset opplæring står det:

§ 1-3. Tilpassa opplæring og tidlig innsats

Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten.

På 1. til 4. årstrinn skal kommunen sørgje for at den tilpassa opplæringa i norsk eller samisk og matematikk mellom anna inneber særleg høg lærartettleik, og er særleg retta mot elevar med svak dugleik i lesing og rekning. (Lovdata, 1998)

Opplæringsloven (1998) bruker ordet særlig høy lærertetthet, og spesielt rettet mot elever som er svake i lesning og regning. Det kan tolkes som at Opplæringsloven (1998) har fokus på at opplæringen skal tilpasses spesielt i lesning og regning. Dette til tross for at kunnskapsløftet har vektlagt fem ferdigheter; lese, skrive, regne, lytte og digitale ferdigheter. Hva menes med tilpasset opplæring? Hvordan kan tilpasset opplæring virke inn på læringsmiljøet? Det finnes ulike definisjoner på hva tilpasset opplæring er. De fleste

fokuserer på variasjon i læringssituasjonen gjennom differensiering tilpasset elevenes evner og forutsetninger. Det er noen definisjoner som inkluderer krav til eleven og mål som skal oppnås og tilpasning til fellesskapet.

Strandkleiv og Lindbäck (2004) definerer tilpasset opplæring slik:

Tilpasset opplæring er tilrettelegging for læring der eleven, ut fra evner og forutsetninger, søker utfordringer og utvikler seg faglig, sosialt, fysisk og personlig. Tilpasset opplæring bygger på kunnskap om og forståelse av elevens læreforutsetninger. Læringen foregår i områder mellom det eleven kan og det eleven står for tur til å kunne. (side 21)

Dette bygger på Vygotsky sin teori om den proksimale utviklingszone. Tilpasset opplæring krever riktig vanskelighetsgrad av utfordringene i det faglige og sosiale, slik at elevene kan få mestre utfordringene alene eller ved litt hjelp av andre. Forutsetningene til hver enkelt elev er avgjørende for hvilke utfordringer eleven trenger for å oppnå læring.

I ”Lærerplaner for kunnskapsløftet”, skriver utdanningsdirektoratet (2013) at tilpasset opplæring for den enkelte elev kjennetegnes ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmetoder, læremidler og variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen. Elevene har ulike utgangspunkt, de bruker ulike læringsstrategier og har ulik progresjon i forhold til hverandre og til nasjonalt fastsatte kompetansemål. Norsk skole har igjennom tidene prøvd ut ulike organiseringsmetoder for å tilfredsstille og å oppnå tilpasset opplæring. Idealet er å få tilpasset opplæring til alle elevene, men det kan være utfordrende å gjennomføre. Nivådifferensiering er en måte å kunne organisere tilpasset opplæring, den vil fungere for noen, men ikke for andre. Dette kan være fordi det er barn, mennesker med ulik oppvekst, ulike erfaringer fra før og elevene befinner seg på ulike utviklingsstadier som Piaget har skrevet om (Helland, 2009). Alle mennesker er født unike og har egne meninger og tanker, og ikke minst gener. Hva kan skje med læringsmiljøet hvis elevene ikke får tilpasset opplæring? Elever som ikke får nok utfordringer kan utvikle uønsket atferd (Vedvik, 2013b). Svake elever kan også utvikle uønsket atferd hvis de føler de ikke mestrer. Disse elevene kan finne ulike strategier som bidrar til at de ikke trenger å gjøre noe i en klassetime. Dette kan skape et urolig klassemiljø, som igjen kan påvirke læringsmiljøet og trivselen til elevene.

Hvis de sterke elevene blir plassert i grupper tilpasset sitt mestringsnivå, vil de kunne få flere utfordringer som er innenfor elevenes utviklingszone. De svake elevene kan få mer og tettere oppfølging når læringstettheten er økt (Lovdata, 1998). Ved økt oppfølging kan dette føre til økt mestring. Dette kan gjøre at elevene får økt trivsel og virke positivt på læringsmiljøet

til elevene.

2.3 Differensiere

Å differensiere betyr å gjøre forskjellig, frembringe forskjeller eller å dele opp i ulike grupperinger (Jensen, 2007). Skolen skal ivareta mangfoldet i elevgruppene. Hva er forskjellen på tilpasset opplæring og differensiering? Differensiering blir et uttrykk for tilpasning i forhold til elevens evner og forutsetninger. Tilpasset opplæring er prinsippet bak differensiering som metode.

I en elevgruppe kan mangfoldet ha en spredning innenfor kultur, språk, religion, interesser, erfaringer, kjønn, aldersutvikling og læringsstiler. Alle disse elevene med ulike bakgrunner og ulike forutsetninger skal møtes i en inkluderende fellesskole, og få opplæring i et fellesskap og danner læringsmiljøet. Prinsippet om fellesskolen har konsekvenser for hvordan opplæringen skal organiseres (Kunnskapsdepartementet, 2012).

Det er vanlig å kategoriserer differensiering; organisatorisk- og pedagogisk differensiering.

I pedagogisk differensiering foregår differensieringen *innenfor* klassens sosiale system. En pedagogisk differensiering av innholdet betyr at elevene er innenfor rammene av opplæringen, men får oppgavene tilpasset sine evner og behov (Strandkleiv & Lindbäck, 2005). Når en klasse skal jobbe med oppgaver til en tekst, vil noen elever svare med enkelt ord, noen kan svare med hele setninger og noen vil kunne svare med flere utfyllende setninger. Strandkleiv og Lindbäck (2004) deler pedagogisk differensiering inn i tre underkategorier:

- Tempodifferensiering; Her tilpasses progresjonen elevens egen utvikling og læringstempo.
- Kvalitativ differensiering; Elevene arbeider med ulike tema innenfor et emne og innholdet har ulik vanskelighetsgrad.
- Kvantitativ differensiering; Her regulerer man mengden på lærestoffet og omfanget på oppgavene.

Dette er ulike metoder en lærer kan bruke innenfor det sosiale systemet i klasserommet hver time. En kombinasjon av ulike metoder vil det være noen som vil hevde er ordinær undervisning, og at det er slik alle lærere gjør hver eneste time uten å tenke på det.

I organisatorisk differensiering deles elevene inn i grupper avhengig av elevens faglige nivå eller interesser. Det er vanlig å skille mellom to hovedformer for organisatorisk differensiering:

- Faglig differensiering: Elever deles inn i ulike grupper på bakgrunn av hvilket fag de interesserer seg for eller har forutsetninger for. Ulike studieretninger i videregående opplæring er et eksempel på dette.
- Nivådifferensiering: Elevene har de samme fagene, men er inndelt i grupper eller klasser etter faglig nivå (Kunnskapsdepartementet, 2012).

Elever som blir delt inn etter faglig interesser har en egen interesse og motivasjon som gjør at de ønsker ulike fag. Det er eleven selv som bestemmer. Nivådelingen innenfor fag kan stride imot hva det står i opplæringsloven (1998).

I opplæringsloven §8-2 om klasseinndeling står det:

I opplæringa skal elevane delast i klassar eller basisgrupper som skal vareta deira behov for sosialt tilhør. For delar av opplæringa kan elevane delast i andre grupper etter behov. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør.

(Lovdata, 1998)

Denne paragrafen lager rom for ulik tolkning, og det tolkes ulikt i dag. Dette er et stort og vanskelig tema i dagens skolepolitikk. Hva ligger det i ordlyden *til vanlig*? Det kan bety at det ikke kan innføres en normalordning der elevene deles i grupper etter faglig nivå. Spesialundervisningen omfavnes også av denne loven. Den skal også gjennomføres i klassen eller basisgruppen så langt det er mulig og forsvarlig. Det må en særskilt begrunnelse til dersom elever med rett til spesialundervisning skal tas ut av de ordinære undervisningsgruppene og gis spesialundervisning i gruppe eller alene (Kunnskapsdepartementet, 2012). Når man skal se på årsaken til dette kan en se på det historiske bildet. En slik nivådifferensiering skapte store sosiale forskjeller som kan ha påvirket skolemiljøet som igjen påvirker klassemiljøet. Dette påvirker andre faktorer enn kun de faglige faktorene. Jensen (2007) skriver at nivådifferensiering kan utløse negative reaksjoner hos lærere og foreldre, fordi denne formen kan assosieres med kursplaner. Hvis en slik differensiering er begrunnet utfra elevens utviklings- eller evnenivå, vil dette være et uttrykk for at eleven ikke har lærings- og utviklingspotensialer. Dette syntes Jensen (2007) det er vanskelig å ha en pedagogisk begrunnelse for å opprettholde en slik organisering over tid.

Hattie (2009) fant ut igjennom sin metaanalyse at organisatorisk differensiering etter faglig nivå har negativ eller liten positiv effekt for elever med lav eller middels prestasjoner. Elever med høye prestasjoner kan ha noen fordeler av ulike typer nivådifferensiering, men effektene er ikke store (Kunnskapsdepartementet, 2010). Dette kan tyde på at elever som er over gjennomsnittet faglig sterke, kan ha noen fordeler ved at de får litt mer faglig utfordring. Elever som har lave prestasjoner, har antageligvis ingen fordeler av nivådifferensieringen. De får ikke noe å strekke seg etter, de får ikke se hvor mye mer eller sterkere de andre kan være og mister muligheten til å få ekstra motivasjon og viljestyrke for å jobbe mer. Det er slik at noen elever trenger bare mer tid og mer repetisjon for å komme på samme nivå, men de må vite at det nivået er der. Ofte er den svakeste gruppen overrepresentert av gutter, minoritet språklige, elever med lavt utdannede foreldre (Gjerde & Svarstad, 2013).

Lærere betegner antageligvis at elevene arbeider med ulik progresjon som nivågruppering, eller nivådifferensiering. Det vil si at de flinkeste jobber mot de mest avanserte læringsmålene og de svakeste elevene arbeider mot enklere læringsmål. Jensen (2007) skriver at denne formen for grupperinger prinsipielt ikke handler om individuell tilpasning, men gruppetilpasning. Han mener også at det ikke uten videre bidrar til optimal tilpasning i forhold til evner og forutsetninger til hver enkelt elev. Dette kan være fordi når man prøver å lage en homogengruppe er det likevel et stort mangfold innenfor gruppa med ulike kulturer, språk, religion, interesser, erfaringer, kjønn, alder og læringsstiler. Gruppetilpasning vil gjøre det mer tydelig at det er ulike læringsmiljøer. Disse ulike læringsmiljøene skal møtes siden gruppene ikke skal være statiske og vare over tid i følge Opplæringsloven (1998).

Rektor Røeggen som er rektor ved Kastellet skole i Oslo Kommune 2013, mener å dele elevene inn i mestringsgrupper er den beste måten å gi elevene tilpasset opplæring på som er til det beste for alle elevene. De deler elevene inn etter selvstendighet. Elevene som kommer raskt i gang er på samme gruppe og elever som trenger mer hjelp er på grupper med høyere voksentetthet og mindre antall elever (Vedvik, 2013a, side 14, 12-17). Er det det beste for alle elevene? Hattie har gjort en metaanalyse av effekten nivådifferensieringen har på de ulike grupperingene av elevene som viser til at de svake elevene har negativ effekt av å være med jevn gode elever og at det ikke har noen effekt på middels elever. Det kan være en liten positiv effekt for sterke elever (Gjerde & Svarstad, 2013). Er det alltid slik at elever som trenger litt mer tid på å komme i gang eller trenger tid på å gjøre en oppgave er mindre selvstendig? Kan det tenkes at eleven er nøye, usikker på seg selv og utførelsen, eller perfektjonist? Begrepene svake, middels og sterke elever forteller ikke nødvendigvis noe om forutsetningene og evnene til elevene.

3. Læringsmiljø.

Skolen skal være et godt sted å være, og et godt sted å lære. Skolen skal fremme toleranse og respekt. Dette skal øke elevens trivsel i skolen. Skolemiljøet påvirkes av alle aktørene som deltar i det, til og med aktører som er på sidelinjen. En klasse danner læringsmiljøet i klassen og er et sosialt system. Det er viktig for klassen som helhet og hver enkelte elev at det er et trygt og forutsigbart klassemiljø, og som preges av at deltakerne aksepterer og respekterer hverandre (Kolbjørnsen, 2001). Rektor på Kastellet Skole påpeker at elevene trenger stabilitet (Vedvik, 2013a). Derfor blir inndelingene ofte stabile for å skape trygghet. Det bør være et mål at det skal være et godt læringsmiljø for alle elevene, hvor alle elevene trives. Hvordan elevene fungerer i forhold til hverandre vil være betydningsfullt. Relasjonene mellom aktørene er viktige brikker i å skape trivsel. Alle aktørene i et klassefelleskap speiler seg i hverandres reaksjoner på seg selv. Dette er en viktig egenskap innenfor menneskelig samhandling og utvikling. Mead sin teori om identitetsutvikling og speilingsteorien omhandler dette. Elevene ser hvordan andre reagerer og responderer på det de sier eller gjør (Lillejord, 2009). Det er de signifikante andre, en betydningsfull person for eleven, sine vurderinger som betyr noe for eleven. De signifikante andre er ofte lærere, foreldre og søsken frem til elevene når en viss alder. Deretter blir det ofte medelever og venner som har størst innvirkning. Det er hva de syntes og mener som betyr mest for eleven. Når elever blir delt inn i nivådifferensierte grupper, betyr det noe for eleven hvordan de andre elevene ser på seg selv. Elever er svært ofte opptatt av å sammenlikne seg selv med medelever i forhold til skolefaglige prestasjoner eller med hensyn til sosialstatus i klassen (Strandkleiv & Lindäck, 2005). Elevene finner tidlig ut hvilke elever som er sterke i hvilke fag og hvem som er svake, hvem som er ledere og hvem som er gode i fotball. Uavhengig av hva man kaller de ulike nivådifferensieringsgruppene finner elevene ut hvilket nivå de ulike gruppene er og vil sammenlikne det med seg selv. Dette kan skape sjalusi og misunnelse. Mennesker har et behov for å strebe etter å være god i noe. Det er i følge Manger, Nordahl og Lillejord en forutsetning for at tilpasset opplæring skal fungere i en skoleklasse. At læreren sørger for at alle elever trives på skolen og opplever opplæringen som meningsfull (2010). Alle elevene må oppleve skolehverdagen som meningsfull og trives i det sosiale systemet.

3.1 Sosiale systemer

Et sosialt system betyr; en sammenheng av sosiale handlinger som relateres til hverandre, og som avgrenser seg fra omverdenen, i følge Kneer og Nassehi (referert i Nordahl, 2012). I sosiale systemer forholder vi oss regelmessig til andre mennesker. Alle mennesker har ulike roller, til ulike tider og i ulike sosiale systemer. Elever kan ha kamerathatten, storebrorhatten, pliktoppfyllende elevhatten, bråkemakerhatten eller andre roller. Det er vanlig å bli påvirket av omgivelsene i det sosiale fellesskapet man oppholder seg i, og man tilpasser seg det. Et sosialt system er kompleks og kan fremstå i ulike tilstander. En skoleklasse er ikke lik hver dag, eller hver time. Dette sosiale systemet danner læringsmiljøet til elevene som deltar i det. Thomas Nordahl (2012) skriver at det sosiale systemet endres ved at en bestemt elev bidrar til bestemte reaksjon i det sosiale systemet i en klasse, noe som igjen påvirker de andre elevene. Dette danner kjedereaksjoner i læringsmiljøet.

Et sosialt system, som et klassetrinn er kompleks. Antall mulige relasjoner mellom enkelt individer i et sosialt system kan vi regne ut ved formelen: $\frac{n^2-n}{2}$. Der n står for antall aktører i det sosiale systemet (Ibid).

I en gruppe på 25 aktører vil det gi 300 mulige relasjoner. I en skoleklasse med 30 elever gir dette 435 mulige relasjoner. Hvis elevene blir delt inn i ulike grupperinger innenfor nivå i ulike fag, vil det igjen danne seg flere nye sosiale systemer med nye relasjoner. På en skole med tre parallelle klasser med 20 elever i hver klasse er det 190 relasjoner i hver klasse, og 1770 på trinnet. Ett av argumentene for at nivåddifferensierte grupper gir en god form for tilpasset opplæring er at det gir mulighet for økt lærertetthet ifølge Røeggen (Vedvik, 2013a). I Opplæringsloven (1998) står det at det skal være økt lærertetthet fra 1.- 4. trinn, flere lærer og assistenter vil øke antall mulige relasjoner og muligheten til å danne ulike læringsmiljø for elevene. Når disse elevene blir delt inn i ulike grupperinger får vi ulike sosiale systemer. Disse relasjonene er variable, som Nordahl (2012) har skrevet kan en elevs handlinger, meninger eller atferd påvirke de andre i det sosiale systemet. Det er utallige faktorer som påvirker aktørene i det sosiale systemet, som igjen påvirker de andre aktørene og relasjonene.

Det er tydeligheten til klasselederen som kan styre hvor mye ”det utenfor” det sosiale systemet som skal få være med å påvirke det eksisterende læringsmiljøet, og hvor mye faktorene fra andre sosiale systemer skal slippe inn i det eksisterende systemet. Kompleksiteten blir for stor for at vi kan forklare elevs læring, arbeidsinnsats,

problematferd eller sosial utvikling på en enkel måte. Kommunikasjon eller interaksjon mellom lærer og elev vil være svært vesentlig (Nordahl, 2012).

I følge Rasmussen er kommunikasjonsbegrepet i sosial systemteori knyttet til tre deler: informasjon, meddelelse og forståelse (referert i Nordahl, 2012). En informasjon som gis vil alltid bli tolket. Mottakerne til signalene har ulike opplevelser, erfaringer og tanker, som forstyrrer informasjonen. En mottaker kan velge å høre det den vil høre ut fra sine egne erfaringer og å knytte informasjonen til disse. Dette kan føre til at elever med ulike erfaringer vil oppfatte informasjonene ulikt selv om de opplever den samme kommunikasjonen.

Det sosiale systemet danner rammer, mønstre, strukturer og forventninger som vil prege kommunikasjonen. Det er deltagerne i læringsmiljøet som er med å danne disse.

Det står i opplæringsloven (1998) at elevene ikke til vanlig skal grupperes etter nivå, kjønn eller etnisk bakgrunn. Når elevene blir gruppert dannes det nye læringsmiljøer. I følge Rasmussen vil omverden og omgivelsene i større grad påvirke et sosialt system som en klasse er (referert i Nordahl, 2012). Det som skjer i andre sosiale systemer kan påvirke det nye sosiale systemet, som nivåddifferensierte grupper. Luhman mener det er det nye sosiale systemet som bestemmer og avgjør hvilken betydning dette får i det enkelte læringsmiljøet. Det foregår kommunikasjon og sosial samhandling mellom elevene som er tilstede i et sosialt system og disse påvirker hverandre (ibid). Dette kan danne grunnlaget om det blir et læringsmiljø hvor elevene aksepterer at de har ulike evner og forutsetninger eller at det danner seg hierarkier. Skolekulturen og klasselederen kan være med å avgjøre utfallet sammen med de komplekse deltakerne.

3.2 Medelevene

I Norge er gode skoler kjennetegnet ved positive elev-elev relasjoner, støttende lærere og relativt godt arbeidsmiljø i klassene (Nordahl, 2012).

John Hattie (2009) har gjort en svært omfattende undersøkelse om hva som påvirker elevenes prestasjoner. Han kom frem til at en positiv og støttende relasjon mellom lærer og elev har stor effekt. Dette er viktige faktorer innenfor klassens sosiale system. Det kan danne grunnlaget for å skape et godt læringsmiljø og økt trivsel. Det vil si at det er store muligheter for å utvikle elevene som kollektiv gruppe, ved å jobbe med å utvikle gode samhandlingsmønstre for læring og relasjonsbygging. Strømstad m.fl. poengterer at

inkluderende fellesskap må omfatte både sosialt fellesskap og læringsfellesskap (Referert i Jensen, 2007, s. 81). Det kan være en utfordring for skolene å bringe mangfoldet sammen til et fellesskap når skolen deler elevene inn i grupper etter nivå. På denne måten kan det virke som om lærerne bryter inn i fellesskapet og kategoriserer elevene etter evner og forutsetninger. Hvordan kan dette påvirke hjem-skole samarbeidet, hvis foresatte føler at lærerne setter barnet sitt i en bås? Holdningene og meningene som lærerne har kan speiles i medelevene. Alle må bli behandlet respektfullt slik at alle opplever å bli verdsatt og tilhører fellesskapet (Ibid). Dette stiller krav til alle de deltakende aktørene. Hvis en relasjon med en lærer eller en medelev oppleves problematisk kan dette føre til vansker for eleven. Det er derfor i følge Jensen (2007) viktig med god sosial samhandling siden barn og unge tilbringer store deler av sin oppvekst i skolen. Det er i skolegården og klasserommet hvor det dannes arenaer hvor jevnaldrende utvikler sosiale ferdigheter og danner betingelser for sosiale handlinger. Relasjonene som dannes mellom jevnaldrende kan ha sammenheng med elevens atferd, deres engasjement, motivasjon og læringsutbytte. I følge Nordahl (2012) gir relasjoner et uttrykk for hvordan oppfatning du har av andre mennesker, og hvordan andre mennesker betyr noe for deg. Relasjoner påvirkes av hvordan andre sine oppfatninger er av deg, og hvordan de forholder seg til deg. Disse relasjonene er grunnlaget for kommunikasjonen i de ulike sosiale systemene i følge Jensen (2007). De ulike relasjonene som dannes både blant elevene og lærerne vil påvirke kvaliteten på samhandlingen og læringen blant aktørene. Det kan være viktig at læreren er årvåken og jobber kontinuerlig får å få oversikt over elevene. Læreren bør bli kjent med elevens situasjon og finne ut hvilke begrensninger og muligheter eleven har. Læreren trenger tid for å få denne type relasjoner, og kan ha behov for å se eleven i ulike situasjoner.

I en hektisk skolehverdag vil det ikke alltid være tid for læreren å danne de nødvendige relasjonene, og å finne ut de nødvendige kunnskapene om alle elevene læreren skal ha på et nivåddifferensiert gruppe. Kartleggingsverktøy kan være til hjelp for å plassere elever på samme gruppe, men det er flere elementer som kan påvirke resultatet. Enkelte elever blir usikker under press, noen er heldig med å gjette, mens andre kan ha behov for ulik tidsbruk.

Det er viktig i dagens samfunn å respektere og å tolerere det mangfoldet som finnes. I dagens samfunn er det flere kulturer som møtes. Det er kulturer med ulike religiøse syn og mennesker med ulike etniske bakgrunner. En måte å unngå spenninger og konflikter vil være å fokusere på samhandlingen mellom alle elevene i fellesskapet. I følge Jensen (2007) må hvert enkelt individ blir utfordret til utvikle aksept for ulikheter, respekt, ansvar for

hverandre og vise hensyn ved å samarbeid og samhandling innenfor fellesskapet. Når elevene blir utfordret til å oppnå aksept i nye sosiale systemer som nivå-differensierte grupper, kan noen elever bli utfordret på å utvikle aksept. Det er likevel en fare for at noen elever vil føle utrygghet og få større vansker med å akseptere andre, og på den måten danne konflikter.

Rektor Røeggen på Kastellet Skole i Oslo sier at skolen ikke er mobbefri, men at de ikke har noen mobbesaker som er direkte knyttet til mestringsgruppene (Vedvik, 2013a, s. 14). Kan det tenkes at de nivå-differensierte gruppene kan være med på å danne holdninger i skolen? Elevene speiler seg i hverandre. Kastellet skole har mottatt klager fra foresatte ved skolen via fylkesmannen i Oslo kommune. I klagen har det blant annet stått at elever i de lavest fungerende gruppene får høre at de går i ”duste klassen” (Ibid, s. 14).

En skole som bruker organisatorisk differensiering som metode, nivå-differensiering av elevene; plasserer lærene elevene inn i grupper á de ”flinkeste, passe gode og de dumme”, som er i ordforrådet til elevene. Lærere er den signifikante andre, rollemodeller og forbilder for elevene. Hva skjer når det aksepteres at lærene får lov å stigmatisere elevene? Lærere i norsk skole sitter med ulik kompetanse fra ufaglærte til lektorer innen ulike fagfelt. Alle lærere har ulike erfaringer og kunnskaper de tar utgangspunkt i når de vurderer elevene. Hvilke signaler sender skolen ut når lærere får lov til å bestemme hvilke forventninger det er lov å ha til hver enkelt elev? Dette kan være med på at elevene forventer mindre av de ”i duste gruppa”. Elevene kan gi hverandre roller, roller som elevene ikke kommer seg ut fra. Dette kan føre til at elever kan få en uønsket atferd. Elever kan få uønsket atferd av flere faktorer; hvis de ikke får tilfredsstillende krav, at noe blir for enkelt, for vanskelig eller at de føler seg stemplet av de jevnaldrende.

Det er de jevnaldrenes tanker om en som betyr mest for eleven. Elevene må hevde seg på andre områder, og kan begynne å mobbe eller bli mobbet. Dette skaper et dårlig skole miljø som igjen påvirker læringsmiljøet. Et godt læringsmiljø hvor elevene er trygge og trives er viktig for at elevene skal lære best mulig. Elevene er på skolen for å lære best mulig.

Det kan skape en ond sirkel, og det kan gå utover holdninger og dannelsen av barna.

Elevene skal ivareta fremtidens yrker. Norge har behov for økt kompetanse for at landet skal utvikle seg slik som andre land i verden.

Sett i et etisk syn; er lærere kompetente nok til å bestemme hierarkiet? Er lærere kompetente nok til å bestemme hvilke elever som har en fremtid og hvem som ikke har det, med tanke på alle de faktorene som er avgjørende for at en elev skal bli formet? Det kan være hjemmeforhold, dårlige relasjoner i det sosiale systemet, utrygghet, underprestasjoner,

perfeksjonisme, diagnose, utrygg på medelever eller andre voksne. Det er mange faktorer som spiller inn på hvordan en elev kan fremtre. Klarer en lærer å fange opp alle faktorer og faktorer som påvirker hverandre, og å gi tilpasset opplæring til alle?

Er det slik at alle elever skal bli gitt muligheten til å bli det samme, til tross for at ikke alle elevene har verken forutsetningene eller mulighetene til det? Alle kan ikke bli hjerneforskere, samfunnet trenger vaskepersonell, søppeltømmere og kassadamer også.

3.3 Forventingene kan påvirker mestringen.

Alle elever har forventninger når de begynner på skolen. Forventinger til skolen, å få nye venner, at de skal lære å lese, å skrive og å regne. Forventinger om å lære. Lærenes syn på en elev kommer til syne når en elev blir plassert på den svakeste nivådifferensierte gruppen. Det forventes mindre av denne eleven, enn en elev som havner på en sterkere gruppe, dette kan være fordi læreren sammenlikner elevene opp mot hverandre. I stortingsmelding 22 (2012-2013) står det:

*Forskningen peker ofte på betydningen av selvoppfyllende profetier, der lærerens lave forventinger til en elev former måten læreren forholder seg til eleven på, noe som fører til at eleven lever opp til disse lave forventningene. Organisatorisk nivådifferensiering kan forsterke slik selvoppfyllende profetier om forventninger til læring.
(Kunnskapsdepartementet, 2011, side 5)*

Det finnes holdninger som fører til at læreren har bestemte forventninger om prestasjoner og utviklingsløp for elevene. Noen av holdningene kan være at noen elever i klassen er intelligente, noen middels intelligente og andre elever til og med dumme. Holdningene kan være stabile trekk som ikke lar seg endre. Dette er en meget farlig misoppfattelse som antageligvis har allerede ødelagt selvtilliten og læringslysten til tusenvis av skoleelever gjennom tidene. Intelligens er ikke en statisk tilstand, men lar seg endre gjennom erfaringer og læring, i følge Sternberg (Strandkleiv & Lindbäck, 2005, s 30). Elevene fortjener å oppleve at lærerne har forventninger til at de skal mestre. De burde få muligheten til å bli bedre og flinkere, og å vise at de har potensialet til å bli like flinke som de flinkeste medelevene. Elevene har potensialet får å få det til, noen trenger bare litt mer tid og lærer på en annen måte enn de andre. I det sosiale systemet kan forventningene til prestasjoner og oppførsel til hver enkelt aktør bli så forankret at enkelte elever ikke får mulighet til å endre forutantagelsen. Hvis en elev skal mestre må den ha forventninger om å mestre. Hvis forventningene ikke er tilstede, så kan eleven mestre svakere enn om forventningene hadde

vært tilstede.

Det kan tenkes at alle mennesker har en indre motivasjon om et ønske om å mestre noe. Det å kunne stå opp når vekkeklokka ringer, å knyte skolisser, å kunne lese eller å legge sammen tall. Et ønske om å mestre noe har alle, forventninger om å mestre. En forventning om å mestre noe kan få minst to ulike utfall: å lykkes og økt selvfølelse, eller å mislykkes og mindre selvfølelse.

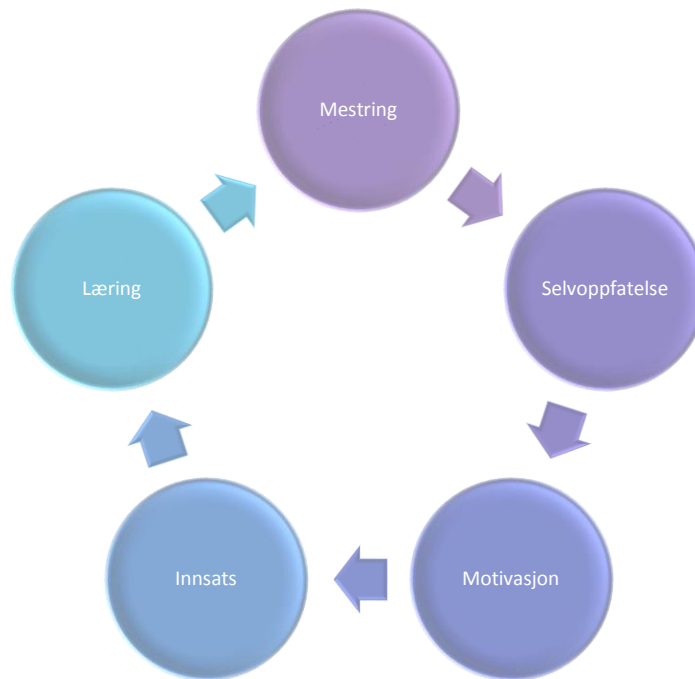
I forbindelse med innlæring av ferdigheter spiller forventninger om mestring en sentral rolle i følge Bandura (Strandkleiv & Lindbäck, 2005). Elever som overvurderer seg selv vil velge å søke utfordringer som er over det de kan mestre. Dette kan føre til at de vil føle de mislykkes som følge av urealistiske forventninger. Motsatt kan elever med for lave forventninger søke oppgaver som er for enkle for eleven, og vil ikke utnytte potensialet sitt (ibid). Det kan være læreren kan gjøre dette for elevene når elevene blir plassert i nivådifferensierte grupper.

Det er en stor risiko for feilplassering av elever i de ulike nivåbaserte gruppene og økte sosiale forskjeller i læringsutbyttet på grunn av feilplassering i følge Slavin (Kunnskapsdepartementet, 2010).

Elever kan ha blitt plassert på feil gruppe og kan få oppgaver som ikke samsvarer med det eleven kan mestre. Det kan være gunstig å gi elevene oppgaver som er litt over det elevens kapasitet er i det øyeblikket, slik at eleven kan utvide sin proksimale utviklingszone. Ifølge Bandura yter elever bedre innsats med en sterk og realistisk forventning om mestring, enn elever med for lav eller for høy bedømmelse av egen kapasitet (Ibid).

Det vil si at elever som forventer å mestre og har realistiske tanker om egne ferdigheter befinner seg ofte i den nærmeste utviklingssonene. I denne sonen er det størst mulighet for læringsutbytte. Læreren som den signifikante andre, sine holdninger og forventninger til eleven avgjør hvordan eleven plasserer seg selv. Dette kan avgjøre om eleven er i sin nærmeste utviklingszone. I Hattie (2009) sin metaanalyse fant han ut at utestengning fra klassens kameratfellesskap også gikk utover de skolefaglige prestasjonene. Hvis man føler man ikke mestrer kan dette påvirke selvfølelsen og påvirke trivselen, som igjen vil påvirke det sosiale systemet. Det er mange menneskelige faktorer som påvirker hverandre. Den sosiale tilhørigheten til klassen kan bli svekket, og mulighetene til å etablere vennskap på grunn av stigmatiseringen og fordommer (Strandkleiv & Lindbäck, 2005). Fordommer og holdninger læres av de signifikante personene i livet til elevene. Dette underbygger hvor viktig det er å lære gode holdninger og respekt for medelever i skolen.

Et godt og trygt læringsmiljø er viktig med tanke på ulike faktorer, men det har en overordnet betydning for læring. Når en elev føler og opplever mestring kan dette føre til at eleven blir stolt av seg selv, eleven kan få økt selvfølelse. Dette kan føre til at motivasjon for å lære mer øker og det blir et læringsmiljø hvor elevene ønsker å lære. Motivasjonen påvirker innsatsen og effekten av å ville lære mer. Dette har Kolbjørg (2001) illustrert som ”lærings sirkelen”.



Figur 5.1

Denne læringsspiralen kan ha en positiv ringvirkning eller en negativ ringvirkning. Hvis en elev lærer noe og føler mestring er eleven i en positiv lærings spiral. Derimot hvis eleven ikke føler mestring, vil dette virke nedbrytende på selvoppfattelsen. Dette kan medføre et negativt selvbilde og selvfølelse, og eleven kommer inn i en negativ lærings spiral. Dette kan også tolkes som, hvis elevene får oppgaver de mestrer, vil de få en økt selvfølelse. Dette kan bunne ut i at det blir et godt læringsmiljø i de nivåddifferensierte gruppene. Evnerike elever kan ha særs nytte av nivåddifferensierte grupper får å oppnå trivsel og mestring. I følge skoleleder Lea Ørstad møter evnerike elever andre elever som de kan speile seg i, og endelig føle seg normale og dette vil virke positivt på læringsmiljøet (Vedvik, 2013b, s. 15). Hvordan blir det om en elev har blitt feilplassert? Vil denne elevens negative lærings spiral påvirke de andre elevene i det sosiale systemet? Det er fare for at evnerike elever blir misoppfattet og kan havne på en svakere gruppe å bli understimulert. Disse elevene vil ikke

oppnå mestringsfølelse og kan mistrives i skolen. En elev som har en dårlig dag, eller er usikker eller utrygg i omgivelsene kan også bli misoppfattet og feilplassert. Denne eleven vil oppnå det samme som den evnerike. ”Lysten til å lykkes og angsten for å mislykkes” (Kolbjørnsen, 2001, s. 19, sitat fra J. W. Aktinson). Å ønske å lykkes kan være medfødt eller lært tidlig i oppveksten. Å erfare at man mislykkes er svært uheldig i begynnelsen av læringsprosessen i følge Kolbjørnsen (2001). Det kan være kritisk for en elev å bli feilplassert i begynneropplæringen. Dette kan føre til en angst for å mislykkes og å skape utrygghet rundt rammene på læringsmiljøet.

Det er viktig med gode lærer-elev relasjoner slik at læreren kan utvide alle elevenes proksimale utviklingszone (Helland, 2009).

Nivådifferensiering av elever kan være begrunnet ut fra elevens utviklingsnivå eller evnenivå. Dette kan gi uttrykk for at eleven ikke har lærings- eller utviklingspotensialer på lik linje som medelevene. Det gjør det vanskelig å opprettholde en slik gruppeorganisering over tid mener Jensen (2007). Jensen (2007) påpeker at det også må advares mot hyppige skiftninger innenfor nivåene, fordi elevene har behov for trygghet og forutsigbarhet for omgivelsene. Mye omorganisering kan gå på bekostning av tryggheten. Læringen er ofte avhengig av gode relasjoner i det sosiale systemet hvor aktørene er, og omorganisering kan gjøre at læringsutbyttet kan bli redusert. Nordahl mener man bør fokusere på hva som foregår når lærer og elev er sammen (Gjerde & Svarstad, 2013).

Et omfattende utvalg av forskningslitteratur om segregering fra Bryderup, Madsen, Perthou og Sørli, viser at hvis man segregerer de svake elevene eller barn med problematferd sammen blir det gjerne mangel på positive rollemodeller (Referert i Manger, Nordahl & Lillejord, 2010). I denne typen segregering, hvor man ønsker å få en homogengruppe kan oppvekstmiljøet bli preget av avvikende verdi- og normsett. En elev med problematferd kan være elever som ikke har fått tilpasset opplæring, eller trives ikke i det sosiale systemet. Det kan peke negativt mot de flinkeste elevene som blir plassert sammen i mest mulig homogene grupper. De kan miste muligheten til å erfare at mennesker er svært ulike, og miste erfaringen av hvor positivt det kan være å etablere relasjoner på tvers av spesielle interesser og evner (Ibid).

4. Oppsummering.

Målet med denne bachelor oppgaven er å belyse at valg av metode for å oppnå tilpasset opplæring kan påvirke læringsmiljøet og trivselen til elevene.

Problemstillingen var: *Hvordan kan nivådifferentierte grupper påvirke læringsmiljøet?*

Historisk sett kan vi se tendenser av likheter ved at historien gjentar seg, den går i en spiral. Nivådifferentierte grupper et skolepolitisk tema. Politikerne ønsker å heve kunnskapsnivået i norsk skole ved å at alle elever skal få individuell tilpasset opplæring. Hvem er det som er kompetente nok til å vurdere hvilken eller hvilke metoder som gjør at elevene får best mulig læringsutbytte utfra evner, forutsetninger og fellesskapet? Er det politikere uten erfaring fra skolen, en faglært musikk lærer, ufaglært lærer, en adjunkt med mange års erfaring, eller forskere og professorer i fagfeltet?

Hovedtyngden av forskningen er godt dokumentert med at læringsmiljøet blir dårligere i homogene grupper med bare svake elever. Det er lærerens lave forventninger til en elev som påvirker måten læreren forholder seg til eleven på. Det kan føre til at eleven utvikler et uheldig selvbilde og lever opp til de lave forventningene. Forskning på nivådifferentiering konkluderer med at læringsutbyttet er negativ eller har en liten positiv effekt for svake elever og elever som gjør det middels bra. Sterke elever kan ha noen fordeler av nivådeling.

Nivådifferentiering kan forsterke slike selvoppfyllende forventninger om elevenes prestasjoner. Jo tidligere inndelingen skjer, desto mer skade kan den gjøre. Spesielt hvis den blir permanent.

Hvis det blir bestemt at det skal gjennomføres nivådifferentierte grupperinger, hvem er kompetente nok til å bestemme det sosiale hierarkiet? Hvem skal få lov å avgjøre fremtiden til elevene? Hvem setter begrensninger eller gi muligheter til mangfoldet av elever utfra relasjonen en lærer har til eleven? Skal alle elever få samme muligheter til tross for at de ikke har evner og forutsetninger til å innfri disse?

Litteraturliste

- Gjerde, R. & Svarstad, J. (2013, 25. mars). Nivådeling i skolen har null effekt. *Aftenposten*. Lokalisert på: <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/-Nivadeling-i-skolen-har-null-effekt--7155961.html#.UZTB5pWTGvu>
- Helland, T. (2009). Vi lærer hele tiden. I: Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jensen, R. (2007). *Tilpasset opplæring i en lærende skole: Om utvikling av læringsmiljøet*. Stjørdal: Læringsforlaget.
- Kolbjørnsen, E. O. (2001). *Tilpasset opplæring og differensiert opplæring i videregående skole*. Oslo: PEDLEX
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet: fag og lærerplaner i grunnskolen*. Oslo: PEDLEX Norsk skoleinformasjon.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *På rett vei*. (St.meld. nr. 20, 2012-2013). Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-20-20122013/5.html?id=717361>
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. (St.meld. nr. 22, 2010-2011). Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011/4.html?id=641267>
- Lillejord, S. (2009). Læring som en praksis vi deltar i. I: Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Manger, T. (2010). Jevnaldrenes betydning. I: Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Manger, T., Nordahl, T. & Lillejord, S. (2010). Rett til læring i et fellesskap. I: Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2012). *Detta vet vi om pedagogisk analyse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T. & Manger, T. (2010). Samhandling, kommunikasjon og engasjement. I: Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringsloven. (1998). LOV-2012-06-22-53. § 1. (1998). Lokalisert på <http://www.lovdata.no>
- Opplæringsloven. (1998). LOV-2012-06-22-53. § 5. (1998). Lokalisert på <http://www.lovdata.no>

Strandkleiv, O. I. & Lindbäck, S. O. (2005). *Tilpasset opplæring, nå!* Oslo: Elevsiden DA.

Strandkleiv, O. I. & Lindbäck, S. O. (2004). *Hva er tilpasset opplæring?* Lokalisert på <http://www.elevsiden.no/tilpassetopplæring/1104529521>

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplanverket om kunnskapsløftet: Prinsipper for opplæringen.* Lokalisert på: http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06.pdf

Vedvik, K. O. (2013a). Delt etter forutsetninger. *Utdanning*, 5, 12-17.

Vedvik, K. O. (2013b). Høy IQ, elever som sprenger rammene. *Utdanning*, 8, 12-17.