



Høgskolen i **Hedmark**

Bacheloroppgave v/ avd. for lærerutdanning og naturvitenskap (LUNA)

Tilpasset opplæring for de faglig sterke elevene

- En skole med rom for alle og blikk for den enkelte?

En kvalitativ studie i pedagogikk og elevkunnskap

Caroline Brustad

GLUS 1-7 2012

2015

Samtykker til utlån hos biblioteket:

 JA NEI

Norsk sammendrag

Tittel:

Tilpasset opplæring for de faglig sterke elevene - en skole med rom for alle og blick for den enkelte?

Forfatter:

Caroline Brustad

År:

2015

Sider: 32

Emneord: Tilpasset opplæring, faglig sterke elever

Sammendrag:

I denne oppgaven har jeg gjennom kvalitative undersøkelser sett på hvordan faglig sterke elever og deres foreldre opplever den tilpassede opplæringen, og om de er tilfredse med tilbudet de får på skolen. Jeg har tatt utgangspunkt i Opplæringsloven §1-3 som sier at alle har krav til tilpasset opplæring, og sett på hvorvidt dette også blir gjennomført for et utvalg av disse elevene.

Jeg har drøftet hvorvidt lærerne til informantene benytter seg av pedagogiske strategier bevisst for å tilrettelegge for disse elevene, og jeg har vurdert om de klarer å motivere og skape mestringsfølelse. Det kommer frem i mine studier at de som har fått tilpasset opplæring har økt motivasjon, og at de som ikke får noe tilrettelegging, ofte mister motivasjonen på grunn av manglende mestringsfølelse. Det kommer også frem at selv om dette er en rett også de faglig sterke elevene har, er det ofte opp til den enkelte lærer hvor godt slik tilpasning blir gjennomført.

English summary

Title: Adjusted education for the academically strong pupils - a school with room for everyone and a focus on the individual?

Author:
Caroline Brustad

Year:
2015

Pages: 32

Keyword: Adjusted education, academically strong pupils

Summary:

In this paper I have through qualitative research studied how academically strong students and their parents experience the adjusted education, and whether they are satisfied with the services provided by the school. I have based my paper on the Education Act §1-3 which states that everyone is entitled to adjusted education, and looked into whether this also is conducted for these pupils.

I have discussed whether the teachers of the informants use educational strategies consciously to facilitate for these pupils, and I have investigated if they are able to motivate and create a sense of empowerment. It is evident in my studies that those who have received adjusted education has increased motivation, and that those who do not get support, often lose motivation because of the lack of a sense of empowerment. It also emerges that although this is a right academically strong pupils also have, it is often up to the individual teacher how well such adjustments are implemented.

Innholdsfortegnelse

NORSK SAMMENDRAG	2
ENGELSK SAMMENDRAG	3
INNHALDSFORTEGNELSE	4
FORORD	5
1. INNLEDNING	6
1.1 TEMAETS RELEVANS OG PROBLEMSTILLING.....	6
1.2 OPPBYGNING AV OPPGAVEN.....	8
2. TEORI	9
2.1 TILPASSET OPPLÆRING.....	9
2.2 MOTIVASJON OG MESTRING.....	9
2.2.1 Læringsteori.....	10
2.3 PEDAGOGISKE STRATEGIER.....	11
2.3.1 Akselerasjon.....	11
2.3.2 Berikelse.....	12
2.3.3 Uavhengig studium.....	13
2.3.4 Segregering.....	13
3. METODE	14
3.1 PRESENTASJON AV METODE.....	14
3.2 GJENNOMFØRING AV UNDERSØKELSEN.....	15
3.3 KVALITET VED STUDIENE.....	16
4. PRESENTASJON AV FUNN FRA UNDERSØKELSEN	18
4.1 FUNN RELATERT TIL INITIATIV TIL TILPASSET OPPLÆRING.....	18
4.2 FUNN RELATERT TIL OPPLEVELSE AV TILPASSET OPPLÆRING.....	19
4.3 FUNN RELATERT TIL OPPLEVELSE AV TILFREDSHET MED DEN TILPASSEDE OPPLÆRINGEN.....	21
5. DRØFTING	23
5.1 INITIATIV TIL TILPASSET OPPLÆRING.....	23
5.2 OPPLEVELSE AV TILPASSET OPPLÆRING.....	23
5.3 OPPLEVELSE AV TILFREDSHET MED DEN TILPASSEDE OPPLÆRINGEN.....	25
6. KONKLUSJON	28
7. LITTERATURLISTE	29

Vedlegg:

1. Intervjuguide

Forord

Jeg har skrevet denne bacheloroppgaven vinteren/våren 2015. Det har vært en omstendig og spennende prosess som har lært meg veldig mye. Jeg har fått innblikk i de faglig sterke elevenes skolehverdag, i tillegg til at jeg har lært mye om det å skrive en formell oppgave med utgangspunkt i intervju.

Bacheloroppgaven har fokus på hvordan et utvalg faglig sterke elever opplever at de får tilpasset opplæringen sin. Man møter stadig på elever som ikke får nok utbytte av den ordinære undervisningen og som trenger å få justert undervisningsopplegget sitt til et høyere og vanskeligere nivå. Det har vært spennende å finne ut mer om hvordan foreldrene til disse elevene og elevene selv ønsker at dette skal foregå, og om lærere etter deres mening gjør en god nok innsats for disse elevene. Dette er et tema jeg personlig brenner for, og det har derfor vært spesielt interessant å få jobbe med dette.

Tilpasset opplæring til de faglig svake elevene har stor faglig tyngde i vårt utdanningsprogram. Jeg har savnet å lære om tilpasset opplæring til de over gjennomsnittet faglig sterke elevene. Jeg håper at jeg med denne bacheloroppgaven kan få større innblikk i nettopp dette.

Jeg vil gjerne takke min veileder Dordy Wilson for kjappe og konkrete tilbakemeldinger. Hun har vært god på å lede meg på rett spor når jeg har vært i villrede, og hun har vært positiv og vist stor kunnskap.

I tillegg vil jeg takke mine informanter - både lærere, foreldre og elever.

1. Innledning

I dette kapittelet vil jeg legge frem mitt valgte tema og argumentere for temaets relevans. Videre vil jeg presentere min problemstilling. Tilslutt vil jeg gjøre rede for oppbygningen av oppgaven.

1.1 Temaets relevans og problemstilling

I følge Elevundersøkelsen som ble foretatt i 2011, sitter det mange elever i norske klasserom som føler at de ikke blir utfordret faglig. På spørsmålet "Får du nok utfordringer på skolen?" svarte hele 20% at de får utfordringer i bare noen fag, i svært få fag eller i ingen fag (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Allikevel har disse faglig sterke elevene i utgangspunktet krav på å få tilrettelagt opplæringen sin slik at de får mer utfordringer i skolehverdagen sin. I Opplæringsloven §1-3 står det følgende om tilpasset opplæring: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten.» (Opplæringslova, 1998). I Stortingsmelding 20 i 2010-2011 står det nemlig at: «Prinsippet om tilpasset opplæring skal gjelde for alle elever, også de høyt presterende» (Kunnskapsdepartementet, 2013). Man finner også argument for at *alle* skal ha tilpasset opplæring i Kunnskapsløftet:

«Læreplanverket for Kunnskapsløftet legger til grunn at undervisningen i størst mulig grad skal tilpasses den enkelte elevs forutsetninger og nivå. Fordi elevene er ulike, må de få ulike utfordringer. Alle elever skal få oppgaver som gir dem mulighet til læring, mestring og utvikling.» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 15).

I prinsippet om en *inkluderende skole* finner man også argument for at opplæringen skal tilpasses alle elever og deres forutsetninger. Dette går ut på at man kontinuerlig verdsetter individuelle forskjeller, og lar elevene få utfordringer som passer dem (Manger, Nordahl & Lillejord, 2010). I Kunnskapsløftets generelle del står det følgende om inkluderende opplæring: «Skolen skal ha rom for alle, og læreren må derfor ha blick for den enkelte. Undervisningen må tilpasses, ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå,

den enkelte elev og den sammensatte klasse.» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 12). Det betyr at opplæringen skal tilpasses både de faglig sterke og de faglig svake elevene.

Man kan allikevel se en tendens til at det er de faglig svake elevene som blir best fulgt opp og får sin opplæring tilrettelagt. Dette fordi det er mye teori i lærerutdanningen om tilpasset opplæring for de faglig svake elevene, men svært lite om hvordan man skal tilpasse undervisningen til de faglig sterke elevene. Det finnes heller ingen videreutdanning for lærere med dette tema (Utdanningsdirektoratet, 2015). Idsøe og Skogen har forsket på nettopp dette og sier at at det er: «...ingen betydelig prioritering av dette fagstoffet verken i lærerutdanningen, pedagogikken eller spesialpedagogikken i Norge.» (2011, s. 11).

Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen publiserte i april 2014 en artikkel i Østlendingen om dette tema. Han skriver: «I deler av det politiske og akademiske miljøet har det vært kontroversielt å snakke om både flinke elever og evnerike barn. Man har nærmest trodd at skolen var et nullsumspill hvor mer oppmerksomhet for en gruppe elever automatisk betød mindre oppmerksomhet til en annen. Slik er det ikke.» (Isaksen, 2014). Han hevder videre at man må gjøre mer for de flinkeste elevene, og dyrke frem talentene våre. Han presiserer også at prinsippet om tilpasset opplæring gjelder for *alle* elever, både de som trenger ekstra hjelp og de som trenger ekstra utfordringer, og at dette er viktig for å ikke fremkalle kjedsomhet i skolehverdagen (Isaksen, 2014).

Jeg mener at mitt valgte tema er høyst relevant og aktuelt, da det ser ut til at dette er et satsningsområde som foreløpig har lite fokus i lærerutdanningen og i skolen. Jeg ønsker derfor med min problemstilling å utvikle kunnskap om hvordan de faglig sterke elevene og deres foreldre opplever den tilpassede opplæringen. Jeg vil også se på om de får det de har krav på av tilrettelegging, til tross for at det kan se ut som at pedagogene i dag ikke har tilstrekkelig kompetanse på dette feltet. Hensikten med mine studier er å få bedre innsikt i hva vi som lærere gjør for å tilrettelegge for disse elevene, og utvikle en bevissthet rundt denne type tilpasset opplæring. På dette grunnlaget har jeg valgt følgende problemstilling:

Hvordan opplever et utvalg faglig sterke elever og deres foreldre at opplæringen blir tilpasset?

Jeg har valgt å snevre meg inn til hvordan foreldre og elever selv opplever tilbudet de får, i stedet for å se på hva læreren selv mener han gjør og aktivt gå inn i klasserommet. Jeg tror jeg på denne måten kan få et fint innblikk i hvordan den tilpassende opplæringen blir oppfattet av de det angår, og ikke bare hvordan den er intendert av læreren. Fokuset mitt blir da på foreldrene og elevenes oppfatning av samarbeidet med skolen og tilretteleggingen de får eller ikke får.

1.2 Oppbygning av oppgaven

I kapittel 1 går jeg gjennom mitt valgte tema og problemstilling, og jeg forklarer hvordan oppgaven er bygd opp. Kapittel 2 er et teorikapittel der jeg ser nærmere på begrepet tilpasset opplæring, samt motivasjon og mestring i lys av relevant læringsteori. Her vil jeg også gå inn på noen pedagogiske strategier som kan brukes på de faglig sterke elevene i den norske skolen. I kapittel 3 vil jeg gå gjennom valg og gjennomføring av metode. I kapittel 4 vil jeg presentere funnene fra undersøkelsene mine. I kapittel 5 vil jeg drøfte mine hovedfunn opp mot teori. I kapittel 6 vil jeg komme med en konklusjon på min problemstilling. Tilslutt i oppgaven er litteraturlisten og vedlegg.

2. Teori

I dette kapitlet vil jeg gå gjennom teorien jeg baserer min oppgave på. Jeg ønsker å se nærmere på begrepet tilpasset opplæring og hvem som i følge loven har krav på dette. Videre ønsker jeg å se på relevant læringsteori om motivasjon og mestring med fokus på de faglig sterke elevene. Til slutt vil jeg ta for meg ulike pedagogiske strategier som kan tas i bruk for å tilrettelegge undervisningen for disse elevene.

2.1 Tilpasset opplæring

I følge Nordahl (2012) handler tilpasset opplæring om at alle elever skal få realisert sine muligheter for faglig og sosial læring i grunnskole og videregående skole. I praksis betyr dette at alle elever skal få tilrettelagt undervisningsopplegget til sine forutsetninger slik at de føler mestring og motivasjon. Det er ikke spesifisert i Opplæringslovens §1-3 om prinsippet om tilpasset opplæring gjelder både faglig sterke og faglig svake elever, men dette blir allikevel som nevnt presisert i Stortingsmelding 20 i 2010-2011.

Nordahl (2012) sier videre at tilpasset opplæring er et prinsipp som skal omfatte all undervisning, og at det har konsekvenser for valg av lærestoff, organisering og tilrettelegging. I tillegg er det et virkemiddel knyttet til metoder, arbeidsmåter og innhold. Kunnskapsløftets føringer for tilpasset opplæring er ganske vage, derfor vil det være store variasjoner fra skole til skole og fra klasserom til klasserom. Nordahl hevder at ulike studier viser at det er læreren som er avgjørende for hvordan den tilpassede opplæringen gjennomføres i praksis (Nordahl, 2012). Mönks (2008) hevder også at de faglig sterke elevene er avhengige av den enkelte lærers godvilje og innsikt, og i særdeleshet foreldrenes anstrengelser.

2.2 Motivasjon og mestring

”Motivasjon er gjerne det som forårsaker aktivitet hos individet, det som holder denne aktiviteten ved like og det som gir den mål og mening.” (Imsen, 2005, s. 375). Viljen til å oppnå noe oppstår ikke av seg selv. Mestring er det å klare oppgaver og situasjoner som

overstiger det man klarer på ren rutine (Manger, 2009a). Det vil i denne sammenhengen si at de faglig sterke elevene opplever mestring da de klarer oppgaver som i utgangspunktet er utfordrende for dem. En forventning om å mestre en oppgave er en viktig forutsetning for motivasjon (Manger, 2009b). Indre motivasjon handler om en egeninteresse og entusiasme for faget, der det å jobbe med en oppgave er belønning i seg selv. Målet er å øke egen kompetanse. Her har eleven en naturlig tendens til å oppsøke og overvinne nye utfordringer - altså motiveres eleven gjennom mestring av gitte oppgaver (Manger, 2009b).

Jeg vil nå gå nærmere inn på hvordan man kan gi de faglig sterke elevene motivasjon og en opplevelse av mestring i lys av det sosiokulturelle læringssynet, det sosial-kognitive læringssynet og McClelland-Atkinson-teorien.

2.2.1 Læringsteori

Vygotsky konstruerte det sosiokulturelle læringssynet, og han vektlegger særlig den sosiale samhandlingen som en viktig motivasjonsfaktor (Manger, 2009b). Det å jobbe sammen med andre likesinnede elever, eller det å jobbe i klasserommet som en del av et felleskap kan altså fungere som motivasjon. Denne læringsteorien støtter altså at man får et differensiert undervisningsopplegg i klasserommet, og at man ikke blir tatt ut av klassen for å jobbe med egne tilrettelagte oppgaver. Dette kalles en vid tilnærming til tilpasset opplæring (Nordahl, 2012). Videre snakker Vygotsky om at vi må stimulere elevenes *nærmeste utviklingssone*. Det er området som ligger mellom det en elev kan klare på egenhånd, og det eleven ikke klarer selv med hjelp (Helland, 2009). Det går ut på at elevenes utvikling støttes ved at de hele tiden får oppgaver de nesten mestrer - og mestrer helt ved hjelp av støtte og veiledning av en lærer eller medelev. Da flytter man stadig grensene for hva en elev klarer på egenhånd, og eleven blir motivert og opplever mestring. Blir avstanden til den nærmeste utviklingssonen for stor skapes frustrasjon, og blir den for liten utfordres elevene for lite. I begge tilfeller mener Manger at motivasjonen reduseres (Manger, 2009b). Altså øker motivasjonen ved at elevene får jobbe med oppgaver på sitt nivå.

Videre har Bandura har gitt et viktig bidrag for å forstå det sosial-kognitive læringssynet. Også her er det fokus på at det sosiale har stor betydning for hvordan eleven vokser og lærer. Bandura hevder også at hvis man har høye forventninger til seg selv, jobber man hardere og

presterer bedre (referert i Manger, 2009b). Videre mener Bandura at det er viktig at alle elever opplever autentiske mestringsopplevelser, da dette er en stor motivasjonskilde (referert i Manger, 2009b). Det vil altså si at alle elever må ha oppgaver tilpasset sitt nivå for å få slike motiverende mestringsopplevelser.

I tillegg har man også McClelland-Atkinson-teorien som går ut på at noen elever er mer motiverte for å prestere enn andre. Dette kalles også prestasjonsmotivasjon. Disse elevene søker utfordrende og vanskelige oppgaver og gjør det som regel veldig bra. De vil også lett kjede seg om de gjentatte ganger lykkes med de samme type oppgaver (Manger, 2009b). Denne teorien sier videre at det er viktig at skolen legger til rette for den enkeltes læring, og at vi må hjelpe disse elevene med å realisere sitt potensial, gjerne gjennom å la dem sette egne læringsmål (Manger, 2009b).

2.3 Pedagogiske strategier

Jeg ønsker her å ta for meg ulike pedagogiske strategier som kan benyttes for å tilpasse opplæringen til de faglig sterke elevene. I følge Mönks krever disse strategiene en svært fleksibel undervisningsform, et rikelig tilbud på undervisningsmateriell og en motivert lærerstab (2008). Det går altså ikke bare på lovgivning og skoleorganisatoriske tiltak, men den enkelte lærers stå-på-vilje. Videre mener Mönks at man ikke skal gi elevene flere oppgaver på samme nivå om samme tema, men utfordre de sterke elevene (2008). Dersom man ikke har en bevisst pedagogisk strategi, mener han at disse elevene kan miste motivasjonen, og at vi mister verdifulle fremtidige ressurser (Mönks, 2008).

Jeg vil konsentrere meg om de strategiene som er gjennomførbare i den norske skolen, og som ikke går på tross av den norske Opplæringsloven.

2.3.1 Akselerasjon

En måte å tilpasse opplæring til de faglig sterke elevene på er å tillate dem å arbeide seg raskere gjennom et stoff enn resten av klassen (Mönks, 2008). De får altså lov til å jobbe i sitt eget tempo, og dette kan føre til at de ofte blir fortere ferdig med et tema eller til og med en hel lærebok. Man kan også la de faglig sterke elevene få akselerere ved å arbeide med undervisningsstoff til høyere trinn (Mönks, 2008). Akselerasjon kan også bety at disse

elevene får hoppe over trinn eller får begynne tidligere på skolen (Idsøe & Skogen, 2011). Selv om dette ikke er så vanlig i Norge, er det i følge Opplæringslovens § 2-1 mulig å starte på skolen et år tidligere dersom elevenes forutsetninger tilsier det: «Dersom foreldre søker om det eller samtykker, kan kommunen etter sakkyndig vurdering la eit barn ta til på skolen eitt år før når det innan 1. april har fylt 5 år.» (Opplæringslova, 1998).

I følge Idsøe og Skogen (2011) kan elever som får tilpasset opplæring gjennom akselerasjon føle seg tilfredstillende utfordret og også sosialt akseptert, og står i mindre fare for å kjede seg slik mange faglig sterke elever som må følge den normerte læreplanen gjør. Leyden (2002) sier at de faglig sterke elevene ofte jobber alene siden gjennomsnittseleven ikke klarer å følge deres tempo faglig. Som nevnt kan det å jobbe sammen med noen skape mer motivasjon. I slike tilfeller kan det være en idé å la de faglig sterke elevene få jobbe sammen med elever fra høyere trinn (Leyden, 2002).

2.3.2 Berikelse

Den mest anvendte måten for pedagogisk differensiering av aktiviteter for faglig sterke barn, er i følge Idsøe og Skogen (2011) *berikelse* av den normale undervisningen. Berikelse er utvidelse eller fordypning av lærestoffet, og gis ofte i tillegg til det ordinære undervisningsopplegget. Dette fordi disse elevene ofte har en større arbeidskapasitet enn gjennomsnittseleven, og derfor skal takle en slik utfordring (Mönks, 2008). Denne pedagogiske strategien kan gjøres enkelt ved å la eleven jobbe med mer avanserte oppgaver om samme tema når han er ferdig med de gitte oppgavene, for eksempel flere og mer kompliserte oppgaver i matematikk. Det kan også være at eleven får fordype seg og lese mer om et tema klassen har om. Når hele klassen får en felles oppgave, kan lærerne også stille høyere krav til de faglig sterke elevenes gjennomførelse av denne oppgaven, som en form for berikelse. Dette kalles avansering (Idsøe & Skogen, 2011). Vi kan også gi disse elevene vanskeligere tekster å jobbe med, selv om selve tema er det samme som det resten av klassen jobber med, for eksempel i norskfaget. Dette kalles modifikasjon (Idsøe & Skogen, 2011). Det å få andre og mer avanserte lekser er også en form for berikelse.

2.3.3 Uavhengig studium

Faglig sterke elever kan også få jobbe med egne prosjekter eller stiler som et tillegg til arbeidet på skolen og leksene hjemme. Her får eleven mulighet til å engasjere seg fullt og helt uten å få «særstatus» i klassen, og uten at det blir nevneverdig lagt merke til av medelevene (Mönks, 2008). Eksempler på dette kan være at eleven får jobbe med et prosjekt om et tema som interesserer dem og må levere et ferdig produkt til lærer innen et gitt tidspunkt. Mönks (2008) tror dette kan føre til sterk motivasjon for de faglig sterke elevene. I følge Idsø og Skogen (2011) foretrekker de fleste faglig sterke elever selvstudium som strategi, fordi det gir større fleksibilitet og selvstendighet enn de andre strategiene nevnt her. Det er viktig at læreren følger opp disse prosjektene, slik at de har et formål og slik at de kan revideres og forbedres som et steg i en mer avansert læringsprosess.

2.3.4 Segregering

I Norge har vi ikke spesialklasser, og vi grupperer ikke elever etter evner og begavelser. Allikevel har barn et behov for å være sammen med andre barn som er på samme intellektuelle og faglige nivå som en selv, og få et mer utfordrende og tilpasset læringsmiljø (Idsø & Skogen, 2011). Dette kan løses ved at man i noen fag kan lage grupper basert på faglig nivå på tvers av klasser, som har samme undervisningsopplegg og jobber sammen. Denne differensieringen er noe som kan gjøres i blant, men skal ikke gjøres i alle timer i et gitt fag (Idsø & Skogen, 2011). Matematikk kan være et fag som egner seg godt til denne type differensiering. Et annet eksempel kan være *veiledet lesing* i norskfaget der elevene er nivådelte etter LUS-nivå.

3. Metode

I dette kapitlet vil jeg presentere metoden jeg har benyttet for å kunne svare på problemstillingen min. Jeg vil også utdype hvordan jeg gjennomførte undersøkelsen. Tilslutt vil jeg argumentere for kvaliteten i undersøkelsen.

3.1 Presentasjon av metode

Jeg ønsket å utvikle kunnskap om hvordan de faglig sterkeste elevene og deres foreldre opplever den tilpassede opplæringen. Jeg har først fordypet meg i forskning om hvordan man kan tilrettelegge opplæringen av disse elevene, i tillegg til læringsteori om motivasjon og mestring. Med dette fikk jeg et bedre innblikk i om det som gjøres av tilrettelegging i skolen er i tråd med hva disse elevene bør få for å fremme deres læring. Jeg ønsket å få en mer utfyllende kunnskap om temaet, og på bakgrunn av dette ønsket jeg å forstå hvordan elever og foreldre opplever tilretteleggingen de mottar, og dermed konstruerer jeg kunnskapen som utvikles for denne studien. Den kunnskapen jeg utvikler er ikke representativ for alle faglig sterke elever og deres foreldre, men representerer kun et utvalg. Dette gjør at jeg ikke utvikler kunnskap om hvordan situasjonen er for alle faglig sterke elever i den norske skolen, men jeg får allikevel et innblikk.

For å kunne utvikle kunnskap, har min datainnsamlingsstrategi vært å foreta intervju. Med denne metoden kunne jeg få tak i informantenes opplevelser av hvordan de erfarer den tilpassende opplæringen. Når man intervjuer informanter for å samle inn data, betraktes metoden som kvalitativ. Det vil si at man undersøker hvilken mening hendelser og erfaringer har for de som opplever dem, og hvordan de kan fortolkes eller forstås også av andre (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010). Denne metoden er bedre når man ønsker å få fyldigere og mer detaljerte beskrivelser, da man helst skal stille åpne spørsmål. (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010). Generelt kan man ikke generalisere resultatene av en kvalitativ undersøkelse. I dette tilfelle var heller ikke dette ønskelig, da jeg ønsket å forstå og få innsikt fremfor å forklare.

Jeg har foretatt intervjuer via brevmetoden, som i følge Berg (2003) er en mellomting mellom intervju og spørreundersøkelse. Grunnen til at jeg valgte brevmetoden er at respondentene bor ganske spredt rent geografisk, og at det derfor var mest praktisk å gjøre det via mail og ikke ansikt til ansikt. Ulempen med brevmetoden er at jeg ikke fikk mulighet til oppfølgingsspørsmål og dermed ikke anledning til å oppfordre respondenten til å svare mer detaljert. Jeg var også avhengig av at respondentene tok oppgaven seriøst og var engasjerte og motiverte. Den største arbeidsmengden i denne metoden ligger på respondentene. I følge Berg (2003) er fordelen med brevmetoden at den er lett å administrere, og at analysearbeidet kan starte så fort du mottar svarene.

3.2 Gjennomføring av undersøkelsen

Jeg startet med å utvikle en intervjuguide med åpne spørsmål som ville gi meg fyldige og grundige svar. Jeg tok utgangspunkt i forskning og formulerte spørsmål slik at jeg kunne få et inntrykk av hvordan opplevelsen av tilpasset opplæring er for informantene (se vedlegg 1). Jeg ønsket så å komme i kontakt med foreldre av faglig sterke elever, for å finne ut hvordan de opplever at undervisningen til barna deres blir tilpasset deres behov. Jeg kontaktet skoler i distriktet der jeg bor og forklarte temaet for bacheloroppgaven. Jeg ønsket å ha faglig sterke elever fra både småskolen og mellomtrinnet, jeg ønsket begge kjønn, og jeg ville ha elever fra ulike skoler og med ulike lærere. Dette har jeg fått til, og jeg føler at utvalget har blitt representativt. Når det gjelder utvalgsstørrelse valgte jeg å intervju 4 elever og deres foreldre. I kvalitative undersøkelser velger man informanter bevisst og ikke gjennom tilfeldig utvalg, siden man ønsker å få mest mulig kunnskap om et gitt fenomen (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Jeg har foretatt en såkalt *strategisk utvelgelse* da jeg har tenkt nøye gjennom hvilken målgruppe som må delta for å få samlet nødvendig data, for så å finne disse menneskene. Utgangspunktet for utvelgning er altså ikke representativitet, men hensiktsmessighet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010).

Intervjuguiden ble sendt per mail i februar, og respondentene fikk 2 ukers svarfrist. Foreldrene var tydelig veldig engasjert i dette tema, og jeg fikk lange og gode svar fra alle. Dette bidro til at analysearbeidet ble svært spennende og informativt. Å analysere handler i

følge Postholm & Moen (2009) om å gå inn i et materiale, dele det inn i biter eller elementer, og prøve å finne et mønster og forstå det som er beskrevet. Det vil være til god hjelp å kategorisere dataene og finne et system som gjør materialet mer oversiktlig og begripelig (Postholm & Moen, 2009). I tillegg må man skille ut den informasjonen som har faktisk relevans for problemstillingen (Postholm, 2010). Jeg har foretatt en kategoribasert inndeling av data. Det vil si at jeg har satt «merkelapper» på setninger eller avsnitt som gjør det mulig å identifisere eller finne igjen spesielle temaer i materialet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Jeg har også benyttet meg av tolkende lesing, altså at jeg har forsøkt å forstå hvordan informantene tolker og forstår fenomenet jeg har studert, i tillegg til å få frem informantenes versjon på best mulig måte (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010).

Jeg gikk aller først igjennom all den skriftlige dataen fra intervjuene. Etter å ha bearbeidet dette grundig, kom jeg frem til at materialet kunne deles inn i 3 kategorier. Den første kategorien inneholdt informasjon om hvem som tok initiativ til at eleven skulle få tilpasset opplæringen sin, og på hvilket grunnlag dette ble gjort. Videre fant jeg en kategori der foreldreinformantene og elevene fortalte om den tilpassende opplæringen de mottar i dag. Den siste kategorien inneholdt data om hvorvidt de var tilfredse med den tilpassede opplæringen de i dag mottar, og hva som eventuelt kunne ha blitt gjort annerledes.

3.3 Kvalitet ved studiene

Når man skal gjennomføre kvalitative undersøkelser, for deretter å analysere funnene, må man vurdere om dataene er pålitelige og om de er valide (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). I tillegg må man se på hvor troverdig funnene våre er, og om det har en nytteverdi for andre.

I følge Johannessen, Tufte og Christoffersen knytter reliabilitet seg til «... nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvilke data som brukes, den måten de samles inn på, og hvordan de bearbeides.» (s. 2010, s. 40). Her har altså metoden du samler inn data på mye å si. Om man samler inn data på en riktig måte, stiller åpne spørsmål og bruker alle respondentenes svar under bearbeidingen av dataene, vil reliabiliteten være god. Målet er i følge Postholm (2010) å nå frem til en «autentisk» forståelse av informantenes erfaringer.

En svakhet ved kvalitativ metode generelt er at man som intervjuer kan påvirke informanten. I mitt tilfelle med brevmetoden kan man ikke påvirke respondenten med kroppsspråk eller hvordan man ordlegger seg. Man kan allikevel påvirke informanten gjennom spørsmåleffekten, som går ut på at selv åpne og skrevne spørsmål kan være ledende, og man kan øke sjansen for å få et bestemt svar (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Jeg ser i ettertid at noen av mine spørsmål går ut i fra at noe er et problem, uten å la informanten avgjøre dette selv. Et eksempel kan være følgende spørsmål: « Er dere fornøyd med den tilpassede undervisningen barnet deres mottar, eller har dere andre ønsker rundt dette?». I ettertid ser jeg at jeg kunne formulert dette spørsmålet annerledes, da jeg nærmest går ut i fra at de ikke er fornøyd og dermed har andre ønsker. Det er også noen av spørsmålene jeg har stilt til elevinformantene som jeg i ettertid ser at ikke har så stor relevans. Dette gjelder for eksempel «Hvilke fag synes du er morsomst å jobbe med?». Det at de er glad i gym eller mat og helse har ikke relevans i denne sammenheng. Her kunne jeg vært mer spesifikk og spurt hva de synes om fagene matte og norsk, da det er spesielt disse fagene jeg føler reflekterer deres nivå i de grunnleggende ferdighetene på best mulig måte.

Validitet i en undersøkelse dreier seg om i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke, og om undersøkelsen måler det den har til hensikt å måle (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). I kvalitative studier er validitet derfor knyttet til hvordan man som forsker gjør rede for forskerprosessen slik at andre kan forstå hvordan en har kommet frem til funnene (Postholm, 2010). Jeg har i dette kapittelet etter beste evne presentert min forskerprosess i detalj for å styrke validiteten ved mine studier. Man må hele tiden være objektiv når man analyserer og presenterer funnene, og man må presentere funnene slik de faktisk er og ikke trekke frem enkeltutsagn og enkeltfunn som vrir konklusjonen i den ene eller andre retningen. Jeg måtte også vurdere hvorvidt funnene mine representerte fenomenet jeg undersøkte (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Her måtte jeg vurdere om svarene til informantene var pålitelige, og om svarene deres var troverdige. Dette kan være vanskelig å avgjøre, men det er i følge Postholm viktig at den som samler inn dataene har en refleksiv og kritisk bevissthet om sin rolle som informasjonssamler (2010).

4. Presentasjon av funn fra undersøkelsen

I dette kapitlet presenterer jeg funnene mine. Jeg har organisert funnene i underkapitler ut i fra følgende kategorier: I kapittel 4.1 vil jeg se på hvem som tok initiativ til å få undervisningen til elevene tilpasset, og hvordan dette foregikk. I kapittel 4.2 vil ta for meg hvordan informantene opplever at elevene faktisk får tilpasset opplæringen. Tilslutt vil jeg i kapittel 4.3 se på hvor tilfredse foreldre og elever er med den eventuelle tilpassede undervisningen elevene får. Jeg vil også se på om det er noe de kunne tenke seg at ble gjort annerledes.

4.1 Funn relatert til initiativ til tilpasset opplæring

Et av mine funn fra denne studien handler om hvem som tok initiativ til den tilpassede opplæringen, og hvorfor dette ble gjort.

Foreldreinformantene forteller at deres barn utmerker seg særlig når det gjelder norsk og matte. Flere av elevene har tidlig vist stor interesse for bøker, og har nå svært gode lese- og skriveferdigheter. I tillegg uttrykker alle elevene selv at de synes matte er «for lett», og foreldrene kan fortelle at de tar i bruk matematiske strategier og kan løse stykker som i teorien er for vanskelige for deres alder. Dette vises gjennom kartleggingsprøver, nasjonale prøver og andre tester i skolen. Noen av foreldrene merker også at barna deres tar leksene veldig lett og blir fort ferdig. Elevene selv sier at de trives godt på skolen og har det veldig bra sosialt, men at de ønsker seg mer utfordringer i skolehverdagen. Med dette som grunn stilte jeg spørsmål ved hvem som hadde tatt et eventuelt initiativ til at eleven skulle få tilpasset opplæring.

Foreldreinformant 1 forteller at de har blitt svært godt ivaretatt på skolen og av kontaktlæreren til eleven. Foreldrene har selv sett at eleven tar ting veldig lett og er på et høyt faglig nivå i forhold til sin alder, men dette har også blitt fanget opp av kontaktlæreren. Foreldre og lærer har hatt en åpen dialog hele veien, og har kontinuerlig endret

undervisningstilbudet til eleven for at hun skal få best mulig læringsutbytte. Her har altså initiativet blitt tatt av foreldre og kontaktlærer i fellesskap.

Foreldreinformant 2 sier at de har forsøkt å få tilpasset opplæringen av sitt barn flere ganger, spesielt i norsk og matte der hun hevder seg veldig. De sier at det har vært mye utskiftning av lærere i klassen, og at det kommer veldig an på læreren hvordan dette ønsket har blitt mottatt. Som foreldre har de måttet prøve seg mye frem med hver enkelt lærer. De har også ønsket tettere oppfølging av barnet deres i engelsk, da de ønsker at eleven skal opp i samme høye nivå i dette faget. Dette har ikke blitt gjort noe med.

Videre forteller foreldreinformant 3 at tilrettelegging har vært et tema på alle utviklingssamtaler de har hatt med de ulike kontaktlærerne opp gjennom årene. Her er det foreldrene selv som har tatt initiativ til tilretteleggingen, med varierende mottagelse fra lærerne. Også denne klassen har hatt mye utskiftning av lærere.

Tilslutt sier foreldreinformant 4 følgende:

«Vi er veldig fornøyd med hvordan hun blir ivaretatt på skolen og har en åpen dialog om hvordan opplæringen best kan tilpasses hennes nivå. Vi har ikke bedt om dette da vi opplever at lærer har dette i fokus.» (Foreldreinformant 4)

De forteller videre at de i samråd med kontaktlærer under utviklingssamtalen ble enige om at eleven skulle få ytterligere ekstra oppgaver både på skolen og hjemme. Ved dette punktet hadde som nevnt allerede kontaktlærer fanget opp denne elevens faglige styrke spesielt i norsk og matte, og tilpasset ved å gi ekstra oppgaver på et litt høyere nivå. Her ble altså også initiativet først tatt av kontaktlærer, og deretter ble kontaktlærer og foreldre i fellesskap enige om å tilrettelegge mer.

4.2 Funn relatert til opplevelse av tilpasset opplæring

Her forteller jeg om mine funn knyttet til hvordan foreldre og elever opplever den tilpassede opplæringen, eller mangelen av dette.

Foreldreinformant 1 forteller at eleven har fått utdelt neste års matematikkbok som hun kan jobbe i på skolen, men at det utover dette ikke er så veldig tilpasset i undervisningssituasjonen. Her er det kun snakk om mer av de samme oppgavene eller å lese i leseboka når hun er ferdig med det som skal gjøres. De forteller at eleven også får tilleggslekser i norsk som hun skriver på PC og leverer til kontaktlærer, men at det ellers er snakk om å følge det vanskeligste nivået på den nivådelte lekseplanen.

Foreldreinformant 2 får ikke tilpasset noe av undervisningen eller oppgavene som blir gjort på skolen. Her er det kun snakk om å gjøre det vanskeligste nivået i lekser. Når eleven er ferdig med det som skal gjøres av oppgaver på skolen, får hun ofte lov til å strikke eller lese bok. Elevinformanten forteller at de i det siste har fått litt mer ekstraoppgaver, men at det ikke har vært et tilbud tidligere.

Den 3. foreldreinformanten sier at den faglige tilretteleggingen har variert svært mye opp gjennom årene med forskjellige kontaktlærere. De sier selv at det er god tilpasning nå sammenliknet med tidligere år. Hun forteller videre: «I perioder med lite tilpasning var eneste tilbudet mer av de samme oppgavene (på samme nivå), og det motiverte lite.» (Foreldreinformant 3). Nå for tiden har eleven nivådelte lekser hjemme slik alle i klassen har, og matematikkoppgaver på et høyere nivå på skolen. Her har han et eget oppgavehefte med vanskeligere oppgaver. Foreldrene har blitt lovet at eleven skal få jobbe med mattebøker for klassetrinnet over seg da han er spesielt god i dette faget. Det har derimot ikke skjedd. Det er ingen annen tilpasning i andre fag enn matte på skolen. Når eleven er ferdig med det som skal gjøres på skolen i andre fag enn matte, får han beskjed av læreren om å lese i leseboka si.

Den siste foreldreinformanten forteller at eleven får svært god tilpasset opplæring på skolen. Hun forteller at eleven får ekstraoppgaver på ark som er litt vanskeligere når hun er ferdig med det som skal gjøres. Dette gjelder spesielt i norsk og matte. I tillegg får eleven jobbe i en ekstra mattebok som er for trinnet over når hun har gjort alle de gitte matteoppgavene og har vist at hun har skjønnet tema. Eleven får også jobbe i denne matteboka hjemme. Kontaktlæreren følger kontinuerlig eleven opp, og snakker ofte med eleven for å se hvordan

hun synes det er å jobbe med de vanskeligere oppgavene. Da er det mulighet for å justere opplegget opp eller ned i vanskelighetsgrad underveis. Foreldreinformanten sier at eleven blir veldig fort ferdig med lekser, og at det derfor er bra kontaktlæreren har gitt eleven noe å strekke seg mot slik at hun kan utvikle seg mer i de ulike fagene. Ellers er som nevnt også leksene nivådelte, slik at eleven kan velge det vanskeligste nivået.

4.3 Funn relatert til opplevelse av tilfredshet med den tilpassede opplæringen

Jeg ønsker nå å gå i detalj rundt foreldreinformantenes tilfredshet rundt den tilpassede opplæringen.

Foreldreinformant 1 sier de er fornøyd med den tilpassede opplæringen barnet deres mottar, selv om det hovedsakelig er snakk om tilrettelegging i matematikk. De forteller videre at de er opptatt av at barnet deres skal være en del av fellesskapet, og forbli inne i klasserommet med de andre elevene. De ønsker heller ikke at barnet deres skal få andre lekser enn de andre i klassen, siden de er redd hun vil føle seg utenfor og annerledes. De liker derfor at de mer utfordrende leksene omtales som *ekstra* lekser, ikke *andre* lekser. De sier at de allikevel tror at mer tilpasset opplæring kunne ha hjulpet eleven raskere med tanke på læring i flere fag, da hun er svært vitebegjærlig og tar ting lett. De tror derimot at det ikke er ressurser nok eller fokus i skolen på å gi faglig sterke elever tilpasset opplæring. De mener at disse ressursene kun blir brukt på de faglig svake elevene.

Foreldreinformant 2 ville veldig gjerne hatt større utfordringer for sitt barn i flere fag, men har etter gjentatte forsøk fortsatt ikke fått noe tilrettelegging. De forteller videre at det tidligere har vært snakk om å sette sammen en mattegruppe med faglig flinke elever for å gi dem større utfordringer. De fikk vite at dette ble stoppet på grunn av mangel på ressurser ved skolen. De mener at mer tilrettelegging ved skolen kunne ha gjort skolen mer spennende, og hun hadde fått utvikle seg i sitt eget tempo - i stedet for å bli satt til å strikke når hun er ferdig med det som skal gjøres.

Foreldreinformant 3 sier at tilpasningen kun skjer ved å nivådele leksene, og at dette ikke er individuell tilpasset opplæring. De ønsker at skolen tar tak i dette, slik at deres barn får best mulig forutsetninger. De er ikke fornøyd med den tilpassede opplæringen barnet deres mottar, og tror undervisningen slik den er i dag lett kan bli for kjedelig for eleven. Informanten sier videre:

«Jeg tror ressursmangel på skolen er en viktig grunn til at man ikke får tilpasset undervisningen. Skolen vårt barn går på er skole og ressurscenter – dvs at alle kommunens barn med spesielle behov går på denne skolen. Det er mye positivt med dette, og skolen har ekstra ressurser for å ivareta de med spesielle behov. Likevel kan det medføre at det blir mindre ressurser på individuell tilpasset opplæring.» (Foreldreinformant 3)

Den siste foreldreinformanten sier at de er svært fornøyde med den tilpassede opplæringen deres barn får, og at de har en god dialog med læreren. De ser at tilretteleggingen har hjulpet deres barn, og at hun får flere utfordringer og trives bedre på skolen. Hun holder lettere motivasjonen oppe, og «surfer» ikke bare gjennom fagene.

5. Drøfting av funn

Her ønsker jeg å trekke ut hovedfunnene fra hver av de tre kategoriene i min undersøkelse og drøfte dette opp mot relevant teori hentet fra teorikapittelet.

5.1 Initiativ til tilpasset opplæring

Som nevnt har alle elever krav på tilpasset opplæring som er justert etter deres forutsetninger og nivå (Opplæringslova, 1998). Det vil altså si at ansvaret for å legge til rette for dette ligger hos skolen og at det er læreren som må ta initiativ til dette. Mine funn tyder altså på at det er noe varierende hvem som tok initiativ til den tilpassede opplæringen. To av foreldreinformantene har måttet kjempe forgjeves for å få tilrettelagt undervisningsopplegget til sine barn. Her har det vært stadige utskiftninger av kontaktlærer og mange tomme løfter. De har spurt om tilrettelegging på utviklingssamtaler, men har fått varierende mottakelse av de ulike lærerne. De to andre foreldreinformantene mener at de har blitt godt ivaretatt av skole og kontaktlærer. Her har kontaktlærerne sett de faglig sterke elevene og tatt initiativ til å tilpasse opplæringen til elevene. De har i følge foreldrene en god og åpen dialog. Her er det rom for endring underveis slik at læringsutbyttet til elevene hele tiden er i fokus.

Altså viser mine funn at ikke alle lærerne til elevinformantene er bevisste på ansvaret de har om å tilpasse opplæringen til også de faglig sterke elevene, slik Opplæringsloven sier at de skal. Dette kan ha noe med det faktum at fagstoff om tilrettelegging av opplæringen til disse elevene i følge Idsøe og Skogen (2011) ikke prioriteres i lærerutdanningen eller i pedagogikken generelt. Mine funn viser i alle fall at det er en fordel å ha en lærer som er dypt engasjert i sine elever og som har klassen over tid, og som i tillegg er opptatt av å ha en god dialog med foreldrene for å fremme elevenes læring på best mulig måte. Dette samsvarer med det Nordahl (2012) sier om at det viser seg at det er læreren som er avgjørende for hvordan den tilpassende undervisningen gjennomføres i praksis.

5.2 Opplevelse av tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring skal som nevnt omfatte *all* undervisning, både når det gjelder organisering, innhold, metoder og arbeidsmåter (Nordahl, 2012). Når det gjelder den

tilpassede opplæringen på skolen forteller nesten alle informantene at elevene i utgangspunktet følger den normale undervisningen i alle fag og ikke får dette tilpasset sitt nivå. Unntaket er i matematikk. To av informantene forteller om at de har fått utdelt neste års mattebok. En av informantene får også jobbe med et eget oppgavehefte med vanskeligere oppgaver enn resten av klassen. Her er altså innholdet og arbeidsmåten tilrettelagt for elevene, selv om organiseringen og metoden er lik for hele klassen. Dette fordi elevene er svært selvstendige når de jobber med dette. Her benyttes altså *akselerasjon* som pedagogisk strategi, da dette blant annet innebærer å jobbe i eget tempo med oppgaver fra høyere trinn eller nivå. Her ser vi allikevel at informantene ikke opplever at all undervisning i alle fag er tilpasset deres nivå når det gjelder nettopp organisering, innhold, metoder og arbeidsmåter. Mine funn viser også at det kun er i matematikk elevene får tilpasset opplæring gjennom akselerasjon. I de andre fagene er den tilpassede opplæringen mer eller mindre ikke-eksisterende.

Noen av informantene forteller om at de får mer av de samme oppgavene (også samme vanskelighetsgrad) når de er ferdige med det ordinære opplegget i timen. De forteller selv at dette motiverer lite. Som nevnt sier McClelland-Atkinsons teori at høyt presterende mennesker vil lett kjede seg om de gjentatte ganger lykkes med samme type oppgaver (Manger, 2009b). Lærerne til disse elevene benytter ingen av de nevnte pedagogiske strategiene for å tilrettelegge for eleven når de er ferdige med det ordinære undervisningsopplegget. En av informantene forteller derimot at eleven får ekstraoppgaver på ark i norsk og matte når hun er ferdig med det som skal gjøres. Dette kan beskrives som en svak variant av den pedagogiske strategien *berikelse*, altså at eleven får utvidelse eller fordypende oppgaver om samme tema (Mönks, 2008). Læreren stiller altså høyere krav til disse elevene, og gir dem tilleggsoppgaver. Allikevel er tendensen i mine funn at elevene ofte blir bedt om å lese i leseboka si. I utgangspunktet er det bra å lese mye, men akkurat disse elevene etterlyser og hadde trengt mer faglige utfordringer i stedet, slik at de får økt læringsutbytte. Altså får ikke alle elevene i mitt utvalg tilbud om fordypende oppgaver når de har gjort det de skal, og heller ikke noe å strekke seg etter slik at de kan motiveres ytterligere.

Ingen av elevene i mitt utvalg har fått tilbud om å jobbe med egne prosjekter eller stiler på skolen i tillegg til det ordinære skolearbeidet, altså den pedagogiske strategien *uavhengig studium* (Mönks, 2008). Her kunne elevene fått mulighet til å jobbe sammen med andre faglig sterke elever om et prosjekt. Vygotsky hevder som nevnt at det å jobbe differensiert i klasserommet eller utenfor klasserommet med likesinnede kan øke motivasjonen og mestringsfølelsen (Helland, 2009). Det er ingen av elevene som forteller om at de får jobbe sammen med andre faglige sterke elever på skolen. Idsøe og Skogen hevder jo at barn har behov for å være sammen med andre barn som er på samme intellektuelle og faglig nivå som dem selv (Idsøe & Skogen, 2011). Mine informanter forteller at de ikke har fått tilbud om å få jobbe i grupper basert på faglig nivå på tvers av klasser, eller at de har fått hospitere på et høyere klassetrinn i enkelte fag.

Når det gjelder lekser forteller altså alle informantene om nivådelte lekser i norsk, matte og engelsk, der de kan velge både mengde og nivå på oppgavene. Dette er allikevel ikke utfordrende nok for disse elevene, og to av informantene etterlyser tilleggslekser - altså *berikelse*. De to andre informantene forteller at de får tilleggslekser i de fagene elevene er spesielt gode i. Dette er oppgaver som er på et litt høyere nivå enn det resten av klassen får, og som tillater de å fordype seg mer i faget og temaet de gjennomgår. Mine funn viser altså at halvparten av de spurte mottar berikelse av lekser som pedagogisk strategi for å gi større læringsutbytte og motivasjon.

Tendensen i mine funn er at flertallet av disse elevene ikke får tilpasset opplæring, ved at læreren i alle fag bevisst bruker pedagogiske strategier for tilrettelegging.

5.3 Opplevelse av tilfredshet med den tilpassede opplæringen

Mine funn når det gjelder hvor tilfredse foreldre og elever er med den tilpassede opplæringen de mottar, er også svært sprikende. Igjen er to av foreldreinformantene svært fornøyde med tilretteleggingen for sitt barn, og sier at eleven trives bedre i skolehverdagen og har økt motivasjon for skolearbeidet. Imsen (2005) hevder at motivasjon forårsaker aktivitet og at selve aktiviteten får mål og mening. Når disse elevene har fått mer krevende

oppgaver, har de altså blitt mer motiverte til å fortsette å utfordre og forbedre seg selv faglig. De føler mestring og blir motiverte når de klarer en oppgave som er vanskeligere enn det de andre elevene i klassen får. Disse elevene får hele tiden utfordret sin nærmeste utviklingszone ved at læreren stadig flytter grensene for hva elevene klarer på egenhånd (Vygotsky, referert i Helland, 2009). Dette fordi lærerne stadig justerer opplegget til disse elevene slik at de får noe å strekke seg etter. Disse elevene opplever også autentiske mestringsopplevelser på grunn av lærerens tilrettelegging av undervisning, oppgaver og lekser. Dette er også svært viktig for å motivere alle elever. Videre har disse elevene en indre motivasjon som kommer til syne gjennom egeninteresse og entusiasme for faget der de blir utfordret. Flere av informantene forteller nemlig om tilrettelegging i matematikk, og alle elevene forteller også at de liker dette faget spesielt godt.

Dersom avstanden til den nærmeste utviklingssonen blir for liten, vil motivasjonen reduseres (Manger, 2009b). Det er nettopp det to av foreldreinformantene forteller at skjer. De føler at skolen ikke bruker nok ressurser på de faglig sterke elevene, eller at skolen ikke har tilgang på nok ressurser til å ta godt nok vare på både de faglig svake og de faglig sterke elevene. De er redd skolehverdagen blir kjedelig for elevene, og at de ikke vil utfordres til å utvikle sine evner. Disse elevene vil i følge Manger altså ikke oppleve mestring når de kun får oppgaver som er for gjennomsnittet i klassen, og ikke oppgaver som er tilpasset deres nivå.

I følge Bandura vil man jobbe hardere og prestere bedre dersom man har høye forventninger til seg selv (referert i Manger, 2009b). En elev kan altså i utgangspunktet ha høye forventninger til seg selv, men når eleven ikke får innfridd disse forventningene på grunn av ytre faktorer kan man anta at motivasjonen allikevel blir mindre. Eleven får altså ikke anledning til å oppleve mestring, og de høye forventningene blir ikke innfridd. Dette er også det som trolig skjer med to av elevinformantene. De har i utgangspunktet høye forventninger til seg selv og sine evner, men får ikke utfordret seg selv nok i skolen og blir demotivert. De opplever ikke autentiske mestringsopplevelser når de hele tiden må gjøre oppgaver som er på et eller flere nivå lavere enn det de er gode for.

Her ser vi altså at elevene som har fått tilpasset opplæring i visse fag forteller om økt motivasjon og mestringsfølelse. De som ikke er fornøyde med den tilpassede opplæringen, kan vise til lite motivasjon og arbeidslyst siden de ikke føler seg utfordret nok i

skolehverdagen. Det er altså svært viktig at alle elever får tilpasset opplæringen og får arbeide i sin nærmeste utviklingszone for å hele tiden ha noe å strekke seg etter. Mer utfordringer vil føre til mer utvikling. Konsekvensen av å ikke tilpasse undervisningen til de faglig sterke elevene, kan som Mönks sier være at vi mister verdifulle fremtidige ressurser (2008).

6. Konklusjon

I denne bacheloroppgaven har jeg sett på hvordan faglig sterke elever får tilpasset sin opplæring. Mine funn lar seg ikke generalisere på grunn av at utvalget er såpass lite, men de viser at det varierer veldig hvor godt de faglig sterke elevene blir ivaretatt i skolen. Jeg ser også at dette i stor grad kommer an på den enkelte lærer. Noen av informantene mine føler seg svært godt ivaretatt i skolen, mens andre savner mer faglig tilrettelegging. Det finnes flere gode pedagogiske strategier man kan ta i bruk for å tilrettelegge undervisningsopplegget for disse elevene, men mine funn viser at disse ikke alltid blir tatt i bruk bevisst. Grunnen til dette kan være at det ser ut som det er lite fokus på tilpasset opplæring for de faglig sterke elevene i dagens lærerutdanning. Som kommende lærer ser jeg at kompetansen rundt dette med fordel kan bedres blant oss lærere. Det er viktig at også de faglig sterke elevene får tilpasset opplæringen sin, slik at de kan oppfylle sitt potensiale. Vi må strebe etter å bli en skole som faktisk har rom for alle og blikk for den enkelte. Konsekvensen av å ikke tilpasse opplæringen til disse elevene kan som Mönks (2008) hevder være at vi mister verdifulle ressurser for fremtiden, da disse elevene mister motivasjon og arbeidslyst og får et negativt bilde av skolen.

På bakgrunn av mine funn ser jeg at det kunne vært interessant å forske videre på lærerens synspunkt rundt hvordan de møter de faglig sterke elevene. Føler de selv at de klarer å tilrettelegge godt nok for disse elevene og at de har gode nok kunnskaper rundt hvordan dette kan gjøres? Får lærerne tid og ressurser til å gjennomføre tilpasset opplæring for alle elever? Ved å intervjuere lærerne kunne det vært lettere å få et faktisk innblikk i hva som eventuelt mangler og som med fordel kan endres i den pedagogiske utdannelsen når det gjelder tilpasset opplæring for de faglig sterke elevene.

7. Litteraturliste

Berg, G. (1999) *Skolekultur - Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: AD Notam Gyldendal.

Helland, T. (2009). Vi lærer hele tiden. I T. Helland, S. Lillejord, T. Manger & T. Nordahl (Red.), *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (4. utg., s.119-151). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

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

Imsen, G. (2005). *Elevens verden - Innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Isaksen, T. R. (2014, 29.april) En skole, også for de flinke. *Østlendingen*. Lokalisert på: <http://www.ostlendingen.no/debatt/en-skole-ogsaa-for-de-flinke-1.8404637>

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2013). På rett vei. (St. meld. nr. 20, 2012-2013). Lokalisert på: https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/?docId=STM201220130020000DDDEPIS&q=&navchap=1&ch=4#KAP5-3_fn5

Leyden, S. (2002). *Supporting the child of exceptional ability at home and school* (3.utg.). London: David Fulton Publishers Ltd.

Manger, T. (2009a). Læring og forventning om mestring. I T. Helland, S. Lillejord, T. Manger & T. Nordahl (Red.), *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (4. utg., s. 249-278). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

Manger, T. (2009b). Motivasjon og læring. I T. Helland, S. Lillejord, T. Manger & T. Nordahl (Red.), *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (4. utg., s. 279-307). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

Manger, T., Nordahl, T., & Lillejord, S. (2010). Rett til læring i et fellesskap. I S. Lillejord, T. Manger & T. Nordahl (Red.), *Livet i skolen 2: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (s. 33-60). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

Mönks, F. J. & Ypenburg I. H. (2008). *Begavede barn - en veiledning for foreldre og pedagoger*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Nordahl, T. (2012). Tilpasset opplæring: Et ideologisk mistak i norsk skole? I B. Aamotsbakken (Red.), *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole* (s. 91-109). Oslo: Universitetsforlaget.

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Lokalisert på: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode - en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M. B. & Moen, T. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2011). Analyse av Elevundersøkelsen 2011. Lokalisert på: http://www.udir.no/Upload/Forskning/2011/Elevundersokelsen_2011_analyse.pdf?epslanguage=no

Utdanningsdirektoratet (2015). Studietilbud 2015 - videreutdanning for lærere. Lokalisert på: http://www.udir.no/Utvikling/Studietilbud-2015/?c=Vu1To7_Vu8To10_Vu8To13_VuYf

Vedlegg 1

Spørsmål til foreldre:

1. Hvilke faglige områder er det barnet deres utmerker seg? Hvordan opplever dere at barnet deres skiller seg ut i opplæringsammenheng?
2. Hvordan opplever dere at barnet deres har det på skolen?
3. Har barnet deres blitt kartlagt privat eller gjennom PPT/BUP?
 1. *Hvis ja:* Hvordan opplever du at informasjonen fra disse testene har endret undervisningen barnet deres får?
4. Hvordan opplever dere at undervisningen på skolen er tilpasset og gir barnet deres faglige utfordringer? Kom gjerne med eksempler fra ulike fag.
5. Har dere selv bedt om at undervisningen på skolen skal bli mer optimal for barnet deres? Hvordan ble dette eventuelt mottatt?
6. Hvordan opplever dere at lekser blir tilpasset barnet deres sitt nivå?
7. Er dere fornøyd med den tilpassede undervisningen barnet deres mottar, eller har dere andre ønsker rundt dette?
8. Gjør dere noe hjemme for å utfordre barnet deres mer faglig? Eventuelt hva?

Hvis barnet deres får tilpasset undervisning:

9. Hvordan har den tilpassede opplæringen hjulpet deres barn? Merket dere en forskjell på barnet deres før og etter en evt. tilpasset undervisning?

Hvis barnet deres ikke får tilpasset undervisning:

10. Hvorfor tror dere at dere ikke får tilpasset undervisningen? Hvor stopper det opp?
11. Hvordan kunne mer tilpasset undervisning ha hjulpet deres barn?

Spørsmål til elever:

1. Hvilke fag synes du er morsomst å jobbe med?
2. Hva gjør du når du er ferdig med alle oppgavene læreren har bedt dere gjøre i timen? Kom gjerne med eksempler fra ulike fag.

3. Er det noe du synes er alt for lett på skolen?

4. Hva gjør læreren din når det er noe du synes er alt for lett i timen?

5. Har du samme lekser som de andre i klassen?

6. Hvordan har du det på skolen? Er det noe du kunne ønske at var annerledes m.t.p. din læring?