

*Hvordan blir undervisningen lagt til rette for de spesielt
flinke elevene i småskolen*

Elisabeth Brox

Masteroppgave i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring

Uit Norges Arktiske Universitet

Desember 2013



Forord

Det tok sin tid men nå er jeg endelig klar for å levere det ferdige produktet. Det har vært en tøff prosess med, for min del, en bratt læringskurve. Allikevel vil jeg i samme slengen si at det har vært utrolig interessant og til tider morsomt å holde på.

Til Ole Martin Johansen, min veileder ved Uit Norges arktiske universitet som alltid var der med raske tilbakemeldinger, alltid konstruktive og innenfor en ramme jeg hadde mulighet til å følge opp. Tusen takk!

Jeg vil også rette en takk til mine informanter, som i en travel hverdag tok seg tid til å dele av sine erfaringer med meg.

Vil ydmykt takke min arbeidsplass og mine kollegaer ved Barn- og ungetjenesten som har gjort det mulig for meg å gjennomføre dette studiet, i tillegg til at jeg var nytilsatt.

Til mine nærmeste, samt mine to døtre Lena og Maria, vil jeg bare si; takk for at dere har holdt ut med meg i disse årene det var som tøffest, og jeg holdt på med mitt masterstudie.

Alta 12.12.13

Elisabeth

Innholdsfortegnelse

1.	INNLEDNING	1
1.1	BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	1
1.2	PROBLEMSTILLING	2
1.3	SENTRALE BEGREPER	3
1.4	GANGEN I OPPGAVEN	6
2.	TEORIDEL	7
2.1	PLANVERKET	7
2.2	HISTORIKK.....	9
2.3	DE FLINKE ELEVENE	12
2.4	LÆRER-ELEV	14
2.4	TILPASSET OPPLÆRING	22
3.	METODE	25
3.1	DESIGN OG METODOLOGI.....	25
3.2	DET KVALITATIVE INTERVJU	28
3.3	PROSEDYRER FOR UNDERSØKELSEN	30
3.4	METODE FOR ANALYSE AV DATA	31
3.5	REHABILITET, VALIDITET OG ETIKK.....	33
3.6	PRESANTASJON AV INFORMANTENE.....	35
4.	PRESENTASJON AV EMPIRI	36
4.1	DE SPESIELT FLINKE ELEVENE	36
4.1.1	<i>Hvordan karakteriserer du de spesielt flinke elevene</i>	<i>36</i>
4.1.2	<i>Hva er spesielt utfordrende for disse elevene.....</i>	<i>38</i>

4.1.3	<i>Hvilke arbeidsmetoder vektlegges</i>	40
4.1.4	<i>Bekymring for disse elevene</i>	42
4.1.5	<i>Når lykkes man</i>	44
4.1.6	<i>Oppsummering</i>	45
4.2	LÆRER-ELEV	45
4.2.1	<i>Viktige momenter</i>	46
4.2.2	<i>I hvilke grad har læreren betydning</i>	47
4.2.3	<i>Metoder du liker å jobbe etter</i>	49
4.2.4	<i>Oppsummering</i>	51
4.3	TILPASSET OPPLÆRING	51
4.3.1	<i>Begrepet tilpasset opplæring</i>	51
4.3.2	<i>De overordna mål og politiske føringer</i>	52
4.3.3	<i>Hvilke faktorer er av betydning</i>	53
4.3.4	<i>Hvilke utfordringer møter dere</i>	55
4.3.5	<i>Oppsummering</i>	56
5.	DRØFTINGER OG AVSLUTNING	58
5.1	HVEM ER DE SPESIELT FLINKE ELEVENE	58
5.2	TILPASSET OPPLÆRING	59
5.3	UTFORDRINGER OG ARBEIDSMETODER	59
5.4	NÅR LYKKES MAN Å TILRETTELEGGE	62
5.5	AVSLUTNING	62
REFERANSER	65
VEDLEGG	67

1. INNLEDNING

Som innledning til denne oppgaven vil jeg presentere meg selv og bakgrunn for valg av tema. Jeg er utdannet førskolelærer og tok tidlig første avdeling spesped før jeg var noen år som både avdelingsleder og styrer i forskjellige barnehager. Jeg hadde mine første år i skoleverket som leder for skolefritidsordning og kontaktlærer i en fådelt skole. Etter hvert tok jeg en halvårsenhet i samfunnsfag og et års studie med pedagogisk arbeid på småskoletrinnet mens jeg var lærer på småskolentrinnet. Jeg hadde til sammen jobbet 20 år i småskolen før jeg fikk jobb som saksbehandler i PP-Tjenesten og startet på mitt master studie

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Gjennom årene har jeg fulgt mange elever fra første til fjerde klasse, og sett at elevene trenger forskjellige opplegg for å lykkes i sin læring. Mange av elevene som starter på skolen er spesielt flinke og selvstendige. Jeg har opplevd at en del av disse elevene både kan lese og skrive. Det har mange ganger vist seg at når disse elevene har gått en tid på skolen, tar de andre elevene dem igjen og de blir forbigått. Dette medfører frustrasjon for mange av de elevene som var flinkest til å starte med. Jeg har mange ganger lurt på hva det er som gjør at disse elevene «stopper opp» og det virker som om mange av disse elevene kjeder seg. Jeg har stilt med spørsmål om hva vi som lærere har som oppgave i klassen, hvordan skal vi få elevene videre, og hva skal til for at elevene skal få den undervisningen de har krav på.

I mine år som lærer har jeg hatt elever som har hatt behov for forsterket tilpasset opplæring og spesialundervisning. Jeg hadde grupper med elever i spesialundervisning, samt at jeg en periode i tillegg hadde ansvar for å planlegge og gjennomføre lesekurs for de elevene som trengte et ekstra løft for å komme videre i leseutviklingen. Gjennom dette arbeidet ble jeg spesielt interessert i de spesielt flinke elevene, mens jeg samtidig oppdaget at det er stor forskjell på hvordan lærerne planlegger for de forskjellige vi har bland elevene i en og samme klasse.

Etter mine erfaringer i skolen mener de fleste lærerne at tilpasset opplæring er viktig, men at det på samme tid er vanskelig å få omsatt dette i praksis. Etter min mening er det utfordringer med tilpasset opplæring både for de svake og for de spesielt flinke elevene fordi lærere ofte ser at elever faller igjennom. Gjennom mine år ute i skolen har jeg hørt at lærerne

sliter med dårlig samvittighet, og på bakgrunn av dette er det etter mine erfaringer slik at lærerne føler de ikke får gjort en god nok jobb. Når man snakker med lærere oppgir de ofte ressursmangel som grunn for at det er vanskelig å drive tilpasset opplæring. En annen diskusjon jeg har vært med på i skolen er begrepet tilpasset opplæring, det kan virke noe uklart for noen og det er vanskelig å definere.

Gjennom min praksis som lærer har jeg alltid vært klar over at det er forskjell på elever og at vi kategoriserer dem ut fra prestasjoner. På bakgrunn av dette ga man elevene forskjellige oppgaver i forhold til opplegg og lekser. Spørsmål som dukket opp etter hvert var hvem i elev gruppen vi tilpasset og hvilke metoder vi brukte for å få dette til. I min nye jobb er dette blitt mer fremtredende og jeg er blitt mer nysgjerrig på å finne ut av hvordan tilpasset undervisning gjennomføres på skolen, spesielt i forhold til de flinke elevene. Dette vil jeg ha som tema når jeg nå skal prøve å finne ut mer om hva lærere mener tilpasset opplæring for de spesielt flinke elevene skal være.

1.2 Problemstilling

Da jeg har jobbet med begynneropplæring i mange år vil det fra min synsvinkel være interessant å belyse flere sider i denne oppgaven. Jeg tror lærere synes det er vanskelig å planlegge lesing og skriving i begynneropplæringa slik at alle elever i en og samme klasse får tilpasset undervisning. Jeg tror det er slik at lærerne tar utgangspunkt i de svakeste elevene når de planlegger, og at de spesielt flinke elevene bare får variasjon i mengden de skal lese i lekse. Jeg tror det er slik at mange lærere holder igjen slik at man får en samlet klasse, fordi det på denne måten blir lettere å planlegge. Med bedre tilpassing mener jeg at flere elever kunne fått undervisning i klasserommet og ikke bli tatt ut gruppevis eller alene på andre rom.

Det vil gjennom dette studie være aktuelt å belyse noen andre sider av denne saken for å finne ut hvilke metoder lærerne bruker i sin undervisning og hvem de tar utgangspunkt i når de planlegger for klassen. Er det slik jeg tror at de lager opplegg ut fra de middels flinke elevene, og tilpasser lekser i forhold til mengde de skal lese. Jeg vil finne ut om lærerne klarer å ivareta de spesielt flinke elevene, og hvordan denne elevgruppen klarer å holde på motivasjonen for læring i klassen. Er foreldrene fornøyd med det tilbudet som blir gitt deres barn, og er det på noen tidspunkt i planleggingen eller evalueringen naturlig å trekke inn foreldrene eller elevene.

Etter min oppfatning er tilpasset opplæring en av de største utfordringene i den norske skole. Det er derfor viktig for meg å prøve å finne ut av om det er mulig å tilpasse for de flinke elevene, hvordan, og eventuelt hvorfor ikke. Eller finnes det andre muligheter å få tilpasset for hver enkelt elev. På bakgrunn av disse forskningsspørsmålene er jeg kommet frem til følgende problemstilling:

«Hvordan blir undervisningen lagt til rette for spesielt flinke elever i småskolen»

1.3 Sentrale begreper

Før jeg går videre vil jeg gjøre rede for en del sentrale begreper som jeg kommer til å bruke videre. Det er disse begrepene jeg vil ha i bakhodet når jeg skriver og følgende definisjoner brukes.

Læring:

Barn lærer overalt hvor de ferdes, og det er ikke alltid at det er planlagt læring som skjer. På skolen lærer de ting som for eksempel norsk og matematikk, men i fritiden lærer de ting som det å sykle, spille fotball og gjøre seg nytte av IKT. Iblant er læring et resultat av langvarig iherdig øving, som for eksempel når et barn skal lære seg å spille fiolin. Så har vi de gangene man lærer uten at det er en bevist handling, de forandrer væremåte, oppførsel og tenkemåte uten at de er klar over det. Barn lærer både alene og i fellesskap med andre, bevisst og ubevisst. Postholm, Haug, Munthe & Krumsvik (2011) har en definisjon på læring «Når ett eller flere menneskers forståelse eller adferd endrer seg som et resultat av indre eller ytre erfaringer, kan vi snakke om læring» (Postholm m.fl, 2011:42).

I boka til Gunn Imsen (2011) blir det referert til to intervju undersøkelser som er gjort i forhold til læring, en i Sverige på slutten av 70 tallet og en i England på 80 tallet, der ulike oppfatninger av læring kommer frem. Alle de som var med i disse undersøkelsene la vekt på at de mente «årsaken til atferdsendring eller personlighetsendring er øvelse eller erfaring, og ikke arvelig faktorer eller midlertidige tilstander som skyldes for eksempel rusmidler» (Gunn Imsen, 2011:168) Jeg vil senere i oppgaven komme inn på behavioristiske, kognitive og sosiokulturelle læringssyn.

Tilpasset opplæring:

Den enkelte elev skal ikke på noe trinn og på noe område bli holdt tilbake i sin utvikling og sin læring, og han skal heller ikke på noe trinn eller på noe område bli stilt ovenfor krav om tempo og innsats som ikke svarer til hans forutsetninger (Mønsterplanen for grunnskolen, 1974:30)

Gunn Imsen (2011) skriver i sin bok om tilpasset opplæring at ifølge opplæringsloven skal opplæringen tilpasses evnene og forutsetningene hos den enkelte elev, og derfor må skolen ta hensyn til alle sider ved eleven, både når det gjelder språk, fysisk og psykisk tilstand, hjemmeforhold og verdier.

Jorun Buli-Holmberg (2009) ser på tilpasset opplæring som et overordnet begrep for læring og undervisning. Hun forklarer tilpasset opplæring som et tosidig begrep, som på den ene siden handler om elevens læring og på den andre siden handler det om lærerens undervisning. Hun mener videre at når disse to harmonerer blir opplæringen tilpasset.

Spesielt flinke elever:

Vi finner svært lite i den norske faglitteraturen om de spesielt flinke elevene, men internasjonalt finner vi en del som dreier seg om de barna man kaller evnerike. Skogen & Idsøe (2011) bruker i sin bok følgende definisjon på evnerike barn:

I Norge kan vi anvende en definisjon som har samme perspektiv, og som betrakter det å være evnerik som høyere enn gjennomsnittlig effektivitet av hjernefunksjon. Et slikt vidt begrep vil omfavne barn med høy yteevne innenfor intellektuelle, kreative og/eller kunstneriske områder, som besitter uvanlig gode egenskaper, eller som gjør det eksepsjonelt bra innenfor bestemte fagområder. (Skogen & Idsøe, 2011:87)

Skogen & Idsøe(2011) mener denne definisjonen passer best med den norske inkluderende utdanningspolitikken, og de skriver videre at det finnes evnerike barn i alle kulturelle grupper og på tvers av alle økonomiske lag. Jeg mener denne definisjoner er litt for vid i forhold til de elevene jeg skal skrive om i denne oppgaven og henter videre en definisjon fra Skogen & Idsø (2011) der de refererer videre til Kate Distin sin karakteristikk av disse barna, der hun understreker at nesten alle begavede barn har det til felles at de ønsker å lære, forstå

og oppdage. Fordi disse elevene er full av energi i sin leten på svar på sine interesser blir de voksne som er sammen med dem utslitt. Skogen & Idsø skriver videre:

Disse barna kjennetegnes av en ekstrem hukommelse og evne til å se sammenhenger, blant annet via lynraske assosiasjonsrekker som det kan være vanskelig å følge med på. De spør om logiske begrunnelser og kan derfor virke truende og utfordrende på enkelte av sine omgivelser. De er ofte kreative, med originale tanker og forestillinger, er språklig avanserte og har gjerne en utpreget humoristisk sans (jfr. Distin, 2006 ; Skogen & Idsø, 2011:48)

Det er dette jeg velger å forholde meg til videre i oppgaven når jeg skal skrive om de spesielt flinke elevene.

Klasseledelse:

Klasseledelse blir ofte sett i sammenheng med disiplin og problem adferd. Det skrives mye om at læreren må ha autoritet i klasserommet slik at man kan forebygge problem adferd hos elevene. Det blir også sett på sammenhenger mellom problem adferd og skolefaglige prestasjoner. I pedagogisk litteratur, blant annet i boka til Postholm m.fl (2011) argumenteres det for at klasseledelse er viktig for at undervisning skal fungere. Man skaper rom for læring, og dette er en av punktene på Læringsplakaten i LK-06 også opptatt av, der står det at læreren skal fremstå som tydelig ledere. Vi kan diskutere hva som er bra og hva som er mindre bra, men alt avhenger av hvilken ballast en som lærer har med seg inn i klasserommet, og hvordan han er blitt den læreren han er. Gjennom erfaringer, faglige diskusjoner og skolens pedagogikk blir lærere formet inn i et system som viser seg gjennom den lærertypen en er.

Inkludering:

Det lovverket som vi har i dag har tatt konsekvensene av at elevene er forskjellige. Det forventes at alle elever uansett bakgrunn og funksjonsnivå skal bli akseptert, oppleve trygghet og ha en faglig utvikling. Alle elever skal så langt det er mulig delta i den vanlige undervisningen, dette innebærer at undervisningen må organiseres både fleksibelt og variert. Blom-komiteen (KUF,1979) har satt opp noen kriterier for når de mener elevene er inkludert, det er når de har tilhørighet i fellesskapet, og er delaktig i fellesskapets goder. Elevene skal også ha medansvar for oppgaver og forpliktelser som de andre elevene i klassen.

1.4 Gangen I oppgaven

I del 2, Teori, I denne delen av oppgaven vil jeg kort historisk prøve å belyse de føringene som er gitt i de aktuelle lover og styringsdokumenter som er kommet, og etter hvert de føringene vi har fått i forhold til tilpasset opplæring i fellesskolen. Jeg har på bakgrunn av problemstillingen sett det som nødvendig å skrive noe om klasseledelse, her vil jeg komme inn på praksisteori og læreradferd. Hvordan klarer lærerne å motivere de spesielt flinke elevene i klassen, for å belyse dette vil jeg skrive noe om didaktikk og organisering i undervisningen.

I del 3, Metode, vil jeg drøfte metodiske innfallsvinkler, og begrunnelse for valg av disse. Jeg velger ut fra dette en kvalitativ tilnærming for å få best mulig svar på mine forskningsspørsmål. Jeg har valgt intervju som metode for å belyse min problemstilling. Jeg vil dele intervjuguiden min inn i tre deler for å ha en bedre oversikt over temaene i undersøkelsen. Temaene vil være tilpasset opplæring, en del som jeg velger å kalle for lærer-elev. Den siste delen vil omhandle de spesielt flinke elevene.

I del 4, Empiri, vil intervjuguiden være grunnlaget for undersøkelsen. Her vil det komme frem hvilke spørsmål jeg har i forhold til å finne ut om tilpasset opplæring, og om hva lærerne mener ligger til grunn for å være i kategorien de spesielt flinke elevene.

I del 5, Drøftinger, tar jeg utgangspunkt i problemstillingen min for å finne svar på mine forskerspørsmål. Med en dypere tolkning av materialet etter intervjuene vil jeg kunne finne svar på hvordan de spesielt flinke elevene blir ivaretatt i skolehverdagen. Hvilke metoder bruker lærerne for å implementere disse elevene i småskolen.

Jeg vil gjennom oppgaven forholde meg til de elevene som går i småskolen, selv om mye av dette også er aktuelt for elevene i klassene oppover i skolen. Når jeg skriver om tilpasset opplæring vil det være den ordinære tilpasningen for elevene i en klasse, med uten tanke på de elevene som har spesialundervisning. Jeg vil først og fremst konsentrere meg om de spesielt flinke elevene siden oppgaven min skal omhandle barn i denne gruppen selv om tilpasset opplæring og metoder det skrives om godt kan gjelde alle elevene. Jeg vil bruke begrepene tilpasset opplæring og tilpasset undervisning om hverandre, men de vil gjennom denne oppgaven være det samme.

2. TEORIDEL

I denne delen av oppgaven vil jeg belyse en del teoretiske perspektiver på tilpasset opplæring i skoleverket. Hvordan har vi kommet frem til den opplæringsformen som vi har i dag. Hvilke kunnskapstradisjoner, paradigmeskifter og modeller ligger til grunn i det spesialpedagogiske arbeid?

Gjennom dette spesialpedagogiske studie har formålet vært å gjøre oss i stand til å forstå at der er mange individuelle hensyn som skal tas når vi skal jobbe med barn. Vi skal etter hvert være kvalifiserte til å differensiere og tilpasse opplæringen for elever med forskjellige forutsetninger.

På bakgrunn av min problemstilling ser jeg det som naturlig å dele opp teoridelen, og starte med å gjøre rede for de føringene som er lagt for tilpasset opplæring i skolen. Hva er tilpasset opplæring og finnes det noen føringer for tilpasset opplæring spesielt for de skoleflinke elevene. Videre vil jeg gå inn på lærerens rolle i skolen i forhold til tilpasset opplæring, hvem er den flinke læreren og hvilke metoder bruker de for å klare å tilpasse undervisningen.

2.1 Planverket

Vi som jobber med barn har en del føringer og lover vi må forholde oss til, jeg skal videre ganske kort referere til disse.

I opplæringsloven § 1-2 står det «Opplæringa skal tilpassast evnene og foresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og elevkandidaten»

I §5 om spesialundervisning står det at elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett på spesialundervisning. Med dette kan vi si at den lovmessige forutsetningen for spesialundervisning for spesielt flinke barn er på plass. Videre skriver Skogen & Idsø:

Samtidig gir dette et signal om at det er det enkelte barns egenart og individuelle behov som skal være grunnlaget for hjelp og støtte, og ikke spesielt forhåndsdefinert vansker eller diagnoser. Spesialundervisningen kommer her inn som et verktøy for å oppnå tilpasset

opplæring og gjelder både for barnehage, grunnskole og videregående opplæring (Skogen & Idsøe, 2011:22)

St.meld. nr 30, 2003-2004, Kultur for læring, sier at (side 85): Elever og lærlinger er ulike, derfor har de ulike behov og forutsetninger. Et likt tilbud til alle gir ikke et likeverdig tilbud. Det er dette som ligger i opplæringslovens bestemmelser om at opplæringen skal tilpasses elevenes og lærlingers forutsetninger. Retten til tilpasset opplæring ivaretas innenfor opplæringens ordinære rammer eller i form av spesialundervisning.

Videre i St. meld. Nr. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen heter det (s.10) «Mange skoler og kommuner etterlyser veiledninger og råd om hvordan man i praksis skal drive tilpasset opplæring, hvordan man skal arbeide for et bedre læringsmiljø og hvordan man involverer foreldrene bedre i barnas opplæring» Dette var Utdannings- og forskningsdepartementets strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005-2008. Det ble bestemt at dette skulle være et satsningsområde, og da Kunnskapsløftet kom i 2006 ble likeverdig og tilpasset opplæring viet spesiell oppmerksomhet. Dette skulle man arbeide med gjennom de fem områdene som er framhevet som grunnleggende ferdigheter: å kunne lese og skrive, uttrykke seg muntlig, kunne regne og kunne beherske IKT.

LK-06 sier om tilpasset opplæring: Tilpasset opplæring er grunnleggende elementer i fellesskolen. Alle elevene skal i arbeid med fagene få møte utfordringer de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre. Det gjelder også elever Med særlige vansker eller særlige evner og talenter på ulike områder....(Kunnskapsdepartementet, 2006: 33-34)

Dette betyr at lærerne må kjenne til både de generelle og spesifikke vanskene elevene kan ha. I lærernes kompetanse skal det med andre ord inngå kunnskap om barns normale og avvikende utvikling.

Her står vi i dag, men føringene for lærerne startet mye tidligere enn dette. Tilpasset opplæring er et sentralt begrep i forhold til min problemstilling, og derfor er begrepets opprinnelse og historie viktig å studere.

2.2 Historikk

Som lærere har vi opp gjennom årenes løp hatt mange politiske føringer på vårt arbeid i skolen, noe som står i Mønsterplanen av 1974. Man skal tilpasse undervisningen så langt det er mulig etter den enkelte elevens evner og forutsetninger. I alle styringsdokument som senere er kommet har dette sentrale målet vært representert. I alle sentrale styringsdokument som er kommet siden 1974 har inkludering og tilpasset opplæring vært fremstilt som det ideelle for en felles pedagogisk plattform som skal prege virksomheten i dagens skole.

Alle skoler er pålagt å gi likeverdig tilpasset opplæring, men der er noen elever som alltid vil trenge mer enn dette. Det er de elevene som får spesialpedagogisk undervisning i tillegg til de individuelle tilpasningene som skal gis til hver enkelt elev. Allerede før begrepet Tilpasset opplæring ble tatt i bruk, fantes det tilpasning av tilbud til skolebarn. Både bruken og forståelsen av begrepet har forandret seg gjennom tidene.

I 1850 hadde vi en form for differensiering, der elevene ble delt inn i grupper etter sosial herkomst (St. meld nr 16, s.14)

I 1860 kom Lov om Almueskole-Væsenet der hjelpetiltak ble beskrevet som særegen undervisning i de kommunale skolene. I 1881 kom Abnormskoleloven som også hadde med bestemmelser som regulerte skolegangen for døve, blinde og evneretarderte barn. Skolegang ble nå gjort obligatorisk også for denne gruppen barn. I 1915 ble flere lover samlet sammen til en lov som regulerte utdanningen til denne gruppen pluss de åndsvake ikke utdanningsdyktige. Denne loven ble stående med bare små justeringer, helt frem til 1951. Det var på dette tidspunkt ikke nevnt noe om de elevene som klarte seg godt på skolen, de spesielt flinke elevene.

I Normalplanen av 1939 ble tanken om tilpassing introdusert i skolene. Det var nå et mål at elevene skulle bli dyktige i skolearbeidet, men det var ikke et mål at alle behøvde å bli like flinke. Vanlig klasseundervisning ble frarådet og man skulle heller satse på mer individualisering. Målet med dette var at elevene skulle få en best mulig opplæring i samsvar med deres egne evner og forutsetninger. Politikere og fagfolk ble oppmerksomme på at det var oppstått et gap mellom spesialskolene og «normalskolene» Nå var det tid for å etterutdanne lærere i småskolen slik at de ble bedre rustet på lese- og skriveopplæringen. Dette ble starten på spesialundervisning i «normalskolen» og mange barn med lese-skrive og lettere adferds vansker fikk etter hvert et tilbud om spesialundervisning i «normalskolen» I

tillegg til at vi fikk videre- og etterutdanning av lærere ble det også utviklet en konsulent og rådgivningstjeneste for skolens ledere og lærere som til å begynne med het skolepsykologisk tjeneste og som etter hvert ble Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT). PPT skulle være den sakkyndige instans som vurderte om barnet hørte hjemme i spesialskolen eller i folkeskolen. De skulle også bistå skolens ledere og lærere med faglige råd i forbindelse med opplegg og gjennomføring av opplæringen av elever med særskilte behov. Etter hvert skulle PPT også bistå med faglige utredninger og råd i forbindelse med §5 om spesialundervisning. Verken spesialskolene, folkeskolen eller PPT har hatt fokus på de spesielt flinke barna.

Skolene har vært preget av nytenkning og omorganisering etter andre verdenskrig, og ett resultat av dette var lov om spesialskoler som trådte i kraft i 1951. Denne loven virket helt frem til 1976. Forskjell på denne loven og de tidligere var at den omhandlet flere kategorier av elever med spesielle behov enn hva tidligere lover om spesialundervisning hadde gjort. Sett fra datidens ståsted var intensjonen med spesialskolene et tiltak satt i gang for å kunne gi en mer relevant opplæring som skulle legge til rette for en mer optimal utvikling for en rekke barn som tidligere ikke var betraktet som verdige eller i stand til å motta opplæring. Samfunnet ble på denne måten mer åpent og inkluderende i forhold til funksjonshemninger. Fordelen med disse skolene var at de som ikke hadde hatt forventet utbytte av den ordinære skolen fikk en ny start i livet, og dermed ville flere klare seg på egen hånd. Etter hvert ble tilbud om utdanning til lærere innenfor hvert av disse feltene, døve og tunghørte, blinde og svaksynte, evneveike og barn med tale- og språkvansker og adferds- eller tilpasningsvansker. Opplæring for personale som skulle jobbe med blinde ble gjort på spesialskoler for blinde, opplæringen av lærere for døve på spesialskole for døve osv.

Det ble fra 1961 satset på å heve den spesialpedagogiske kompetanse og videreutdanning, og derfor ble Statens spesiallærerskole etablert. Det ble en toårig spesialpedagogisk videreutdanning for lærere med sikte på arbeid i grunnskolen. Bare til opplysning ble ikke de spesielt flinke barns spesielle behov tatt med som tema i denne utdanningen. På slutten av 1960 ble det opprettet et utvalg som fikk navnet «Blomkomiteen» de skulle utrede opplæringen for barn og unge med spesielle opplæringsbehov. Prinsippet om elevtilpasset opplæring for alle ble fremmet, og dagens opplæringslov fikk tilpasset opplæring som et viktig mål for skoleeierne. Spesialskoleloven av 1951 ble integrert i grunnskoleloven av 1969. I boka til Skogen & Idsøe (2011) er dette skissert på følgende måte:

Selv om vi allerede i loven av 1739 kan finne et eksplisitt mål om at skolen skal være for alle og enhver, skulle de altså gå over 250år før vi fra 1998 hadde et felles lovverk for norske barn og unge som gir skoleeierne plikt til å utvikle en elevtilpasset opplæring for alle (Skogen & Idsøe, 2011:22)

Selv om dette var et tema som stadig ble tatt opp til drøfting i de spesialpedagogiske kretser var det ikke tema i det såkalte Aarekutvalget som avga sin innstilling på begynnelsen av 1970-tallet (NOU 1973:15)

Mønsterplanen av 1974 hadde en av de mest tydelige markeringene av prinsippet om tilpasset opplæring: Den enkelte elev skal ikke på noe trinn og på noe område bli holdt tilbake i sin utvikling og sin læring, og han skal heller ikke på noe trinn eller på noe område bli stilt ovenfor krav om tempo og innsats som ikke svarer til hans forutsetninger (Mønsterplanen for grunnskolen, 1974:30)

Gunn Imsen(2005) kommenterer dette i sin bok og sier at dette er en viktig formulering fordi den sier at tilpasset opplæring gjelder både for de flinke og for de svake elevene. Selv om det har vært prøvd og feilet kan vi nok konkludere med at det hele tiden har vært et ønske om å klare å utvikle en skole for alle. Det er nettopp en slik skole for alle som ligger i dagens inkluderingsbegrep.(Skogen & Idsøe:21)

I Briseids bok (2006) Kan vi lese om de forandringene som ble gjort i skoleloven i 1988 der det ble presisert at alle barn skulle få gå på den skolen som tilhørte geografisk. Da Salamanca-erklæringen i 1994 trakk dette litt lenger og satte inkludering på internasjonal dagsorden. Det ble med dette skapt et fundament der oppmerksomheten der oppmerksomheten ble skjøvet fra et individrettet spesialpedagogisk perspektiv til at de pedagogiske institusjonene skal tilpasse seg det faktum at forskjeller mellom barn er det normale. Lærings situasjonen skal tilpasses barnet, ikke omvendt. I Briseid (2006) bok kan vi lese:

De pedagogiske institusjoner skal ikke bare tilpasses barn med lærevansker, eller funksjonshemninger, men også barn med minoritetsbakgrunn, barn fra familier med sosiale og økonomiske vansker, barn som har vært utsatt for krig, sykdom eller misbruk, og spesielt evnerike barn. Ideen er å inkludere alle barn og unge i vanlige barnehager og skoler er den beste måten å bekjempe diskriminerende praksis på og bidra til å skape et inkluderende samfunn (Briseid, 2006:18)

Med avviklingen av de statlige spesialskolene i begynnelsen av 1990- årene og en felles opplæringslov fra 1998 skulle vi kunne gå inn i det neste årtusen med et felles skolesystem for alle barn og unge.

I 2003 ble det gjort endringer i opplæringsloven der det ble mulig for skolene å opprette grupper «etter behov», og på den måten ha muligheter til å differensiere bedre i det ordinære tilbudet. Målet var å redusere behovet for egne spesialpedagogiske tiltak, samtidig som det ble lagt til rette for at også skoleflinke elever skulle få opplæring tilpasset sine evner og forutsetninger. Sommeren 2004 behandlet stortinget St.meld. nr. 30. Kultur for læring, og da ble tilpasset opplæring framhevet som et satsningsområde for skolene. På bakgrunn av dette kan vi si at lovverket faktisk forplikter skoleeier til å legge til rette en opplæring som er tilpasset alle elevers forutsetninger og behov. Dette omfatter nødvendigvis også de spesielt flinke barna våre.

2.3 De flinke elevene

Hvis du spør en lærer hvem de flinke barna er, så vil de svare at det er de smarte barna som trives og gjør det bra på skolen. Skogen & Idsøe (2011:85) har i sin bok «Våre evnerike barn» laget en karakteristikk av disse barna. De skriver at de evnerike barna tenker og oppfører seg annerledes enn andre barn på samme alder, og det er svært viktig at lærerne vet om dem. De spesielt flinke barna krever ofte litt mer enn sine klassekamerater, de fordrer mer enn det de får gjennom vanlige klasseromsaktiviteter. De vil ha behov for flere utfordringer og tilpassede aktiviteter som fremmer læring. Disse elevene betrakter omverdenen på en annen måte enn sine jevnaldrende klassekamerater og vil følgende ha behov for et tilrettelagt pedagogisk tilbud. Skogen & Idsøe(2011:85) mener at kognitive, emosjonelle og sosiale kjennetegn fremkommer ofte i oppførselen til de spesielt flinke barna i klasserommet. Det betyr at lærerne vil ha gode muligheter for å kunne legge merke til og identifisere dem.

I Europa er det utviklet et råd, European Council for High Ability Children-ECHA. Dette rådet ble opprettet fordi det var et behov for samordning fra de ulike Europeiske land. ECHA ha utviklet et internasjonalt lærerprogram som gir deltagerne faglig kvalifisering som «spesialist i begavet utdanning» I denne utdannelsen blir både faglig og sosial kompetanse vektlagt. Utdanningen legger vekt på forståelse for den evnerike, identifisering, utdanning, familie forhold og metodiske emner.

Her i Norge kjenner jeg ikke til planer om å utdanne noen som kunne ta seg av de spesielt flinke barna, men det har utviklet seg en oppfatning om at disse elevene klarer seg selv. Kunnskapsdepartementet bør er tilsynelatende ikke like opptatt av å tilpasse opplæringa til de flinke elevene som de er for alle andre grupper. Disse elevene siter på viktig verdifull intellektuell kapital for Norge, som har vært forsømt alt for lenge. I 1994 samlet ECHA seg til generalforsamling og laget en anbefaling til statene om å ta hensyn til følgende når de skulle bygge opp en pedagogisk policy for de evnerike barna. Kan kort referere til denne der det står som en av de viktigste punkt at utdanning av disse barna anbefales gjort i vanlig utdanningssystemer, med hjelp av ulike undervisningsformer der skolen bør være fleksibel for å møte disse elevenes behov. Et annet viktig punkt som nevnes er at lærerutdanningen bør inneholde strategier for å identifisere disse elevene. Skogen & Idsø (2011)

Som tidligere nevnt innførte regjeringen i 1950- og 60 årene en skolereform som skulle bidra til at alle barn skulle få gjøre seg nytte av sitt potensial for læring uavhengig av sosiale og økonomisk familiebakgrunn, bosted eller kjønn. I boka til Skogen & Idsø (2006) Står det følgende:

Det som fort kan skje i dagens Norge, er at nettopp de velstående foreldrene kjøper privat spesialpedagogisk hjelp til sine barn som ikke får den i offentlige skolen. Foreldre uten slike økonomiske ressurser vil derimot være henvist til et offentlig skolesystem som stigmatiserende og i tillegg betrakter pedagogisk eller spesialpedagogisk støtte til evnerike som elitisme (Skogen & Idsø, 2006:66)

De som jobber i skolen må bli flinkere til å tenke at de skal ta utgangspunkt i det ståstedet hver enkelt elev er på. Elevene må hjelpes til å ta utgangspunkt der de er ut fra sine egne forutsetninger. En individtilpasset undervisning kan på mange måter være krevende. Systemrettede tiltak er viktig for både lærere og skoleeier, der behovet for fleksibilitet og individualisert hjelp gjelder de fleste elever med særskilte opplæringsbehov, mens økt tempo og tilleggsmateriale er mer spesifikke behov for de evnerike elevene. De trenger å lære nye ting, gjøre fremskritt og arbeide seg videre i mengden av tilgjengelig kunnskap (Skogen & Idsø, 2011)

I skolen blir kartlegging ofte brukt blant elevene, men tenker vi på hva og hvorfor vi vil kartlegge. Vi ønsker med dette å finne ut elevens faglige ståsted slik at vi der kan ta utgangspunkt og finne den rette måten å jobbe videre på. Skogen & Idsøe(2011) skriver om dette i sin bok. «Hensikten med identifiseringsprosessen er ikke å kategorisere eller å bevise at noen barn er smartere enn andre, men å identifisere styrke og svakheter som disse barna har, og justere undervisningen i forhold til deres behov» (Skogen & Idsøe, 2011:11) De skriver videre at nødvendigheten med å identifisering er for å avdekke elevens behov, evner, talenter og interesser for å kunne tilpasse opplæringen i samsvar med utvikling og progresjon på en optimal måte (Skogen & Idsøe, 2011:101)

2.4 Lærer-elev

I skolens styringsdokument LK-06 refereres det til kompetansemål og grunnleggende ferdigheter, men det står ikke noe om hva elevene skal kunne noe om. Det står ikke noe om hva innholdet i opplæringa skal være eller hvilke metoder det skal undervises etter. Alle skoleeiere og rektorer har en plikt til å ta initiativ hvis de mistenker at der er noen elever som ikke får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen de får i skolen. Som en sikring har vi §5 i opplæringsloven som skal sikre at de elevene som faller utenfor på skolen skal få tilrettelagt opplæring som tilgodeser deres egenart.

Kravene til skolen som kunnskapsformidler blir strengere jo mer samfunnet vårt blir modernisert. Det er kunnskap som skal til når det settes krav til nye yrker og teknologi i næringslivet. Kunnskap skal bidra til elevenes vekst og utvikling, slik at de kan utnytte evnene sine og bli selvstendige tenkende mennesker. Elevenes læring skal bidra til at de vokser og utvikler seg som frie, opplyste, selvstendige og ansvarlige personer

Læring skjer hele tiden og er ikke bare begrenset til skolen eller en bestemt tidsepoke, vi lærer gjennom det å være sosial både gjennom sosiale media og kulturelle aktiviteter. Dette er viktig å ha i bakhodet når en som lærer skal jobbe med barn, å prøve å forstå dem ut fra deres premisser.

I boka til Postholm m.fl (2011) kan vi lese om et Behavioristisk perspektiv på læring, denne formen for læring var dominant på begynnelsen av forrige århundre der læring ble definert som en forholdsvis varig endring i adferd, og enkelt menneskets adferd forandrer seg på grunn av ytre forsterkede faktorer. Behaviorismen bygger på at individet responderer på de

hendelsene som skjer i omgivelsene, og sannsynlighet for at individet vil gjøre de samme responsene igjen hvis de etterfølges av er positive stimuli eller fjerning av negative stimuli. Samtidig minsker sjansen for at individet vil utføre responsen igjen hvis de blir etterfulgt av negative stimuli eller fjerning av positive. Eleven vil mest sannsynlig gjenta adferd som etterfølges av anerkjennelse og ros fra læreren.

Synet på læring forandret seg og vi et Kognitivt perspektiv på læring som legger vekt på endringer i enkeltmenneskets forståelse som et resultat av indre ikke-observerbare prosesser som erfaringer. Postholm m.fl(2011) skriver i sin bok og viser til Piaget der han forklarer et kognitivt perspektiv på læring, der individets egen aktivitet blir vektlagt. Man antar at eleven konstruerer sin forståelse basert på tidligere kunnskaper og et repertoar av læringsstrategier. Denne aktiviteten er en målrettet handling fra eleven side og det krever motivasjon for å forstå læring, et annet viktig moment er vektleggingen av individets egen aktivitet i læring. Vår forståelse av noe er først og fremst basert på noe vi vet og tror om dette fra før av. (Postholm m.fl, 2011:45)

Et Sosiokulturelt perspektiv på læring er når flere mennesker forandrer både adferd og forståelse som resultat av sosiale, felles erfaringer. Filosofen og pedagogen John Dewey var blant de første til å legge vekt på individets aktive medvirkning i læringsprosessen. Gunn Imsen (2011) skriver i sin bok:

Man lærer ikke ved å bli påvirket av ytre stimuleringer, men ved å gjøre ting og høste erfaringer av det en gjorde. Erfaringer er et samspill mellom det å gjøre noe og se hva handlingen førte til. Det er først når individet forstår sammenhengen mellom handlingen og resultatet av den, at en lærer noe (Gunn Imsen, 2011:38)

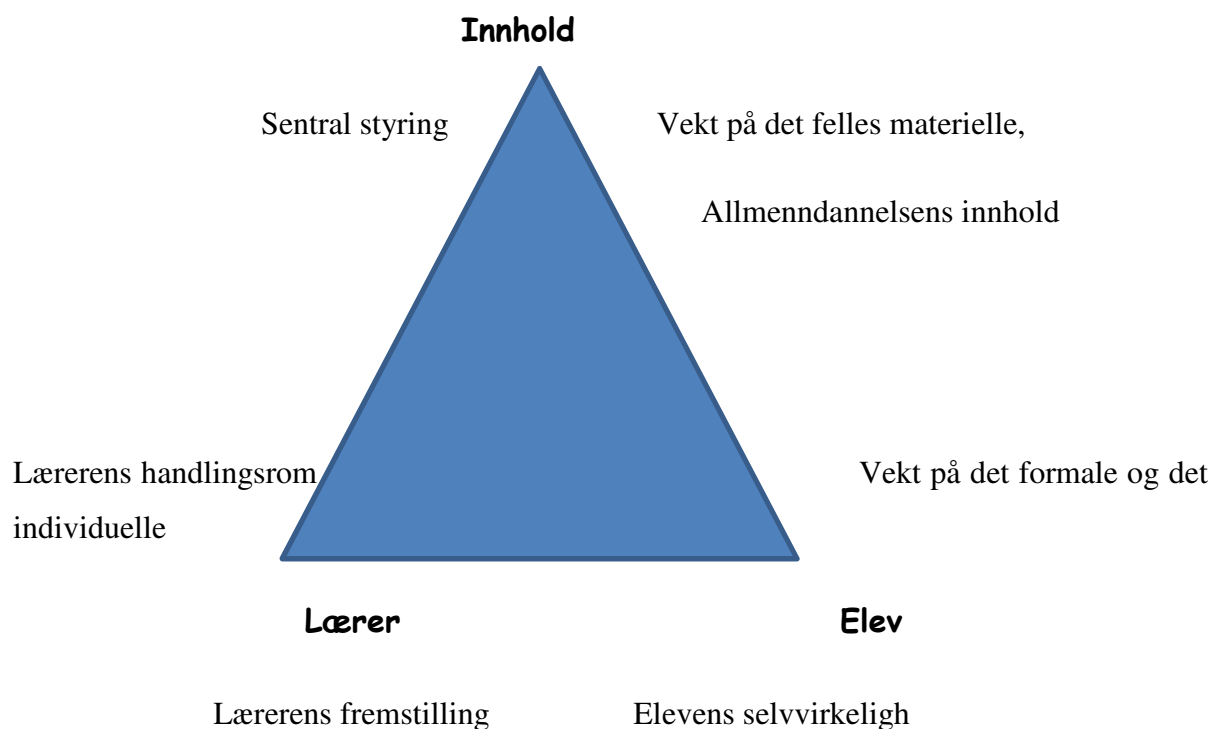
Som tidligere nevnt vil den oppfatningen vi har av læring farges av det teoretiske perspektivet vi har. Ut fra det foregående er det ikke mulig å si at syn på læring er enten eller, disse teoriene kan gi oss et mere helhetlig syn på hva læring er. I boka til Postholm m.fl(2011) blir det referert til Bråten som er kommet med en ny definisjon som beskriver et nyere kognitivt perspektiv, med vekt på forståelse, egenaktivitet og motivasjon, samtidig som det sosiale aspekt ved læring blir ivaretatt:

Læring innebærer at mennesker utvikler eller konstruerer forståelse på ulike områder og øker sin kompetanse til å gjøre ting som de ønsker eller trenger å gjøre. Mennesker kan skape forståelse og øke sin handlingskompetanse både individuelt og i fellesskap, i mange ulike sammenhenger, og målet for læringsforskningen blir å forstå de individuelle og sosiale prosessene som til sammen utgjør læring (jfr. Bråten ; Postholm, 2001:47)

Postholm m.fl skriver videre at på grunn av vektleggingen på både individuelle og sosiale prosesser som denne definisjonen av læring ivaretar, innebærer at menneskelig læring ses på som resultat av gjensidig påvirkning mellom individ og sosiale omgivelser. I boka til Gunn Imsen (2011:345) kan vi lese om teorier om læring, motivasjon og sosialisering, der det står beskrevet at disse har en innebygd filosofi om tilpasset opplæring. Boka henviser videre til Vygotsky, som mener det er viktig at læring skjer innenfor den proksimale utviklingssonen og at eleven får utfordringer. Det er ikke så mye snakk om hva eleven kan, men hva den kan strekke seg mot og klare med hjelp og støtte fra en som kan mer.

Den didaktiske trekant:

Hentet fra Udir (2007) sin artikkelsamling om Kompetanse for tilpasset opplæring.



Sentrale didaktiske spørsmål som kommer inn under denne trekanten er; hva, hvordan og hvorfor. En lærer har ansvar for planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisninga.

I aksen mellom lærer og innhold er den faglige og didaktiske kompetansen til læreren, her kommer også hans lokale kunnskap, kjennskap til elevene og deres behov. I aksen mellom elev og innhold ligger elevens sitt forhold til mål og innholdet i opplæringa. Her spiller det også rolle hva slags erfaringer og kompetanse elevene har for å oppnå målene. I aksen mellom lærer og elev er kommunikasjon i undervisninga, hvordan relasjon er mellom lærer og elevene og om undervisningen er lærerstyrt eller elevstyrt. Et av de viktigste spørsmålene å stille seg er hva? Hva skal undervisningen inneholde, gi en begrunnelse for hvorfor vi velger som vi gjør. Hvorfor tar vi utgangspunkt i dette emnet, og hvorfor velger vi denne arbeidsformen. Det er viktig for læreren å vite hvorfor eleven skal lære dette slik at en kan forklare det til elevene underveis. Neste spørsmål er hvordan man skal klare å formidle dette videre til elevene på en slik måte at de får med seg innholdet. Læreren og klassekulturen har betydning for elevenes motivasjon når det gjelder læring. Motivasjon er en viktig faktor for læringsprosessen, og det blir fremhevet betydningen av å utvikle en klassekultur som bidrar til en positiv utvikling i elevenes motivasjon. De fleste motivasjonsteoretikere ser i dag på motivasjon som en situasjonsbestemt tilstand som påvirkes av forskjellige faktorer som verdier, erfaringer, forventninger og behov (Skaalvik & Skaalvik, 1998)

Som lærer er det viktig å skape læringsmiljø for elevene, og da er motivasjon en viktig faktor. Gunn Imsen (2011) har en definisjon på motivasjon i sin bok, s 356: «Motivasjon og interesse. Motivasjon er en sentral faktor i all læring, og undervisningen må vekke nysgjerrighet, interesse og litt spenning hos eleven» Motivasjon handler om å skape lyst til å gjøre noe, noe som igjen fører til aktivitet og engasjement, som igjen legger grunnlag for læring. Naturlig motivasjon er når oppgavene er så spennende eller interessant i seg selv at elevene har lyst til å gjøre dem. Elevenes motivasjon for læring påvirkes av mange forhold, men hva kan skolen gjøre for å hjelpe elevene til å holde på motivasjonen. Skaalvik & Skaalvik (2011) skriver noe om dette i sin bok, der de mener skolens målstruktur, faglig tilpassing av undervisning og støttende lærere er viktige momenter. I skolens målstruktur ligger de signalene som skolen sender ut til elevene om hva som er både viktig og verdifullt i skolen. Skolen blir styrt politisk gjennom forskrifter, regler og pålegg, men det er allikevel lærerne som sender de viktige signalene til elevene om hva som er viktig. Gjennom valget av oppgaver viser læreren om han/hun mener det er viktig for hver enkelt elev å forberede seg og strekke seg litt lenger, eller om det er et felles mål der skal arbeides mot. En

lærerorientert målstruktur fremmer indre motivasjon og oppgaveorientering hos elevene. Faglig tilpassing er en viktig kilde til indre motivasjon. Valg av aktiviteter og innsatsen til elevene avhenger av de erfaringer de har med forventninger og mestring. Den sosial kognitive teori passer bra her fordi forventning om mestring har betydning for valg av oppgave, innsats og utholdenhet. Dette krever en tilpasset undervisning, en faglig tilpassing av lærestoff og arbeidsoppgaver som passer eleven. Her passer Vygotskys proksimale utviklingszone, denne vil selvfølgelig variere fra elev til elev, og det vil for læreren bli en viktig oppgave å kartlegge hvor den nærmeste utviklingssonen ligger for elevene. Når alle elevene skal ha tilpasset opplæring, betyr det mye arbeid for lærerne, dette er nesten umulig slik skolen er organisert og med de ressursene de har. Det er en klar sammenheng mellom elevenes relasjon til lærer og deres relasjon til skolearbeid, dette kan sees i sammenheng med den indre motivasjonen. Skaalvik & Skaalvik viser til en undersøkelse som er gjort av Goodenow (1993) der de sier «elevens følelse av tilhørighet til skolen har nær sammenheng med deres relasjoner til lærerne og følelsen av å ha støttende lærere...en føler at en selv blir akseptert, respektert og inkludert» (Skaalvik & Skaalvik, 2011: 15-23)

Når vi bruker ordet teori har vi en del bakgrunnskunnskaper som vi logisk ordner i forhold til hverandre, og som vi tar frem og bruker når vi skal forklare fenomener, eller hva som videre vil skje når bestemte betingelser er tilstede. Alle har sin egen praksisteori om undervisning, noe som selvfølgelig vil gjøre seg gjeldene i lærerens pedagogiske praksis. Handal & Lauvås (1999) sier noe om dette i sin bok:

Vi bruker praksisteori om en persons private, sammenvevde, men stadig foranderlige system av kunnskap, erfaring og verdier som til enhver tid har betydning for personens undervisningspraksis. Dette betyr for det første at teori i denne betydningen er et individuelt fenomen som fortløpende bygges opp gjennom en serie forskjellige hendelser.... En praksisteori er dermed ikke en vitenskapelig teori som anvendes for logisk forklaring eller forutsigelse. (Handal & Lauvås, 1999:19-20)

Vi kan i skolesammenheng tro at de fleste lærerne er preget av å ha en lik måte å undervise på, men de har alle sine personlige erfaringer, sine egne verdier i forhold til etikk, filosofi og politikk. De har også en ballast med seg av det samarbeidet de har hatt med sine kollegaer gjennom år. Vi opplever en del ting som gjør at vi har med oss en del erfaringer, det kan være gjennom det å være foreldre, trener eller lærer. Dette kan være varierte erfaringer som virker både skremmende, oppløftende, vanskelige eller vi kan vokse på dem. Dette er erfaringer som vi opplever personlig og som vi trekker konklusjoner av og trekker videre

med oss i vårt arbeid og danner grunnlag for vår praksisteori. Vi danner videre vår praksisteori gjennom det vi lærer gjennom andre mennesker, vi bruker deres kunnskap og erfaringer slik at vi kan innlemme dem i vår teori. Handal & Lauvås(1999) sier videre om praksisteori: Kort sagt, vi betrakter praksisteorien som den enkelte lærers begrep, det hun baserer sin praksis på. (Handal & Lauvås, 1999:24) Gunn Imsen (2011) skriver i sin bok følgende om praksisteori:

Alle handlinger, alle undervisningsopplegg og alle relasjoner du gir ovenfor elever, har en mening som grunner seg på noe du tror på om undervisning. Når du har satt ord på denne teorien, når du kan formulere hvorfor elevene, eller hvorfor elevene handler som de gjør, sier vi at du har en praksisteori (Gunn Imsen, 2005:44)

I følge Gunn Imsen (2011) går det ingen direkte vei fra psykologisk teori til pedagogisk praksis. Det å bruke teoriene må sees på i sammenheng med skolens overordnet målsetting og verdier, og dette må gå inn i hver enkelt lærers helhetlige tenkning og planlagte undervisning.

Gunn Imsen (2011) skriver s. 22. Lærerens måte å være på henger nøye sammen med hvordan skolen er organisert, dette med hensyn til både ledelse, samarbeidsrutiner, teamarbeid og ellers arbeidsfordeling. Etter hvert som skolen forandrer seg er det også en selvfølge at lærernes oppgaver forandrer seg. Gunn Imsen henviser til den Amerikanske pedagogen, Lee Schulmans liste fra 1987 s.22 fire punkter. 1. Fagkunnskap, 2. Kunnskap om skolens materiell og struktur, 3. Formell pedagogisk kunnskap og 4. Praktisk kunnskap. Under punkt 1 vektlegger han viktige kvaliteter for å kunne videreformidle kunnskap. Han sier at læreren er den viktigste formidleren på skolen og må derfor ha kompetanse på hvordan han skal nå eleven på dens utviklingsnivå. Punkt 2 sier noe om å inneha kunnskap om rammer og strukturer, om hva det er lærerne har å forholde seg til når det gjelder regelverk, ledelse og styringssystemer. Et viktig element er å ha oversikt over hvordan skolen er organisert i forhold til læremidler og lærebøker. Punkt 3 handler om at lærerne må ha kunnskap om lærings- og undervisningsprosesser, samt ha forståelse for hvordan barn utvikler seg og lærer. Punkt 4 er den rutinen og erfaringa som lærerne etter hvert erverver seg, og Schulman mener det er viktig å ta vare på disse erfaringene. Gunn Imsen (2011) sier videre på side 23 i boka «Elevens verden» at det å være lærer ofte blir sammenlignet med det å være kunstner fordi de har en basis av kunnskaper og teknikker, men at det allikevel er viktig at man kan løsrive seg fra disse slik at man kan skape seg noe nytt og eget. Dette skjer i samhandling med elevene i den daglige pedagogiske gjøremål.

På bakgrunn av dette er det vanskelig å gi noen oppskrift på hvordan man skal undervise, men det er viktig å kunne reflektere over egen praksis og kunne begrunne sine opplegg på en pedagogisk forsvarlig måte. En siste kvalitet som blir vektlagt hos den gode lærer er omsorg for elevene.

For å forstå eleven er det viktig å klare å forstå elevene og det sosiale samspillet, og for å klare dette må en klare å se eleven i en større sammenheng. Gunn Imsen skriver i sin bok (2011) at det å se verden fra elevens synspunkt er å vite noe om hva som pleier å røre seg i det indre hos de unge, hvordan de lever utenfor skoleporten, og hvordan de oppfatter den nære og den fjerne virkeligheten de er en del av.

God klasse ledelse er en av de viktigste faktorene for at elevene skal utvikle seg sosialt og moralsk. Læreren skal være med på å etablere ro i klassen slik at elevene kan engasjere seg i meningsfull og faglig læring. Lærer har stor innvirkning på elevenes læring, men hva er det som gjør en lærer god. De viktigste faktorene er måten læreren leder klassen på, og deres personlige kvaliteter og relasjoner til elevene, er de viktigste faktorene i læringsarbeidet i skolen. Man kan med dette konkludere med at den viktigste suksess faktoren for god læring i skolen, nettopp er læreren. Elever som har lærere som har kontroll på klassen og samtidig viser omsorg for elevene er de med høyere kognitive prestasjoner og mere positive holdninger til fag enn elever som ikke har slike lærere. Lærere som balanserer mellom det å være støttende, utfordrende og kan stille krav til elevene er de som blir omtalt som en god lærer.

Det er praktiske erfaringer og teoretisk kunnskap som hjelper en videre slik at man danner seg sin egen praksisteori. Hovedmålet er at du klarer å tenke gjennom og reflektere over det som skjer i praksis og ikke gi seg før man vet hvordan man skal løse problemene. Mange kunne nok tenke seg nøkkelen til elevens læringsprosess, en læringsteori forventes å kunne gi løsningen på hvordan veien fra læreboka til elevenes hode skal foregå. En læringsteori kan ikke dette men den er allikevel viktig fordi den bidrar til å gjøre læreren mer bevisst på elevens tenkemåte. Dette skal være med på å hjelpe læreren til å forstå elevens forståelsesprosess klarere. Dette er særlig viktig fordi skolen er pålagt å gi elevene tilpasset opplæring, og dette er en stor utfordring for skolen. Skal man klare å legge til rette er det en stor fordel å kjenne til elevenes måte å tenke på, hva er læring og hvordan skjer dette i samspill med elevenes omgivelser.

Skogen & Idsø (2011) har på bakgrunn av ECHA (European Council for High Ability Children) sitt utdanningsprogram satt opp en liste på hvem de mener er den effektive læreren for de evnerike elevene. Lærere som lykkes i jobben med de evnerike barna forstår den indre drivkraften disse elevene har, de viser empati og er i stand til å forestille seg hvordan barnet tenker og føler. Skogen & Idsø (2011) skriver videre:

Ved å være sosialt intelligente og kulturelt bevisste er lærere til den talentfulle i stand til å bygge bro mellom utdanning for evnerike og flerkulturell opplæring. En sterk humoristisk sans kombinert med en positiv selvfølelse gjør at disse lærerne enkelt kan le av seg selv og le med andre (Skogen & Idsø, 2011:156)

Autonomi dreier seg om å handle ut fra interesse og egne verdier. Selv om elevens handlinger påvirkes av ytre kilder, som for eksempel læreren, er handlingene autonome dersom eleven handler ut fra egne verdier og mål. Læreren kan tilfredsstille elevenes behov for autonomi med for eksempel å gi dem valgfrihet i forhold til oppgaver. Ta utgangspunkt i elevens forkunnskaper og gi oppgaver på hvert enkelt nivå, for eksempel gjennom differensierte oppgaver på en arbeidsplan eller ukeplan. En annen måte å jobbe på er å la elevene få åpne oppgaver hvor de får jobbe med flere retninger eller alternativer. En skoleklasse har gode muligheter for å skape et godt læringsmiljø gjennom organisert samhandling og utvikling av positive relasjoner. Elevene er i utgangspunktet hverandres medhjelpere, og i team kan de være med på å dra hverandre opp. Spurkeland (2011) sier noe om dette i sin bok «Hjelpsomhet og samhandling påvirker relasjonskvaliteten elever imellom» (Spurkeland, 2011:183) Læreren har store muligheter til å påvirke samhandling i klassen, ved å fremheve ulikhetene i klassen kan han få elevene til å se fordelene ved å samhandle. Lærerne utgjør en av de viktigste faktorene til elevenes læring. Gjennom arbeidet i lærerteam er det en samhandling for utvikling og forbedring. Lærerne kan gjennom et godt samarbeid legge opp til felles normer og struktur. Felles pedagogisk tilnærminger og samme praksis på ulike utfordringer. I boka til Spurkeland (2011:186) står det «Effekten av velfungerende relasjoner vil straks merkes hos elevene. De vil oppdage at klassens lærere er samsnakket, og at deres relasjoner er preget av vennlighet»

2.4 Tilpasset opplæring

I følge opplæringsloven skal alle ha opplæring tilpasset etter sine egne evner og forutsetninger. Mønsterplanen av 1974 hadde en av de mest tydelige markeringene av prinsippet om tilpasset opplæring:

Den enkelte elev skal ikke på noe trinn og på noe område bli holdt tilbake i sin utvikling og sin læring, og han skal heller ikke på noe trinn eller på noe område bli stilt ovenfor krav om tempo og innsats som ikke svarer til hans forutsetninger (Mønsterplanen for grunnskolen, 1974:30)

Gunn Imsen(2005) kommenterer dette i sin bok og sier at dette er en viktig formulering fordi den sier at tilpasset opplæring gjelder både for de flinke og for de svake elevene. I følge Skogen & Idsø (2009) Er de spesielt flinke elevene viet en mye større plass i skolen og diskusjonene om tilpasset opplæring går på hvilke utfordringer disse barna skal få. I Norge har vi i alle år vært mest opptatt av å ta oss av de svakeste i samfunnet, dette er medvirkende til at vi ikke har hatt kultur for egne undervisnings program for de spesielt flinke elevene i skolen. Målet er at undervisningen skal tilpasses slik at hver enkelt elevs opplæringsbehov og utviklingsmuligheter blir ivarettatt. Læreplanen (LK-06) stiller forventninger om at opplæringen skal differensieres. I den generelle delen finner vi utsagn formet til dels som påbud til lærerne. Her står det «Skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blick for den enkelte. Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og sammensatte klasse» (LK-06:29) Det mest vesentlige med lærernes jobb er at de skal være i stand til å avdekke hver enkelt elevs faglige ståsted slik at de kan tilpasse fagstoffet til utviklingsnivået, i tillegg til dette skal de velge de undervisningsmetoder som er best egnet for den enkelte elev. Undervisningen skal være tilpasset elevens forutsetninger og lærerne må da ha øye for den enkelte elevs forståelse og utbytte av undervisningen. Livet i skolen er mangeartet og sammensatt, og der skjer mange ting samtidig. Læringsteori fungerer som en del av lærerens generelle bevissthet om elevens tankeverden. Men allikevel så er det viktigste at læreren er omsorgsfull og viser forståelse for elevens måte å lære på.

I «Læringsplakaten» i LK-06 fastsetter en del grunnleggende prinsipper for hva skolen skal jobbe etter, de skal blant annet «fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter» videre står det at skolen skal gi «alle elever og lærekandidater like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre» Vygotsky legger stor betydning i det å finne frem til elevens «nærmeste utviklingssone» for å fremme læring og utvikling. Dette

er i samsvar med de føringene som er lagt for undervisningen i den norske skole. Et godt utgangspunkt for innlæring er å ta utgangspunkt i den utviklingen som allerede har skjedd. Det må være mulig å lage opplegg som treffer elevene slik at de har utbytte av undervisningen. Det er elevens forutsetninger og ressurser som vil være avgjørende for hva det pedagogiske og spesialpedagogiske opplegget skal inneholde, og dette vil bare være mulig på bakgrunn av kartlegging, vurderinger og resultater hos eleven.

Skolen har som oppgave å forberede seg kunnskapssamfunnet, og kunnskapsløftet (LK-06) presiserer at den har som et av sine overordna mål å sørge for at omfanget av tilpasset opplæring øker, slik at flere elever i skolen skal kunne prestere bedre faglig enn det de gjør i dag. Bachmann & Haug (2006) «Forskning om tilpasset opplæring» refererer også til dette punktet i Kunnskapsløftet:

Skolen møter et stadig større mangfold av elever og foresatte. Alle elever og lærlinger har krav på tilpasset og differensiert opplæring ut fra deres egne forutsetninger og behov. En skole basert på likeverd forutsetter at alle elever og lærlinger får de samme muligheter til å utvikle seg (Bachmann & Haug, 2006:10)

I Stortingsmelding 30, Kultur for læring (2003-2004) sies det at mange skoler er kommet langt med å tilpasse opplæringen, og mange barn og deres foreldre er fornøyde. Til tross for dette kommer det også frem av denne rapporten at mange skoler må bli bedre når det gjelder å inkludere og tilpasse opplæringen for alle. Alle sider av læringsmiljøet må tilrettelegges slik at det tas hensyn til elevenes forutsetninger og behov.

Kunnskapsløftet definerer kompetansemål etter andre, fjerde, syvende og tiende trinn, og på bakgrunn av dette kan hver enkelt skole ta utgangspunkt i de lokale læreplaner for å organisere opplæringen i skolen. Gjennom ulike metoder og arbeidsmåter gis disse muligheten til å tilpasse til sine elevgrupper. Elevene skal gjennom opplæringa nå kompetansemålene som er skissert i læreplanverket. Det er også snakk om at elevene skal ha grunnleggende ferdigheter i de forskjellige fag, dette er et begrep som kommer til uttrykk i Stortingsmelding 30(2003-2004) «Kultur for læring» Med dette menes de ferdigheter et barn må ha for å kunne nå sine mål. I Læreplanen står det blant annet at: Mangfold i bakgrunn, interesser og føresetnader må møtast med eit mangfold av utfordringar. Tilpassing er derfor ein sentral og nødvendig del av opplæringa (LK-06:58) Selv om det å tilrettelegge for elevene er en kompetanse alle lærere skal ha, er det ikke klart at alle elever i skolen får tilpasset opplæring ut fra sine behov. Bachmann & Haug(2006) skriver at tilpasset opplæring

er et utfordrende begrep, de skriver videre at begrepet opprinnelig ikke kommer fra pedagogikken men fra politikken. Begrepet har forandret seg over tid og derfor har det forandret mening. Det meste av forskning plasserer tilnærming til begrepet, tilpasset opplæring, i en politisk og ideologisk forståelse. I følge Dale & Wærness(2003, i Bacmann & Haug, 2006:22):

«Den overordnede rammen for prinsippet om å innrette opplæringen etter den enkeltes læreforutsetninger og evner består av tre momenter: Krav og forventninger om (1) oppnåelse av kompetanse gjennom (2) elevens eget læringsarbeid i et arbeidsfellesskap innenfor (3) forordninger knyttet til enhetsskolen»

Det vil med andre ord si at alle elever skal møte det samme innholdet, de samme temaer, men at disse temaene må belyses ulikt ut fra hver enkelt elevs forutsetninger. På denne måten vil alle elever møte utfordringer på sitt nivå.

Siden begrepet tilpasset opplæring er uklart vil det følgelig være vanskelig å finne ut om opplæringstilbudet er tilpasset eller ikke. Det vil ikke være nok å evaluere selve undervisninga, hvordan denne er organisert eller gjennomført. Hva skal skolene kunne måle etter når de prøver å tilpasse opplæringen, vil dette være noe som lærerne selv skal kunne svare på. Vil det være nok å bruke differensierte undervisningsmetoder eller tenke på hva hver enkelt skoles inkluderende praksis er. Målet må være at alle elevene skal få en så god opplæring som mulig, og bli bevisst på at tilpasset opplæring ikke er en form for undervisning men et overordnet prinsipp som gjelder for all opplæring. Som tidligere nevnt er tilpasset opplæring et av de viktigste punktene i LK-06 og skal derfor tilrettelegges ut fra den enkelte forutsetninger, interesser og behov. Det står imidlertid ikke noe i LK-06 om hvordan man i praksis skal få til å jobbe ut fra den enkelte elev.

Det vil si å kunne se på hver enkelt elev med verdighet og respekt. Læreren må sette seg inn i omverdenen til eleven for å prøve å forstå elevene bedre. Hvis læreren klarer å sette seg inn i elevenes situasjon klarer han på en bedre måte å skape en meningsfylt undervisning for elevene. (Gunn Imsen, 2011:23) Å tolke er noe en lærer gjør hele tiden, og til denne prosessen trenger man en del verktøy for å kunne forstå eleven. En lærer tilpasser fagstoff til enhver tid slik at det skal være lettere for elevene å forstå det som blir gjort i klasserommet. Gjennom denne prosessen må læreren både ha en fagforståelse og en oppfattelse av hva elevene kan fra før og hvordan de tenker.

3. METODE

Problemstilling, tilnæringsmåte og kunnskapssyn har vært med på å påvirke forskningsmetode og den analytiske tilnærmingen til min forskning i dette studiet.

3.1 Design og metodologi

Med bakgrunn i min problemstilling der jeg ønsker å undersøke skolens tilrettelegging for de flinke elevene, har jeg valgt et kvalitativt forskningsdesign, og vil videre presentere dette nærmere. Innen forskning skiller man mellom kvalitativ og kvantitativ metode. I den kvantitative metode studerer man årsakssammenhenger, mens man i en kvalitativ metode fokuserer mest på meningssammenhenger (Johannessen. m.fl 2011) Dette er forskningsstrategi som er egnet for bruk i en analyse og beskrivelse av kvaliteter, egenskaper eller karakter trekk ved det fenomen som skal studeres. Denne metoden bygger på fortolkninger av menneskelige erfaringer (fenomenologi og hermeneutikk) hvorpå man er ute etter å utforske meningsinnholdet i sosiale fenomen slik det kan oppleves av deltagerne i deres naturlige omgivelser. (Dalen 2011:15)

Først i metoddelen vil jeg si litt om min vitenskapsteoretiske tilnærming og om det å forske i eget felt. Dalen (2011:15) siterer Kvale & Brinkmann som skriver dette om en kvalitativ forskningstilnærming: «Det kvalitative forskningsinterview forsøker at forstå verden fra interviewpersonernes synspunkt, utfolde meningen i folks opplevelser, afdække deres livsverden, førend der gives videnskabelige forklaringer» Jeg vil på bakgrunn av dette tenke at jeg gjennom denne undersøkelsen må analysere og fortolke lærernes utsagn.

For å samle data som kan belyse problemstillingen har jeg utarbeidet en intervjuguide som berører de temaene jeg er ønsker å finne ut av. Temaene er som følger: Hvem er de skoleflinke elevene? Hva er tilpasset opplæring? Hvordan legger skolen til rette for tilpasset undervisning? Videre i kapitlet vil jeg begrunne min kvalitative tilnærming og presentere mitt forskningsdesign og intervju som metode. Videre i kapitlet vil jeg beskrive utvalget av informanter og de prosedyrene som ble lagt til grunn for utvelgelsen av disse. Før jeg går over på å si noe om analysering av data vil jeg si noe om tidsaspektet i arbeidet med denne oppgaven og framgangsmåter som er brukt i forhold til denne analysen. Det siste punktet i metoddelen vil omhandle reliabilitet, validitet og etikk.

Når jeg har funnet ut hva mitt forskningsfelt skal være og hva jeg vil vite mer om måtte jeg finne frem til hvilken design jeg ville bruke. Johannessen m.fl skriver ”Når det skal gjennomføres en undersøkelse, må det gjøres mange overveielser og valg. Det er særlig i en tidlig fase at det må tas stilling til hva og hvem som skal undersøkes, og hvordan undersøkelsen skal gjennomføres” Johannessen m.fl (2011:73) Videre bruker Johannessen(2011:149) Kvale og Brinkmanns sju punkter for å få en oversikt over forskningsprosessens stadier.

- Tematisering der det kan brukes hva og hvorfor spørsmål.
- Planlegg å innhente ønsket kunnskap fra hvilke informanter.
- Datainnsamling kan være selve intervjuet.
- Transkriber for å få tale om til tekst.
- Analyser i forhold til ditt forskningsspørsmål.
- Kvalitetsvurdering handler om validitet og reliabilitet.
- Rapportering er hvordan forskningen skal formidles til omverden.

(Johannessen m.fl 2011:149)

Gjennom praksis i skolen har jeg blitt interessert i hva slags tilbud de spesielt flinke elevene får i småskolen, og det ble på bakgrunn av dette et interessant tema for min masteroppgave. Jeg stilte meg spørsmål som; på hvilken måte planlegger lærerne for de spesielt flinke elevene og hvilke metoder bruker de?. For å kunne besvare disse spørsmålene valgte jeg å bruke lærere som jeg viste hadde jobbet med dette i skolen, og jeg hadde som mål å få tak i informantenes kunnskaper, tanker og refleksjoner omkring tilpasset undervisning for de spesielt flinke elevene. For å samle data og komme videre med min forskning valgte jeg å gjennomføre kvalitative intervju med, i første omgang, tre lærere. Jeg kunne brukt forskjellige metoder for å finne svar på min problemstilling som for eksempel spørreskjema eller observasjoner i klasserommet, men jeg mener at intervju egner seg bedre i dette tilfellet og jeg skal senere i oppgaven gjøre rede for denne metoden.

Jeg bestemte meg tidlig for å bruke diktafon i mine intervju slik at det skulle bli lettere å «være tilstede» med informantene og slippe meg litt løs i forhold til spørsmålene. Jeg hadde

planlagt at jeg gjennom intervjuene skulle forsøke, i tillegg til teori som jeg brukte å få svar på forskningsspørsmålene mine. Dette er en kort og oversiktlig presentasjon på hva jeg brukte for å komme i gang med mitt arbeide.

I Johannesen m.fl (2011:401) ordliste blir metode definert på denne måten «Å følge en bestemt vei mot et mål. Samfunnsvitenskapelig metode er hvordan vi går frem for å hente inn informasjon om virkeligheten, og hvordan vi analyserer for å finne ut hva denne informasjonen forteller oss» Det er alltid problemstillingen som avgjør hvilken metode som egner seg best å bruke i en forskning. Det finnes mange ulike metoder å velge i for å få svar på ulike forskningsspørsmål. Johannesen(2011:29) viser til Hellevik som sier: Metodelæren hjelper oss å treffe hensiktsmessige valg. Den gir oss oversikt over alternative fremgangsmåter og konsekvenser av å velge de enkelte alternativene. Johannesen m.fl skriver i sin bok: Samfunnsvitenskapelig metode dreier seg om hvordan vi skal gå fram for å få informasjon om den sosiale virkeligheten, og ikke minst hvordan denne informasjonen skal analyseres (Johannesen m.fl 2011:29)

Teorier som omhandler menneskelige erfaringer kaller vi for fenomenologi og hermeneutikken handler om hvordan man kan fortolke innholdet i sosiale fenomen. Det holder fokus på slik det føles for deltagerne i en undersøkelse å være i deres naturlige omgivelser. Jeg ønsker å få frem informasjon som kan si noe om lærernes forståelse, undervisning og håndtering av de flinke elevene og deres erfaringer i forhold til arbeidet med tilpasset opplæring. Den kvalitative metoden har en hermeneutisk tradisjon som vektlegger en fortolkende tilnærming til menneske og samfunn. I Johannesen, Tufte og Christoffersens bok(2011) blir det referert de til Gadamer, Veslesen og Stanike som sier:

«Du orienterer deg i virkeligheten i en kontinuerlig dialektikk mellom selvfortolkning og fortolkning av andre. En slik mellommenneskelig forståelse er kommunikativ på mange måter, både verbalt og nonverbalt, gjennom språklige og symbolske representasjoner og via kroppslige uttrykk og gester» (Johannesen m.fl. 2011:39)

Som tidligere nevnt skal dette studiet benytte seg av den kvalitative forskningsmetoden som har en hermeneutisk tradisjon som vektlegger en fortolkende tilnærming til menneske og samfunn. Metoden bygger på menneskelige erfaringer (fenomenologi) og fortolkning (hermeneutikk) hvor innholdet blir det å utforske meningsinnholdet i sosiale fenomen, slik det oppleves for deltagerne i deres naturlige kontekst.

3.2 Det kvalitative intervju

Forskningsmetoden som blir valgt er redskapen som blir brukt i det området som skal undersøkes. Intervju er den mest brukte måten å samle inn kvalitative data på. De kvalitative metodene går ofte mer i dybden og gir oss mer kunnskap om emnet, og det oppstår direkte kontakt med de involverte parter. Jeg har på bakgrunn av mitt forskningsspørsmål valgt å benytte meg av en kvalitativ tilnærming. Bakgrunn for dette er at jeg ønsker å finne svar på hvilke metoder lærere bruker for å tilrettelegge i klasserommet slik at de inkluderer de flinke elevene i undervisninga. Den kvalitative metoden har en hermeneutisk tradisjon som vektlegger en fortolkende tilnærming til menneske og samfunn.

I den kvalitative undersøkelsen vil jeg gjøre meg nytte av de intervjuene som er avtalt og planlagt med lydopptak. Dette vil jeg transkribere ut til en tekst i etterkant. Fordelen med å velge en kvalitativ metode er at man kommer mye nærmere informantene. Jeg vil kunne få en dypere forståelse av det som intervjuobjektet kommer med i intervjuet. Jeg velger å bruke det halvstrukturerte kvalitative intervjuet slik at det er mulig å følge opp interessante tråder som dukker opp i intervjuet. Dette gir også mulighet for å gå tilbake til tidligere intervjuobjekt for å stille oppfølgingsspørsmål om nødvendig. Fordelen med denne typen intervju er at jeg kan legge vekt på personlige erfaringer og verdier, komme mer ned i dybden av problemet.

De kvalitative metodene går ofte mer i dybden og gir oss mer kunnskap om emnet. Intervju er den mest brukte måten å samle inn kvalitative data på. Johannessen m.fl (2011:136) Viser til Mason og har satt opp punkter som det er lurt å tenke gjennom før man starter prosessen med intervju. Før man tar i bruk kvalitative intervjuer i sitt forskningsprosjekt bør man stille seg noen viktige spørsmål.

- Hvorfor vil jeg ha dialog med mennesker for å hente inn data for å få svar på problemstillingen?
- Hvorfor ønsker jeg å bruke kvalitative intervjuer?
- Hvorfor vil jeg benytte meg av denne løse tilnæringsmåten i stedet for en mer strukturert form for datainnsamling/intervju?
- Hva er svakheten med kvalitative intervjuer som kan gjøre det vanskelig å få svar på problemstillingen?

Med dette som bakgrunn kom jeg fram til at jeg ville benytte meg av en kvalitativ form i min undersøkelse, dette er forskningsstrategi som er egnet for den typen analyse og beskrivelse av kvaliteter, karakter trekk eller egenskap ved det fenomen som skal studeres. Fordelen med å velge en kvalitativ metode er at man kommer mye nærmere informantene. Man vil kunne få en dypere forståelse av det som intervjuobjektet kommer med i intervjuet. Gjennom denne typen intervju er at jeg kan legge vekt på personlige erfaringer og verdier, komme mer ned i dybden av problemet.

Målet med denne oppgaven er ikke å tilegne meg noen breddekunnskap om emnet, da hadde det vært aktuelt å bruke spørreskjema og jeg hadde hatt mulighet til å ha mange flere informanter. Det kunne gitt meg svar på om bevisst metodebruk i undervisningen blir gjennomført ulikt fra skole til skole. Jeg ville ikke hatt mulighet til å gå i dybden og få best mulig gjengivelse av det som faktisk skjer i klasserommet i forhold til tilpasset opplæring til de flinke elevene. Jeg har gjennom denne oppgaven gjort meg kjent med de ulike metodene og ser at det for min del vil passe med et semi-strukturert intervju, fordi jeg er opptatt av å kunne føre dialog med informantene. Jeg har forberedt noen faste spørsmål ut fra mitt avgrensede tema der forskningsspørsmålet danner grunnlag for temaene. Denne formen for intervju har en mer balansert fremgangsmåte enn strukturert og ustrukturert intervju. Det vil for min del være tryggest å ha en intervjuguide klar for å ha en plan for intervjuet, der denne omfatter de sentrale temaer jeg har valgt ut på forhånd. Denne intervjuformen har den fordelen at den innhenter en rekke standarddata fra informantene, og i tillegg får vi med oss større dybde enn gjennom det strukturerte intervju. (Fuglseth og Skogen, 2007) I intervjuguiden jeg har arbeidet med har jeg lagd spørsmål for å få svar på hvordan det jobbes på skolene for å ivareta de flinke elevene og deres behov. Med bakgrunn fra mine tidligere jobberfaringer og teori i denne oppgaven har jeg laget spørsmålene til denne intervjuguiden. Jeg håper at jeg gjennom intervjuene skal kunne hente informasjon slik at jeg kan lage en besvarelse i forhold til de forskningsspørsmålene jeg har valgt for å belyse min problemstilling. (vedlegg)

Det er viktig for meg å være bevisst min egen rolle når jeg intervjuer. Jeg har det meste av min erfaring med begynneropplæringen i småskolen, derfor er jeg ikke ukjent med tema tilpasset opplæring. Det er allikevel viktig å ha en objektiv holdning og å være åpen for de informasjonen og ytringer som kommer. Det vil også være viktig for meg å finne gode spørsmål som gir best mulig svar på min problemstilling. Nærhet og avstand er faktorer som kan påvirke påliteligheten i forskningen. I mitt studie vil jeg si at den nødvendige nærhet er

opprettet og etablert i og med at jeg som forsker kjenner informantene på den aktuelle skolen. Dette trenger imidlertid ikke bare være en fordel, men kan derimot skape situasjoner der informanten tror at intervjuer allerede vet svaret. En annen faktor som kan spille inn er at informanten ønsker å fremstille som positiv i de spørsmål som går ut på at han må gjøre rede for ting han ikke helt vil vedkjenne seg. Det kan være dårlig samvittighet for ikke å klare å gjøre så mye som en ønsker, eller at han for eksempel ikke har prøvd nok i forhold til å tilpasse undervisninga i klassen.

3.3 Prosedyrer for undersøkelsen

Mitt forskningsspørsmål er knyttet opp mot lærernes metodebruk og organisering av undervisning for å dekke de flinke elevenes behov. Hovedfokuset ligger på lærernes erfaringer med tilpasset opplæring i forhold til denne elev gruppen i småskolen. Jeg kontaktet lærere ute i skolen og forklarte alle involverte parter hvem jeg er, hva prosjektet handler om og hva intervjuene skal brukes til, dette med hensyn til at resultatet skal bli det beste.

Jeg har i denne forskningsoppgaven valgt ut tre informanter fra en og samme skole, målet for mine intervju vil være å bruke informantenes kunnskap og erfaringer for å kunne få en bedre forståelse for hvordan det jobbes ute i skolen for å ivareta de flinke elevene i forhold til tilpasset opplæring. Med referanse til Dalen (2011) som sier noe om viktigheten i valg av informanter har jeg valgt ut tre informanter fra samme skole. De er for meg nøkkelpersoner med solid utdanning og lang erfaring fra å undervise på småskoletrinnet. Dette åpner for muligheten for å komme dypere inn i problematikken og få fram informasjon og data med god kvalitet. Når jeg nå har valgt å forholde meg til en mindre gruppe informanter er det for å ha muligheten til å høre om deres erfaringer, tanker og meninger rundt min problemstilling, ha mulighet til å få dypere innsikt og ha mulighet for å komme tilbake til informantene for å oppklare uklarheter. Jeg tok kontakt med rektor/inspektør på den aktuelle skolen før jeg kontaktet de aktuelle lærere og spurte om det kunne være aktuelt for dem å stille opp på intervju for meg når jeg behøvde dette i forhold til min master oppgave. Jeg fikk positive svar og avtaler for intervju ble gjort gjennom direkte kontakt mellom meg og den enkelte informant.

I forkant av intervjuene gjennomførte jeg et prøveintervju med en kollega slik at jeg kunne øve meg og for å bli tryggere i intervjusituasjonen. Hun ble valgt fordi hun har lang erfaring

og samme bakgrunn som mine informanter. Gjennom dette intervjuet kom det frem en del ting som gjorde meg mer bevisst på svarene som kom frem i enkelte av spørsmålene. Jeg fikk på denne måten muligheten til å vinkle enkelte av spørsmålene på en litt annen måte. Jeg ble enig med informanten for prøveintervjuet at jeg kunne bruke henne svar for å fylle ut i forhold til besvarelsen i oppgaven.

Alle informantene fikk spørsmål om de ville lese gjennom intervjuguiden før intervjuet, alle tre ville det og jeg sendte dette på mail i forkant. Det var litt forskjell på lengdene på intervjuene, det korteste varte i 45 minutter, og det andre varte i 65 minutter og det siste brukte 80 minutter på. Jeg brukte diktafon i alle intervjuene, slik at de ble tatt opp på bånd. Det var enklere å spille av i etterkant når jeg jobbet med transkriberingen siden jeg kunne bruke pedal og velge hastighet på avspillingen.

3.4 Metode for analyse av data

Innsamlet data ble i etterkant bearbeidet, analysert og tolket. Analyse av kvalitative data består i å bearbeide tekst, mens analyse av kvantitative data skjer ved hjelp av opptelling, der det brukes forskjellige statistiske teknikker. Om analysen er kvantitativ eller kvalitativ består en vesentlig del av en samfunnsforskning av å tolke det innsamlede materiale. Jeg har i mitt forskningsprosjekt bearbeidet de nedskrevne intervjuene som er foretatt. Jeg benyttet den hermeneutiske sirkel som veksler mellom helhet og del når jeg jobbet med å transkribere mitt innsamlede materiale. Ved å veksle mellom helhet og del oppnår man som forsker større forståelse av meningen bak det som blir sagt.

Etter at opptakene ble gjort og tatt opp på lydbånd jobbet jeg med transkriberingen. Det ble på denne måten enkelt å skrive et spørsmål og deretter svaret til det samme spørsmålet. Da jeg hadde gjort dette på alle tre intervjuene sammenføyde jeg dem. Det ble gjort slik at spørsmålet kom først og så kom alle tre svar alternativene rett etter hverandre. På denne måten ble det lettere når jeg skulle begynne å sammenfatte og tolke svarene i intervjuguiden.

I følge Johannesen m.fl skal den personen som har gjort en kvalitativ datainnsamling også være den personen som bør gjøre analyse og fortolkningsarbeidet. Dette fordi forskerens teorier, hypoteser og forforståelse er viktige utgangspunkter for dataanalysen. Det falt meg helt naturlig at det var jeg selv som skulle ta meg av denne jobben etter å ha gjennomført

intervjuene, og det ble viktig for meg å gjøre dette fortløpende slik at det ble lettere å kunne forholde meg til en av informantene om gangen.

Resultater av den forskning som er gjort presenteres vanligvis i form av noe skriftlig. Gjennom egne undersøkelser som skal brukes i oppgave eller rapport, er det også vanlig å bruke relevant litteratur (Johannessen m.fl, 2011:35) Jeg skal videre i oppgaven knytte resultatene av min forskning opp mot den teori jeg har brukt i teoridelen.

Dette forskningsbidraget handler om hvordan lærere i barneskolen gjennom forskjellige metoder legger til rette for de flinke elevene i tilpasset opplæring. Studiet kan trekke inn både positive og negative ting i forhold til metoder som blir brukt i klassene for å tilpasse.

I henhold til problemstillingen, formål og forskningsdesign har jeg valgt å analysere mitt materiale der jeg vil trekke konklusjoner som gjør at jeg finner svar på min problemstilling. Det vil for meg være naturlig å ta utgangspunkt i den teori på området jeg har forsket på for å se dette i lys av relevant teori. Dette samsvarer med det Johannesem m.fl (2011) sier om analyse av materiale

Det var viktig for meg å være bevisst min egen rolle når jeg intervjuet. Jeg har det meste av min erfaring fra begynneropplæringen i småskolen, derfor er jeg ikke ukjent med undervisning om tilpasset opplæring. Det har under hele prosessen vært viktig for meg å finne gode spørsmål som gir best mulig svar på min problemstilling. Å bevege seg fra fagperson til forsker kan sees på som en utfordring, der intervjusituasjonen fort kan bli kunstig fordi intervjuobjektene kjenner meg som fagperson og kanskje mene at jeg allerede har svarene på stilte spørsmål. Nærhet og avstand er faktorer som kan påvirke påliteligheten i forskningen. I mitt studie vil jeg si at den nødvendige nærhet er opprettet og etablert i og med at forskeren kjenner til informantene på den aktuelle skolen. Dette trenger imidlertid ikke å være en fordel, men kan derimot skape situasjoner der informanten tror at intervjuer allerede vet svaret. I denne sammenheng er det viktig å minne informantene på at jeg er i en forsker rolle og stiller en del spørsmål, som de kanskje vil skjønne at jeg allerede vet svaret på. En annen faktor som kan spille inn er at informanten ønsker å fremstille som positiv i de spørsmål som går ut på at han må gjøre rede for ting han ikke helt vil vedkjenne seg. Det kan være dårlig samvittighet for ikke å klare å gjøre så mye som en ønsker, eller at han for eksempel ikke har prøvd nok i forhold til å tilpasse undervisninga i klassen.

I forkant av intervjuene gjennomførte jeg et prøveintervju med en kollega slik at jeg kunne øve meg og for å bli tryggere i intervjusituasjonen. Hun ble valgt fordi hun har lang erfaring og samme bakgrunn som mine informanter. Gjennom dette intervjuet kom det frem en del ting som gjorde meg mer bevisst på svarene som kom frem i enkelte av spørsmålene. Jeg fikk på denne måten muligheten til å vinkle enkelte av spørsmålene på en litt annen måte. Jeg ble enig med informanten for prøveintervjuet at jeg kunne bruke henne svar for å fylle ut i forhold til besvarelsen i oppgaven.

Det er av betydning hvor erfaren intervjueren er i denne situasjonen. Johannessen m.fl (2011:143) viser til Hellevik som sier at forskeren med sin egen usikkerhet kan være med på å skape en såkalt «intervjueffekt» Det betyr at de svarene forskeren får varierer fra forsker til forsker. Dette er med på å svekke undersøkelsens troverdighet.

Hermeneutikken handler om hvordan forståelse og mening kan bli mulig, hvor all forståelse er betinget av den konteksten eller situasjonen noe forstås innenfor (Fuglseth og Skogen:123)

3.5 Rehabilitering, validitet og etikk

I Johannesen m.fl.(2011:408) ordliste blir validitet definert slik: «Hvor godt, eller relevant, data representerer det fenomenet som skal undersøkes» Med å bruke kvalitative tilnærminger ønsket jeg å gi en bedre forståelse av feltet til leserne og de som skulle være med på prosjektet.. For å sikre validitet i forhold til metoden valgte jeg å innhente data gjennom intervju og mine informanter fikk i ettertid mulighet til å komme med tilbakemeldinger på om jeg hadde oppfattet deres svar riktig eller ikke. Etter at transkriberinga og analysen var ferdig fikk alle mine informanter mulighet til å gå igjennom materialet, dette for at de skulle ha muligheter til å sjekke de ferdig utskrevne intervjuene. Informantene fikk i ettertid mulighet til å stryke eller eventuelt forandre eller utdype ting i intervjuene. Jeg valgte i etterkant av intervjuene ringe tilbake til et par av informantene fordi jeg ønsket å gå grundigere inn i materialet. Dette bidrar etter mitt syn til å høyne validiteten. Et annet krav til validitet er at teksten eller konteksten må være meningsbærende. Validitet er også et spørsmål om nøyaktighet og kvalitetskontroll som jeg forsøkte å ivareta ved refleksjon og vurdering gjennom alle stadiene i en undersøkelse. Det vil hele tiden være en kontinuerlig prosess der jeg som forskeren må spørre meg selv om jeg er på rett spor i sin forskning.

Begrepet reliabilitet handler om hvor pålitelig det innsamlede datamateriell er og hvor pålitelig målingene som et spørreskjema eller intervju er I følge Johannessen m.fl. (2011:40) finnes det forskjellige måter å teste datas reliabilitet på. Man kan også velge å la flere forskere gjøre samme undersøkelsen eller undersøkelser på det samme tema. Hvis uavhengige forskere kommer til tilnærmet samme resultat er det en indikator på høy reliabilitet, og dette betegnes som «interreliabilitet» Man kan velge å studere noe man selv har inngående kjennskap til, og under slike forhold kan det føre til en omfattende forståelse hos forskeren men gjøre det vanskelig å ta informantens perspektiv. Forskeren bringer med seg sine erfaringer og tanker inn i forståelsen og dette bidrar følgelig til å skape den konteksten noe forstås innenfor. Disse individuelle erfaringer bestemmer også hvilke forventninger fortolkeren har til det hun fortolker.

Etikk handler gjerne om å bry seg om den andre og ta hennes perspektiv med tilknyttede tanker og følelser (Fuglseth og Skogen:121) Som forsker må man avklare rollen sin før, underveis og mot slutten av en samtale. Hvordan man skal gjøre dette er en utfordring forskeren må ta med tanke på sine holdninger, empati og skjønnsmessige vurderinger både før, under og i situasjonen.

Innenfor personvernet har jeg forpliktet meg til å anonymisere mine informanter og har derfor valgt å bruke fiktive navn gjennom besvarelsen min. Informantene fikk også vite at de kunne trekke seg under veis uten å måtte begrunne det.

Enhver forsker som gjennomfører et prosjekt som involverer personlige opplysninger, må sende inn et utfylt meldeskjema til Datafaglig sekretariat som er knyttet til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) Jeg sendte inn dette skjema og fikk etter kort tid svar fra NSD om at jeg kunne gjennomføre intervjuene og at prosjektet mitt ikke var konsesjonspliktig. I mitt tilfelle kunne informantene selv gi samtykke til oppstart av prosjektet ved å undertegne et informasjonsbrev av meg. Dette brevet inneholdt opplysninger om hvordan opptakene som ble gjort skulle behandles i etterkant av intervjuet, jeg forpliktet meg til å slette alle lydopptak straks etter transkribering og analyse av oppgaven.

3.6 Presantasjon av informantene

Til slutt i dette kapitlet vil jeg presentere de tre informantene som stilte seg villig til intervju.

Dette var mine informanter:

Lise er utdannet førskolelærer med Pedagogisk arbeid på småskoletrinnet som etterutdanning. Hun har jobbet i skoleverket i 13 år og har vært ved den samme skolen hele tiden. Lise underviser i alle fag på skolen men brenner mest for norsk faget og begynneropplæringen.

Siri er utdannet allmennlærer og har etterutdanning i veiledning, matematikk, mediekunnskap og spesped. Hun har 23 års erfaring fra skole og har jobbet ved denne skolen i 20 år. Siri underviser i alle fag ved skolen men brenner mest for matematikkfaget og liker å undervise i dette faget.

Bente er adjunkt og har jobbet ved den samme skolen siden hun var ferdig utdannet i 2007. Før den tid har hun jobbet ved skolen som assistent i 18 år. Hun har videreutdanning i feltbiologi, leseopplæring og spesped. Bente underviser hovedsakelig i norsk og naturfag.

4. PRESENTASJON AV EMPIRI

I dette kapittelet skal jeg presentere empirien slik den er kommet frem i denne oppgaven på bakgrunn av problemstillinga. Det er dataene, i dette tilfellet intervjuene, som er utgangspunktet for undersøkelsen. Det er disse dataene som gjenspeiler og representerer det jeg ønsker å undersøke.

Jeg vil gjennom dette kapittelet sitere informantene mine på bokmål, fordi jeg ser det som mest naturlig. Det vil for min del være mer naturlig å skrive og samtidig vil det være lettere for eventuelle lesere å lese dette. Jeg vil også tillate meg å fjerne ord som gjennom intervjuene er unødvendig mye brukt, som for eksempel mmm, em, jo...og så videre.

Dataene for de tre intervjuene har jeg tematisert i tre hoved tema, og jeg har valgt å presentere lærernes utsagn i disse. For å belyse den informasjonen som kommer frem i intervjuene vil jeg først sette opp det spørsmålet som ble gitt til informantene og deretter svarene deres før jeg kommer med mine egne kommentarer av dette. Spørsmålene som ble gitt til informantene har jeg delt opp etter hovedtemaene i oppgaven min: 1.De flinke elevene, 2. Lærer-elev og 3. Tilpasset opplæring.

4.1 De spesielt flinke elevene

I denne delen av intervjuet var jeg interessert i å finne ut hvem lærerne så på som de spesielt flinke elevene, og hva de mener er spesielt utfordrende for dem i skolehverdagen. Hvis lærerne har funnet en arbeidsmetode som gjør at de klarer å imøtekomme disse elevene er jeg interessert i å finne ut av dette. Jeg lurer også på om der er situasjoner hvor lærerne er bekymret for de flinke elevene, eller hva de eventuelt gjør for å lykkes med dem på skolen. Det er denne delen av intervjuet som har hatt hovedfokus i forhold til problemstillingen i min forskning, og jeg har her valgt ut fem spørsmål som ble stilt til informantene. Jeg vil allikevel bare ta med meg det jeg ser på som mest relevant i forhold til svarene informantene ga. Det resterende materiale vil bli tatt opp til drøfting i den siste delen av oppgaven min.

4.1.1 *Hvordan karakteriserer du de spesielt flinke elevene*

Hvordan vil du karakterisere «spesielt flinke elever»?

Lise:

Nei da tenker jeg på den gjengen som er selvstendig på en måte, som tar de tingene som du sier, de forstår, og har med seg en ballast som gjør at de er påkoblet. De er veldig tilpasningsdyktige. De ser seg sjøl og tilpasser seg situasjonen, de ser på en måte mer enn seg selv fordi de leser litt de andre også. Ser hva som kreves og har ... e så pass oppegående at de skjønner at de må yte litt mere for å lære. De er flink på mange måter, ikke bare når det gjelder å lese og skrive men også sosialt. De er litt mere moden på en måte. Vi har jo også en del av disse elevene i første klasse. De elevene som er flinke, og ikke får utfordringer nok vil surfe på bølgen. Når de da møter motstand eller eventuelt opplever at de andre tar dem igjen, så er det klart at de får sånne små sjokk inni seg. Da vet de ikke hvordan de skal ta dette, fordi de ikke har møtt motstand tidligere. De har vært vant til å være på toppen, og klare seg selv. Det er klart at det er faren med at de tenker at de klarer seg. Vet ikke om forskninga sier at det er slik, men vi har jo gjort oss noen erfaringer og tanker i skolen om dette. Jeg tenker at de flinke... det trenger ikke bli sånn med de flinke. Er du ekstra flink lar du det ikke gå så langt at du får det lille sjokket der. Tror at de vil mestre hverdagen på skolen, det handler jo også om å mestre hvis du er en flink elev. At man klarer å mestre de forskjellige situasjonene på skolen.

Min tolkning av Lises svar må være at hun har en mening om at de flinke elevene er barn som er både er faglig og sosialt flinke. Jeg forstår hennes utsagn slik at hun er av den oppfatningen at de flinke elevene vil klare seg, og at de vil jobbe for å holde seg i den gruppen blant de flinke. Lises forklaring på hva hun mener er de flinke elevene, det er de som tilpasser seg på skolen og mestrer nye situasjoner.

Bente:

Jeg tenker at de når mål hele veien, at de utfordrer seg selv når oppgavene blir vanskelig, de vil gjerne finne ut hvordan de kan gjøre det enda bedre. De deltar aktivt helt fra starten av, de har lest læringsmålene, rekker opp handa og de er med hele tiden.

Bentes utsagn i forhold til de flinke elevene forstår jeg dit at dette er elever som gir en liten ekstra innsats når de møter på utfordringer. Det er elever som vil klare seg og er interessert i det som til enhver tid skjer i klasserommet.

Siri:

Det var ikke så lett å si noe om det men det er de elevene som er «lettlært» Lett lærte, intelligente barn som kan bli det de vil. De har all verdens muligheter. Det er alltid noen i hver klasse som er veldig flinke

Min tolkning av Siris svar er de elevene som er målbevisste og kan oppnå hva de vil her i livet.

Oppsummering: Sammenlagt så ser disse lærerne på denne gruppen elever som flinke både faglig og sosialt. De deltar aktivt i timene og er interessert i å lære, og klarer å tilpasse seg de krav som stilles til dem. Jeg forstår det slik at det finnes spesielt flinke elever i alle klassene, og at de klarer seg mye selv.

4.1.2 Hva er spesielt utfordrende for disse elevene

Hva tenker du på som spesielt utfordrende for disse elevene, og hvordan klarer akkurat du å imøtekomme dem?

Lise:

Vi har snakket litt om det, og det er jo like viktig for dem som for de svake at vi ser dem og møter dem på deres nivå. Det er absolutt viktig for dem, men en annen ting er jo om vi klarer det...men det er kjempeviktig at vi ser dem i en sånn gruppe sammensetning som en klasse. De må føle at vi ser dem.

Jeg forstår det Lise sier som at vi må se på de flinke elevene som en del av klassen, og at det er mening at de skal gis utfordringer de har krav på. Samtidig tolker jeg det dit at Lise innrømmer at det ikke alltid er slik at man klarer å imøtekomme de flinke elevene.

Bente:

For disse eleven helt fra starten av er det viktig å holde på motivasjonen. Det nytter ikke å komme på skolen å være kjempe flink alene og sitte der å være det i smug hvis du aldri får en utfordring eller aldri klare å utfordre deg selv eventuelt. Så jeg tenker på motivasjon som den største faktoren. Kjenner på at disse elevene er min dårlige samvittighet, jeg ser det. Prøver å se dem, gi dem tilbakemelding, men til tross for at de sier at de liker å bli satt i stor gruppe så ser jeg at «mine» elever blir fjernere for meg. De har tidligere syntes at norsk var

det artigste faget og nå er det kanskje matematikk, dette fordi de ikke får den tette oppfølgingen som tidligere, fordi jeg har fått en sånn stor gruppe. Har nok klart å få med oss de som var flink da de startet i første klasse med fra starten av. Det er nok litt forskjellig fra person til person, her er de jo litt heldig fordi de er sosial og har ikke konflikter i klassen, de er venner og har fritidsinteresser. De har på en måte bygd hverandre opp, trukket hverandre med slik at de er flere. Tror ingen av dem vil falle av, jeg har jo merka at ikke alle klarer det, men det går rett og slett på kvalitet. De er spesielt flink og de er en 6-8 stykker og det syns jeg er mange.

Når jeg skal tolke Bentes svar så kommer jeg dit at hun mener motivasjon er den viktigste årsaken for å klare å imøtekomme de spesielt flinke elevene. Jeg forstår av svaret til Bente at hun mener de klarte å ivareta denne gruppen med elever når de var i en mindre klasse, men at hun nå etter sammenslåingen ikke klarer å gi dem den tette oppfølgingen hun ønsker å gi disse elevene. Jeg tolker det Bente sier slik at hun ser fordelene av å være i liten klasse slik at man på denne måten skal få en bedre oversikt over nivå, og ha mulighet til å differensiere bedre.

Siri:

Det som er trøblet er kjedsomhet, og at oppgavene på skolen blir litt for lett. Mange av de her elevene sitter og gjør de samme oppgavene igjen og igjen og egentlig når de kommer i klassen så kan de klokka og vi skal lære hel og halv time. De er jo kommet så langt at de kan både kvart på og fem på klokka. Da må du si til dem «jeg ser at du kan det her, du kan heller gjøre det her arket med andre oppgaver» Prøver jo innimellom og ikke bare la dem gå på kjedsomhet. Når de har gjort denne jobben prøver vi å gi dem litt vanskeligere oppgaver. Det er helt greit at de jobber videre med for eksempel minutter og så bekymrer jeg meg ikke for at de har gjort disse oppgavene til resten av klassen kommer dit. Jeg kan jo utfordre dem litt i oppgaver og få dem til å reflektere over ting slik at de lærer seg dette, dette syns jeg er viktig slik at de ikke bare sitter og gulper opp fakta og finner ut hva som er rett og galt. Dette gjelder ikke klokka, men for eksempel naturfag og miljøfag der det kan være mange svar. Tenke sjøl oppgaver. De må få slippe til i klassen når de rekker opp handa, at det ikke bare blir de svake elevene som får svare for at de endelig rekker opp handa. Noen lar ikke de flinke elevene få svare fordi de tenker at de flinke allikevel kan svaret på spørsmålet. Men jeg har dem også til å snakke sammen, at det blir en sånn læringspartner, at de er to og to og snakker sammen. Da blir de liksom hørt uansett, i alle fall av den de sitter sammen med.

Siris respons forstår jeg slik at hun bekymrer seg for at hun ikke klarer å differensiere mer enn det som blir gjort. Forstår det slik at hun har en del materiell liggende i klassen slik at hun på sparket kan utfordre de flinke elevene hvis det skulle være nødvendig. Jeg forstår det slik at elevene blir brukt som sparringspartnere for hverandre slik at de skal ha noen å diskutere sammen med.

Oppsummering: Alle de tre lærerne vet at de flinke elevene krever noe mer enn de andre elevene, og at de har dårlig samvittighet for at de ikke klarer å gjøre nok i forhold til dem. De prøver å gi positive tilbakemeldinger slik at disse elevene i alle fall føler at de blir sett av lærer.

4.1.3 Hvilke arbeidsmetoder vektlegges

Hvilke arbeidsmetoder vektlegger du ovenfor disse elevene?

Lise:

Vi har jo snakka om metoder jeg liker å jobbe med i forhold til tilpassa opplæring, og det er jo på det her nivået innbakt både for de svake og sterke elever, og i utgangspunktet gjør vi de samme tilnærmingene. Når vi kommer så langt at vi skal jobbe med ting at de skal drive med eget arbeid, det er da vi har mulighet og tilpasse. «Du er blitt så flink at du ikke trenger å øve på denne lyden, så kanskje du kan ta denne boka slik at du kan skrive ord til meg med denne lyden» I tredje fjerde klasse kan man eventuelt bruke de flinke elevene til å vise de andre ting, det er ikke dumt å hjelpe hverandre med ting. Har hatt en fot i andre klasser også og noen har vært opptatt med det vi kaller for lærings partner. Der sitter det en svak og en sterk elev ved siden av hverandre og er læringspartnere. Den svake har en god læringspartner, men hvordan er dette for den sterke eleven. Hva er dilemmaet her?

Jeg tolker Lises svar på den måten at det de første skoleårene blir det differensiert på det samme temaer, der de flinke elevene får litt mer utfordringer. Videre forstår jeg det slik at opp i klassene tenkes de flinke elevene brukt som hjelpere ovenfor de andre elevene, og at dette sees på som nyttig lærdom.

Bente:

Vi har kjørt en del på med «nøtter» og oppgaver som er ganske fri. Det var litt spennende i begynnelsen der de får en oppgave de skal samarbeide om. De begynner å diskutere og

kommer litt på vei, så ber de om hjelp til å komme videre og kan sitte en halv time og ha diskusjoner og det er artig. Det er ikke dø tid i det hele tatt. Hele den sterke delen av klassen klarer dette nå på egen hånd, og foreldrene synes det er flott. De andre jobber mere med faste oppgaver i forhold til tema. Vi snakker gjennom stoffet og prøver å bruke språket mye. Det er egentlig det de sterke elvene også gjør men på et annet nivå. De får utfordre seg selv til å bruke språket for å løse oppgaver på hver sitt nivå. Den måten er den beste måten å jobbe på der de får bruke ordet fritt. Elevene gir uttrykk for å like denne måten å jobbe på.

Når jeg skal tolke Bentes svar forstår jeg det slik at de har en del arbeidsøtker der de flinke elevene får utfordringer slik at de lærer seg å løse oppgaver sammen med andre elever. Tolker det slik at elevene er aktiv og jobber godt hele tiden, og at det er læring i det de holder på med. Jeg forstår det slik at både foreldre og elever er fornøyd med denne måten å jobbe på.

Siri:

Jeg tenker at alle skal ha samme tema men bare litt vanskeligere. I matematikk for eksempel er det slik at jeg ikke ønsker at de skal gå direkte fra Multi 3. til Multi 4. og jobbe alene med det. Har erfaring med at det da fort kan bli sånn at det er om å gjøre og gjøre og ikke tenke, bare fyller på og det betyr at etter noen år har de ikke blitt så flink som forventet, og jeg tenker da at det er viktigere at de jobber med samme tema men bare får vanskeligere oppgaver. At de får bruke hodet på en annen måte men innenfor samme tema. Ellers tenker jeg at hvis de ikke får være med på klasse diskusjoner, ikke delta for eksempel i matematikk som er et veldig muntlig fag. Hvis du bare sitter å regne alene i flere år så tror jeg ikke at det er så veldig lukrativt. At det fortsetter å bli kjedelig. Jeg hørte som regneveileder at det var noen som fortalte at de hadde elever i tiende klasse som gikk på videregående skole, og en del av de elevene hadde problemer med å følge med undervisningen i klassen fordi de jobbet med noe helt annet i sin matte undervisning. Det var da ikke sikkert at de gjorde det så bra på eksamen allikevel. Fordi det var annet pensum, og de mista andre fag som samfunnsfag og naturfag, eller norsk. Problemet var at elever som gikk i den vanlige klassen ble flinkere enn disse elevene som fikk lov å gå på videregående skole. Men det er sånn at systemet ikke klarer å tilpasse hverandre for timene er ikke på samme tid. Å ta fra det ene og gi til det andre trenger ikke å være bra fordi de vil gå glipp av noe.

Jeg forstår det slik at Siri forteller en historie som ikke er unik, og den tolker jeg slik at hun mener det ikke bare er å pøse på med oppgaver til de flinke elevene. De blir ikke flinkere av å mengdetrening, men trenger å få utfordringer og noe å strekke seg etter. Tolker jeg videre det Siri sier oppfatter jeg det slik at hun mener det er viktig for elevene å være inne i klassen slik at de ikke går glipp av det som blir gjort der i forhold til andre fag og eventuelle prøver.

Oppsummering: Jeg tolker det slik at lærerne tenker både på de svake og de spesielt flinke elevene når de prøver å tenke tilpasset opplæring. To av lærerne tenker på det positive med å ha en læringspartner, men har også stilt seg det spørsmålet om dette er like bra for de spesielt flinke elevene som det virker å være for de svake.

4.1.4 Bekymring for disse elevene

Dersom du har vært bekymret for noen av disse elevene, kan du da si på hvilken måte?

Lise:

Klart jeg har dårlig samvittighet, det er jo ganske personlig, og det er mange forhold til at jeg føler at vi ikke når de flinke elevene. Det trenger ikke bare være at der er mange svake elever i klassen, det kan være andre ting i et klassemiljø man ikke helt klarer å fange opp. Vi har hatt veldig flinke elever i småskolen hos oss, så har jeg i ettertid tenkt at vi kanskje trudde at de var så flink, men så var de kanskje ikke det. Vi hadde noen foreldre i den gruppa som starta nå som tidlig var på banen og sa at «mitt barn må få utfordringer» men vi ser jo at det er mange andre utfordringer man har å må jobbe med en seks åring med mere med enn lesing og skriving. Så blir utfordringen å få foreldrene til å skjønne at det er andre ting å jobbe med.

Lises svar tolker jeg slik at hun har hatt en del flinke elever i klassen og at hun ikke alltid rekker å gi dem det de har krav på. Hvis jeg forstår Lise rett så er der en del foreldre som krever mye av lærerne i forhold til sitt barn, noe som ikke alle ganger er reelt. Jeg tolker dette videre slik at Lise mener at de også må bruke tiden på andre ting i klassen som er viktig for å få et godt klassemiljø, og da er det slik at de kanskje går på bekostning av de flinke elevene.

Bente:

Jeg er jo redd for at de mister motivasjonen, og vi jobber mye etter samme metode fordi det er flere i klasse som er avhengig av at det er slik vi jobber hver dag, det passe for de elevene som vil falle ut når vi river oss litt mere løs, og derfor gjør vi det for lite. I naturfag synes jeg vi leser i en bok, de er ivrig med det, men der er ikke tid til forsøk, rive seg løs og gjøre noe helt annet. Det hadde disse elevene profitert mye på å jobbe mere praktisk, kanskje da andre elevene også.

Når Bente svarer tolker jeg det slik at hun har sett at man bruker mer tid på de elevene som krever samme form for undervisning hver dag for å henge med enn for de som kanskje profiterer på å gjøre mer praktisk arbeid. Videre forstår jeg det slik at der hun mener der ikke er rom for å løsrive seg fra læreboka så mye som hun skulle ønske.

Siri:

Det kan jo være at det blir faglig stagnasjon, og at de mister interessen, noen lærer så lett til å begynne med at de ikke gjør en skit, de er allikevel skikkelig flink sjøl om det kanskje ikke varer så mange år, men på de som er smart kan det vare i flere år. Når de da skal gjøre noe selv eller motta innspill fra de andre uten at det er kritikk, men som er konstruktiv kritikk at de ikke skal se på dette som noe negativt men en måte å lære på. Det er det man kan si at noen elever er mottakelig for innspill mens noen sier «nei ferdig» Det er litt avhengig av hva slags område disse elevene er flinke på, det er veldig forskjellig.

Jeg forstår at Siri har tenkt på at de kan oppleve at de flinke elevene ikke får de utfordringene de trenger. Jeg tolker videre at Siri mener det er viktig å få engasjert disse elevene slik at de får utfordringer nok eller vil de bare henge med uten å anstrenge seg for å ha egen utvikling.

Oppsummering: Jeg forstår det slik at lærerne mener de ikke når de flinke elevene godt nok. En av lærerne stiller seg spørsmål med om elevene er så flinke som vi skal ha det til. Foreldre har ønsket faglige utfordringer for barnet sitt, men lærerne mente at dette barnet trengte å være sammen med de andre elevene i klassen å øve på en del andre ting enn fag.

4.1.5 Når lykkes man

Når føler du at du lykkes i arbeidet med de flinke elevene når det er snakk om tilpasset opplæring?

Lise:

Man får jo litt respons hos elevene og det er klart at du ser at barna er glad og smiler «Jeg lærte faktisk noe» de setter ord på det og vi snakker om det. Det synes jeg er kjempe fint, men så er det ikke alle som gjør det selvfølgelig det er det jo ikke. Elevene har forskjellige måter å gi uttrykk for ting. Noen kommer å gir deg en klem, og da føler man at man har oppnådd noe.

Jeg forstår at Lise forteller om at hun lykkes å tilpasse for de flinke elevene i klassen, og at elevene viser på forskjellige måter at de er fornøyde.

Bente:

Snakka om det tidligere, tilbakemeldinger, ros, det å bli sett, få utfordringer. Det er en helhetlig sak, men det er en klasse med mange utfordringer. Ser at noen synes det er tungt å ikke få til alt. Da synes jeg også det er tungt, og må da klare å gjøre det trygt rundt disse elevene også. Er en veldig god trygghet i gruppa og elevene forteller ting/problemer til hverandre.

Tolker Bentes svar slik at hun mener seg fornøyd hvis hun klarer å gi elevene utfordringer på deres eget nivå. Videre forstår jeg det slik at elevene har det bra i klassen hvis de har fått opplegg de mestrer og klarer selv.

Siri:

Det er hvis jeg har snakka med dem og hører at en tredje klassing for eksempel leser bedre enn en voksen, da kan man jo ikke annet enn å være fornøyd. Man føler at man er en del av dette. Gjennom et imponerende elev arbeid eller tekst skriving, da skjønner du at noe må være gjort rett.

Jeg forstår at Siri har samtaler med elevene i klassen der de kommer med tilbakemeldinger på hvor de står faglig, når elevene mestrer og er flinke skjønner hun at hun har truffet med utfordringene som er gitt elevene.

Oppsummering: Lærerne føler at de gjør en god jobb i forhold til de flinke elevene når elevene viser at de er fornøyde og trives i klassen. Noen elever kommer med tilbakemeldinger på at de faktisk lærer noe

4.1.6 Oppsummering

Når lærerne snakker om de spesielt flinke elevene forstår jeg det slik at de snakker om de elevene som ikke er problem i klassen, det er de elevene som er flinke, og klarer seg selv både faglig og sosialt. Jeg tolker det slik at de har forskjellige meninger om hva som er viktig å vektlegge når de snakker om hvordan de vil lykkes med de flinke elevene. En ting de er inne på alle tre er at de vektlegger trygghet i klassene, slik at elevene skal tørre å være seg selv. Jeg tolker det slik at lærerne mener utfordringen med disse elevene er at de ikke klarer å møte elevene på deres nivå. Lærerne har dårlig samvittighet fordi de mener at det er slik at de spesielt flinke elevene blir sittende i klassen og kjede seg. Tolker en av Siris svar slik at hun gjennom sin praksis har funnet ut at det er viktigere å gå i dybden på tema, slik at de spesielt flinke elevene skal kunne jobbe med det samme tema som de andre i klassen. Hun mener det er viktig å jobbe med klassetilhørighet og det sosiale med eleven gjennom diskusjoner og felles arbeid. Videre uttrykker Siri at hun alltid har «noe på lur» slik at elevene kan få noe ekstra/annet å gjøre istedenfor å kjede seg i klasserommet. Det pekes i samme slengen på at man ønsker at elevene skal holde motivasjonen oppe, og lærerne er redde for at de spesielt flinke elevene ikke skal få utfordringer nok slik at de kommer til å se på skolen som kjedelig. Lærerne jeg intervjuet refererte flere ganger til den nye måten de jobbet på i forhold til bruk av sparringspartner, men Lise var ikke helt overbevist om at dette var en god måte å jobbe på for de spesielt flinke elevene, de svake elevene derimot profiterte på denne måten å jobbe på. Det kom også frem at lærerne var usikker på hva som var best i forhold til de flinke elevene når de fordret ekstra arbeid eller utfordringer i klassen, mengdejobbing eller forskjellig vanskegrad på oppgavene.

4.2 Lærer-elev

Jeg hadde en egen del i intervjuguiden som het Lærer-elev, og ønsket å finne ut hva lærerne mente var viktige ting å ta med seg i arbeidet med gode relasjon mellom elevene og de

voksne. Er det noe vi kan trekke frem som gode momenter for den flinke lærer, og har egentlig lærerens måte å være på noen betydning for elevenes prestasjoner. Jeg ønsket også å finne ut om det er noen spesielle metoder lærerne liker å jobbe etter slik at de føler at de kan gi tilpasset opplæring.

4.2.1 Viktige momenter

Hva er etter dine erfaringer viktige momenter i forhold til relasjon mellom lærer og elev?

Lise:

Jeg tenker på tydelighet, hvis vi voksne er tydelig og klar på hva vi forventer av eleven, tydelig på grensesetting og tydelig på hvordan vi vil ha det i et klassemiljø. Alle de ordene som trygghet og respekt er selvfølgelig viktige ord, åpenhet, det å kunne snakke med hverandre, omsorg. Vi er i alle fall nødt til å være tydelige voksne og si hva vi forventer av elevene, at de vet hva jeg vil. At de ikke blir sittende å lure på om det var slik eller slik. Hvis man skal oppnå resultat er det viktig at elevene vet hva som kreves av dem. At det er et trygt miljø der vi ikke flire av hverandre, at elevene tør og være åpen og være seg selv. Dette har selvfølgelig med oss voksne også å gjøre.

Dette tolker jeg slik at Lise vektlegger de mellommenneskelige forholdene i sitt relasjonsarbeidet med elevene. Med en tydelig klasseledelse og krav til elevene som utgangspunkt mener hun skal til for å få til et godt læringsmiljø der elevene skal føle seg både trygge og respekterte. Jeg forstår det sånn at hun ønsker et klassemiljø der elevene tør å være seg selv, og at det er vi som voksne som kan være med på å danne grunnlaget for dette.

Bente:

Jeg tenker jo på den gjensidige respekten mellom lærer og elev som skapes gjennom tillitt og forståelse. At man ser eleven, at man hører på dem. Dem åpner seg jo og gir deg jo alt når du viser at du er interessert i dem. Jeg er en som får kontakt med dem og det tror jeg er for at jeg ser dem.

Jeg tolker Bentes svar slik at man som voksen må bruke seg selv på en slik måte at elevene oppfatter at de blir tatt på alvor. Som voksen har du mye igjen for å vise at du bryr deg om det eleven er opptatt av.

Siri:

Det at man har et likeverdig forhold med gjensidig respekt, slik at det ikke er læreren som står på toppen og barnet er underlagt. Det må være slik at du snakker med og ikke til barna, det er viktig det.

Med Siris svar tolker jeg det slik at hun mener barn og voksne har like stor betydning i skolen og at de voksne må jobbe for å få elevene til å bli gode samtalepartnere.

Oppsummering: Når jeg intervjuer lærere om dette temaet er det mange ord som går igjen når de snakker om relasjon mellom lærer og elevene. Jeg tolker det dit at alle lærerne mener at det å ha et miljø i klassen der alle er likeverdig og av betydning betyr mye. Dette fører videre til at elevene kan føle trygghet og møte forståelse for de forskjellene de er.

4.2.2 I hvilke grad har læreren betydning

I hvilken grad mener du at lærerrollen har betydning for elevenes prestasjoner, og hvorfor tror du det eventuelt er slik?

Lise:

Har egentlig pratet litt om dette tidligere...men det er klart at den voksne er viktig som for eksempel som forbilde og det at ungene har tillitt til deg tenker jeg. At vi virkelig ser dem og at de tør å være seg selv.

Det Lise sier her forstår jeg på den måten at den voksnes opptreden i forhold til elevene er grunnlaget for hvordan elevene er i klasserommet.

Bente:

Jeg tror at det betyr mye hvem læreren er, at alle elevene har behov for å bli sett. Den lille kommentaren jeg skriver i norsk boka hver uke gjør at jeg får mye større respons i norsken, når jeg bruker mindre tid på dette ser jeg at de dapper av. Som en elev som sliter med lesinga sa «det er jo ingen vits at jeg leser fordi du ser jo ikke» Han trengte respons hele tiden og det

har man sett på egne unger, når de har hatt lærere som har brydd seg så gir de litt mere, til de var store barn og gikk i ungdomsskole og videregående elever. Hvis vi for eksempel sier etter en time at elevene har jobba bra eller gjort ting bra så er det belønning god nok. Og at man klarer å få det til å bli en belønning da er man kommet langt. I dag sa en lærer at «i dag har dere jobbet bra alle sammen og det har vært så fin arbeidsro her, kjempe bra» da ser jeg ut i rommet at det er det de vil ha og at det er belønning god nok.

Jeg forstår at Bente er opptatt av de små hverdagslige tingene som gjør at eleven skjønner du bryr deg. Det er ting som gjerne tar litt tid for deg som lærer å gjennomføre, men allikevel er viktig for elevene. Det å gi positive tilbakemeldinger i klasserommet er viktig fordi det er dette elevene vokser på. Med det Bente sier forstår jeg det slik at hun mener elevene gjør en innsats hvis de ser at lærerne bryr seg om dem.

Siri:

Det er alltid læreren som er ansvarlig for at relasjonen skal bli god, og det nytter ikke å skylde på at barnet er sånn eller sånn. Man må liksom bygge på sånne positive erfaringer og sånn bygger du en relasjon. Det nytter ikke å bygge en relasjon på at du hele tiden klager på den elendige ungen eller. Min rolle som lærer har stor betydning på hvordan elevene skal prestere. Hvis jeg stiller realistiske krav til elevene har de hele tiden noe å strekke seg etter. Det er jo dårlig hvis læreren sier «stakkars deg du er så ressurs svak at du ikke klarer noen ting» eller du sier det ikke høyt men du tenker det. Stiller ingen krav til dem og du har ingen mål og de vet ikke hva de skal lære den her timen, da flyter tida av gårde og blir på en måte sosa bort. Tenker hele tiden på at elevene skal ha noe å strekke seg etter, slik at det ikke hele tiden blir plankekjøring. Kjedsomheten er en fiende til skolen. Du må vise eleven at de både er betydningsfull og verdifull både gjennom kroppsspråk og språk. Du som lærer har betydning.

Siris utsagn forstår jeg på den måten at hun er opptatt av at læreren skal jobbe for den gode lærer-elev relasjonen. Tolker det slik at hun mener det er viktig å ta utgangspunkt i det ståstedet eleven er på, de er alle kommet til skolen med forskjellig ballast. Jeg forstår det også slik at hun mener læreren har en viktig rolle i forhold til å tilpasse slik at vi ikke faller i den fellen at vi får elever i skolen som kjeder seg.

Oppsummering: I spørsmålet som ble stilt om lærernes betydning i forhold til elevenes prestasjoner kom det frem i intervjuene at lærerne mener at de på mange måter var et

forbilde for elevene. Jeg tolker det slik at alle lærerne mente at det var viktig at elevene fikk tillitt til dem og at de er den læreren som ser elevene og gir dem de viktige tilbakemeldingene.

4.2.3 Metoder du liker å jobbe etter

Er det noen metoder du liker spesielt å jobbe etter, og vil trekke frem som gode i forhold til tilpasset opplæring?

Lise:

Ja det er det. For eksempel i den 1. klassen som jeg jobber i nå prøver vi å differensiere for å nå alle sammen, også de flinke elevene. Vi jobber med Haugstad sitt læreverk, med analytiske innslag. Det vi gjør for å møte de som kan lese og er gode på å skrive har vi delt dem inn i grupper. De som trenger å ha bokstavfokuset og de som trenger skrivefokuset. Så jobber vi med syntesen på de her svakeste og så har vi skrive trening for de flinkeste. Vi har delt 30. elever i tre grupper der det er en skrive stasjon der det er tre forskjellig fokus på skrivingen. Den ene gruppa har kanskje fokus på enkle ord, den andre gruppa har fokus på ord og den tredje gruppa har fokus på å skrive. Da har vi differensiert disse tre men alle har samme utgangspunkt. Alle har for eksempel et bilde som utgangspunkt for å jobbe og den samme bokstavlyden. Når elevene kommer inn i rommet så ser de det samme bildet på tavla. De vet at det er det samme bildet vi jobber med og alle sammen har lik bok, men så skriver de litt forskjellig. Dette er noe de ikke er klar over fordi de ikke ser hverandres bøker. På den andre gruppa er det bokstavkort og bilder, den svakeste gruppa har bare bokstavlydene til bilder og den andre gruppa har ord, det funker kjempe bra. Det er en metode å nivå dele elevene, og det fungerer kjempe bra når vi kan ufarliggjøre dette på denne måten tenke jeg. At vi kan få det til i andre fag også er jeg sikker på, men det er ikke så lett. Nå bruker vi assistent for å få til å gjennomføre dette, at assistenten har undervisning. Vi som lærere planlegger alt og de som er assistent får bare beskjed om at de skal gjøre det og det. På denne måten vil assistenten også føle seg mere nyttig tror jeg.

Gjennom det svaret som Lise gir tolker jeg det slik at det jobbes med mange forskjellige metoder i klassen for å kunne tilpasse alle elevenes individuelle nivå. De prøver å legge til rette slik at elevene jobber selvstendig og har nok å gjøre slik at de ikke henger seg så nøye opp i hva de andre elevene gjør. Jeg tolker det slik at de bruker den voksne ressursen de har til rådighet maksimalt for å klare det planlagte individuelle opplegget i klassen.

Bente:

Akkurat nå er det jo det vi gjør å jobbe med læringspartner. Vi startet med å sette dem sammen i grupper og vi brukte mye tid på å sette dem sammen. Parene er satt sammen litt forskjellig og målet er jo at de skal kunne bruke hverandre, vi har prøvd oss litt frem og vi ser utrolig mange gode relasjoner som vi ikke så, elevene er begynt å se andre ting i hverandre og de er trygge. De sitter ikke sammen med venner, men de er sammensatt i forhold til fag. Det lar seg kanskje ikke gjøre over alt. Jeg liker dette veldig godt men jeg liker også å jobbe i nivå grupper, der du ser at du har elevene med deg og at du når dem. Både med de sterke og de svake elvene.

Tolker Bentes svar slik at det jobbes med mange forskjellige metoder i klasserommet for å tilpasse, og nå bruker hun elevene aktivt for å klare dette. Videre forstår jeg det slik at de har fått noen positive opplevelser i forhold til relasjon mellom elevene når det blir stilt krav til at de må bruke selv på hverandre.

Siri:

Det kan for eksempel være stasjonsarbeid for der kan du tilpasse til både flinke elever og svake elever, slik at det er både og. Veiledet lesing på stasjonsarbeid får du tilpasset på den måten at de som er flink leser bøker med masse tekst i, og de som ikke leser så godt kan lese ett og ett ord for eksempel. Kurs tilpasset behovene, for eksempel når noen sliter med noe spesielt kan man ta dem ut og holde et lite kurs, for eksempel klokke kurs. Da kan man jobbe på tvers av klassene.

Det Siri sier her forstår jeg slik at lærerne ser mye underveis i arbeidet til elevene, og at de har muligheten til å danne grupper og kjøre småkurs der de ser elevene trenger det. Jeg tolker det også slik at elevene får lesetrening på individuelle nivåer.

Oppsummering: Lærerne prøver å bruke forskjellige metoder i klassene for å tilpasse undervisningen, og flere av dem har havnet på at stasjonsarbeid er en bra metode. To av lærerne nevner dette med læringspartner som en metode å bruke for å differensiere, men dette er ikke tilstrekkelig utprøvd enda så de kan si om det er den absolutte beste metoden å bruke i klassen. Det er andre hensyn å jobbe etter enn de flinke elevene.

4.2.4 Oppsummering

Jeg forstår det slik gjennom svarene som ble gitt fra informantene mine at de mener voksenrollen er av stor betydning når det gjelder elevenes prestasjoner. Viktig å jobbe på en slik måte du som lærer viser elevene tillitt slik at elevene tør å være seg selv. Tolker det videre slik at lærerne gjennom stasjonsarbeid klarer å nå både de flinke elevene og de mindre flinke, med opplegg som blir tilpasset hver enkelt. I lesing har elevene tilpassede bøker slik at de kan jobbe på egen hånd, eller de er med i en gruppe på «veileda lesing» der de er delt inn i nivå og har en voksen med seg som styrer gruppa. Jeg forstår dette slik at det på denne måten er enklere for de voksne å finne ut hvilket nivå hver enkelt elev ligger på i forhold til leseutviklingen og at dette er metoder lærerne liker å jobbe etter. Lærerne på denne skolen bruker «Små kurs» som en metode, og de mener de klarer å danne grupper med elever på samme nivå. Jeg forstår det slik at de ikke bare trekker de svake elevene ut av klassen, men de flinke er på gruppe der de får mer utfordringer.

4.3 Tilpasset opplæring

Jeg hadde forberedt en del spørsmål til informantene slik at jeg skulle få et svar på hva de mente med tilpasset opplæring og jeg ville vite hvilke eventuelle utfordringer de støtte på i hverdagen og hvordan de praktiserte dette på sin skole. Det var også av interesse og finne ut om det hadde vært et felles tema blant lærerne og hvordan de eventuelt var kommet frem til den måten de underviser på i forhold til tilpasset opplæring.

4.3.1 Begrepet tilpasset opplæring

Hva forstår du med begrepet tilpasset opplæring?

Lise:

Det første som slår meg er jo at dette handler om enkelt barnet. At vi ser den enkelte elev på det ståstedet den er. På et vis legger vi opp undervisninga slik at elevene skal ha noe å strekke seg etter. Eksempelvis i en førsteklasse der mange både skriver og leser når de starter på skolen om høsten, og da har vi fokuset på at de skal få det de trenger på sitt nivå.

Det Lise sier tolker jeg dit at hun mener det er viktig å ta vare på hver enkelt elev og gi dem utfordringer slik at de kan være engasjerte med arbeidsoppgaver som gir dem mening. Det er viktig at man som lærere bruker tid i starten av skoleløpet slik at man klarer å finne ut av hver enkelt elevs ståsted og hva det trenger for å komme videre i utviklingen.

Bente:

Det første jeg tenker er nok inkludering, en skole for alle, det var nok en av hovedtemaene da jeg tok spes ped og er nok blitt hengende igjen for min del. Jeg tenker at det skal passe for alle, og det vil jeg nok komme mer inn på senere.

Jeg forstår at Bente har tenkt på hvordan hun skal legge opp dagen for klassen slik at alle elevene skal føle seg som en del av fellesskapet, uansett hvilke forutsetninger de i utgangspunktet har.

Siri:

Alle elevene har krav på arbeidsoppgaver som de kan klare.

Siris utsagn tolker jeg slik at hun synes alle elever skal få tilpasset opplegg i timene ut fra sine egne forutsetninger, og at man som lærere har en plikt til å gi alle barn det de trenger.

Oppsummering: Informantene beskriver tilpasset opplæring som noe alle barn har krav på i skolen. De har en felles beskrivelse om at det er enkelt barnet som står i sentrum for tilpasset opplæring, og elevene skal være inkludert og få oppgaver som er tilpasset og som de kan strekke seg etter.

4.3.2 De overordna mål og politiske føringer

Hvordan har du/skolen satt dere inn i overordnede mål/politiske føringer som ligger til grunn for tilpasset opplæring?

Lise:

Vi legger jo til grunn Grunnskoleloven som sier at alle skal ha tilrettelagt undervisning, og i opplæringsloven står det jo skrevet så det er det som er grunnlaget da og utgangspunktet vårt.

Jeg tolker Lises svar slik at hun er kjent med hva som står i både opplæringsloven og grunnskoleloven og at hun har dette som overordna mål og forholder seg til det når hun jobber med å tilpasse undervisningen i klassen.

Bente:

Der var jeg litt usikker på hva du mente, men jeg var inne og tenkte og har de siste årene vært litt mer orientert om LK-06. Og ser på den som vårt dokument og tenker nok at det som står om tilpasset opplæring er det som passer best for oss. Så har vi jo opplæringsloven.

Jeg forstår det slik at Bente etter hvert har satt seg inn LK-06 og hva som står der i forhold til tilpasset opplæring, og bruker dette som et verktøy i hverdagen når hun jobber med planleggingsarbeid.

Siri:

Jeg har jo lest i opplæringsloven de paragrafene der, også da jeg tok spesped.

Dette tolker jeg slik at Siri mener at det er opplæringsloven som er førende for det arbeidet hun gjør i forhold til tilpasset opplæring.

Oppsummering: Forstår gjennom svarene til lærerne at overordnede mål og politiske føringer ikke ved noen anledning har vært tatt opp som et felles tema i lærerkollegiet. Jeg tolker det allikevel dit at de er klar over hva de har å forholde seg til gjennom både Grunnskoleloven, Opplæringsloven og LK-06.

4.3.3 Hvilke faktorer er av betydning

Hvilke faktorer er etter din mening av betydning når du tilpasser undervisningen i klasserommet?

Lise:

Det er jo egentlig mange faktorer, jeg tenker på rammebetingelser, og det i befatter mange ting som du trenger for å kunne drive undervisning. Forholdet mellom lærer og elev er ganske viktig tenker jeg, som lærer er det viktig at jeg møter forberedt til timen og har en struktur, og at det er variasjon i undervisninga.

Jeg forstår Lises oppfattelse av viktige faktorer for å kunne tilpasse undervisningen i klasserommet som mange og viktige. Jeg tenker at hun har lang erfaring og ser på det å ha god relasjon med elevene som viktig for å kunne forstå eleven og tilpasse undervisningen. Jeg forstår det sånn at hun legger vekt på en variert undervisning for å treffe alle elevene.

Bente:

Det var liksom tre ord som falt ned med en gang og det var lærertetthet, rom og gruppe sammensetning. Ut fra dette må man se hva man har muligheten til. Vi så jo at før når vi jobba i to klasser, da klarte vi ikke med den lærertettheten vi hadde å følge elevene opp slik vi ønsket. Det ble undervisning for hele gruppa i norsk og det ble undervisning for hele klassen i matematikk for hver klasse, og dette var ikke tilfredsstillende.

Jeg tolker Bentes svar slik at hun har erfaringer med at antall voksne i klasserommet er av stor betydning når man skal tilpasse undervisninga. Dette fordi man da når over flere elever i løpet av en arbeidsøkt, og man har samtidig mulighet til å dele opp i grupper etter det elevene trenger å øve på.

Siri:

Jeg må jo tenke på om jeg er alene i klassen, om jeg har en assistent der, om det er en spesial lærer eller om jeg selv er spesial lærer i akkurat den timen. Er man alene har man en helt annen mulighet til å tilpasse... man har mulighet uansett til å tilpasse om man er alene eller hva man er. Men man har jo bedre anledning når man har noen sammen med seg i klassen. Det er også avhengig av hvilke lærere som er sammen med deg i klassen, om det er en lærer som er opptatt av undervisning... ja det er litt lærer typen du er sammen med. Andre faktorer kan jo være rom, har man gruppe rom eller bare et klasserom. Så er det planleggingstid som er av stor betydning i forhold til hvordan man tilpasser undervisningen. Det er veldig liten tid til planlegging, i planleggingstiden planlegger man den vanlige undervisningen og da har jeg liten tid til å sitte å tilpasse, du skal ha det og du skal ha det... da er liksom tiden min spist opp, enda jobber jeg mye men allikevel er det slik at tiden blir spist opp.

Det Siri sier forstår jeg sånn at der er muligheter for å tilpasse uansett om man er alene i klasserommet eller om man er flere, men at man selvfølgelig får det bedre til om man er flere. Jeg forstår det slik at Siri mener at den tilpassingen man gjør avhenger av hvor interessert lærerne er i å få dette til. Videre tolker jeg det slik at planleggingstiden som er til

rådighet blir brukt til å planlegge den undervisninga de gjør felles i en klasse, og at det blir for liten tid til å tenke tilpasset opplæring.

Oppsummering: Lærerne har stort sett samme betingelser for hva som blir sett på som viktig når man skal tilpasse undervisningen i klasserommet. De viser til at mange av rammebetingelsene for å få dette til ligger hos læreren selv, som for eksempel forberedelse til timene, struktur og variasjon i undervisningen. En av lærerne sier at det faktisk er mulig å tilpasse for alle elevene i klassen selv om du er alene, men at dette aldri vil bli helt optimalt fordi elevgruppa er så sammensatt.

4.3.4 Hvilke utfordringer møter dere

Hvilke utfordringer møter dere i skolehverdagen for å få realisert disse målene? (se spørsmål over)

Lise:

Det er små barn vi jobber med og det skjer ting hele tiden, barna imellom, mellom klassene...ja det krever mye for å få en god struktur og for å få til dette. Samtidig tenker jeg på at jeg nå er i første klasse og da er jeg alene med alle elevene, og da er det ikke like enkelt å få til å skal møte alle slik at det blir en god situasjon. Jeg har bare 15 elever i min klasse men det er jo alle slags behov til stede. Vi har alt fra de som kan lese og skrive til de som ikke kan dette, i denne klassen er i tillegg største parten av elevene født seint på året. Det vanskeligste er selvsagt å klare å møte alle... la oss si at jeg har en matematikk time, eller norsk for den slags skyld, og vi skal jobbe. De er flinke å jobbe alle sammen, uansett hvilket nivå de er på, det er ikke det. Hvis du setter dem i gang og skal jobbe med en side i boka, for vi pleier av og til å jobbe litt i lag. Så går jeg rundt og setter elevene i gang og før jeg har kommet meg ned den første rekka så er den første ferdig å jobbe og da har jeg kanskje femten igjen og forklare til. Det å kunne nå alle synes jeg er en ganske stor utfordring. Det er vanskelig å forklare noe i fellesskap, man må liksom forklare til dem direkte for at de skal ta dette til seg.

Her forstår jeg det slik at Lise tilpasser i klassen så langt det lar seg gjøre, men at hun mener utfordringene ligger i at man ikke når over alle elevene. Det ligger nettopp i det at det er individuelle forskjeller som er det største hinderet for at alle skal få opplæring på sitt nivå,

det er vanskelig å finne oppgaver som er selvinstruerende slik at alle elevene kan jobbe selvstendig.

Bente:

Da kommer det jo igjen dette med lærertetthet som er en stor utfordring som vi er på god vei til å løse fordi vi slo sammen disse to klassene. Så syns jo jeg at lærernes kompetanse er en utfordring, og det handler om at det her med inkluderingsperspektivet og synet på spesialundervisning ikke er lik hos oss.

Jeg forstår her at Bente viser til konkrete tiltak som er satt i gang for at man skal klare å nå flere elever slik at de skal få undervisning på sitt nivå.

Siri:

Møter stjeler veldig mye tid, man skal på alle slags møter, for eksempel «tidlig innsats» det er masse møter som bare er der og det er ikke det at dette er møter som er bortkasta, men de er nå bare der og de tar tid. Så er det teamleder møter, regneveileder møter, alle oppgavene er viktig men de kan stjele mye tid, så har vi mye skriftlig arbeid fordi alt skal dokumenteres. Og akkurat nå holder jeg på med to elever og skriver hvordan det går med dem, og da blir det skriving hele tiden. Personlige bøker for to elever og det tar tid, jeg må huske på hver dag etter undervisninga å samle inn opplysninger.

Jeg tolker Siris svar slik at tiden hun har til rådighet utenom undervisningstid blir mindre og mindre, dette fordi det er kommet til så mange pålagte oppgaver. Noe av tiden går med på å administrer for tilpasset undervisning, men dette er ikke for Siris klasse alene.

Oppsummering: Lærerne viser til at de har forskjellige utfordringer i forhold til å klare å tilpasse til elevene i sine klasser. De synes det er krevende å jobbe med små barn, og selv om de aller fleste er flinke til å jobbe krever de fortsatt individuelle instruksjoner for å komme i gang med arbeidet.

4.3.5 Oppsummering

Oppsummering av dette temaet:

Felles for de tre informantene er at de alle setter enkelt eleven i sentrum og bruker ord som det å tilpasse og inkludere. En utfordring i forhold til det å tilpasse til elevene er at de er små

og trenger en del individuelle beskjeder når de skal jobbe i timene. Det skjer mye i klassen når de har mange små elever, og det er krevende selv om elevene er flinke til å jobbe når de bare vet hva de skal gjøre.

Når de tre lærerne snakker om tilpasset opplæring tolker jeg det slik at de er klar over de føringene som er satt og som de er pliktig å følge. De viser til at de har en felles forståelse for hva tilpasset opplæring er, men det har ikke vært tatt opp til diskusjon slik at de alle har en felles forståelse for hva dette er.

Lærerne jeg har intervjuet viser til alt det de må gjøre utenom det å tilpasse undervisningen til eleven, og det er for eksempel alt skrivearbeidet som kommer i tillegg til planlegging og undervisning. Det er en del rapporter og oppfølginger som skal skriftlig gjøres og spiser av lærernes tid. I tillegg til dette er det en del planlagte møter lærerne skal stille på, og det er ikke nødvendigvis møter som er unyttig men det tar tid.

Det nevnes som en utfordring det å jobbe sammen med andre lærere som ikke har det samme syn på eleven, tilpasset undervisning eller inkluderingsperspektiv som deg.

5. DRØFTINGER OG AVSLUTNING

I dette siste kapitlet av oppgaven vil jeg fortsette å drøfte de funn jeg har gjort gjennom arbeidet jeg hadde med empirien i forrige kapittel. Utgangspunktet for mitt forskningsstudie var at jeg skulle forsøke å finne svar på problemstillingen:

«Hvordan blir undervisningen lagt til rette for spesielt flinke elever i småskolen»

Jeg vil i denne delen ta utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene fra kapittel en. Jeg vil gjøre oppmerksom på at jeg vil bruke begrepene informanter og lærere om hverandre i denne delen, men at det er de samme personene. Hvis jeg ønsker å beskrive noen eksempler vil jeg bruke det fiktive navn på informanten. Jeg ser at det blir vanskelig å skille på tilpasset opplæring generelt og tilpasset opplæring for de spesielt flinke elevene, slik at jeg i kapittel 5.1 og 5.2 vil tenke på de spesielt flinke elevene vil jeg i resten av kapitlet drøfte tilpasset opplæring både for de flinke og tilpasset opplæring generelt. Jeg tenker videre at tilpasset opplæring er noe alle elever skal ha og det som er beskrevet kommer alle elevene til gode.

5.1 Hvem er de spesielt flinke elevene

I det første kapitlet beskrev jeg min hypotese der jeg tror lærerne tar utgangspunkt i de svakeste elevene når de planlegger, og at de spesielt flinke elevene bare får variasjon i mengden de skal lese i lekse. Jeg starter med å ha mine informanter til å forklar hvem de mener «de spesielt flinke elevene» er. Jeg mener ut fra min tolking at informantene stort sett har den samme oppfattelsen av hvem som er de spesielt flinke elevene, selv om en av dem har en mer utfyllende forklaring på dette. Disse elevene forklares som de som er lettlærte og intelligente, det er elever som ikke bare er faglig sterke men også klarer seg bra sosialt. Disse elevene er interessert i å jobbe og gjøre en innsats hvis de møter motstand i skolen, dette samsvarer med Skogen & Idsøs (2011:48) referanse til Kate Distin sin karakteristikk av disse barna, der hun understreker at nesten alle begavede barn har det til felles at de ønsker å lære, forstå og oppdage, slik som en av informantene sier det; det er lettlærte barn som kan bli hva de vil. En av lærerne sier at det er en flott klasse, med en gjeng som er aktive på fritiden og at det er godt samhold blant dem.

5.2 Tilpasset opplæring

Etter mine erfaringer i skolen mener de fleste lærerne at tilpasset opplæring er viktig, men at det på samme tid er vanskelig å få omsatt dette i praksis. Etter min mening er det utfordringer med tilpasset opplæring både for de svake og for de spesielt flinke elevene fordi lærere ofte ser at elever faller igjennom.

Når jeg spør informantene om hva de forstår med begrepet tilpasset opplæring har de ganske korte konsise svar på dette, det handler om det enkelte barn, inkludering og arbeidsoppgaver de kan klare. Dette svaret som Siri gir er nesten eksakt sitat fra M74, som var den første planen som kom og hadde klare prinsipper for hva tilpasset opplæring skulle være. En av lærerne påpeker viktigheten med å finne eleven på dens ståsted og legge opp undervisningen slik at de får noe å strekke seg etter. Da samsvarer dette med det lærerne sier hva som er viktig å ta hensyn til i forhold til planlegging av de spesielt flinke elevene også, og jeg nevner igjen Vygotskys proksimale utviklingszone. LK-06 stiller forventninger om at opplæringen skal differensieres

5.3 Utfordringer og arbeidsmetoder

Jeg skrev i min hypotese at jeg trodde lærere syns det er vanskelig å planlegge lesing og skriving i begynneropplæringa slik at alle elever i en og samme klasse får tilpasset opplæring. Når jeg tolker svarene fra mine informanter ser jeg at de alle sammen nevner ordet motivasjon som en viktig faktor i skolen for de spesielt flinke elevene. Lærerne ser på dette som en utfordring, og vet ikke hvordan de skal klare å imøtekomme disse elevene. Gunn Imsen (2011) skriver noe om motivasjon i sin bok og mener dette er en av de viktigste faktorene for læring. Det er motivasjon som skaper lysten til å gjøre ting, og på bakgrunn av dette lære. Lærernes forståelse på hva som skal til for å klare å motivere elevene er noe forskjellig, der en av lærerne mener at det å bli sett og få utfordringer er viktig for de flinke elevene. Skaalvik & Skaalvik (2011) skriver at skolens målstruktur, faglig tilpassing og støttende lærere er viktige momenter for motivasjon. Bente er redd for at hennes elever skal miste motivasjonen siden lærerne i denne klassen jobber mye etter de samme metodene. Dette fordi det tilpasses etter svakere elever som profiterer på å ha gjentatt struktur. Fikk gjennom dette utsagnet bekreftet et av mine forskerspørsmål som var å finne ut hvem lærerne planla timene ut fra. En av lærerne sier at det viktig at de spesielt flinke elever blir møtt på sitt nivå, og dette er noe de prøver på selv om hun er usikker på om de klarer dette.

Jeg trekker her slutninger om at denne læreren er usikker på hvordan hun skal imøtekomme og tilpasse for disse elevene. St.meld. Nr. 31(2007-2008) Kvalitet i skolen, sier noe om at skoler har etterlyst veiledning og råd på hvordan man praktisk skal drive tilpasset opplæring. Gunn Imsen (2011) skriver om at det å være lærer kan sammenlignes med det å være kunstner, man har en basis av kunnskaper og teknikker, men at man allikevel må kunne løsrive seg og skape noe nytt og eget. Siri hadde en del materiale liggende i klasserommet slik at hun på sparket kunne utfordre de spesielt flinke elevene med andre oppgaver om det skulle være nødvendig.

Jeg ville finne ut om lærerne klarer å ivareta de spesielt flinke elevene, og hvordan denne elevgruppen klarer å holde på motivasjonen for læring i klassen. Bente beskriver en av metodene hun bruker i forhold til klassen, der de flinkeste elevene får utfordringer slik at de kan bruke hodet. De må utfordre seg i samarbeid med andre og finne frem til løsninger på «smånøtter» ol. Elevene liker denne måten å jobbe på, og foreldrene er fornøyde. Velger her å trekke inn Vygotsky og hans teori om den proksimale utviklingssone, der han mener det er viktig at elevene får utfordringer slik at de kan ha noe å strekke seg etter, dette er akkurat det disse elevene må strebe etter gjennom sin jobbing med ekstra oppgaver i klassen. LK-06 refererer til kompetansemål og grunnleggende ferdigheter, men det står ikke noe om hvilke metoder som skal brukes for å nå disse målene. Den didaktiske trekant illustrerer hva, hvordan og hvorfor. Læreren har ansvar for planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning, og han må derfor vite litt om elevens bakgrunn for å klare å tilpasse, og det er naturlig at han da har hatt samarbeid med elevens foreldre.

En av lærerne vektlegger størrelsen på klassen når hun snakker om utfordringer, Hun mener det er vanskelig å nå over alle når det skal tilpasses på så mange nivå. Hun klarer ikke engasjere og finne oppgaver som er så selvinstruerende at elevene kan jobbe selvstendig. I følge LK-06 har alle elevene krav på tilpasset opplæring, og dette må gjelde de spesielt flinke elevene også. Opplæringsloven §1-2 sier at «opplæringa skal tilpassast evnene og foresetnadene hjå den enkelte elev» Jeg mener ut fra dette at lærerne svikter i forholdt til disse elevene. Det har nå ved flere anledninger kommet frem at lærerne gjør så godt de kan når det gjelder å tilpasse til de flinke elevene, men jeg vil da spørre om hvilke forutsetninger de har for å vite hva som er rett. ECHA (European Council for High Ability Children) har opprettet et lærerprogram som gir lærere kvalifikasjoner som spesialist i begavet utdanning, og et av utdanningens satsningsområder er forståelse og utdanning av de spesielt flinke elevene. Skogen & Idsø (2011) refererer til viktige punkt som ble nedtegnet etter en

generalforsamling i ECHA der det ble anbefalt at disse elevene skulle få sin utdanning gjennom de vanlige utdanningssystemet med hjelp av ulike utdanningsformer. Et annet viktig punkt var å satse på lærerutdanningen i forhold til strategier for å kartlegge de spesielt flinke elevene. I Norge har det aldri vært snakk om å utdanne noen for å ta seg av de spesielt flinke elevene, det har derimot utviklet seg en holdning om at disse elevene klarer seg selv, noe som for øvrig også blir nevnt av en informant. Alle lærerne jeg intervjuet prøver og gjør så godt de kan å tilpasse, men de er helt klar over at det ikke er godt nok og de har dårlig samvittighet for disse elevene.

Jeg ville gjennom informantene finne ut hvilke metoder lærerne bruker i sin undervisning og hvem de tar utgangspunkt i når de planlegger for klassen. Slik jeg tolker lærernes svar vil måten de forstår de spesielt flinke elevene på være avhengig av hva slags undervisning de får. Hvordan lærerne legger opp undervisninga si er avgjørende for om de spesielt flinke elevene vil få en motiverende og lærende skolehverdag. Informantene mener i stor grad at det er den samme metoden de bruker for å tilpasse på i forhold til de flinke elevene som det er for de andre elevene i en klasse. Lise mener at de på dette nivået bruker de samme metodene for tilpassing på alle elevene, når jeg leser i LK-06 kan jeg tolke det dit at elevene skal jobbe med de samme temaene, men de skal ha opplegg ut fra sine egne forutsetninger. Dette mener jeg stemmer godt overens med Siris klasse der ble en matematikktime tatt som eksempel, fordi noen elever er flinkere enn de andre får de flere utfordringer innenfor samme tema.

I flere av klassene er det innført læringspartner, og lærerne har sett at elever vokser på denne måten å jobbe på. Det er litt ulikt om de har valgt å sette sammen elever etter nivå, eller etter intensjonen om at den flinke skal hjelpe den svake. «Læringsplakaten» i LK-06 fastsettes det noen grunnleggende prinsipper for hva skolen skal jobbe etter. Alle elever skal ha lik mulighet til å utvikle sine evner og talenter både individuelt og i samsvar med andre. Jeg mener på bakgrunn av dette at lærerne bruker de mulighetene de har i klassen i forhold til det sosiale, men at sammensetningen på læringspar bør vurderes bedre i forhold til de spesielt flinke elevene.

I innledningskapitlet beskrev jeg min hypotese, eller antagelser i forhold til den gitte problemstillingen. Den gikk ut på at jeg mener med bedre tilpassing kan flere elever få undervisning i klasserommet og slippe å bli tatt ut i enerom eller gruppevis. I mine funn etter intervjuene ser jeg at mine informanter i størst mulig grad ønsker å ha klassen samlet. Der

blir av og til kjørt små kurs i forhold til grupper som sliter med spesielle tema eller fag. Det er forskjellige elever som blir tatt ut, fordi det blir dannet nye grupper etter behov. Siri fortalte en historie om elever som var blitt diskutert i forhold til det å bli tatt ut av klassen, der det var enighet om at det var best å tilpasse i klasserommet fordi det hadde vist seg at elevene ville gå glipp av andre viktige ting hvis de jobbet på grupperom. Dette stemmer godt overens med de forandringene som ble gjort i opplæringsloven i 2003, her står det at skolen skal opprette grupper etter behov og på denne måten ha muligheten til å differensiere bedre i det ordinære tilbudet.

5.4 Når lykkes man å tilrettelegge

I intervjuguiden spør jeg om lærerne noen ganger har vært bekymret for de spesielt flinke elevene og når føler de at de lykkes med dem. Jeg tolker informantene mine slik at de stort sett mener at de klarer å tilpasse til de flinke elevene i klassen, det er fint når elevene klarer å sette ord på at de faktisk har lært noe. Bente mener at dette med å lykkes i tilpassingen er en helhetlig sak, elevene skal ha tilbakemeldinger, ros, bli sett og få utfordringer. Det er viktig å jobbe med å få et godt klassemiljø slik at alle elevene skal føle seg trygge, tørre å være seg selv sammen med de andre og vise at de trives. Her vil jeg trekke frem Bråtens definisjon som beskriver læring i et nyere kognitivt perspektiv, han mener læring sees på som et resultat av gjensidig påvirkning mellom individ og sosiale omgivelser. Lærerne skal være med på å etablere ro i klassen slik at elevene kan engasjere seg i meningsfull og faglig læring, det å ha personlige kvaliteter og god relasjon til elevene ses på som en av de viktigste faktorene i skolens læringsarbeid. Dette skriver Gunn Imsen (2011) noe om i sin bok, og peker på viktigheten av at lærerne er bevisst sin egen praksisteori.

Lærerne trekker frem metoder som de mener er bra for alle elevene i klassen, fordi de klarer å tilpasse for alle nivåer. Stasjonsarbeid er en metode der alle elevene får tilpassede arbeidsoppgaver og på samme tid er samlet i klasserommet.

5.5 Avslutning

Gjennom mine år ute i skolen har jeg hørt at lærerne sliter med dårlig samvittighet, og på bakgrunn av dette er det etter mine erfaringer slik at lærerne føler de ikke får gjort en god nok jobb. Når man snakker med lærere oppgir de ofte ressursmangel som grunn for at det er

vanskelig å drive tilpasset opplæring. Lise svarer på spørsmål om utfordringer i klassen for å klare å tilpasse at det er nettopp de store nivå forskjellene på elevene som gjør at det er vanskelig å tilpasse. En annen diskusjon jeg har vært med på i skolen er begrepet tilpasset opplæring, det kan virke noe uklart for noen og det er vanskelig å definere.

Tilpasset opplæring har to perspektiver, både for den individuelle læringen og et for den læringen som skjer i fellesskapet. Det er viktig at lærerne vet om hva som påvirker læring, og hva vansker med denne innlæringen innebærer for hver enkelt elev. Læreren trenger ferdigheter i å tilrettelegge for et godt læringsmiljø og sikre for gode læringsprosesser slik at elevene får et økt læringsutbytte. Jo mer en kan, jo mer skikket vil en være for å legge til rette for gode læringsprosesser gjennom differensiering.

I boka til Gunn Imsen (2011) blir spørsmålet om hva som er praktisk mulig i forhold til tilpasset opplæring tatt opp. Hvordan skal skolen klare å tilpasse seg elevene med alle de forskjellige utviklingsnivå, personligheter og kulturell bakgrunn. Er det på bakgrunn av dette praktisk mulig å kunne ha tilpasset undervisning for alle elevene i skolen i dag. Begrepet tilpasset opplæring er et politisk mål, men har ikke vært diskutert så nøye som fagbegrep. Det henger over oss at dette er et uoppnåelig mål hvis vi skal ta hensyn til alle elevforutsetningene vi har i skolen (Gunn Imsen, 2011:355) Hun skriver videre at man i praksis må ha en mangedimensjonal tilnærming til tilpasset opplæring, samtidig som en må begrense individualiseringen til skolens sosiale, materielle og overordnede mål. Det vil si at man må forsøke å finne en realistisk løsning på problemet.

I boka til Skogen og Idsø(2011) skriver de noe om UNECSO, som har et slagord som sier «Education for All» (EFA) I dette ligger det at alle barn skal ha opplæring i henhold til sine ressurser, og man skal passe på slik at ingen faller utenfor en skole for alle. De spesielt flinke elevene har selvsagt også en plass under dette slagordet, samtidig som de ligger under den norske opplæringslovens §1-3 om tilpasset opplæring. Hvis det er slik at de flinke elevene ikke får den tilpassede opplæringen de har behov for er det neppe fordi lovgivningen og de politiske føringene ikke er klar på dette feltet.

Behovet for fleksible grupperinger og individualisert hjelp gjelder de fleste elever med særskilt opplæringsbehov, men økt tempo og tilleggs materiale er mer spesifikke behov for de evnerike(skogen & Idsø, 2011) Informantene i denne undersøkelsen fortalte ingenting om

at økt tempo i noen tilfeller var brukt som metode, men de benyttet seg av tilleggsmateriale for de elevene som trengte dette.

På bakgrunn av det informantene forteller forstår jeg det slik at de spesielt flinke elevene får den tilpassede opplæringen de har behov for. Lærerne har funnet sine metoder som de mener er bra å jobbe etter slik at de spesielt flinke elevene får utfordringer, metoder som tidligere nevnt; verkstedarbeid, veiledet lesing og læringspartner.

Jeg tenker at det overordnede ansvar for at lærere skal klare å ivareta de spesielt flinke elevene ligger hos andre enn skolen.

Referanser

- Bachmann, H & Haug, P (2006) *Forskning om tilpasset opplæring*. Høgskolen i Volda
- Bjørnsrud, H & Nilsen, R (2010) *Tilpasset opplæring-intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Briseid, L G (2006) *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid-fra lov til praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Buli-Holmberg, J & Ekeberg, T R(2009) *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dalen, M (2011) *Intervju som forskningsmetode-en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Engvik, G, Hestbek, T.A. Hoel, T.L & Postholm, M.B (2013) *Klasseledelse- for elevenes læring*. Trondheim: Akademika forlag
- Fuglseth, K & Skogen, K (2007). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Handal, G & Lauvås, P (1999) *På egne vilkår*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Imsen G (2005) *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Johannessen, A, Tufte, P A & Kristoffersen, L (2011) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag
- Nortvedt, P & Grimen, H (2009). *Sensibilitet og refleksjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Postholm, M.B. Haug,P. Munthe, E & Krumsvik, R.J (2011) *Lærerarbeid for elevenes læring 1-7*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Skogen, K & Idsøe, E C (2011) *Våre evnerike barn; en utfordring for skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Stette, Ø (2011) *Opplæringslova og forskrifter. Med forarbeid og kommentarer*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon
- St.meld. nr 16 (2006-2007) *Og ingen sto igjen*. Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement.
- St.meld. nr 30 (2003 -2004) *Kultur for læring*. Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement.
- St.meld. nr 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*. Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement.
- Spurkeland, J (2011) *Relasjonspedagogikk- samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget

Mønsterplanen av 1974: Hentet 13.12.13 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011/12/1/2.html?id=641363>

Utdanningsdirektoratet. *Læreplanverket for kunnskapsløftet: Den generelle delen av læreplanen.* Hentet 13.12.13 fra <http://www.udir.no/lareplaner/generell-del-av-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet. *Læreplanverket for kunnskapsløftet: Læringsplakaten* Hentet 13.12.13 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Laringsplakaten/>

Vedlegg

INTERVJUGUIDE:

A) Personlige forhold:

1. Hvilken utdanning har du?
2. Hvor lang erfaring har du fra skoleverket?
3. Hvor lenge har du arbeidet ved denne skolen?
4. Hvilke fag underviser du hovedsakelig i?

B) Tilpasset opplæring:

5. Hva forstår du med begrepet tilpasset opplæring?
6. Hvordan har du/skolen satt dere inn i overordnede mål/politiske føringer som ligger til grunn for tilpasset opplæring?
7. Har det ved din skole vært noe kursing på hvordan man kan tilpasse undervisninga for elevene, eller har det på noen tidspunkt vært tema på planleggings dager eller lignende?
8. Hvilke føringer/ideologi ligger bak ved denne skolen for at elevene skal få den tilpassede opplæringen?
9. Hva vil du si at din skole helt konkret gjør i forhold til tilpasset undervisning?
10. Hvilke faktorer er etter din mening av betydning når du tilpasser undervisningen i klassen?
11. Hvilke utfordringer møter dere på i skolehverdagen for å få realisert disse målene?
12. Hva vil du si forholdet er mellom undervisning, spesialundervisning og eventuelt tilpasset opplæring?

C) Lærer-elev:

13. Hva er etter dine erfaringer viktige momenter i forhold til relasjon mellom lærer og elev?
14. I hvilken grad mener du at lærerrollen har betydning for elevenes prestasjoner, og hvorfor tror du eventuelt det er slik?

-
15. Har du noen ganger opplevd å bli stilt til ansvar for elevenes personlige utvikling, fra for eksempel foreldre/ledelse, kan du i tilfelle gi et eksempel?
 16. Er der noen metoder du spesielt liker å jobbe etter, og vil trekke frem som gode i forhold til tilpasset opplæring?
 17. Er elevene eller foreldrene med på å planlegge eller evaluere elevens arbeid, og i tilfelle hvordan?

D) De spesielt flinke elevene:

18. Hvordan vil du karakterisere «spesielt flinke elever»?
19. Tror du du vil klare å lage en definisjon på denne gruppen elever?
20. Hva tenker du på som spesielt utfordrende for disse elevene, og hvordan klarer akkurat du å imøtekomme dem?
21. Hvordan vil du si at disse elevene får den tilpassede opplæringen de har krav på?
22. Hvilke utfordringer ser du i forbindelse med tilpasset opplæring til de «spesielt flinke elevene»?
23. Hvordan vil du si at du klarer å imøtekomme elevenes egne initiativ og interesser?
24. Hvilke arbeidsmetoder vektlegger du ovenfor disse elevene?
25. Har du noen eksempler på metoder som har fungert godt/mindre godt i klassen i forhold til disse elevene?
26. Dersom du har vært bekymret for noen av disse elevene, kan du da si på hvilken måte?
27. Når føler du at du lykkes i arbeidet med de flinke elevene når det er snakk om tilpasset undervisning?
28. Har du noen formeninger om hva som «gikk galt» når du føler at det ikke lykkes å tilrettelegge for de spesielt flinke elevene?

E) Annet:

29. Er det noe vi har snakket om som du ønsker å utdype noe?
30. Er det andre ting du gjerne vil fortelle som jeg har oversett eller ikke har vært innom?