



Uit

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Reelt krav eller ønsketenking?

Hvordan opplever lærerne kravet om nivå differensiering for elever med stort læringspotensial?

—

Stein Vegard Larsen Dahl

LRU-3901 Mastergradsoppgave i profesjonsfag 1.-7. trinn. Mai 2017



Forord

Takk til veileder Lisbet Rønningsbakk for fem fine og innholdsrike år ved UiT – Norges Arktiske Universitet, og for uvurderlig veiledning i arbeidet med masteroppgaven.

Takk til kjæreste og samboer Eli-Kristine Lund for støtte, latter og senkede skuldre gjennom studiet.

Takk til øvrige bidragsytere for noen innholdsrike år ved lærerutdanningen.

Egersund, mai 2017.

Stein Vegard Larsen Dahl

Til Brage

Sammendrag

Masteroppgaven har undersøkt hvordan lærere opplever kravet om å tilby nivå-differensiert undervisning til elever med stort læringspotensial. Forskningsdesignet brukt i oppgaven er et enkelt casesdesign med seks analyseenheter. Utvalget består av lærere i norsk grunnskole, og datainnsamlingsmetoden har vært semistrukturerte intervju. Signifikante funn i forskningen er at informantene rapporterer om manglende kunnskap om elever med stort læringspotensial, at elever som scorer under gjennomsnittet eller elever med atferdsvansker prioriteres i arbeidet med tilpasset opplæring, og at skoleeier og skoleledelse ikke er aktive pådrivere for nivå-differensiering for elever med stort læringspotensial. Informantene opplever at de står alene i arbeidet om å tilrettelegge for tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial, og rapporterer om manglende fokus på dette fra deres side fordi ressursene ikke strekker til. Det tegnes et bilde av at reformarbeidet i kjølvannet av LK06 ikke har påvirket praksisen i klasserommet når det kommer til disse elevene, og at elever med stort læringspotensial muligens ikke får den opplæringen de har krav på fordi en innholdsforståelse av læreplanen fremdeles er sterk i norsk skole. Konklusjonen i masteroppgaven tyder på at lærerne ikke opplever at opplæringslova § 1-3. stiller et reelt krav til at skolen som organisasjon skal ivareta nivå-differensiering for elever med stort læringspotensial.

Innholdsfortegnelse

Forord	iii
Sammendrag	vii
Figuroversikt	ix
Kapittel 1 – Innledning	1
1.1 Innledning	1
1.2 Tema og problemstilling	2
1.3 Oppsummering	2
1.4 Begrepsavklaring	3
Kapittel 2 – Metode	5
2.1 Forskningsdesign	5
2.2 Utvalg	5
2.3 Semistrukturerte intervju som datainnsamlingsmetode	6
2.4 Kvalitativ forskningsmetode	7
2.5 Induktive og deduktive tilnærminger	8
2.6 Generalisering, pålitelighet og gyldighet i analysen av datamaterialet	9
2.7 Etisk og juridisk ansvar	10
2.8 Analyse av datamaterialet	11
Kapittel 3 – Anvendt teori i mastergradsprosjektet	12
3.1 Litteraturgjennomgang	12
3.2 Teorikapittelets formål	16
3.3 Operasjonalisering av begrepet opplevelse – en analysemodell	16
3.4 Kunnskap som hemmende eller fremmende faktor for lærernes opplevelse av nivådifferensiering for elever med stort læringspotensial	18
3.4.1 Læreplanforståelse	18
3.4.2 Lærerens tre kompetanseområder	19
3.4.3 Manglende nasjonal kunnskapsbase om elever med stort læringspotensial	19
3.4.4 Tilpasset opplæring	20
3.5 Holdninger lærere har i møtet med elever med stort læringspotensial	21
3.6 Kontekster for lærernes praksis	22
3.6.1 Skolens omfattende samfunnsmandat – det intensjonale «alle»	22
3.6.2 Distansen mellom det formulerte og det realistiske	23
3.6.3 Kulturen som rammefaktor og skolen som lærende organisasjon	23
3.7 Oppsummering av den anvendte teoriens relevans for forskningsspørsmålet	25
Kapittel 4 – Resultater	26
4.1 Oppsummering av resultatene fra dataanalysen	26
4.2 Informantene rapporterer om manglende formell kunnskap fra utdanningen	27
4.3 Nivådifferensiering foregår hyppig ved hjelp av læreverk	28
4.4 Lærerne ønsker ikke at elevarbeid skal avvike fra klassens felles undervisningopplegg	29
4.5 Lærerne prioriterer elever som scorer under gjennomsnittet eller elever med atferdsvansker	30
4.6 Opplevelsen av evnerike som potensielle underyttere	31
4.7 Informantene anerkjenner behovet for å nivådifferensiere undervisningen for elever med stort læringspotensial	32
4.8 Organiserte nivådifferensieringsprosjekter faller gjennom	34
4.9 Skoleledelsen oppfattes ikke som en aktiv pådriver for nivådifferensiering for elever med stort læringspotensial	34
4.10 Informantenes betraktninger rundt dialog med foresatte	35
4.11 Videreutdanning ville hjulpet – til en viss grad	36
4.12 Mangelen på tid er et tilbakevendende tema for informantene	36

Kapittel 5 – Diskusjon	38
5.1 I hvilken grad kan vi si at lærerne mangler kunnskap om nivåddifferensiering for elever med stort læringspotensial?	39
5.2 Bruken av læreverk kan skape utfordringer og misoppfatninger knyttet til nivåddifferensiering av undervisningen	40
5.3 Lærernes holdninger kan bidra i å opprettholde myter mot elever med stort læringspotensial	42
5.4 Lærerne anser ikke kunnskapsmangel som problemet	44
5.5 Ytre påvirkninger på lærernes opplevelse	45
5.6 En modifisert analysemodell	46
Kapittel 6 – Oppsummerende punkter og avsluttende kommentarer	48
6.1 Oppsummerende punkter	48
6.2 Avsluttende kommentarer	49
Referanseliste	i
Referanser med forfatter	i
Referanser uten forfatter	iii
Vedlegg 1	I
Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt	I
Vedlegg 2	III
Læreres opplevelser rundt kravet om å tilby nivåddifferensiert undervisning til elever med stort læringspotensial	III

Figuroversikt

Figur 1: En analysemodell over faktorer som har innvirkning på lærernes opplevelse av kravet om nivåddifferensiering for elever med stort læringspotensial.	17
Figur 2: En modifisert analysemodell over faktorer som har innvirkning på lærernes opplevelse av kravet om nivåddifferensiering for elever med stort læringspotensial.	46

Kapittel 1 – Innledning

1.1 Innledning

Det foregår en offentlig diskurs vedrørende elever med stort læringspotensial sine muligheter til å oppnå sitt potensiale innenfor rammene til den norske skolen. Det har eksistert en formening i norsk skolekultur om at flinke elever alltid vil klare seg, og fokuset på elever med stort læringspotensial har vært, og er fremdeles, utilstrekkelig (Smedsrud og Skogen, 2016). En finner stadig eksempler i tidsskrifter der det påstås at evnerike elever ikke får det de har behov for i skolesammenheng¹. Nasjonale og regionale tidsskrifter skaper et offentlig forum der debatten om elever med stort læringspotensial sin plass i den norske skolen går fram og tilbake, og i denne debatten finner en både egalitære meningsytrere og mennesker som opplevde at de ikke fikk nok utfordringer i den norske grunnskolen². Samtidig virker det som at elever med stort læringspotensial er en underkommunisert elevgruppe på lærerutdanningsinstitusjoner og i skolehverdagen, og at mye av det offentlige fokuset dreier mot elever som scorer under gjennomsnittet eller elever med atferdsvansker. Tidlig innsats myntet på elever som scorer under gjennomsnittet er en kampsak i det norske samfunnet (VG/Leder, 2017). Det offentlige fokuset på elever som scorer under gjennomsnittet kan stå i fare for å underkommunisere styringsdokumentenes formuleringer som slår fast at undervisningen skal tilpasses til hver enkelt elev, også elever med stort læringspotensial (Læreplan for Kunnskapsløftet, 2006, generell del).

Lov av 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova) § 1-3. *Tilpassa opplæring og tidleg innsats* slår fast at «*opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten*» (Opplæringslova, 1998 § 1-3.). Dette innebærer at alle elever har rett til tilpasset opplæring, også elever som har potensial til å nå de høyeste faglige nivåene. Med forankring i opplæringslova § 1-3., har jeg i forskningsspørsmålet definert nivådifferensiering for elever med stort læringspotensial som et krav til lærerne i møtet med elevgruppen.

¹ Ertesvåg (2016) sin artikkel er et eksempel på hvordan elevgruppens situasjon blir framstilt i offentlige tidsskrifter.

² Artikkelen skrevet av Eidsvoll (2014) og Høgestøl (2014) er eksempler på meningsytringer i den offentlige diskusjonen.

Da resultatene fra PISA 2012 ble publisert, viste det seg at Norge har færre elever på de høyeste faglige nivåene sett i forhold til land det er naturlig å sammenligne seg med. Faktisk viser det seg at Finland, Tyskland og Nederland har et dobbelt så høyt antall elever på de to høyeste nivåene sammenlignet med norske elevers resultater (Regjeringen.no, 2015). På grunnlag av resultatene fra PISA 2012, la Kunnskapsdepartementet ned et utvalg med mandat om å vurdere forutsetninger og foreslå konkrete tiltak for at flere elever skal prestere på et høyt og avansert nivå i grunnopplæringen og for at elever med stort læringspotensial skal få et bedre skoletilbud (Regjeringen.no, 2015). Den ferdige utredningen fikk navnet NOU 2016:14 *Mer å hente*, og viser at norsk skole har en utfordring i møtet med elever med stort læringspotensial.

1.2 Tema og problemstilling

Jeg har vært interessert i å forske på hvordan lærere opplever arbeidet med nivåddifferensiering for elever med stort læringspotensial. Forskningsspørsmålet jeg har formulert og forsøkt å besvare i dette masterprosjektet er følgende:

Hvordan opplever lærerne kravet om å tilby nivåddifferensiert undervisning til elever med stort læringspotensial?

Formålet med masterprosjektet er å studere hvordan lærere i praksis opplever kravet om å tilby elever med stort læringspotensial nivåddifferensiert undervisning. Jeg har undersøkt læreres opplevelse av kravet ved å forsøke å operasjonalisere opplevelsesbegrepet. I arbeidet har jeg utviklet en analysemodell som setter funnene mine i en kontekst som kan forklare hvordan opplevelse er en sammensatt og individuell opplevelse som blir påvirket av indre og ytre faktorer.

1.3 Oppsummering

Konklusjonen i masterprosjektet er at lærerne ikke opplever at opplæringslova § 1-3. stiller et reelt krav til at skolen som organisasjon skal ivareta nivåddifferensiering for elever med stort læringspotensial. Forandring i ordlyden av paragrafen er foreslått av NOU 2016:14 for å gjøre den mer inkluderende for elever med stort læringspotensial, noe som kan gi en indikasjon på at min studie samsvarer med det annen forskning oppfatter som virkeligheten for elever med stort læringspotensial i norsk skole.

Det må presiseres at lærernes opplevelse av kravet om nivåddifferensiert undervisning til elever med stort læringspotensial er en subjektiv opplevelse. Jeg har likevel funnet forhold som kan peke på trender som påvirker lærernes opplevelse av kravet. Jeg har kommet fram til at flere faktorer sammen påvirker hvordan lærere opplever kravet om nivåddifferensiering for elever med stort læringspotensial. Av indre påvirkninger, altså påvirkninger som læreren selv har kontroll over, er faktorene kunnskap og holdninger sentral for hvordan kravet om nivåddifferensiering oppleves. I mine funn er det tydelig at lærerne opplever mangel på kunnskap om undervisningsstrategier tilpasset elever med stort læringspotensial.

Samtidig tyder funnene mine på at skolen som organisasjon har en noe forsømmende holdning til elever med stort læringspotensial, og at denne holdningen påvirker lærernes mulighet og vilje til å nivåddifferensiere undervisningen for elevgruppen. Jeg har oppdaget at praktiske og kulturelle rammefaktorer påvirker lærernes opplevelse av nivåddifferensiering for elever med stort læringspotensial. Lærerne opplever at skoleledelsen i liten grad tar initiativ til nivåddifferensiering for elevgruppen, og lærerne står derfor alene i dette arbeidet. Når skolen som lærende organisasjon ikke har fokus på nivåddifferensieringsarbeidet for elever med stort læringspotensial, er det lav terskel for lærerne å prioritere andre oppgaver og dermed forsømme nivåddifferensieringsarbeidet for elevgruppen.

Lærerne påvirkes også av den eksisterende samfunnskulturen, som er preget av egalitære holdninger. Lærerne opplever at samfunnet ønsker å prioritere elever som scorer under gjennomsnittet og elever med atferdsproblemer, og setter tilgjengelige ressurser inn i dette arbeidet. Hvis ikke arbeidsinnsatsen her er optimal, rapporterer lærerne å oppleve utfordringer fra for eksempel foreldre. Lærerne rapporterer om færre utfordringer med foreldre til elever med stort læringspotensial om at deres barn skal få tilpasset opplæring etter deres behov.

1.4 Begrepsavklaring

Elever med stort læringspotensial: begrepet er hentet fra NOU 2016:14, som anslår denne gruppen til å bestå av ca. 15 prosent av landets skoleelever. Elevgruppen er definert som elever som har stort potensial til å nå de høyeste faglige nivåene innenfor ett eller flere faglige områder. Noen steder i masteroppgaven bruker jeg begrepet *elevgruppen*, og i de tilfellene refererer jeg alltid til elever med stort læringspotensial.

Nivådifferensiering: I formuleringen av forskningsspørsmålet og i datainnsamlingen valgte jeg å bruke begrepet nivådifferensiering, som er et snevrere begrep enn tilpasset opplæring. Jeg definerer nivådifferensiering som at enkeltelever arbeider med stoff av varierende utfordring, og at differensieringen skjer i hovedsak på utfordringens nivå. Dette skiller nivådifferensiering fra for eksempel mengde- eller tempodifferensiering, som også er differensieringsmetoder innenfor tilpasset opplæring.

Akselerasjon: Noen steder i masteroppgaven brukes ordet akselerasjon. Begrepet er opprinnelig brukt i amerikansk litteratur og definert som å bevege elever gjennom utdanningsprogram raskere eller tidligere enn det som er vanlig (Colangelo, Assouline og Gross, 2004:11). Senere har begrepet blitt fornyet fra *acceleration* til akselerasjon (Smedsrud og Skogen, 2016). Jeg oppfatter begrepet som passende for å beskrive elementer av hastighets- og nivåøkningen elever med stort læringspotensial kan ha behov for i sitt skoleløp, og har valgt å implementere begrepet i min masteroppgave.

Forkortelse på læreplaner: Læreplaner benevnes med forkortelser i oppgaven. M74 står for Mønsterplan for grunnskolen, som kom ut i 1974. M87 står for den reviderte Mønsterplan for grunnskolen av 1987. L97 står for Reform 97, som tok over i 1997. LK06 er den gjeldende læreplanen for grunnskolen, og står for Kunnskapsløftet av 2006.

Kapittel 2 – Metode

2.1 Forskningsdesign

Forskningsdesignet som er brukt i oppgaven er et enkelt casesdesign med seks analyseenheter (Christoffersen og Johannessen, 2012). Forskningsbaserte casestudier er empiriske undersøkelser som utforsker aktuelle fenomen i sin virkelighetsnære kontekst, særlig når grensene mellom fenomen og kontekst er relativt uklare (Eliertsen, 2013). I casestudier skaper forskeren noen antakelser etter å ha formulert forskningsspørsmål og stilt seg selv spørsmål rundt tematikken (Christoffersen og Johannessen, 2012). Casestudier gir mulighet til å forstå handlinger og motiver i den sosiale, fysiske og situasjonsbestemte konteksten der de forekommer (Eilertsen, 2013). Dette gjør casestudier til en utmerket forskningsdesign for mitt forskningsspørsmål, der jeg ønsker å forstå læreres handlinger, tanker og motiver gjennom deres kunnskap og holdninger til elever med stort læringspotensial.

2.2 Utvalg

Informantene i studiet består av seks lærere i alderen 33-67 år som alle jobber på skolens 1.-7. trinn. Jeg har brukt kvoteutvelgelse der målet var å få informanter fra flere forskjellige skoler, da jeg hadde en antakelse om at skolekultur kan være en fremmer eller hemmer for nivåddifferensiert undervisning for elever med stort læringspotensial fordi lærere på samme skole kan ha et felles sett idealer, verdier, kunnskap og bakgrunner (Imsen, 2009). Ved å få informanter fra flere skoler, unngikk jeg dermed at svarene ble farget av én enkelt skolekultur.

Jeg plukket utvalget ved å ta kontakt med lærere som arbeidet ved fire forskjellige skoler. Tre av skolene er i Harstad kommune i Troms og én skole er i Sandnes kommune i Rogaland. Ved tre av skolene tok jeg direkte kontakt med lærerne og avtalte intervjuetidspunkt etter arbeidstid hvis lærerne ga positiv respons. To av lærerne jeg kontaktet på denne måten reservert seg fra å delta, hvorav én av disse reservert seg av faglige grunner. Ved den siste skolen jeg kontaktet valgte jeg å søke formell tilgang hos skoleledelsen, noe som ble innvilget. Deretter delte jeg ut forespørsler om intervju direkte til lærerne. På denne skolen opplevde jeg først at enkelte lærere reservert seg, og jeg har reflektert over hvorvidt reservasjonen handlet om at de ikke følte seg trygg på meg som forsker og om de trodde at jeg i intervjuet var ute etter å bedømme deres praksis. Én uke etter jeg hadde levert forespørslene, fikk jeg positiv respons hos to lærere som ville la seg intervjuet. Dermed ble tilgangen til feltet reell (jf. Wadel, 2014).

Utvalget kan defineres som et kvoteutvalg hvor hovedkriteriet mitt var at informantene skulle ha praksis fra forskjellige skoler. Andre kriterier for utvalget var at gruppen skulle være heterogen med tanke på utdanningstidspunkt. Én av informantene fullførte utdanningen i 2010 under K06, to av informantene fullførte utdanningen på 2000-tallet under L97, to av informantene fullførte utdanningen tidlig på 80-tallet under M74 og den siste informanten fullførte utdanningen tidlig på 70-tallet under forsøksplanen for 9-årig grunnskole fra 1969. Utvalget er variert av faktorene geografi, utdanningstidspunkt, utdanningsinstitusjon og alder. På to av skolene hentet jeg inn to informanter, slik at seks informanter ble spredt over fire skoler. Dette var dels på grunn av at disse ekstra informantene var interessant med tanke på alder, utdanningssted og utdanningstidspunkt, dels fordi jeg var interessert i å undersøke om informantene tolket den spesifikke skolens arbeid med nivå-differensiering for elevgruppen likt eller ulikt. Informantene fullførte lærerutdanningene sine i Nesna, Tromsø, Sogndal, Elverum, Alta og Bergen – utvalget er altså særdeles heterogent med de nevnte faktorene tatt i betraktning.

Ved å ha et variert utvalg skapes en grad av triangulering, da variasjon i geografi, sosiale situasjoner eller i ulike grupper mennesker kan anses som en form for triangulering (Sønvisen, 2013). Spesielt utdanningstidspunkt oppfatter jeg som en solid referanseramme for triangulering, da læreplanene kan ha påvirket lærernes praksis i større eller mindre grad.

2.3 Semistrukturerte intervju som datainnsamlingsmetode

Datainnsamlingsmetoden som ble brukt var semistrukturerte intervju med intervjuguide. Semistrukturerte intervju er et hybrid mellom åpen samtale og forhåndsdefinerte spørsmål, som gjør at forskeren kan avvike fra intervjuguiden ved at informanten selv kommer inn på interessante tema eller at funn gjøres underveis i intervjuet – altså kan intervjuet avdekke elementer som ikke var identifisert på forhånd (Tanggaard og Brinkmann, 2012). En ulempe med semistrukturerte intervju kan være ustandardiserte og mindre sammenlignbare svar, men fordelen er at jeg som forsker og informantene stod mer fritt til å la samtalen gå dit den naturlig fører. Da jeg som forsker har vært til stede i alle de ulike intervjusituasjonene, har jeg i tillegg kunnet gjøre mine betraktninger i intervjukonteksten (Christoffersen og Johannessen, 2012). Under intervjuene ble det brukt lydopptak, og lydfilene ble transkribert fortløpende når minnene fra intervjuene var ferske.

Planleggingen av intervjuene handlet om å tenke ut de gode spørsmålene og designe intervjuguiden, bestemme seg for hvem som skulle intervjues, oppsøke kontakt med informantene og gjøre avtaler (Sollid, 2013). Å gjøre intervjuavtaler viste seg som sagt å være litt utfordrende. Flere lærere reservert seg mot å la seg intervju på et tema der de selv følte seg utilstrekkelig i sin praksis. Ofte svarte de at dette ikke var noe de drev på med, og at de ikke kunne svare godt nok på et slikt tema. Inntrykket jeg da satt med var at lærerne var usikre på lovverkets bestemmelser og deres egen praksis sett opp mot dette, samt at lærerne muligens satt på følelsen av at jeg som forsker var ute etter å kritisere eller korrigere praksisen deres. Til slutt klarte jeg likevel å samle et tilfredsstillende antall informanter til å være et studentprosjekt med begrenset tid (Christoffersen og Johannessen, 2012). Utfordringer i denne prosessen skapte ikke en svakhet i forskningsprosjektet, da ingen av lærerne ble kontaktet fordi de utmerker seg innenfor temaet jeg undersøker. Jeg var hele tiden på utkikk etter lærere som ikke nødvendigvis føler seg som eksperter på temaet, da formålet mitt er å utforske de reelle fenomenene i skolen, ikke finne måter en kan bedrive nivå-differensiering gjennom å forske på et eksemplarisk utvalg. Informantene mine måtte bare føle seg trygg på deltakelse i studiet.

2.4 Kvalitativ forskningsmetode

I samfunnsvitenskapelig forskning kan forskeren benytte kvalitative og kvantitative metoder. Kvalitative metoder benyttes når få enheter undersøkes grundig, mens kvantitative metoder undersøker utbredelse, mønster og omfang av avgrensede fenomener (Sønvisen, 2013). Skillet mellom kvalitativ og kvantitativ er ikke dikotomisk, da det er ulike grader av hvor kvalitativ og kvantitativ forskningen er. Eksempelvis har jeg seks informanter i utvalget mitt, og kan bedrive en viss kvantitativ analyse på datamaterialet.

Kvalitativ forskning kjennetegnes av beskrivende faser i forskning hvor forskeren interesserer seg for feltets kvalitative egenskaper (Brinkmann og Tanggaard, 2012). Kvalitative metoder tillater tilpasning og spontanitet i interaksjonen mellom forsker og deltaker.

Forskningsintervju som datainnsamlingsmetode er derfor kvalitativ. Semistrukturerte intervju har ofte åpne spørsmål med detaljerte og utfyllende svar, forskeren har mulighet til å respondere på informantens uttalelser, samt at deltakerrelasjonen vil være mindre formell enn i kvantitative undersøkelser (Christoffersen og Johannessen, 2012). Dette var et godt valg for mitt prosjekt, da jeg i et semistrukturert intervju kunne la informanten fortelle fritt fra sitt synspunkt om de elementene i sitt arbeid som informantene oppfattet som relevant for mitt

forskningsprosjekt, og jeg fikk muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål på interessante tema som informanten tok opp. Videre kunne jeg kartlegge hvilke tema informanten oppfattet som relevant for nivå-differensiering for elever med stort læringspotensial.

Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder kan være gjensidig utfyllende (Sønvisen, 2013). Kvalitative intervju kan kombineres med en kvantitativ survey og stille utdypende spørsmål rundt trendene som avdekkes i den kvantitative undersøkelsen for å gå i dybden på fenomenene en ønsker å undersøke, men en slik triangulering kan være utfordrende å gjennomføre. Jeg valgte å prioritere bruken av kvalitative intervju fremfor kvantitativ survey, da denne metoden var best egnet for å få utfyllende svar på min problemstilling. Det ga også meg mulighet til å ha en interaksjon med informantene der jeg kunne følge opp interessante tema med nye spørsmål, og jeg fikk dermed god innsikt og forståelse for lærernes synspunkt.

2.5 Induktive og deduktive tilnærminger

Innenfor kvalitativ forskningsmetode finnes det flere metodiske verktøy. Blant disse finnes deduktive og induktive tilnærminger som ser på forholdet mellom teori og egne funn. I en deduktiv tilnærming testes hypoteser ved hjelp av empiriske data, altså at utledningen går fra det generelle til det konkrete. I en induktiv tilnærming begynner undersøkelsen uten et teoretisk utgangspunkt. Dataene samles inn først, og deretter utledes generelle mønstre som kan omgjøres til teorier. Når en går fra empiri til teori trekkes slutninger fra det spesielle til det mer generelle (Christoffersen og Johannessen, 2012). Masteroppgaven er utformet med en deduktiv tilnærming, hvor jeg hadde empiriske og teoretisk baserte antakelser om hva som kunne være sannsynlig å observere. Det å være en tidligere elev og nåværende lærerstudent som er utforskende i egen praksis fører til at jeg bruker erfarte hverdagscases oversettelsesverdi som grunnlag for profesjonslæring og utvikling (Eilertsen, 2013). Min kunnskap og mine oppfatninger farger min virkelighetsforståelse, og dette vil kunne påvirke hvordan datamaterialet tolkes. Dataene mine er altså teoriimpregnert, da jeg ikke går løs på forskningsspørsmålet uten oppfatninger om temaet eller forventninger til resultatet (Christoffersen og Johannessen, 2012). Min opprinnelige hypotese var at lærerne opplever kravet om nivå-differensiering som utfordrende, blant annet på grunn av gapet mellom skolens intensjon og skolens realitet, men jeg var også opptatt av å få nye innspill som informantene kunne bidra med. Dermed beveger jeg meg mellom en deduktiv og en induktiv tilnærming i forskningsprosjektet.

Antakelsene mine skaper deduktive hypoteser som jeg vil undersøke. Samtidig vil vissheten om at jeg har forhåndsdefinerte inntrykk kunne bidra til at jeg ser på informantenes svar med en mer nyansert oppfatning, og ikke lar meg lede til en konklusjon basert på hva jeg *vil* finne, men hva jeg faktisk finner. Når et praksisfelt studeres, kan forskeren observere sammenhengen mellom teorien og virkeligheten. Teorien danner et rammeverk for hva som skal observeres, men i kvalitativ forskning kan forskeren også bruke en induktiv tilnærming og være åpen for ny informasjon. Dersom forskeren benytter både deduktiv og induktiv tilnærming skapes muligheten for en dypere innsikt i praksisfeltet som undersøkes (Christoffersen og Johannessen, 2012). Derfor er det viktig å legge fra seg antakelser i intervju situasjoner og dataanalyser, slik at jeg ikke overser eller undervurderer eventuelle interessante funn.

2.6 Generalisering, pålitelighet og gyldighet i analysen av datamaterialet

I hvilken grad forskning kan generaliseres, varierer mellom kvantitative og kvalitative undersøkelser. Kvantitativ forskning kan avdekke at noe skjer, mens kvalitativ forskning undersøker hvorfor det skjer (Hoffman, 2013). Casestudiers funn kan ikke generaliseres i samme grad som kvantitative funn, men kan benyttes til sammenligninger, situasjonsdrøfting og til formulering av generaliserbare hypoteser. De kan også illustrere spesifikke avvik fra det generelle. Kvalitativ forskning kan ha lav overføringsverdi på grunn av det spesifikke fokuset (Sønvisen, 2013).

I masteroppgaven studeres informantene i datamaterialet inngående og funnene brukes til å kaste lys over viktige fenomener som kan forklare læreres opplevelse av kravet formulert i opplæringslovens § 1-3., som det kan trekkes deskriptive slutninger ut fra. Det vil si at forskningen kan avdekke generaliserbare trekk, men ikke generaliserte slutninger ut fra det begrensede antallet informanter funnene er basert på. Derfor ordlegges forskningsspørsmålet med *lærerne* i bestemt form flertall. Selv om antallet informanter ikke vil være representativ for alle Norges lærere, er målet at antallet informanter skal gi en indikasjon på trender som kan tenkes å være generaliserbare. Disse generaliserbare trekkene kan framstilles som hypoteser åpne for empirisk testing i framtidige studier (Nadim, 2015).

Reliabilitet og validitet viser til forskningens kvalitet. Kvantitative forskningsmetoders reliabilitet refererer til funnenes overføringsverdi. Forskningens validitet avhenger av funnenes nøyaktighet (Sollid, 2013; Christoffersen og Johannessen, 2012). I kvalitative

undersøkelser avhenger reliabiliteten og validiteten av de metodiske ferdighetene og følsomheten til forskeren (Sønvisen, 2013). Undersøkelsens pålitelighet kobles til nøyaktigheten i undersøkelsens data, hvordan data samles inn, hvilke data som brukes og hvordan data bearbeides (Tjora, 2012).

Resultatene jeg får gjennom intervjuene vil altså kunne farges av mine ferdigheter og min erfaring, da jeg som forsker er innehaver av kunnskap om relevant teori for forskningsspørsmålet mitt, farget av min forhåndsdefinerte oppfatning av problemstillingen og avhengig av min evne til å analysere datamaterialet med en induktiv tilnærming på tross av dette. Hvordan lærere opplever kravet om nivådifferensiering for elever med stort læringspotensial er et forskningsspørsmål hvor jeg forventer å oppdage mange nyanser i resultatet. Hvis jeg etter dataanalysen utelukkende har fått bekreftet mine antakelser, er det en større sannsynlighet for at jeg ikke har klart å tilnærme meg forskningen induktivt.

2.7 Etisk og juridisk ansvar

Forskning innenfor samfunnsvitenskap og humaniora er forpliktet til å følge retningslinjene som nasjonal forskningsetisk komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) legger til grunn. Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD) har et personvernombud for forskning der prosjekter ved høyskoler eller universiteter har meldeplikt hvis sensitive opplysninger om personer blir lagret. Masterprosjektet er meldt inn til og godkjent av NSD.

Forskningsintervju som datainnsamlingsmetode bringer etiske problemstillinger. Sollid (2013:136) løfter frem viktige momenter som det har vært viktig å ta hensyn til. For det første har jeg informert informantene om prosjektet, slik at de vet hva de svarer ja til å bli med på – jeg har innhentet informert samtykke fra alle informantene til å delta på prosjektet. For det andre har jeg måttet ta hensyn til de asymmetriske maktforholdene i intervjusituasjonen, da disse maktforholdene kan få betydning for hvordan intervju utvikler seg og hvordan data tolkes. Samtidig har jeg vært klar over at jeg som forsker er avhengig av informantene, og at informantene må anerkjennes som en ekspert med relevant erfaring for forskningsprosjektet. For det tredje har det vært viktig å vite at informantenes deltakelsesmotivasjon kan variere. Jeg søker dypere innsikt i erfaringene et utvalg av informanter sitter på, mens informantene på sin side kan ha forskjellige grunner til å delta på intervjuet. Det være seg å spre sine synspunkter, hjelpe forskeren, slippe unna med arbeid og lignende. I dataanalysen må jeg

systematisk spørre meg selv hvorfor de involverte snakker som de gjør i intervjuet, og deltakelsesmotivasjonen kan være relevant.

2.8 Analyse av datamaterialet

Dataanalysen vil dreie seg om å følge antakelsene jeg hadde i prosjektets begynnelse. Intervjuguiden vil fungere som utgangspunkt for datareduksjon- og analyse (Christoffersen og Johannessen, 2012). Funnene vil tolkes opp mot teorikapittelet, og de teoretiske antakelsene fungerer som filter i dataanalysen. Å ta utgangspunkt i teori gir retning og struktur, og analysen tar utgangspunkt i transkriberingene (Christoffersen og Johannessen, 2012). Derfor fremheves de signifikante funnene i datamaterialet i analysen. Analysen gjennomføres fenomenologisk, som innebærer at jeg leter etter konkrete, virkelighetsnære beskrivelser. Materialet vil sammenfattes i større sammenhengende kategorier under begrepene kunnskap, holdninger og praksis hos lærerne som profesjonsutøvere. Disse segmentene kodes, før jeg identifiserer, sammenligner og teller opp hvor framtredeende kategoriene er i datamaterialet (Tanggaard og Brinkmann, 2012).

Kapittel 3 – Anvendt teori i mastergradsprosjektet

3.1 Litteraturgjennomgang

Elever med stort læringspotensial er lite forsket på i Norge, og det finnes ikke mye litteratur på emnet. I min litteraturgjennomgang har jeg måttet fokusere på litteratur med samme tematikk som min forskning, men hvor eventuelle forskningsspørsmål har fokus på andre subjekter enn lærerne. I hovedsak har den litteraturen som finnes innenfor tematikken fokus på elever med stort læringspotensial og deres foresattes møte med skolen, ikke lærernes realistiske møte med de formulerte styringsdokumentene, som opplæringslova og Kunnskapsløftet. Siden forskningen min går på lærernes opplevelser i den norske konteksten, og ikke på hvordan tilpasset opplæring kan tilrettelegges for elever med stort læringspotensial, har jeg opplevd det hensiktsmessig å fokusere på relevant norsk litteratur.

Norsk litteratur på emnet strekker seg tilbake flere tiår, da det på slutten av 60-tallet ble uttrykt bekymring for samfunnets manglende interesse for elevgruppen (Hofset, 1968). På denne tiden ble det konstatert at elever med evner under gjennomsnittet ble viet stadig mer oppmerksomhet og at mye ble gjort for deres skoletilpasning, mens elever med stort læringspotensial i liten grad ble gjenstand for offentlig oppmerksomhet og ikke fikk utnyttet sine evner godt nok (ibid.). Litteraturen jeg har undersøkt av nyere dato er usedvanlig samstemt med observasjonene som ble gjort av Hofset for nesten 50 år siden (Smedsrud og Skogen, 2016; Skogen og Idsøe, 2011).

I litteraturgjennomgangen har jeg brukt kilder som befinner seg innenfor temaet *elever med stort læringspotensial* i norsk skole. Et svært relevant dokument for min masteroppgave har vært den offentlige utredningen NOU 2016:14 *Mer å hente*, som retter seg mot elever med stort læringspotensial og belyser hvordan skolen kan bedre tilretteleggingen for elevgruppen. Sluttanbefalingen til utvalget var blant annet å øke læreres kunnskapsgrunnlag rundt elevgruppen og tydeliggjøre inkluderingen av elever med stort læringspotensial i opplæringslovens § 1-3. I masterprosjektets drøfting kommer jeg også inn på disse to elementene som påvirkende faktorer for lærernes opplevelse av kravet om nivåddifferensiering for elevgruppen.

Videre i litteraturgjennomgangen har jeg tatt i bruk Smedsrud og Skogen (2016) sin bok *Evnerike elever og tilpasset opplæring*, der forfatterne har et fokus på identifisering av og

tilpasset opplæring til evnerike elever. Boka belyser evnerike elevers rett til tilpasset opplæring, og skisserer tiltak som er tenkt å treffe innenfor rammene av den ordinære skolen. Boka støtter seg på et embedded singelcasestudie med flere analyseenheter, som har forsket på evnerike elevers opplevelse av skolen.

Jeg har også brukt Skogen og Idsøe (2011) sin bok *Våre evnerike barn – en utfordring for skolen*. Denne kilden har et ganske likt perspektiv som Smedsrud og Skogen (2016). Skogen og Idsøe (2011) har fokus på systematisk innsikt i og kunnskap om hva som karakteriserer evnerike barn, virkningsfulle undervisningsmetoder samt et fokus på spesielle utfordringer skolen står overfor i undervisningen av evnerike elever. Litteraturen er i bokformat med forskning som bygger på et embedded singelcasestudie med flere analyseenheter, hvor analyseenhetene er evnerike barn med erfaring fra norsk skole.

Til slutt har jeg undersøkt Hagenes (2009) sin masteroppgave *Begavede barn i norsk grunnskole. Hvordan opplever foreldrene barnas og sitt eget møte med skolen?* Hagenes (ibid.) har gjennomført dybdeintervju av foreldre til ti begavede barn, der kriteriet var at barna var testet av psykolog og identifisert som begavede.

Det alle disse kildene har til felles er at de tegner et bilde av at norsk skole mislykkes i sitt arbeid med elever med stort læringspotensial. Kildene har også til felles at de ikke undersøker lærere som subjekt, men elever med stort læringspotensial eller foreldrene av elever med stort læringspotensial. Det er mangel på kilder som undersøker fenomenene som påvirker læreren i sitt arbeid med elever med stort læringspotensial, men ved å forankre seg i litteratur som er innenfor samme emne, har jeg klart å skape konstruktive drøftinger i diskusjonskapittelet for å undersøke lærernes situasjon.

I den videre gjennomgangen er det nødvendig med en begrepsavklaring, da elevgruppen i fokus gis forskjellige navn av kildene jeg har undersøkt. NOU 2016:14 sitt opprinnelige mandat brukte begrepet høyt presterende elever, men utvalget har selv valgt å bytte ut dette begrepet med elever med stort læringspotensial. Begrunnelsen er at elever med stort læringspotensial ikke nødvendigvis presterer høyt (NOU 2016:14). Andre begreper i bruk er *evnerike barn* (Skogen og Idsøe, 2011), *evnerike elever* (Smedsrud og Skogen, 2016) og *begavede barn* (Hagenes, 2009). Jeg velger å bruke begrepet *elever med stort læringspotensial* i oppgaven. Begrepet defineres som elever med et stort potensial for læring

innenfor ett eller flere faglige områder. NOU 2016:14 *Mer å hente* vurderer denne elevgruppen til å telle 10-15 prosent av den totale elevpopulasjonen.

I utredningen NOU 2016:14 er konklusjonen en erkjennelse av at skolen mislykkes i møtet med elever med stort læringspotensial, og at det er større behov for variert undervisning og tilpasset opplæring for elevgruppen. Utredningen kommer også fram til at skolens reelle handlingsrom ikke blir utnyttet til dets fulle potensial, og at det er et behov for bedre felles kunnskapsgrunnlag og systematikk i arbeidet med elevgruppen. Skogen og Idsøe (2011) og Smedsrud og Skogen (2016) er samstemte i at skolen ikke møter elevgruppen etter formuleringen i opplæringsloven § 1-3., og at elever med stort læringspotensial ikke får utvikle seg i henhold til sitt potensial. De begrunner dette blant annet med at Norge er et egalitært samfunn, der likhetsprinsippet står sterkt og hvor tilpasset opplæring til elever med stort læringspotensial kan anses som uheldig elitisme. Becher (2006) forklarer at norsk kultur har en lang historie i å tone ned forskjeller og framheve likhet som utgangspunkt for samhandling. Dette har skapt et dikotomisk skille mellom *oss* og *dem* der *oss* egentlig er en heterogen gruppe i en homogen forkledning (ibid.). Dette kan støtte argumentene presentert av Skogen og Idsøe (2011) og Smedsrud og Skogen (2016).

Utredningens beskrivelse av skolens *status quo* og de nevnte antakelsene korrelerer med Hagenes (2009) sitt funn om at skolen definerte foreldrenes ønske om større faglige utfordringer til sine begavede barn som normbrudd og at foreldre som kom med dette ønsket risikerte å få et avviksstempel. Denne avviksstemplingen kan skyldes mangel på ressurser, kunnskap og vilje til å møte behovene til elever med stort læringspotensial. Årsaken til dette kan igjen være skolens normer og ønsker for utjevning, altså skolens tolkning av likhetsprinsippet (ibid.). I jakten på årsakene for manglende oppmerksomhet for elever med stort læringspotensial presenterer Hagenes (ibid.) «kan ikke»-årsaker og «vil ikke»-årsaker. «Kan ikke»-årsakene henger sammen med manglende kunnskaper og praktiske utfordringer med gjennomføring av tilpasset opplæring i klasserommet, mens «vil ikke»-årsakene henger sammen med holdninger om at elevgruppen klarer seg selv eller at økt tilpasning vil føre til uheldig elitisme. Holdninger identifiseres som det største hinderet på veien mot tilpasset opplæring ut fra nivå og behov for elever med stort læringspotensial (ibid.).

Oppsummert kan vi si at den forskningen som eksisterer på feltet retter seg mot elevene som subjekter. Her er min forskning annerledes, da jeg i mitt forskningsspørsmål har *lærerne* som

subjekt. Der eksisterende forskning i hovedsak retter seg mot hva som mangler for elevene og skolens mangler i utføringen av de formulerte målene for opplæringen, er jeg interessert i å se på hva som er realiteten for lærerne og hvordan de opplever kravet om nivå-differensiering for elevgruppen i arbeidshverdagen. Likevel er det elementer av den eksisterende forskningen og utredningen som gir meg retning i arbeidet med å analysere lærernes perspektiv. Mangel på kunnskap om elevgruppen, mangel på endringskompetanse i undervisningspraksisen samt usikkerhet rundt håndtering av lovverket antyder at det er et behov for mer formell kunnskap blant lærerne (NOU 2016:14). Samtidig presiserer Skogen og Idsøe (2011) og Smedsrud og Skogen (2016) at elevgruppen blir marginalisert som et resultat av at det norske samfunnet har et egalitært preg. Dette kan ses ut fra synet på tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial som uheldig elitisme, i frykt av at et slikt fokus kan skape et klasseskille. Et slikt syn kan anses som en holdningsproblematikk i den norske skolen (Smedsrud og Skogen, 2016; Skogen og Idsøe, 2011; Hagenes, 2009), og dette gir en retning i mitt analysearbeid som kan antyde at informantenes svar kan være preget av deres holdninger til elevgruppen.

Området der jeg opplever at forskningen er tynn, er på de helhetlige rammene norsk skole befinner seg innenfor. Lærertetthet, klassestørrelser og undervisningstrykk merkes på kroppen for en lærer som står i det. NOU 2016:14 vurderer rammebetingelsene som gode, og peker bare på behovet for å tydeliggjøre handlingsrommet ved å blant annet justere opplæringslovens § 1-3. slik at det tydeliggjøres at den inkluderer elever med stort læringspotensial. Skogen og Idsøe (2011) poengterer lakonisk at økonomien er god. På grunn av lite fokus på hvordan rammefaktorene spiller inn på lærerne som subjekter i konteksten rundt elevgruppen, er det spennende å gyve løs på mitt forskningsspørsmål.

Jeg vil forsøke å kartlegge avstanden mellom det formulerte og det realistiske planet gjennom dybdeintervju med lærere i grunnskolens 1.-7. trinn. Hvor realiserbart er kravet om nivå-differensiert undervisning til elever med stort læringspotensial? Har eksisterende litteratur rett i kunnskapsmanglene og holdningsproblematikken som de beskriver i norsk skole? Oppgaven min kan anses som et bidrag til diskursen om elever med stort læringspotensial i den norske konteksten, med det formål å skape en forståelse for hvor lærerne i skolen befinner seg.

Min forskning befinner seg altså innenfor et tema i norsk skolepolitikk hvor det er enighet i at norsk skole mislykkes i å nå målformuleringene. Samtidig som eksisterende teori gir retning i

min forskning, vil mitt forskningsspørsmål kunne avdekke nye eller underkommuniserte fenomener som oppstår når målformuleringene skal oppfattes og realiseres av lærerne i skolen.

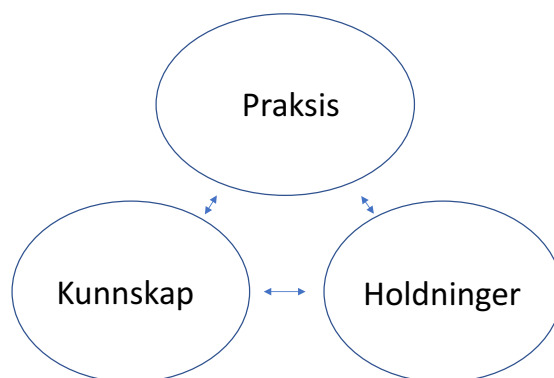
3.2 Teorikapittelets formål

I teorikapittelet har jeg samlet relevant forskning og litteratur for å kunne forstå hvordan lærerne opplever kravet om nivåddifferensiering for elever med stort læringspotensial. Formålet med teorikapittelet er å plassere funnene i resultatkapittelet i en teoretisk ramme, noe som vil gi meg mulighet til å foreta en teoretisk analyse av hva jeg har funnet ut i forskningsarbeidet mitt (Christoffersen og Johannessen, 2012).

Å ta utgangspunkt i teori gir en retning og struktur i arbeidet som sørger for at de praktiske analysene løftes til et nivå der anvendt teori bidrar til å belyse diskusjonen og peke på implikasjoner for videre forskning. Ved hjelp av teorikapittelet vil jeg sammenfatte funnene i dataanalysen inn i større sammenhengende kategorier. Ved å operasjonalisere opplevelsesebegrepet identifiserte jeg begrepene kunnskap, holdninger og praksis som relevante kategorier for å analysere lærernes opplevelse av kravet om nivåddifferensiering for elever med stort læringspotensial.

3.3 Operasjonalisering av begrepet *opplevelse* – en analysemodell

I dataanalysen valgte jeg å ta utgangspunkt i disse tre begrepene, der antakelsen var at opplevelsesebegrepet i seg selv er for stort og diffust til å fungere som verktøy i en fenomenologisk analyse av datamaterialet. I operasjonaliseringen av opplevelsesebegrepet arbeidet jeg fram en teoretisk analysemodell der kunnskap, holdninger og praksis er faktorer som fungerer sammen, men som hver for seg må støttes av egen teori og behandles som underkategorier av opplevelsesebegrepet som utforskes i masteroppgaven. St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* påpeker at både «teoritrotte» og «teoritørste» elever skal møtes med respekt – og i den forbindelse identifiseres holdningsendring og økt kompetanse som drivkraft til å få til denne endringen.



Figur 1: En analysemodell over faktorer som har innvirkning på lærernes opplevelse av kravet om nivåddifferensiering for elever med stort læringspotensial.

I forkant av datainnsamlingen hadde jeg en antakelse om at disse begrepene skulle være verktøy som i sin helhet kunne forklare lærernes opplevelse av kravet om nivåddifferensiering for elever med stort læringspotensial. Underveis i dataanalysen arbeidet jeg deduktivt ut fra mine teoretiske antakelser, men med et forsøk på å samtidig opptre induktivt i analysearbeidet for å være åpen for nye, uventede funn. Det jeg da oppdaget, var at min opprinnelige analysemodell ikke kunne forklare fenomenet opplevelse i en tilfredsstillende grad. Jeg oppdaget at begrepene jeg hadde fokusert på i stor grad kunne klassifiseres som *indre påvirkning* i et opplevelsesperspektiv, altså hva lærerne selv sitter inne med av kompetanse og idealisme. Ved å hente inspirasjon fra Urie Bronfenbrenners bioøkologiske utviklingsmodell (Gulbrandsen, 2006), kunne jeg inkludere de uventede fenomenene jeg oppdaget og tolket som *ytre påvirkning* i en modifisert analysemodell av lærernes opplevelse av nivåddifferensiering. Denne ytre påvirkningen foregår i Bronfenbrenners makrosystem (ibid.), altså i forbindelsene som eksisterer mellom miljøer hvor læreren enten er deltaker eller som virker inn på lærerens arbeid. Blant annet kan kulturbegrepet plasseres i makrosystemet, da kultur gjennomsyrrer alt som har sitt virke innenfor kulturens rammer.

Begrepet *bioøkologisk* utviklingsmodell ble etter hvert brukt om Bronfenbrenners modell for å tydeliggjøre «den aktive og utviklende personens sentrale rolle i den økologiske modellen» (Gulbrandsen, 2006:50). Det å inkludere et makrosystem oppfattet jeg etter dataanalysen som viktig da jeg oppdaget signifikante funn som i stor grad påvirker lærernes opplevelse av nivåddifferensiering for elever med stort læringspotensial, men som ikke kunne defineres som faktorer lærerne har kontroll over. Eksempler på slike faktorer er lærerens oppfattelse av den

samlede foreldregruppas forventninger til undervisningen, samt lærernes oppfattelse av hvordan skolen som organisasjon prioriterer ressursbruken. I kapittel 5.6 presenteres en modifisert analysemodell på bakgrunn av funnene jeg har fremhevet i resultatene av dataanalysen.

3.4 Kunnskap som hemmende eller fremmende faktor for lærernes opplevelse av nivåddifferensiering for elever med stort læringspotensial

3.4.1 Læreplanforståelse

Svein-Erik Andreassen (2016) har i sin doktorgradsavhandling oppdaget at det er inkonsistens mellom kompetansemålene i LK06 og lokale læreplaner. Forskningsarbeidet avdekket at det er manglende veiledning av lokale aktører og liten konsistens mellom kompetansemålenes utforming og Kunnskapsløftets intensjoner. Forskningen oppdaget at lokale aktører innsnevrer frirommet i LK06 ved å integrere ytre faktorer i forståelsen av læreplanbegrepet – blant annet nasjonale prøver, foresattes forventninger og skoleeiers ambisjoner. Forskningen påviste at lærere misoppfatter frirommet i LK06 med det frirommet det var i M87 for geografisk variasjon i innholdet, og at dette går på bekostning av individuelt tilpasset innhold. Ikke minst oppdaget forskningen at lærere er preget av den innholdsorienterte læreplantradisjonen i Norge, altså at L97 sitter igjen i læreres læreplanarbeid på tross av at det er et tiår siden LK06 ble gjeldende. L97 var en innholdsplan som instruerte lærerne i hva de skulle undervise elevene i, mens LK06 er en kompetanseplan med åpent innhold, som betyr at skolen i sine lokale læreplaner og lærerne som autonome profesjonsutøvere kan definere innholdet av kompetansemålene selv (Andreassen, 2014). Utvalget mitt har nesten 40 års differanse i utdanningstidspunkt, og læreplanene lærerne har arbeidet med kan ha farget deres praksis.

Aasen, Møller, Rye, Ottesen, Prøitz og Hertzberg (2012) oppdaget i sin undersøkelse om forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av Kunnskapsløftet at mange skoleeiere ikke hadde tilstrekkelig kompetanse til å ivareta det ansvaret som reformen innebar, og at læreplanene var utfordrende for skoler og lærere og forutsatte ny kompetanse for å fungere optimalt. Reformgjennomføringen møtte flere barrierer, blant annet manglende kompetanse og gjennomføringsevne på skoleeier-, skoleleder- og lærernivå. Fra skoleeiers side var det i et nasjonalt perspektiv store variasjoner, reformen manglet involvering fra skoleeiers side og et for stort ansvar ble delegert til skoleledelsen. Samtidig som mange kommuner har tatt et mer aktivt grep om skoleeierrollen, er skoleeiers rolle og ansvar en

utfordring for implementeringen av Kunnskapsløftet fra formuleringsplan til realiseringsplan (ibid.). Manglende involvering fra skoleeier i realiseringen av læreplanene kan påvirke lærernes opplevelse av styringsdokumentenes intensjoner.

Justvik (2014) gjennomførte en kvalitativ studie på historielæreres holdning til og bruk av læreverk i undervisningen. Konklusjonen var at læreverket ligger i bunn for så å si all undervisning, og lærerne rapporterer at de er styrt av elevenes behov for et læreverk. Metodekunnskapen som er vektlagt som ett av to hovedområder innenfor historie i K06, inntar ingen sterk posisjon i undervisningen, og den dominerende kunnskapsformidlingen handler om «å vite at», mens den metodologiske «å vite hvordan» forsvinner ut av undervisningen. Justvik (ibid.) konkluderer likevel med at K06 til en viss grad har lyktes, fordi reformen har bidratt til kritisk tenkning og refleksjon hos lærerne, med et utgangspunkt i stor tillit til læreverkene som hovedkilde til kunnskap for elevene.

3.4.2 Lærers tre kompetanseområder

Dale (1989) skiller mellom tre nivå profesjonelle lærere må kunne beherske, og kaller disse kompetansenivåene K1, K2 og K3. K1 er evnen til å gjennomføre undervisning, K2 er evnen til å planlegge undervisning og K3 er refleksiv tenkning. I K3 opptrer læreren som forsker i egen hverdag, og må reflektere rundt egen praksis, samt begrunne og legitimere sin praksis gjennom didaktisk kompetanse. K3 vil derfor være mer avansert enn K2, som igjen vil være mer avansert enn K1. Kompetanse i K2 er ikke tilstrekkelig for å motta og realisere reformer, og dermed vil mulighetene for en rasjonell revisjon av en overordnet læreplan til lokale læreplaner være avhengig av lærers kompetanse i K3 (Dale, 1989).

3.4.3 Manglende nasjonal kunnskapsbase om elever med stort læringspotensial

Den snevre kunnskapsbasen om den aktuelle elevgruppen kan oppfattes som et resultat av at egalitære holdninger i det lange løp kan ha medvirket til at kunnskapen om elevgruppen ikke er tilfredsstillende. Kunnskapsutviklingen i norsk lærerutdanning har ikke klart å få elevgruppen tilstrekkelig i fokus (Skogen og Idsøe, 2011; Smedsrud og Skogen, 2016). I internasjonal sammenheng er dette annerledes, da evnerike barn eller «gifted children» er en egen brukerkategori i spesialpedagogikk³ (Council for Exceptional Children, udatert).

³ Under et skoleprosjekt jeg gjennomførte i samarbeid med UC Berkeley studieåret 2015-2016 måtte jeg beskrive tiltenkt faglig progresjon for «gifted learners» i undervisningsdokumentet. Ved et universitetsopphold jeg gjennomførte ved University of York skoleåret 2016-2017 ble jeg påmint viktigheten av å inkludere tiltenkt

I norsk faglitteratur finner vi svært lite kunnskap om elevgruppen, og i studieplanene for pedagogikk og spesialpedagogikk i norske universiteter er det også lite om temaet (Skogen og Idsøe, 2011). Eksisterende kunnskap om elevgruppens karakteristika fastslår at elevene tilhører en risikogruppe siden de skiller seg betydelig fra barn på samme alder i forhold til aspekter innenfor kognitiv og affektiv utvikling. De lærer på en helt annen måte samt mye raskere enn jevnaldrende, samtidig som de kan ha et stort følelsesregister, vanskeligheter for å få jevnaldrende venner og har lett for å utvikle depresjoner og negative tanker hvis de ikke blir ivaretatt. Et resultat av manglende oppfølging kan være at elever med stort læringspotensial blir underyttere og velger bort videre skolegang (ibid.). Hagenes (2009) argumenterer for at dersom kunnskap om elevgruppens emosjonelle vansker hadde vært mer utbredt, kunne holdningen til å møte elevenes behov vært mer positiv.

3.4.4 Tilpasset opplæring

Kunnskap om tilpasset opplæring henger sammen med kunnskap om læreplanen, da tilpasset opplæring har vært et bærende prinsipp for arbeid med læreplaner siden grunnskoleloven fra 1969, der det ble slått fast at alle barn har rett til opplæring i samsvar med sine evner og forutsetninger (Engelsen, 2012:196). Fra M74 til LK06 har tilpasset opplæring hatt en sterk tilstedeværelse i norsk skole (ibid.), og er i dagens skole lovfestet i opplæringslova § 1-3. Differensiering er et virkemiddel for å få til tilpasset opplæring, der utfordringer må differensieres i forhold til enkeltelevers læreforutsetninger (Briseid, 2006). Differensiering kan operasjonaliseres ytterligere ved å dele det inn i begrepene tempo-, mengde- og innholds-/nivådifferensiering (ibid.). Kompetansemålene i LK06 er utformet med tanke på vid bruk av tilpasset opplæring i undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Samtidig må behovet for individuell opplæring balanseres mot kravet om felles opplevelser og erfaringer i en inkluderende skole (ibid.), og her oppstår en tolkningsproblematikk for aktører i skolen. Skogen og Idsøe (2011) mener at inkluderingsprinsippet i norsk skole er selvmotsigende. Innenfor basistolkningen om at norsk skole er for alle og at lov- og regelverket har inkludering for alle som et ankerfeste, ligger det et dilemma; betyr dette mest mulig lik opplæring for alle, eller betyr det individuell tilpasning? Opplæringslovens § 1-3. kan tolkes dithen at intensjonen er individuell tilpasning. Dilemmaet oppstår når § 1-3. settes

progresjon for elevgruppen «gifted and talented children» i undervisningsoppleggene. I norsk kontekst har jeg ikke opplevd dette i lektorutdanningen.

opp mot formuleringer i planverket (Utdanningsdirektoratet, 2016) som understreker at skolen skal være sosialt, kulturelt og faglig inkluderende. Utstrakt bruk av individuell tilpasning kan potensielt gjøre skolen mer segregerende (Skogen og Idsøe, 2011).

St.meld. nr. 30 (2003-2004:85) påpeker at et likt tilbud til alle ikke er et likeverdig tilbud, og at et likeverdig tilbud krever variert og differensiert opplæring til hver elev. Samtidig ble det uttrykt bekymring i samme melding for det store antallet elever som går ut av grunnskolen uten å ha tilegnet seg grunnleggende ferdigheter, og at skolen her har en særskilt utfordring. Det nevnes også at faglig sterke elever har behov for å bli møtt med et høyere ambisjonsnivå fra skolens side, men det blir ikke eksplisitt formulert som en utfordring for skolen (ibid.). Vi kan konkludere med at de ulike formuleringene kan opptre selvmotsigende, men at hovedbudskapet er at alle har rett til variasjon og differensiering i skolen. Samtidig kan de nevnte formuleringene få det til å virke som at elever som scorer under gjennomsnittet sine behov har prioritering i arbeid med tilpasset opplæring, og dette har potensial til å gå på bekostning av elever med stort læringspotensial.

3.5 Holdninger lærere har i møtet med elever med stort læringspotensial

Smedsrud og Skogen (2016) påpeker at det er to myter rundt elevgruppen evnerike elever som opprettholdes i den norske skolen og samfunnet:

- Evnerike barn klarer seg selv.
- Å gi spesiell hjelp til de evnerike er å anse som uheldig elitisme.

Disse holdningene har trolig ført til at det i pedagogisk forskning og utdanning ikke har vært prioritert å tilpasse opplæringen for elevgruppen (ibid.).⁴ Disse to mytene er eksisterende stereotypiske holdninger der holdningen om at evnerike «klarer seg selv» handler om ressursprioritering, og holdningen om at tilpasset opplæring til denne elevgruppen bidrar til elitisme har sitt utspring i utbredte ideologiske og politiske holdninger i det norske egalitære

⁴ I min egen utdanning er det kun poengtert at Opplæringsloven § 1-3. gjelder for *alle elever*, også for de evnerike. Elevgruppen har ikke vært tema for diskusjoner eller arbeidskrav. Da jeg la frem skissen til masteroppgaven på metodeseminar, var en av tilbakemeldingene at jeg måtte oppdatere meg på det kulturelt godkjente begrepssettet, og at NOU 2016:14 sine begreper rundt elevgruppen kunne være aktuell. Det har i studiet mitt vært tilbakevendende etiske debatter om bruken av begrepene «ressurssterke» og «ressurssvake» elever i profesjonsrettede diskusjoner. Når elever med stort læringspotensial forblir underkommunisert i et integrert masterstudie i lærerutdanning, er det en mulighet for at det bidrar til å opprettholde de eksisterende mytene. Imidlertid kan en påpeke at anerkjente teoretiske modeller for tilpasset opplæring, slik som Vygotsky sin proksimale sone (Evenshaug og Hallen, 1990) inkluderer elevgruppens behov i et teoretisk perspektiv.

samfunnet (Skogen og Idsøe, 2011). I den ekstreme enden av denne ideologien har vi mennesker som karakteriserer ønsket om ekstra hjelp og støtte til evnerike som fascistisk elitetenkning, samt naivistene som mener det mest rettferdige og beste er å gi alle lik opplæring. Å stemples som evnerik i et samfunn hvor akademiske ferdigheter ikke verdsettes, kan i verste fall føre til et stigma som bidrar til å ekskludere og marginalisere disse elevene (ibid.).

Hagenes (2009) oppdaget i sin mastergradsavhandling tendenser til at elever med stort læringspotensial og foreldrene deres blir utsatt for stigmatisering og stemplingsprosesser, da skolen oppfatter at de bryter de eksisterende normene i kulturen når de ønsker ekstra tilrettelegging til sitt nivå. Hagenes oppdaget også tendenser til at foreldrene selv blir utsatt for stigmatisering når de tar kontakt med skolen på grunn av det de oppfatter som manglende oppfølging. Erfaringene til foreldre av barn med ulike problemer i skolen er at lærerne og skolen inntar en forsvarsposisjon i stedet for å legge opp til dialog – når foreldre formidler barnas behov, blir dette ofte ikke fulgt opp (Nordahl, 2007).

3.6 Kontekster for lærernes praksis

3.6.1 Skolens omfattende samfunnsmandat – det intensjonale «alle»

Skolen er en sammensatt og utfordrende arbeidsplass, og lærerrollen er komplisert. Skolen har et omfattende samfunnsmandat der å kunne høre til og være inkludert er et bærende prinsipp, i tillegg til retten til å få en opplæring som er tilpasset egne evner og anlegg (Damsgaard, 2010). I velferdssamfunnet er disse prinsippene viktig, men det kan være vanskelig å få realisert disse målene i et samfunn som erklærer mer velferd enn det er villig å betale for. Ivaretagelsen av det omfattende mandatet hvor alle skal inkluderes og alt skal tilpasses kan skape grobunn for læreres opplevelse av å ikke strekke til (ibid.).

Et samfunn i endring skaper store krav til lærere om å delta i utviklingen, og dette kravet til forandring er vanskelig for skoler å henge med på (Damsgaard, 2010). Skolen kan fremstå som gammeldags og lite endringsvillig, og dermed få et anakronistisk preg (Hargreaves, 1996). Damgaard (2010) kommer med flere forklaringer på hvorfor skolen kan få dette preget. For det første kan det være vanskelig for skolen å henge med i de raske samfunnsendringene. For det andre kan det hende at skolen anser seg som en tradisjonsbærer og preges av en praksis der den gjør det den alltid har gjort. For det tredje kan lærerne være kritisk til mengden nye oppgaver som pålegges dem, og krav om endringer kan møtes med

reservasjon eller motstand. Madsen (2010) utdyper denne tredje forklaringen ved å påpeke at utviklingsarbeid kan fremstå tids- og arbeidskrevende, lite engasjerende og uinteressant for enkelte lærere.

3.6.2 Distansen mellom det formulerte og det realistiske

Læreplanforskeren Britt Ulstrup Engelsen (2012) begrepsfester uoverensstemmelsen mellom hva lærere *skal gjøre* og hva lærere *faktisk gjør* ved å henwise til at skolens styringsdokumenter befinner seg på *formuleringsplanet*, hvor det er mange tanker om hvordan opplæringen bør foregå. Lærerne på sin side befinner seg på *realiseringsplanet*, der de på best mulig vis skal realisere styringsdokumentenes formulering. Det realistiske perspektivet på arbeidet med læreplanen blir til i skjæringspunktet mellom det formulerte og skolens rammefaktorer. Den svenske læreplanforskeren Ulf Paul Lundgren utviklet *rammefaktorteorien*, som omhandler forhold som påvirker undervisningen ved å regulere, fremme eller hemme undervisningsaktivitetene (Lundgren, 1972; Imsen, 2009).

Det formulerte og det realistiske planet kan videre deles inn i flere nivå (Goodlad, Klein og Tye, 1979; Andreassen, 2016). *Nivå 1* kan forklares som læreplanen på idéstadiet, altså ideologier og forslag forut for læreplanreformer. På *nivå 2* har vi den formelle læreplanen, altså det utviklede og vedtatte dokumentet. *Nivå 3* kalles for den oppfattede læreplanen, fordi lærere kan ha tolkninger om den vedtatte læreplanen som ikke nødvendigvis samsvarer med læreplanforfatterens intensjoner. Deretter kommer *nivå 4*, den operasjonaliserte læreplanen som omfatter den faktiske undervisningen. Til slutt kommer *nivå 5*, som er den erfarte læreplanen som omfatter elevenes egne opplevelser, erfaringer og læring fra skolen.

Det kan være hensiktsmessig å tenke på det tredje nivået som sentral i lærernes arbeid med og opplevelse av nivå differensiering for elever med stort læringspotensial ut fra formuleringene i LK06 og bestemmelsene i opplæringslova. Dette er interessant, da det er den enkelte skole som har ansvar for arbeid med lokale læreplaner samt utvelgelse av læreverk de oppfatter som de mest hensiktsmessige i arbeidet med formuleringene i LK06 (Andreassen, 2016).

3.6.3 Kulturen som rammefaktor og skolen som lærende organisasjon

Skolen inngår i kulturelle og historiske kontekster som påvirker det som foregår i skolen, samtidig som skolen også påvirker omgivelsene (Jensen og Aas, 2011). Samfunnsmessige

forhold, både historiske og nåtidige, skaper rammebetingelser for norsk utdanning. Noen av betingelsene kommer til uttrykk i formelle bestemmelser om skolens virksomhet, mens andre betingelser er av en mer uformell art (Engelsen, 2012). Foreldreholdninger til skolen er et eksempel brukt av Engelsen (ibid.), men det er flere enn foreldre som har et eierforhold og en formening om skolens virksomhet. En kan tenke seg at den eksisterende samfunnskulturen opererer som rammefaktor i norsk skole, en kultur hvor forskjeller er underkommunisert og likhetsprinsippet står sterkt (Becher, 2006). På grunn av likhetsprinsippet kan skoleaktørens kulturelle referanseramme være smalere enn hva norsk kulturell variasjon faktisk skulle tilsi (ibid.). Uformelle rammebetingelser kan gjelde for skolen i lokalsamfunnet eller hele skolesystemet – de faktorene som i én situasjon kan virke begrensende på prosessen, kan i en annen situasjon være nødvendige for fremdrift. Derfor kan vi ikke skille mellom fremmende og hemmende uformelle faktorer (Engelsen, 2012), men en kan analysere hvordan de virker i en gitt kontekst, som i mitt forskningsspørsmål.

Skolen kan betraktes som en organisasjon der bestemte mål og oppgaver skal realiseres gjennom en bevisst struktur og et sosialt system av enkeltindivider (Jensen og Aas, 2011). *«Hensikten med å utvikle skolen som en lærende organisasjon er å få en bedre skole – en skole som har fokus på kjerneoppgaven – å gi en god og tilpasset opplæring til alle elever»* (Utdanningsdirektoratet, 2008:3). Med et perspektiv der skolen som organisasjon er nødt til å tilpasse seg endringer og justere sine mål og oppmerksomhet, er det sentralt å tenke på endringsarbeid i skolen som forandringer som er nødt til å foregå i fellesskap (ibid.). Hvorvidt skolen da oppnår målene som er formulert i styringsdokumentene, avhenger av organisasjonens utvikling og fokus. Lærerne er en del av et profesjonelt læringsfellesskap der den kollektive virksomheten sammen deler og kritisk undersøker sin egen praksis (Jensen og Aas, 2011).

St.meld. nr. 31 (2007-2008) slår fast at læreren ikke står alene i sitt arbeid og at utfordringene i skolen ikke kan møtes av enkeltpersoner alene. Skoleledelsen forventes, i lys av bedre tilgang på informasjon om skolens faglige resultater, å ta beslutninger som samlet sett bedrer elevenes opplæring. Skoler med spesielt gode resultater kjennetegnes av en felles skolekultur der lærerne og ledelsen jobber mot felles mål. Læreren er skolens fremste ressurs, og det er avgjørende for god skoleutvikling at skoleledelsen har et bevisst forhold til utvikling av lærernes kompetanse og bruk av lærernes tid (ibid.). Altså har alle aktører i skolen ansvar for skoleutvikling, men en utvikling av skolens praksis avhenger av flere enn læreren selv.

3.7 Oppsummering av den anvendte teoriens relevans for forskningsspørsmålet

Jeg har lagt fram de valgte teoretiske perspektivene fordi disse i analysearbeidet virker som et filter for å analysere de fenomenene jeg avdekker, og som sammen kan si noe om lærernes opplevelse av kravet om nivåddifferensiering for elever med stort læringspotensial. De teoretiske perspektivene kan sammen analysere opplevelsesebegrepet. Min definisjon av opplevelsesebegrepet i min mastergradssammenheng er den følelsen lærerne sitter på, og denne følelsen er sammensatt av:

Den implisitte og eksplisitte kunnskapen læreren har om elevgruppen. Her vil teorien om læreplanforståelse, lærerens kompetanseområder og mangelen på en nasjonal kunnskapsbase bidra til å belyse viktige funn som omhandler lærerens kunnskap til å bedrive nivåddifferensiering for elevgruppen.

De holdningene læreren har til elevgruppen, i møte med lovens formuleringer. Her vil teorien rundt eksisterende myter i møtet med elevgruppen bidra til å analysere lærernes holdninger i arbeidet med elevgruppen. I dataanalysen vil jeg kunne undersøke om lærerne selv bidrar til å opprettholde disse mytene, eller om de opplever disse holdningene i skolekulturen som hemmende i nivåddifferensieringsarbeidet.

Lærerens praksis, som på én side er sammensatt av lærerens kunnskaper og holdninger, og på den andre siden er sammensatt av ramme faktorene som fremmer eller hemmer arbeidet med nivåddifferensiering for elevgruppen. Hvis funnene avdekker at lærernes indre påvirkning er positiv, altså at lærerne har kunnskaper om, erfaring med og positive holdninger til elever med stort læringspotensial, så vil likevel ytre påvirkninger kunne virke hemmende. Altså vil opplevelsen av kravet til å nivåddifferensiere for elevgruppen også være avhengig av hvilke praktiske og kulturelle rammer lærerne arbeider innenfor.

Kapittel 4 – Resultater

«Jeg vil ikke si at vi har så veldig mye fokus på det som er temaet i oppgaven din»

(Informant, 59)

Formålet med resultatkapittelet er å legge frem resultatene av datainnsamlingen på en måte som fremmer funnene mine så objektivt som mulig. Etter å ha lest resultatkapittelet er målet at leseren skal ha innsikt i bakgrunnen for drøftingen som finner sted i diskusjonskapittelet, samtidig som leseren selv skal kunne analysere hvilken signifikans mine funn har for lærernes opplevelse av kravet om nivå-differensiering for elever med stort læringspotensial. Jeg har derfor valgt å legge frem funnene mine i underkapitler og samtidig formidlet hvor kvantitativt representativt disse funnene var basert på antallet informanter jeg har operert med. Noen steder brukes anonyme sitat fra intervjuene, og i slutten av enkelte underkapitler har jeg et kort avsnitt der jeg peker frem på hvordan disse funnene kan oppfattes som signifikante for diskusjonskapittelet mitt.

4.1 Oppsummering av resultatene fra dataanalysen

Datamaterialet kan oppsummeres i kategorier som kan oppfattes som deler av lærernes helhetlige opplevelse av kravet om nivå-differensiering til elevgruppen. Disse kategoriene, for eksempel at lærerne opplever at de mangler kunnskap om elever med stort læringspotensial, er hver for seg interessante funn. Men når de settes sammen kan det oppstå nyanser som belyser svært viktige komponenter for lærernes opplevelse. Disse nyansene vil være gjenstand for drøfting i diskusjonskapittelet.

Oppsummert kan vi si at informantene rapporterer om manglende kunnskap og undervisningsstrategier i møtet med elever med stort læringspotensial, og at informantene synes skolene mangler ekstramateriell som er myntet på elevgruppen. Det er mangel på tid til optimal nivå-differensiering for elever med stort læringspotensial, og informantene opplever liten støtte fra kolleger og skoleadministrasjonen i møtet med elevgruppen. Den støtten informantene har, kommer utelukkende fra lærerne som jobber på samme trinn. Informantene føler seg tvunget til å prioritere elever med atferds og lærevansker innenfor rammene av hva de kan tilby av nivå-differensiering og oppfølging, og de erkjenner at det de har å tilby elever med stort læringspotensial er utilstrekkelig. Informantene anser dialog med foreldrene som viktig med hensyn til elevers behov, men i de tilfellene foreldre til elever med stort

læringspotensial tar kontakt med skolen opplever lærerne at det er vanskelig å etterkomme foreldrenes ønsker. Samtlige lærere tror ikke videreutdanning alene ville bidratt positivt, fordi de mener at økt kunnskap om elevgruppen ikke vil kunne endre deres praksis på grunn av andre fraværende ressurser i skolen.

4.2 Informantene rapporterer om manglende formell kunnskap fra utdanningen

På spørsmål om hvilket fokus informantenes lærerutdanningsinstitusjoner hadde på nivåddifferensiert undervisning for elever med stort læringspotensial, rapporterte fem av informantene at lærerutdanningen primært hadde fokus på tilpasset opplæring for elever med «særskilte behov». I den kategorien refererte informantene til elever som scorer under gjennomsnittet og elever med atferdsvansker.

«Det var ofte mye fokus nedover» (Informant, 33)

Den sjette informanten beskrev ingen elevgrupper på spørsmålet om hvilket fokus lærerutdanningsinstitusjonen hadde på nivåddifferensiert undervisning, men forklarte de pedagogiske modellene de hadde brukt i utdanningen.

«Jeg husker spesielt Vygotsky og den proksimale utviklingssone» (Informant, 37)

Informanten som var utdannet etter LK06 hadde ferske minner om hvordan én spesiell faglærer i matematikk på universitetet var flink til å bygge opp spørsmålene og berike oppgavene. Dette var den eneste referansen denne informanten hadde til nivåddifferensiering for elever med stort læringspotensial i utdanningsforløpet.

«Når jeg tenker tilbake på den læreren jeg hadde, så var han veldig på det med å bygge opp spørsmål når elevene... på en måte hvordan gjøre oppgavene rikere. Han hadde jo en del sånn som han fokuserte på» (Informant, 33)

Det er interessant å reflektere over hvorvidt lærerne lider av mangelen på eksplisitt fokus på undervisningsstrategier som omhandler elevgruppen, og denne refleksjonen blir gjenstand for drøfting i diskusjonskapittelet.

4.3 Nivådifferensiering foregår hyppig ved hjelp av læreverker

Fire av informantene peker på at en hyppig brukt differensieringsmetode er bruk av læreverker som er lagt opp til forskjellige vanskelighetsgrader. I engelskfaget rapporterer informantene at det ofte blir differensiert ved «steg»-inndeling der elevene befinner seg på steg 1, 2 eller 3 i læreverket. I matematikk forteller informantene at de bruker eller er kjent med læreverker der vanskelighetsgradene er fargekodet. I de tilfellene læreverker er delt inn i vanskelighetsgrader, brukes denne nivådifferensieringen aktivt av informantene. Begrunnelsen for bruken av læreverker i differensieringsarbeid er at elevene i større grad er selvdrevne i denne differensieringsprosessen, at oppgavene er ferdigkonstruert og at læreren dermed sparer tid.

«Det er klart, jeg har jo 27 her inne, og i forhold til oppfølging så må det som blir tilpasset bli selvdrevent» (Informant, 42)

«Jeg underviser imidlertid i læreverker som har tekster på tre ulike nivå. Dette letter noe av arbeidet med nivådifferensiert undervisning» (Informant, 37)

Samtidig er én av disse informantene ikke fornøyd med denne differensieringen, med begrunnelsen om at elevene lett blir «satt i bås» på sin vanskelighetsgrad. For noen kan det antakelig føles stigmatiserende å ligge på et lavere nivå, men informanten trekker heller fram én elev som tydeligvis er evnerik i faget:

«For han som har det avanserte nivået så er det jo en ubegripelig sovepute. Han er på det mest vanskelige og er veldig komfortabel der. Ingenting å strekke seg etter og ingen videre vei å gå. Og jeg ser jo at han har mye å jobbe med» (Informant, 42)

En annen informant har dette skoleåret løsrevet seg fra læreverket og forsøkt å skreddersy egne undervisningsopplegg som hun føler inspirerer elevene til å arbeide i fagene. Hun har valgt å slutte å bruke enkelte læreverker på skolen fordi hun mener den dårlige kvaliteten på læreverkene går ut over hennes engasjement for å lære bort faget. Hun påpeker at skolen som organisasjon har en ambisjon om variert undervisning og løsrivelse fra læreboka, men at rammene gjør det vanskelig å gjennomføre. Hun anser seg som en av få lærere på skolen som helhjertet arbeider mot dette målet. I elevundersøkelsene på skolen har elevene gitt tilbakemelding om at de får spesielt store utfordringer i hennes fag dette skoleåret, og denne tilbakemeldingen anser hun som positivt for elevenes læring og utvikling.

«Jeg er ikke for å kun forholde seg til ei bok, men jeg skulle ønske jeg hadde et godt læreverk i grunnen, og så gå ut av det som jeg gjør. Det hadde vært mer overkommelig. Men vi har jo et kjempedårlig læreverk, synes jeg» (Informant, 33)

Den siste informantene nevner ikke spesifikt læreverk i nivåddifferensieringsarbeidet, men påpeker at mantraet alltid har vært å gi det hun definerer som ordentlig differensiering. Hun sikter til at nivåddifferensiering ikke må forveksles med mengdedifferensiering i arbeidet med tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial. Denne informantene var også den eneste informantene som var utdannet før LK06 som virket å problematisere innholdet i kompetansemålene og reflektere over bruddet med innholdsplanen L97.

«Det var jo på en måte lettere i L97 når du hadde konkrete ting. Når det ble kompetanse, så var det jo sånn: hva er kompetanse? Hva er kompetanse innenfor det og det feltet?»

(Informant 67)

Videre nevnte tre av informantene at mangel på tilgjengelig ekstramateriell er en utfordring de følte hemmet deres nivåddifferensiering for elever med stort læringspotensial. Disse tre informantene rapporterte om manglende ekstramateriell som var tiltenkt elever som scorer over gjennomsnittet og trenger høyere utfordringer, og at det meste av skolens ekstramateriell var konkrete, arbeidshefter og annet materiell tiltenkt elever som scorer under gjennomsnittet.

Disse funnene kan være interessant å belyse ved hjelp av Andreassens (2016) forskning, og teorien om lærernes tre kompetansenivå (Dale, 1989). Er lærerne for avhengige av læreverkene (jf. Justvik, 2014), og blir disse læreverkene en forlengelse av den ideologien som lå til grunn for L97?

4.4 Lærerne ønsker ikke at elevarbeid skal avvike fra klassens felles undervisningsopplegg

I fire av intervjuene kom informantene inn på det de opplevde som et dilemma med å la elever med stort læringspotensial avvike fra det felles undervisningsopplegget i klassen. I tilfelle elever med stort læringspotensial skulle få nivåddifferensierte oppgaver hos disse fire informantene, var de først nødt til å fullføre klassens felles undervisningsopplegg. Ett eksempel var at elever med behov for mer utfordrende lesetekster fikk dette som ekstraarbeid, et annet eksempel var en informants bekymring for at elever ikke ville lære seg grunnleggende kompetanse i regning ved å gå glipp av sider i læreboka i matematikk. To av

disse fire informantene poengterte at de av samme årsak var motstander av akselerasjon ved hjelp av læreverk, altså at elever jobbet i samme læreverk myntet på et eldre alderstrinn. De to andre informantene nevnte ikke læreverk spesifikt, men rapporterte om at alle deres elever måtte gjennomføre det felles undervisningsopplegget som ble planlagt. Nivådifferensierte oppgaver ble deretter gitt som ekstraarbeid etter elevene var ferdig med arbeidet i det felles undervisningsopplegget.

«I matematikken så bruker vi Multi, og Multi går veldig fort frem, det er lite repetisjonsoppgaver. Da har jeg ønsket at elevene skulle gjøre de med klassen for å fange opp eventuelle hull» (Informant, 33)

Først synes jeg at disse funnene var overraskende, sett i lys av at alle informantene anerkjente et behov for å nivådifferensiere undervisningen for elever med stort læringspotensial (som vil komme fram i kapittel 4.6). Disse funnene er likevel ikke motsetninger, da lærerne gjerne nivådifferensierer undervisning, men helst som ekstraarbeid etter at alle elevene har gjennomført det som var planlagt i det felles undervisningsopplegget.

4.5 Lærerne prioriterer elever som scorer under gjennomsnittet eller elever med atferdsvansker

Informantene rapporterer at de prioriterer tid og ressurser på å nivådifferensiere for elevene som scorer under gjennomsnittet før de nivådifferensierer for elever med stort læringspotensial. Ingen av informantene prioriterer elever med stort læringspotensial framfor elever som scorer under gjennomsnittet.

«Du får liksom aldri nok timer i døgnet hvis du skal nå alle» (Informant, 62)

Fem av informantene nevnte spesifikt at elever med atferdsvansker ble gitt stor oppmerksomhet i differensieringsarbeidet, mens den sjette informanten henviste til en gruppe «elever med ulike vansker og diagnoser». Informantene rapporterte om mer gehør for å sette inn ressurser der atferdsvansker ble et problem for klassen, og at fokuset på disse utfordringene gikk ut over fokuset på nivådifferensiering for elever med stort læringspotensial. De argumenterte for prioriteringen ved å påpeke at atferdsproblemer i klassen går ut over alle elevene, både evnerike og ressurssvake. Forklaringene informantene ga på hvorfor prioriteringen er som det er, var basert på at de følte et behov for å til enhver tid

prioritere de tiltakene som kunne bedre læringsmiljøet i sin helhet før de kunne konsentrere seg om enkeltelevers behov.

«Du tar det mest prekære. Det er fryktelig å si det. Og hvis du da har sånn som her, atferd, så går atferden foran. Altså, du rekker ikke over» (Informant, 33)

«Jeg har to løse kanoner på dekk. Og det er klart at hvis jeg ikke får de helt rolig før mellomtrinnet og de ikke får den hjelpen de trenger, så kan de ødelegge både for sterke og svake elever i klassen. Det har mye mer å si enn om han smartingen der bak blir løftet til de store høyder i matematikk. Det har ikke noe å si egentlig» (Informant, 42)

Samtidig nevnte fire informanter spesifikt at skolen hadde «tidlig innsats» som politikk, altså at det hos skoleledelsen ble prioritert å sette inn ekstra ressurser på skolens laveste trinn for å hjelpe elever som scorer under gjennomsnittet i skolens 1.-4. trinn.

«Vi prøver jo å sette inn ressurser generelt på lavere alderstrinn, og det tror jeg skolen har tjent på. At det er litt ekstra bemanning der nede istedenfor å komme problemene til livs i ettertid» (Informant, 59)

Disse funnene kan være relevant i forhold til de kulturelle rammene som omfatter lærernes virksomhet. Min tolkning i diskusjonskapittelet er at lærerne kan være fanget eller farget av samfunnskulturen, selv om de ikke nødvendigvis har sterke preferanser selv.

4.6 Opplevelsen av evnerike som potensielle underytere

Fire av informantene rapporterer om erfaringer der elever med stort læringspotensial har utviklet seg til å bli underytere. Informantene reflekterer over bevegelsen fra evnerik til ressurssvak med at elevene antakelig ikke fikk nok utfordringer, og dermed endte opp med å kjede seg i timene.

«Hvis du går rundt og tenker at «jeg er skikkelig god, dette går veien», så havner du litt bakpå på grunn av det» (Informant, 42)

«Og med de elevene som er flinke, at de også får sine utfordringer så du unngår at de blir underytere. For hvis de kjeder seg i timene og synes skolen blir for kjedelig så har de lett for å ramle litt ut» (Informant, 62)

At lærerne kan oppleve evnerike som underytere kan bevise at de har en implisitt forståelse av konsekvensene av å ikke møte disse elevene på en optimal måte. Likevel prioriteres elever som scorer under gjennomsnittet av lærerne, og elever som starter skoleløpet sitt med stort

læringspotensial har en negativ utviklingskurve som kanskje ikke blir tatt på alvor av skolen, eller at tiltak ikke settes inn før verdifull tid har gått bort (jf. Skogen og Idsøe, 2011).

4.7 Informantene anerkjenner behovet for å nivåddifferensiere undervisningen for elever med stort læringspotensial

Alle informantene anerkjente at det eksisterte et behov for å nivåddifferensiere undervisningen i skolen, og at nivåddifferensiering for elever med stort læringspotensial er et viktig, men vanskelig tema. To av informantene opplevde selv fravær av faglige utfordringer i egen skolealder. Begge beskriver seg selv som stille elever som gjorde det de skulle på skolen. Den ene av disse føler selv at hun svikter elever med stort læringspotensial i nivåddifferensieringsarbeidet, men føler seg tvunget til å prioritere elever med lærevansker og atferdsvansker.

«Det er ikke ressurser nok, for det spises opp av en del andre ting som kommer først. Gjerne atferd. Og de tingene presser seg fremst fordi det er det som er framfor øynene dine»

(Informant, 33)

Den andre forteller om en lærer fra egen skolealder som var ekstraordinær i hennes øyne fordi den læreren «så henne» i timen, og ga henne oppmerksomhet på tross av all annen støy som omringet læreren i klasserommet. Denne informanten har hatt et mantra i sin lærergjerning der hun skal se de som ikke synes, og tilrettelegge for de som ikke roper høyest. Arbeid med nivåddifferensiering for elever med stort læringspotensial har ifølge informanten vært tidsmessig krevende, til tider utmattende og ikke alltid gjennomførbart.

En av informantene har gjennom hele sin lærerkarriere på 17 år har følt at norsk skole treffer de som evnemessig er på midten, og at de over og under denne definisjonen ikke får det de har behov for. På et senere tidspunkt definerer informanten seg som en pådriver for likhetsprinsippet i norsk skole, og at det i nivåddifferensieringsarbeid fokuseres på tidlig innsats mot elever med lærevansker slik at de skal klare å henge med gjennom skoleløpet.

«Jeg er veldig for det her likhetsprinsippet. At de skal ha like muligheter. Det synes jeg jo er et samfunnsansvar» (Informant, 62)

En annen informant anser også behovet som størst for elever med lære- og atferdsvansker, men erkjenner at han burde ha større bevissthet om elever med stort læringspotensial.

«Det er kjempeviktig å ta vare på kanskje særlig de som har spesielle problemer, men jeg tror absolutt at man kan gjøre mer for være mer bevisst på også de som har et høyt læringspotensial» (Informant, 59)

De to siste informantene mener at det er behov for nivåddifferensiert undervisning for elever med stort læringspotensial, men at behovet er så sprikende at få ressurser pålegger dem å velge bort enkelte elevgrupper og ambisjoner for nivåddifferensiering. Når de da er nødt til å prioritere, har disse to informantene valgt å prioritere elever med lærevansker, og nevner spesifikt minoritetselever som en del av denne elevgruppen. Én av disse informantene poengterer at elever med stort læringspotensial virker å klare seg fint uten skreddersydd undervisningsopplegg.

«Hvis jeg hadde som mål å få flest mulig flinkest mulig fortest mulig, så hadde man trengt ressurser. Men de ressursene er ikke der. Og så vet jeg ikke om det er det som gagnar de mest på sikt» (Informant, 42)

«Noe er mulig, men med knappe ressurser blir det fokus på det som må til av tilpasning til svake elever og elever med spesialundervisning» (Informant, 37)

Bortsett fra informanten som observerte at elever med stort læringspotensial virket å klare seg fint uten nivåddifferensiert undervisning, frontet ingen av informantene en holdning om at elever med stort læringspotensial klarer seg selv. Det de derimot rapporterte om, var at denne elevgruppen rett og slett er *nødt* til å klare seg selv i mange sammenhenger. Slik jeg tolket informanten som kom med den motstridende observasjonen, var det en pragmatisk observasjon på bakgrunn av at informantenes elever i stor grad var nødt til å klare seg selv – og heldigvis virket til å klare det fint. Informanten sa at i en ideell situasjon skulle det vært mer ressurser til og kunnskap om elever med stort læringspotensial, men anså det som en umulig oppgave i sin nåværende klasse med 27 elever hvor tre elever ikke kan norsk og to elever har sterke atferdsvansker.

Her ser vi at alle informantene anerkjenner at det er et behov, og det er vanskelig å tenke seg at informantene fremmer de eksisterende mytene om elevgruppen. Det er mulig at andre faktorer får lærerne til å opptre begrensende i arbeidet deres med elevgruppen.

4.8 Organiserte nivåddifferensieringsprosjekter faller gjennom

Fem av informantene rapporterer om organiserte nivåddifferensieringsprosjekter der alle elever, også de med stort læringspotensial, har fått undervisning på sitt nivå. Med organiserte prosjekter peker informantene svært ofte på lesekurs, men også planlagte nivåddifferensieringsprosjekter i matematikk. Informantene sitter igjen med gode minner om disse prosjektene, men fire av informantene erkjenner at disse prosjektene var «døgnfluer» som sjelden varte lenger enn ett skoleår. Alle informantene ser tilbake på prosjektene med positive betraktninger, men to av informantene nevnte at tiden og energien som ble brukt i planleggingen og gjennomføringen av disse prosjektene ikke var bærekraftig, og gikk ut over egen helse og trivsel. Ytterligere to informanter rapporterer om at ressursene til disse prosjektene forsvant.

«De kaller det såkalte robuste klasser, å stappe inn 28 elever. Det er klart, én lærer og så mange elever – du har ikke sjans» (Lærer, 67)

Når administrasjonen iverksetter satsinger i enkeltfag som norsk og matematikk, opplever informantene at differensiering er mer håndterlig og at rammene for å møte hver enkelt elev er god. Informantene rapporterer altså i denne sammenhengen om positive opplevelser der de har fått til differensiering for alle elever som har hatt behovet for det. Likevel er dette ofte fortellinger om «det som var», og at disse prosjektene nå er lagt død. Disse prosjektene var begrunnet med at skolen hadde ambisjoner om å løfte nivået på områder der skoleledelsen erfarte at elevene hang etter, som matematikk eller lesing.

4.9 Skoleledelsen oppfattes ikke som en aktiv pådriver for nivåddifferensiering for elever med stort læringspotensial

Ingen av informantene opplever støtte eller pågang fra skoleledelsen i arbeid med nivåddifferensiering for elever med stort læringspotensial. Samtlige informanter påpeker at skoleledelsen er tungt inne på saker som omfatter elever som scorer under gjennomsnittet og elever med atferdsproblemer, og gir lærerne hjelp og støtte i arbeidet med disse elevene. I arbeidet med elever med stort læringspotensial rapporterer informantene at den støtten som finnes i kollegiet er innad i trinnteamet. I sin refleksjon over det manglende fokuset, konkluderer mange informanter med at skoleledelsen mangler tid og ressurser til å ta seg av elever med stort læringspotensial. Skolen må prioritere saker som omhandler spesielt atferd

fordi disse er de mest synlige og påtrengende sakene, samt at disse sakene er mest skadelidende for læringsmiljøet i sin helhet.

«Når det gjelder elever som har enten atferdsvansker eller generelle lærevansker, eller sosiale vansker, så vil jeg si at skolen støtter veldig godt opp» (Informant, 59)

«Altså, det har jo vært fokus hele veien på de evnerike, men det er liksom viljen til å gjøre noe med det og lage et system som funker, det er jo det som er problemet» (Informant, 67)

Hvis ikke administrasjonen er en pådriver, hvem er det da som har ansvaret for endringsarbeidet i skolen? Blir lærerne etterlatt til seg selv i møtet med elever med stort læringspotensial, og virker da differensieringsarbeidet håpløst? Eller har dette utviklet seg til en legitimering av det manglende fokuset på elevgruppen, da det tydeligvis ikke er et satsingsområde fra skoleeier eller skoleledelse?

4.10 Informantenes betraktninger rundt dialog med foresatte

Fire av informantene nevner samarbeidet skole - hjem som et viktig verktøy for å ivareta alle elever. Informantene opplever et sterkt press fra foresatte til elever som scorer under gjennomsnittet som ønsker å sikre seg ressurser, utbedringer og optimal tilpasset opplæring. Informantene rapporterer også hendelser der foresatte til elever med stort læringspotensial tar kontakt fordi de opplever at barnet deres ikke får nok utfordringer på skolen, men her oppleves presset mye mindre for lærerne. Når disse foresatte tar kontakt oppfatter ikke informantene det som negativt, men bruker dialog til å belyse situasjonen i klasserommet og hva de føler er realistisk å få til i forhold til nivå-differensiering. De foresatte ønsker ofte vanskeligere lekser, og her oppstår en etisk problemstilling for noen informanter som er motstandere av å differensiere lekser. Dette begrunnes også med at disse informantene i varierende grad er prinsipielt mot lekser. Oppsummert forteller informantene at når foreldre til elever med stort læringspotensial ønsker mer oppfølging, blir dette mindre etterfulgt av informantene enn hvis foreldre til barn med atferds- og lærevansker ønsker mer oppfølging. To informanter påpeker at foreldrene til elever med stort læringspotensial virker til å vise forståelse for situasjonen.

«I forhold til lekser, så tenker jeg at... jeg er jo ikke for lekser i den grad. At de skal få vanskeligere lekser, jeg tenker at det er ikke lekser det handler om» (Informant, 33)

En informant opplyser at hun i slike dialoger forklarer de foresatte hvordan hun opererer med «forskjellig grad av måloppnåelse» som hennes nivå-differensieringstiltak. I praksis betyr det at de jobber med de samme oppgavene, men at informanten stiller høyere krav til gjennomføring og refleksjon. Ellers sier denne informanten at hun er motstander av mer utfordrende lekser.

«La de bruke resten av tiden på å være ute og ha en hel pakke, for jeg ser jo faren med at noen foreldre virkelig skal løfte fram noen små geni og så mister man litt på veien» (Informant, 42)

Dette kan ha en sammenheng med Hagenes (2009) sine undersøkelser som påpeker at foreldre til elevgruppen kan føle seg marginalisert, og at lærere kan bruke disse dialogene til å forsvare sine valg istedenfor å etterkomme ønsker (jf. Nordahl, 2007). Samtidig har jeg ikke forsket på denne foreldregruppen selv, og vil dermed ikke konkludere med dette. Likevel er dette et interessant funn, sett i sammenheng med Hagenes (2009) sine undersøkelser.

4.11 Videreutdanning ville hjulpet – til en viss grad

Fem av seks informanter mener videreutdanning muligens ville hjulpet, men ikke nødvendigvis så mye. De begrunner dette med at ressursmangel er et problem, og at selv om lærerne blir bedre på elever med stort læringspotensial sitt behov, så har de ikke mulighet til å legge fra seg de prioriteringene de allerede har. Det trengs i så fall også et organisatorisk skifte i lærerhverdagen og dermed en forandring i rammefaktorenes betydning for nivå-differensieringsarbeidet, i tillegg til eventuell videreutdanning, for at lærerne skal kunne hjelpe elevgruppen.

«Jeg tror det (videreutdanning) ville bidratt i stor grad, men det måtte blitt videreført gjennom tilrettelegging i forhold til ressurser» (Informant, 37)

4.12 Mangelen på tid er et tilbakevendende tema for informantene

En faktor som går igjen i informantenes forklaringer er mangelen på tid i skolehverdagen. Alle informantene forteller om et tidspress som gjør at de må velge hvor de skal prioritere fokuset sitt. I funnene fra dataanalysen ligger mangel på tid bak informantenes valg og refleksjoner, og i intervjuene eksisterte en undertone som tilsa at dette med tidsmangel i læreryrket nesten er blitt et aksiom – det virket ikke nødvendig å forklare hvordan denne faktoren er hemmende for lærernes arbeid. Tid var altså en variabel som jeg måtte analysere

intervjuene ut fra. De gangene begrepet tid ble nevnt eksplisitt, så var det for å påpeke at det ikke var nok av den.

«Det var rett og slett ikke tid og mulighet for meg i de oppgavene jeg hadde å gjøre mer utav det» (Informant, 67)

«Er faglærer, og har undervisning i fem ulike klasser med til sammen nesten 150 elever. Blir dermed lite mulighet for å gå i «dybden» med de ulike elevene» (Informant, 37)

Tid oppfattes som en hemmende faktor i nivåddifferensieringsarbeidet. Det er to forskjellige aspekter informantene peker på her. Det første aspektet er at informantene har liten tid til rådighet i klassen med elevene, noe som sørger for at de opplever vanskeligheter med å veilede hver enkelt elev etter elevens forutsetninger. Dette fører til at den vanligste undervisningsformen er tavleundervisning eller andre undervisningsmetoder som ideelt sett skal favne hele klassen på én gang. Det andre aspektet er den korte planleggingstiden lærerne har til rådighet. Tre informanter rapporterer at mye tid de ønsker kunne vært brukt til planlegging, faller bort til andre oppgaver. Av de tre siste informantene rapporterer én at tiden til planlegging er god nok, mens de to siste påpeker at med knappe tidsressurser er de nødt til å gjøre ting så enkelt som mulig.

«Skal man liksom lykkes som lærer og være en lærer med lav puls så må man gjøre ting enkelt. Jeg tror at med én gang man begynner å styre veldig og ha masse planer og masse bøker, masse skjema, så kommer man i fare for å bli sliten og lei, og man vil ikke lykkes»
(Informant, 42)

Det er interessant å reflektere over i hvilken grad tid kan beskyldes for å være en hemmende faktor. Tid er helt klart en hemmende faktor, men kanskje ting kan gjøres annerledes slik at påvirkningen blir av mindre betydning.

Kapittel 5 – Diskusjon

I forskningsspørsmålet spør jeg hvordan lærerne opplever kravet om nivåddifferensiering for elever med stort læringspotensial. I resultatkapittelet har jeg lagt fram interessante funn som i dette kapittelet blir gjenstand for drøfting med formål å oppnå en forståelse av lærernes opplevelse som kan bidra til å besvare forskningsspørsmålet jeg formulerte i masterprosjektets begynnelse.

I diskusjonskapittelet vil jeg drøfte signifikansen av funnene i resultatkapittelet. Kapittelet er disponert i underkapitler som er interessant å drøfte i en isolert sammenheng, men samtidig vil hvert underkapittel bidra til å tegne et helhetlig bilde av lærernes opplevelse av kravet om nivåddifferensiering for elever med stort læringspotensial. Som nevnt i kapittel 3.3, hadde jeg i begynnelsen av prosjektet en antakelse om at min opprinnelige analysemodell (figur 1, kap. 3.3) var representativ for å forstå lærernes opplevelse. Sett i lys av mine funn, fremstår analysemodellen relativt dikotomisk, der enten «kan ikke»- eller «vil ikke»-faktorer (Hagenes, 2009) styrer lærernes praksis. Gjennom diskusjonen vil underkapitlene sammen bidra til å vise at lærernes opplevelse inneholder flere nyanser. Kunnskap og holdninger spiller definitivt inn på lærernes praksis, men praksis har også sitt eget innhold – for eksempel viser informantene til at læringsmiljøets sammensetning spiller en rolle for opplevelsen. Samtidig påvirkes lærerne av skolen som lærende organisasjons prioriteringer (Jensen og Aas, 2012) og kulturelle rammefaktorer (Engelsen, 2012). Lærernes opplevelse av kravet om nivåddifferensiering for elever med stort læringspotensial er sammensatt av alle disse faktorene. Nettopp derfor er det viktig å synliggjøre at mer enn ett svar er nødvendig for å kunne svare på forskningsspørsmålet. Samtidig er det nærliggende å tro at én faktor alene kan være avgjørende for lærernes opplevelse av kravet. Én lærer kan ha gode holdninger, men dårlig kunnskap. En annen kan ha god kunnskap og ingen sterke holdningspreferanser. Funnene mine viser også at det er svært sannsynlig at lærerne blir påvirket av rammefaktorene. Skoleorganisasjonens prioriteringer og kulturelle rammer kan få kravet til å oppleves som oppnåelig eller utfordrende. I kapittel 5.6 presenterer jeg en modifisert analysemodell i et forsøk på å konkludere hvilke faktorer som ligger bak lærernes opplevelse av kravet om nivåddifferensiering for elever med stort læringspotensial. Modellens innhold vil for hver enkelt lærer være subjektivt, men i kapittel 5.1 – 5.5 drøfter jeg hva jeg oppfatter som mine informanters kunnskap, holdninger, praksis og ytre påvirkninger i arbeidet med nivåddifferensiering for elever med stort læringspotensial, for så å oppsummere hva som kan oppfattes som det sannsynlige innholdet i modellen hos lærerne i min studie.

5.1 I hvilken grad kan vi si at lærerne mangler kunnskap om nivå-differensiering for elever med stort læringspotensial?

Lærerne konstaterer at de mangler eksplisitt kunnskap om elevgruppen og kunnskap om effektive undervisningsmetoder i arbeidet med elevgruppen, og begrunner dette kunnskapshullet med at elevgruppen ikke har vært prioritert i utdanning eller i arbeidssammenheng (Smedsrud og Skogen 2016, Skogen og Idsøe 2011). Selve erkjennelsen av en profesjonell tilkortkommenhet i møtet med elever med stort læringspotensial tolker jeg som at lærerne faktisk opplever en mangel på essensiell kunnskap om elevgruppen. Her ligger det et ansvar hos skolen som lærende organisasjon om å styrke nåværende læreres kunnskap om elever med stort læringspotensial, jf. St.meld. nr. 31 (2007-2008). En kritisk evaluering av egen praksis er avgjørende for endringsarbeid i skolen (jf. Jensen og Aas, 2011). Dette funnet stemmer overens med funnene til Aasen m.fl. (2012) om at reformgjennomføringen av Kunnskapsløftet har møtt barrierer på skoleeier- og skoleledernivå (presentert i kap. 3.4.1). Samtidig hviler det også et ansvar hos lærerutdanningsinstitusjonene for å forberede fremtidige lærere på møtet med elevgruppen.

Skogen og Idsøe (2011) fastholder at effektive strategier for undervisning av det de omtaler som evnerike elever handler om å skape fleksibilitet i rytme og muligheten for dybdelæring innenfor det vanlige klasserommet. Det handler om å arrangere klasserom etter optimal romslighet, lys, farger og design, da dette påvirker kunnskapstrykket og formidler en følelse av velkomst og invitasjon til å engasjere seg i læring som er tilrettelagt på en utfordrende måte som fremmer kreativ tenking. Konkrete eksempler som nevnes er nivå-differensierte boklister, akselerasjon i undervisningen (Smedsrud og Skogen, 2016), modifiserte oppgaver med større vanskelighetsgrad, «tid til overs»-aktiviteter der elevene kan arbeide med prosjekter tilknyttet det aktuelle lærestoffet i klassen, samt kreative aktiviteter basert på elevenes interesser (Skogen og Idsøe, 2011).

Disse strategiene kan helt sikkert vurderes som optimale i forhold til elever med stort læringspotensial, men alle strategiene som nevnes kan også oppfattes som optimale i forhold til alle elever i skolen. Barnets proksimale sone (Evenshaug og Hallen, 1990) definerer behovet for differensiering, og mye handler om lærerens ferdigheter til å avdekke hvor barnet befinner seg i sin kognitive utvikling og skape muligheter for tilpasset opplæring basert på barnets kognitive nivå (Briseid, 2006). De fysiske forandringene i læringsmiljøet som nevnes

av Skogen og Idsøe (2011) er også forandringer som vil komme flere til gode, ikke bare de evnerike.

Hva er det da som skiller kunnskapsgrunnlaget for arbeid med elevgruppen fra arbeidet med normalprogresjonen i klassen? Smedsrud og Skogen (2016) forklarer at det har hersket en tankegang om at elevgruppen de definerer som evnerike elever optimalt sett burde undervises av evnerike lærere, men at dette ikke nødvendigvis stemmer. Elever med stort læringspotensial krever riktignok fremragende lærere som er trygg på kunnskapen de formidler (Skogen og Idsøe, 2011), men det har alle elever behov for. Slik som jeg tolker det, krever ikke elever med stort læringspotensial banebrytende undervisningsmetoder, og kunnskapen som kreves for å tilrettelegge for elevgruppen på en bedre måte enn de blir møtt i dagens skole er ikke svært omfattende. Likevel kan rapportene om manglende kunnskap muligens styrkes av lærernes fortellinger fra deres praksis. En utbredt undervisningsmetode er bruk av læreverk, noe som er interessant å diskutere i sammenheng med lærernes opplevelse av kravet om nivåddifferensiering for elever med stort læringspotensial.

5.2 Bruken av læreverk kan skape utfordringer og misoppfatninger knyttet til nivåddifferensiering av undervisningen

Kunnskapsproblematikken er interessant sett i sammenheng med funnet at lærerne er aktive brukere av, og aktive i å nivåddifferensiere ved hjelp av, læreverk. Det kan tenkes at en utstrakt bruk av læreverk skaper lite fleksible rammer i undervisningen, men at læreverket blir et tidsbesparende verktøy i lærernes arbeid med å holde kontroll på den faglige progresjonen i klassen. Samtidig er lærerne bekymret for at elever med stort læringspotensial skal gå glipp av sentral kunnskap ved å ikke følge klassens felles progresjon, og dette kan indikere at lærerne har en innholdsorientert forståelse av læreplanen som kan hemme nivåddifferensiering (jf. Andreassen, 2016) og at læreverket står i fare for å ta rollen som styringsdokument. En kan argumentere for at læreverkene er laget for å oppnå målene som er utformet i LK06. Men hvorvidt læreverkene tar hensyn til at kompetansemålene er utformet med tanke på vid bruk av begrepet tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2015), er verdt å drøfte. I resultatene virker det som lærerne setter sin lit til at skolen har innhentet det læreverket som best samsvarer med kompetansemålene i LK06. Læreplanen blir kanskje *oppfattet* av lærerne som en innholdsorientert læreplan eller at læreverkene helhetlig representerer det konkrete innholdet av kompetansemålene (jf. Goodlad m.fl., 1979). Når kompetansemålene blir representert av et læreverk, vil muligheten for tilpasset opplæring kunne bli svekket. Dette

kan være et resultat av liten lokal støtte i arbeidet med lokale læreplaner og lokale misoppfatninger til læreplanen (jf. Andreassen, 2016). At det virker til å være en grad av reservasjon tilknyttet det å tillate at elever med stort læringspotensial avviker fra det felles undervisningsopplegget, støtter denne antakelsen. Her rapporterer informantene om at en bare forskyver et problem, eller at elevene går glipp av viktig kunnskap i den felles progresjonen.

Den ene informanten som rapporterte om at hun aktivt jobber uten læreverk er den informanten som er utdannet *etter* L97 ble tatt ut av skolen. Denne informanten var i tillegg den eneste som under intervjuet kom inn på læreverkene kvalitative egenskaper, og reflekterte over hvordan læreverkene på skolen var preget av ulike diskurser som ga rammer for lærernes arbeid i klasserommet. Hennes undervisningsplaner i engelskfaget, som ble spesifikt nevnt av informanten, omhandlet bruk av autentisk engelsk litteratur som etter hennes vurdering kunne brukes til å oppnå kompetansemålene i LK06. For meg som forsker var denne informantens refleksjoner en spennende variasjon i datamaterialet, og det bidro også til kontraster rundt hvordan læreplanarbeidet ble oppfattet av lærerne utdannet før LK06. Lærerne som var utdannet før LK06 kan være mer eksponert for misoppfatninger tilknyttet kompetansemålene, eller ha mislyktes i å oppdatere seg grundig nok på den aktuelle læreplanen og delvis fortsatt med praksisen som eksisterte før Kunnskapsløftet. Justvik (2014) sin studie viser at lærere ikke følger opp alle hovedformålene med LK06, og at instrumentell kunnskap i stor grad fremdeles blir prioritert samtidig som metodeferdigheter ikke har funnet veien inn i klasserommene. Justvik (ibid.) slår fast at læreboka ligger til grunn for et overveldende flertall av undervisningsopplegg, men at lærere er flinke til å hente tilleggsstoff for å støtte opp det som står i læreboka. Likevel er det læreboka som velger tema og setter begrensninger til vinkling av stoffet. Dette kan støtte Andreassens (2016) konklusjoner, at lærere er preget av den innholdsorienterte læreplantradisjonen i Norge. Overgangen til åpent innhold ble begrunnet med at lærere kjenner sine elever best, og at lærerne skal få mer tillit til å velge innhold (ibid.:241). Dette frirommet blir derimot innsnevret, og denne innsnevringen kan komme på bekostning av individuelt tilpasset innhold (ibid.). Justvik (2014) sine funn tyder på at lærerne i hans studie prioriterer en instrumentell forståelse av historiefaget, og at lærebokforfattere og lærebokforlagene i stor grad bestemmer hva innholdet skal være. Disse funnene kan ha overføringsverdi til andre fag, sett i lys av den utstrakte bruken av læreverk hos mine informanter.

Det kan være hensiktsmessig å se en innholdsorientert forståelse av LK06 som et brudd på K3 (Dale, 1989) som omhandler refleksiv tenkning. Lærere som kontinuerlig støtter seg på læreverk vil muligens også risikere en svekkelse av K2 (ibid.). I en lærerhverdag hvor intensjonene er langt større enn de realistiske forventningene (Damsgaard, 2010) kan bruken av læreverk være nødvendig for å få en overkommelig arbeidsmengde. Når en elev er sulten på mer enn hva læreverket kan tilby, eller attpåtil begynner med underyting (Skogen og Idsø, 2011), oppstår utfordringer for flere av lærerne i min studie. For det første vil en innholdsforståelse av læreplanen føre til at barnets individuelt tilpassede behov ikke får tilstrekkelig imøtekommelse av læreren (Andreassen, 2016). For det andre vil lærernes opplevelse av mangel på ekstramateriell skape utfordringer i tilfelle læreren ser etter muligheter for differensiering. Samtidig kan undervisningsstrategiene myntet på elever med stort læringspotensial som ble presentert av Skogen og Idsø (2011) gjennomføres ved hjelp av bibliotekordninger og IKT-løsninger, noe som kan anses som velegnet ekstramateriell. På tre av skolene hvor jeg gjennomførte intervjuene fikk jeg innblikk i velutviklede bibliotekordninger, og alle skolene har IKT-løsninger tilgjengelig for bruk i elevarbeid. Disse verktøyene kan anses som materiell som kan brukes effektivt i nivådifferensieringsarbeidet (ibid.). Hvorfor lærerne rapporterer om manglende ekstramateriell, kan henge sammen med manglende kunnskap om velegnede undervisningsstrategier for elever med stort læringspotensial.

Mangelen på en nasjonal kunnskapsbase på elever med stort læringspotensial (Smedsrud og Skogen, 2016; Skogen og Idsø, 2011) gjør lærernes arbeid med elevgruppen utfordrende. Samtidig som det er manglende fokus på elevgruppen i lærerutdanning og i nasjonal forskning, viser litteraturen at elevgruppen trenger differensieringsmetoder som kan anses som realiserbar i dagens skole (Skogen og Idsø, 2011). Lærerne har rett i at de mangler kunnskap, men de mangler kanskje også engasjement til å tilegne seg kunnskap om undervisningsstrategier som kan ivareta elevgruppens behov. Hagenes (2009) setter også spørsmålsteget rundt hvorfor vi «velger» å ha så lite kunnskap om temaet. Hvorfor det kan være akseptert å ikke tilegne seg denne kunnskapen, kommer jeg inn på.

5.3 Lærernes holdninger kan bidra i å opprettholde myter mot elever med stort læringspotensial

Mytene om at evnerike barn klarer seg selv, og at å gi spesiell hjelp til de evnerike kan anses som uheldig elitisme (Smedsrud og Skogen, 2016), virket ikke å være etablerte holdninger

hos informantene mine. Kanskje lærerne modererte seg i intervjuene da dette temaet kom opp, fordi min forskning med forankring i opplæringslova kan skape en ubalanse i maktrelasjonene i intervjusituasjonen (jf. Sollid, 2013). Samtidig kan det oppfattes som merkelig om informantene modererer sitt synspunkt hvis de eksisterende mytene er en oppfatning med stor sammenslutning blant profesjonsutøverne i skolen, men det er altså en mulighet for at informantene til en viss grad kan ha moderert svarene sine. I de tilfellene informantene rapporterte at elever med stort læringspotensial *tross alt* virket å klare seg bra, virket dette som en pragmatisk observasjon som ble gjort fordi informantene opplever manglende ressurser til å utføre mer for elevgruppen. Det Hagenes (2009) beskriver som «vil ikke»-faktorer som ble avdekket i min studie var en reservasjon mot å la elever med stort læringspotensial slippe det resten av klassen arbeidet med i frykt for å skape kunnskapshull, og denne reservasjonen kan altså være et resultat av mistolkning av læreplanen. En kan også argumentere for at informantene «ikke vil» la elever med stort læringspotensial prioriteres før elever som scorer under gjennomsnittet, og dette kan være et resultat av det lærerne oppfatter som deres samfunnsmandat. Konsekvensene av en slik holdning kan være at elever med stort læringspotensial sjeldent blir prioritert, fordi lærerne ikke blir ferdig med å tilpasse undervisningen for elever som scorer under gjennomsnittet.

Informantene er i ulik grad innehavere av både «vil ikke» og «kan ikke»-faktorer. Det kan være nærliggende å tro at informantene har en holdningsrelatert reservasjon mot å gi elever med stort læringspotensial nivåddifferensiering etter deres behov, da resultatene viser lite belegg for at lærerne aktivt prøver å nå disse elevene på en optimal måte. Det at lærerne ikke ønsker at elever med stort læringspotensial skal arbeide med nivåddifferensiert lærestoff kan tyde på at lærerne som nevnt har en innholdsorientert forståelse av læreplanen, men det kan også vise at de har en misoppfatning av likhetsprinsippet. Misoppfatninger av skolens bærende prinsipper kan få meningsinnholdet i likhetsprinsippet til å skifte fra at skolen skal være en arena for alle uansett utviklingstrinn, til å bety like muligheter og like oppgaver (Skogen og Idsøe, 2011). Et resultat av en slik misoppfatning kan være at lærerne helst ser at elever arbeider med like oppgaver, og at skolen dermed opptrer egalitært. En slik potensiell misoppfatning er et brudd på St.meld. nr. 30 (2003-2004:85), som slår fast at et likt tilbud til alle ikke er et likeverdig tilbud og at alle elever krever variert og differensiert opplæring.

5.4 Lærerne anser ikke kunnskapsmangel som problemet

Resultatene mine viser at lærerne er enstemmig i at de mangler kunnskap på området, en mangel som NOU 2016:14 også antyder er et problem i arbeidet med elever med stort læringspotensial. Samtidig stiller lærerne seg heller lunkent til et hypotetisk videreutdanningstilbud. De mener kunnskapen kunne vært verdifull, men at virkningen ville vært av mindre betydning på grunn av rammefaktorer som hemmer nivåddifferensieringsarbeidet (jf. Lundgren, 1972; Imsen, 2009). Dette funnet bør ikke tilskrives holdninger alene, men lærernes refleksjoner rundt denne problemstillingen kan tyde på at det eksisterer en forsømmende holdning til kravet om nivåddifferensiering nettopp på grunn av hemmende rammefaktorer – altså eksisterer det en bevissthet hos informantene om at skolen som organisasjon ikke prioriterer tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial (jf. Jensen og Aas, 2011). Svaret tyder på at lærerne anser andre skoleaktørens innsats for elever med stort læringspotensial som utilstrekkelig for å realisere kravet slik det er formulert i opplæringslova § 1-3. Vissheten om at skolens styringsdokumenter tilbyr mer enn skolen kan gi (Damsgaard, 2010) kan ha blitt en unnskyldning som gjør nedprioritering av nivåddifferensiering til elever med stort læringspotensial akseptert i den norske skolen, siden det er umulig å dekke alles behov. Lærerne ønsker ikke nødvendigvis at dette skal brukes som en unnskyldning, men de kan ikke forandre skoleorganisasjonens fokus alene (Jensen og Aas, 2011). St.meld. nr. 31 (2007-2008) slår fast at det er skoleleders ansvar, i lys av bedre tilgang på informasjon om skolens resultater, å ta beslutninger som hever elevenes kunnskapsutvikling. Når en leser informasjon fra PISA-undersøkelsene der norske skoleelever har en signifikant andel færre elever på de høyeste faglige nivåene enn land det er naturlig å sammenligne seg med (Regjeringen.no, 2015), er det liten tvil om at elever med stort læringspotensial ikke får oppfylt sitt potensial i norsk skole. Hvorfor det ofte er elever med stort læringspotensial som blir forsømt i nivåddifferensieringsarbeidet, forklares av Smedsrud og Skogen (2016) og Skogen og Idsøe (2011) med at den eksisterende norske skolekulturen har tradisjoner med å prioritere de som scorerer under gjennomsnittet. Lærerne i min studie bekrefter at de prioriterer elever med atferdsproblemer og elever som scorerer under gjennomsnittet før elever med stort læringspotensial. Hvorfor mine informanter prioriterer slik, kan være et resultat av mangel på tilstrekkelig støtte til å bedre situasjonen for elever med stort læringspotensial.

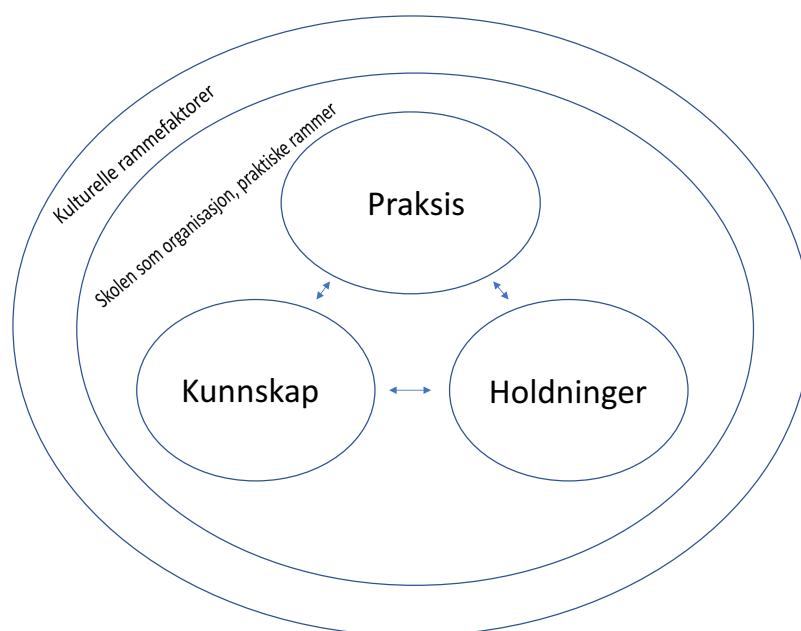
5.5 Ytre påvirkninger på lærernes opplevelse

Det er nærliggende å tenke at lærerne, på tross av sine egenrapporterte holdninger, er utsatt for ytre påvirkning som påvirker deres opplevelse av kravet for nivådifferensiering for elever med stort læringspotensial. Disse kulturelle påvirkningene kommer både fra skolen og fra det øvrige samfunnet. Lærerne rapporterte at skolenes etablerte politikk er «tidlig innsats». Denne politikken handlet ifølge informantene om å identifisere og fange opp elever som scorer under gjennomsnittet før eventuelle lærevansker utarter seg. Dette er rammefaktorer (Engelsen, 2012) som er nødvendig for fremdrift i arbeidet med å fange opp elever med lærevansker, men de samme faktorene sender signaler om at nivådifferensiering for elever under gjennomsnittet er viktigere enn nivådifferensiering for elever med stort læringspotensial som befinner seg i samme skoleløp. Lærerne rapporterer om engasjement fra foreldre til elever med lære- og atferdsvansker som ønsker å sikre seg ressurser, utbedringer og optimal tilpasset opplæring for deres barn, noe som selvfølgelig er foreldrenes rett. Disse forventningene til lærernes prioriteringer kan få enkelte lærere til å være ufrivillige, og kanskje til en viss grad ubevisste, fremmere av en egalitær skolekultur. Informantene mine opplever ikke presset fra foreldre til elever med stort læringspotensial som like sterkt som det de rapporterer fra foreldre til elever som scorer under gjennomsnittet, og bruker dialogen med foreldre til elever med stort læringspotensial til å forsvare sine prioriteringer (jf. Nordahl, 2007). Lærerne rapporterer også at de opplever deres begrunnelser for hvorfor elever med stort læringspotensial ikke alltid får optimal nivådifferensiering i større grad bli akseptert av denne foreldregruppen. Det må understrekes at dette er hvordan lærerne oppfatter situasjonen, da Hagenes (2009) rapporterer om mindre aksept hos denne foreldregruppen i sine dybdeintervju med foreldre til elevgruppen evnerike elever. En tolkning rundt hvorfor foreldregruppen kan oppfattes å akseptere lærernes forklaringer, er Hagenes (ibid.) sine funn som viser at foreldre til elever med stort læringspotensial etter hvert blir apatisk i møtet med skolen. Dette kan for lærerne oppfattes som aksept for etablert praksis. Konsekvensen av kulturell påvirkning er en potensiell innsnevring av muligheten for tilpasset opplæring i LK06 (Andreassen, 2016:336). Når ytre faktorer, som foresattes forventninger, implementeres i forståelsen av læreplanen, påvirker det muligheten for å ivareta den enkelte elevs tilpassede opplæring. Mine informanter ser ut til å bekrefte tendenser som Andreassen (ibid.) adresserer.

Bare én skole rapporterte om et felles nivådifferensieringsopplegg som var vellykket institusjonalisert på skolen. Flere informanter fortalte om nivådifferensieringsprogram, spesielt innenfor lesing, som skolen hadde bedrevet med suksess. Disse programmene hadde

falt fra hverandre, enten etter implementeringsfasen eller fordi skolens ressurser hadde endret seg. Det er verdt å reflektere over lærernes oppfatning av skoleorganisasjonens manglende innsats som aktiv pådriver for nivå-differensiering til elever med stort læringspotensial og hvordan dette påvirker lærernes arbeid (jf. Jensen og Aas, 2011). Ingen av lærerne rapporterer om at skoleledelsen forventer nivå-differensiering for elevgruppen – faktisk har mange informanter svart at skolen som lærende organisasjon ikke har fokus på dette overhodet. Hvis lærerne oppfatter dette som mangel på ambisjoner hos skoleledelsen, eller som at skolen ikke prioriterer læreplanens intensjoner for elever med stort læringspotensial, kan det være lettere å forsømme kravet om nivå-differensiering for elever med stort læringspotensial.

5.6 En modifisert analysemodell



Figur 2: En modifisert analysemodell over faktorer som har innvirkning på lærernes opplevelse av kravet om nivå-differensiering for elever med stort læringspotensial.

På grunn av funnene som er løftet frem i resultatene og drøftet i diskusjonskapittelet, valgte jeg å konstruere en modifisert analysemodell som i større grad forteller meg hvordan lærernes opplevelse av kravet om nivå-differensiering for elever med stort læringspotensial er sammensatt av flere faktorer som påvirker hverandre. Jeg erfarte at praksisfaktoren i min opprinnelige analysemodell var en utilstrekkelig representasjon av ytre påvirkninger som spiller inn på lærernes opplevelse av opplæringslova § 1-3., og at lærernes praksis må ses i lys av ytre påvirkninger i tillegg til lærernes individuelle kunnskaper og holdninger. Jeg ble inspirert av Bronfenbrenners makrosystem (Gulbrandsen, 2006), der ideen er at skolen som

organisasjon og de praktiske rammene satt av skoleeier og skoleledelse virker inn på lærernes opplevelse av kravet om nivåddifferensiering for elever med stort læringspotensial. Ettersom kulturelle rammefaktorer (jf. Engelsen, 2012) virker inn både på læreren som individ og skolen som organisasjon, må kulturelle rammefaktorer omslutte hele modellen.

Akkurat som Bronfenbrenners makrosystem gjennomsyrrer alle de andre systemene (Gulbrandsen, 2006), vil kulturelle rammefaktorer gjennomsyre alle faktorene som påvirker lærernes opplevelse av nivåddifferensiering for elever med stort læringspotensial. Lærernes kunnskap avhenger av utdanningsinstitusjonene, som igjen avhenger av kulturelle rammefaktorer. Lærernes holdninger er farget av den danningen de selv har fått i oppveksten og utdanningen, som er sterkt definert av den eksisterende kulturen. Lærernes praksis er farget av rammefaktorer som styringsdokumentene, skoleeiers ansvarsprioriteringer og fokuset til skolen som lærende organisasjon, og alt dette er preget av den eksisterende samfunnskulturen. Å inkludere et makrosystem i modellen gir et mer helhetlig bilde av lærernes opplevelse. Lærernes kunnskap, holdninger og praksis er skrevet inn i en kultur som kommer fra skolen som organisasjon, de praktiske rammene skolen byr på til å lykkes med nivåddifferensieringen og de ytre samfunnsmessige faktorene – læreren er ikke i stand til å oppfylle kravet om nivåddifferensiering for elever med stort læringspotensial alene. Den påvirkningen lærerne opplever fra skolen som organisasjon og samfunnskulturen gjør det legitimt å stille spørsmål rundt hvorvidt opplæringslova § 1-3. stiller et reelt krav til lærere om å nivåddifferensiere opplæringen for elever med stort læringspotensial, eller om dette bare er et idealistisk ønske.

I kapittel 5.1 – 5.5 har jeg forsøkt å drøfte hva som er det sannsynlige innholdet i modellen basert på mine informanters opplevelser. Likevel må det understrekes at en lærers opplevelse av kravet om nivåddifferensiering for elever med stort læringspotensial i aller høyeste grad er subjektivt basert på modellens faktorer. I diskusjonen min har jeg eksponert faktorer som potensielt kan være generaliserbare trekk i læreres opplevelse av nivåddifferensiering for elever med stort læringspotensial. Det er også nærliggende å tenke seg at det finnes flere faktorer som dette studiet ikke har tatt stilling til – i så fall kan det tenkes at analysemodellen kan videreutvikles.

Kapittel 6 – Oppsummerende punkter og avsluttende kommentarer

6.1 Oppsummerende punkter

Som en oppsummering av hva jeg har funnet ut, har jeg konstruert noen korte punkter som hver for seg bidrar til å besvare forskningsspørsmålet.

For det første er lærernes opplevelse av kravet om nivådifferensiert undervisning til elever med stort læringspotensial en subjektiv opplevelse. Informantene i min studie har en individuell opplevelse av kravet basert på flere faktorer – herunder profesjonskunnskap, holdninger og arbeidsplass. Samtidig har jeg ved hjelp av flere informanter kunnet oppdage noen kvantitative sammenhenger mellom hva informantene oppfatter som sentralt for nivådifferensiering for elever med stort læringspotensial, og dermed kan faktorer avdekkes som mer eller mindre relevant.

Lærerne opplever mangel på kunnskap om elever med stort læringspotensial og om virkningsfulle undervisningsstrategier – dette hemmer nivådifferensieringsarbeidet. NOU 2016:14 kategoriserer også dette som en hemmende faktor for at elever med stort læringspotensial skal får den differensieringen de har krav på. I min studie har jeg i tillegg avdekket at lærerne også mangler selve troen på at et kompetanseløft hos lærerne vil skape rom for å imøtekomme elever med stort læringspotensial, og her ligger en utfordring for skoleutviklingen. Samtidig er det problematisk at lærerne potensielt har en innholdsorientert forståelse av læreplanen, som hemmer handlingsrommet for tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial. Dette kan også anses som potensiell kunnskapsmangel rundt elevgruppens behov.

Lærernes holdninger mot elevgruppen har vært vanskelig å avdekke, men i min studie er det tydelig at det ligger en holdningsproblematikk hos lærerne knyttet mot nivådifferensiering for elever med stort læringspotensial som bunner ut i at skolen som organisasjon forsømmer sitt arbeid med elevgruppen, noe som igjen fører til at lærerne heller ikke prioriterer elevgruppen. Å implementere gode tiltak for elever med stort læringspotensial er en bær som ikke kan bæres alene, og dette funnet henger sammen med lærernes tvil på at et kompetanseløft vil være nok for å imøtekomme elever med stort læringspotensial.

Skolens fokus henger sammen med kulturelle rammefaktorer og en tradisjonsbundet organisasjon som tar vare på elever som scorer under gjennomsnittet og elever med atferdsproblematikk. Det er tenkelig at skolen mangler tid og ressurser til å vie et fokus på implementering av hensiktsmessige strategier for å imøtekomme kravet om nivådifferensiering for elever med stort læringspotensial. Det kan stilles spørsmål rundt hva samfunnet forventer av skolen i arbeidet med elevgruppen, og om disse forventningene egentlig korrelerer med den norske skolens styringsdokumenter. Lærerutdanningens manglende fokus på elever med stort læringspotensial sine behov styrker denne problemstillingens relevans. Dette kan på mange måter anses som en vei for videre forskning, da disse spørsmålene kan oppfattes som en mulig konsekvens av min undersøkelse.

Sammensatt kan en anta at alle utfordringene som ligger i veien for at lærerne skal kunne ivareta elevgruppens behov for nivådifferensiert undervisning, fjerner følelsen av at opplæringslovas § 1-3. setter et reelt krav til at lærerne skal ivareta nivådifferensiering for elever med stort læringspotensial. Forandring i ordlyden av paragrafen er foreslått av NOU 2016:14, noe som kan gi en indikasjon på at mine funn samsvarer med hva annen forskning oppfatter som virkeligheten i norsk skole.

6.2 Avsluttende kommentarer

Dette mastergradsprosjektet har undersøkt hvordan lærerne i studiet opplever kravet om nivådifferensiering for elever med stort læringspotensial. Studiet har undersøkt potensielle faktorer som kan opptre som hemmende eller fremmende i arbeidet med nivådifferensiering for elevgruppen. Jeg har undersøkt hvordan den praktiske hverdagen i møtet med elever med stort læringspotensial oppleves for lærerne, og har påvist indre og ytre påvirkninger som kan skape et bilde av lærernes opplevelse. Jeg konkluderer med at opplevelsesbegrepet er sammensatt, og at både indre og ytre påvirkninger spiller inn på lærernes arbeid med nivådifferensiering for elever med stort læringspotensial. Sannsynligvis kan det være flere faktorer som spiller inn på lærernes opplevelse enn de som er inkludert i denne masteroppgaven. Jeg anser likevel funnene som gode indikatorer på hvilken opplevelse lærerne har av kravet om nivådifferensiering og jobben med å realisere styringsdokumentenes intensjoner. Informantene har vektlagt flere identiske faktorer som viktige for opplevelsen av kravet for nivådifferensiering for elever med stort læringspotensial, og det er derfor mulig at studiet har klart å avdekke elementer som andre lærere kan identifisere seg med. For videre

forskning kan det være hensiktsmessig å undersøke hvordan skolen som organisasjon kan inkludere elever med stort læringspotensial i deres satsningsområde i en større grad.

Hvor veien går videre for elever med stort læringspotensial i norsk skole er en spennende refleksjon. At kunnskapsministeren har gjennomført et utvalgsarbeid med fokus på denne elevgruppen kan signalisere at temaet vil bli løftet opp og får mer aktualitet i fremtiden. Det meste av norsk litteratur på emnet er produsert de siste årene, og den offentlige diskursen er levende. Masterprosjektet mitt kan anses som et bidrag i diskursen der målet er å belyse hva som er realiteten for lærerne i skolen, og hvorfor det er viktig å få inn deres stemme i forskningen for at skoleutvikling skal lykkes. Lærerutdanningen har et stort ansvar for at kunnskapen om elever med stort læringspotensial ikke forblir underkommunisert. Hvis ikke kunnskap om elevgruppen formidles i lærerutdanningen, vil også fremtidens lærere mangle kompetanse rundt elever med stort læringspotensial. Skolen som organisasjon har et ansvar for å sette fokus på elevgruppen og arbeide for å bedre kunnskapsutviklingen blant sine lærere om elever med stort læringspotensial, slik at hensiktsmessige tiltak kan implementeres. Det er essensielt at lærerne blir ansett som en del av en skoleorganisasjon som sammen må prioritere å møte elever med stort læringspotensial på en tilfredsstillende måte i den norske skolen. Lærernes erfaringer er en stemme som må bli hørt i planleggingen av skolens fremtid.

Referanseliste

Referanser med forfatter

- Aasen, P.; Møller, J.; Rye, E.; Ottesen, E.; Prøitz, T. S. og Hertzberg, F. 2012. *Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller et løfte?* Rapport 20/2012. Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. ISBN 978-82- 7218-834-3
- Andreassen, S. 2014, 28. september. *Tar eller har skolene kunnskapsmonopol?* Tromsø: nordnorskdebatt.no [Internett] <http://www.nordnorskdebatt.no/article/tar-eller-har-skolene> [09.02.2017]
- Andreassen, S.-E. 2016. *Forstår vi læreplanen?* [Doktorgradsavhandling] Tromsø: UiT – Norges Arktiske Universitet, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk (ILP).
- Becher, A. A. 2006. *Flerstemmig mangfold: Samarbeid med minoritetsforeldre*. Bergen: Fagbokforlaget. ISBN 9788245003444
- Briseid, L. G. 2006. *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid – fra lov til praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget. ISBN 9788276346688
- Christoffersen, L. og Johannessen, A. 2012. *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag AS. ISBN 978-82-7935-328-7
- Colangelo, N.; Assouline, S. G. and Gross, M. U. M. 2004. *A Nation Deceived: How Schools Hold Back America's Brightest Students*. Iowa City: University of Iowa. ISBN 978-0880324441
- Dale, E. L. 1989. *Pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag. ISBN 8205185107
- Damsgaard, H. L. 2010. *Den profesjonelle lærer – Profesjonalitetens mange ansikter*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag. ISBN 9788202322328
- Eidsvoll, S. H. 2014, 14. januar. *Stakkars de flinke og smarte*. *Dagbladet*. [Internett] <http://www.dagbladet.no/kultur/stakkars-de-flinke-og-smarte/60214744> [24.03.17]
- Eilertsen, T. V. 2013. Eksempelets makt – casestudier som lærings- og forskningsredskap. I Brekke, M. og Tiller, T. (red.) *Læreren som forsker – innføring i forskningsarbeid i skolen*, side 173-188. Oslo: Universitetsforlaget. ISBN 978-82-1502-113-3
- Engelsen, B. U. 2012. *Kan lærings planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor?* 6. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk. ISBN 9788205422773
- Ertesvåg, F. 2016, 15. september. *Catinka (17) kjedet seg så mye på skolen at hun vurderte å slutte*. *Verdens Gang*. [Internett] <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/skole-og-utdanning/catinka-17-kjedet-seg-saa-mye-paa-skolen-at-hun-vurderte-aa-slutte/a/23793305/> [24.03.17]
- Evenshaug, O. og Hallen, D. 2000. *Barne- og Ungdomspsykologi*. Oslo: Gyldendal Akademisk. ISBN 9788241710988
- Goodlad, J. L.; Klein, M. F. and Tye, K. A. 1979. The Domains of Curriculum and Their Study. In Goodlad, J. L. (Ed.). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*, pp. 43-76. New York: McGraw-Hill Book Company. ISBN 978-0070235304
- Gulbrandsen, L. M. 2006. *Urie Bronfenbrenner – en økologisk utviklingsmodell*. I

- Gulbrandsen, L. M. (red.) *Oppvekst og psykologisk utvikling*. Side 50-71. Oslo: Universitetsforlaget. ISBN 9788215009506
- Hagenes, T. 2009. *Begavede barn i norsk grunnskole. Hvordan opplever foreldrene barnas og sitt eget møte med skolen?* [Masteroppgave i sosiologi] Universitetet i Oslo: Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi.
- Hargreaves, A. 1996. *Lærerarbeid og skolekultur: læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Ad Notam Gyldendal. ISBN 9788241705335
- Hoffman, T. 2013, 22. september. *Hva kan vi bruke kvalitativ forskning til?* Oslo: forskning.no [Internett] <http://www.forskning.no/sosiologi/2013/09/hva-kan-vi-bruke-kvalitativ-forskning-til> [09.02.2017]
- Hofset, A. 1968. *Evnerike barn i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget. [Internett] http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008060200017 [13.02.2017]
- Høgestøl, S. A. E. 2014, 16. januar. *Smarte barn blir også skoletapere*. *Dagbladet*. [Internett] <http://www.dagbladet.no/kultur/smarte-barn-blir-ogsaa-skoletapere/60214606> [24.03.17]
- Idsøe, E. C. og Skogen, K. 2011. *Våre evnerike barn – en utfordring for skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget. ISBN 978-82-7634-895-8
- Imsen, G. 2009. *Lærerens verden – innføring i generell didaktikk*. 4. utgave. Oslo: Universitetsforlaget. ISBN 978-82-1501-549-1.
- Jensen, R. og Aas, M. 2011. *Å utforske praksis – Grunnskolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk. ISBN 9788202338060
- Justvik, N. M. 2014. *Lærebokas dominerende posisjon i undervisningen – bare for elevenes skyld?* *Acta Didactica Norge*, Vol. 8 Nr.1 Art. 6. ISSN 1504-9922
- Lundgren, U. P. 1972. *Frame Factors and the Teaching Process: A contribution to Curriculum Theory and Theory on Teaching (Göteborg Studies in Educational Sciences; No. 378)*. Stockholm: Almqvist & Wiksell. ISBN 978-0317657944
- Madsen, J. 2010. *Kan noen stå igjen på perrongen når toget er kjørt? Om minimumskrav til deltakelse i skoleutviklingsprosesser*. I Lund, T.; Postholm, M. B. og Skeie, G. (red.) *Forskeren i møte med praksis – refleksivitet, etikk og kunnskapsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag. ISBN 9788251925983
- Nadim, M. 2015. *Generalisering og bruken av analytiske kategorier i kvalitativ forskning*. *Sosiologisk tidsskrift*. Oslo: Universitetsforlaget Idunn, Sosiologisk Tidsskrift nr. 03/2015, Årgang 23, side 129-148 [Internett] https://www.idunn.no/file/pdf/66798306/generalisering_og_bruken_av_analytiske_kategorier_i_kvalita.pdf [18.01.2017]
- Nordahl, T. 2007. *Hjem og skole – hvordan skape et bedre samarbeid?* S. 68-73. Oslo: Universitetsforlaget. ISBN 9788215021669
- Smedsrud, J. og Skogen, K. 2016. *Evnerike elever og tilpasset opplæring*. Bergen: Fagbokforlaget. ISBN 978-82-450-1676-5
- Sollid, H. 2013. *Intervju som forskningsmetode i klasseromforskning*. I Brekke, M. og Tiller, T. (red.) *Læreren som forsker: innføring i forskningsarbeid i skolen*, side 124-137. Oslo: Universitetsforlaget. ISBN 978-82-1502-113-3

- Sønvisen, S. A. 2013. *Coastal Communities and Employment Systems, Networks and communities in change* [Doctoral thesis]. Tromsø: The Arctic University of Norway, Faculty of Biosciences, Fisheries and Economics (BFE).
- Tanggaard, L. og Brinkmann, S. 2012. Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I Brinkmann, S. og Tanggaard, L. (red.) *Kvalitative metoder – Empiri og teoriutvikling*, side 17-45. Oslo: Gyldendal Akademisk. ISBN 978-82-05-40815-9
- Tjora, A. 2012. Kvalitet i kvalitativ forskning. I Tjora, A. *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*, 2. utgave, side 201-217. Oslo: Gyldendal. ISBN 9788205425491
- Wadel, C. 2014. *Feltarbeid i egen kultur*, side 212-214. Oslo, Cappelen Damm Akademisk. ISBN 9788202456337

Referanser uten forfatter

- Council for Exceptional Children. No date. *Who Are Exceptional Learners*. [Internett] <https://www.cec.sped.org/Special-Ed-Topics/Who-Are-Exceptional-Learners> [09.03.2017]
- Kunnskapsløftet. 2006. Generell del av læreplanen. [Internett] <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/> [24.03.2017]
- NOU 2016:14. *Mer å hente – bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. [Internett] <https://www.regjeringen.no/contentassets/15542e6ffc5f4159ac5e47b91db91bc0/no/pdfs/nou201620160014000dddpdfs.pdf> [12.11.2016]
- Opplæringslova. Lov av 17. juli 1998 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Oslo: Kunnskapsdepartementet. [Internett] <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61> [20.11.2016]
- St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartementet. [Internett] <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf> [05.02.2017]
- St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartementet. [Internett] <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf> [09.02.2017]
- Regjeringen.no. 2015, 21. september. *Nytt utvalg om høyt presterende elever*. [Internett] <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nytt-utvalg-om-hoyt-presterende-elever/id2440524/> [15.03.2017]

- Regjeringen.no. 2015, 21. september. *Mer om utvalgets mandat og medlemmer*. [Internett] <https://www.regjeringen.no/contentassets/56af3fef2ede4bbd9e7a3ea9f936c4ec/mandat.pdf> [15.03.2017]
- Utdanningsdirektoratet. 2016, 27. juni. *Hva er et godt læringsmiljø?* [Internett] <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/laringsmiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/> [08.03.2017]
- Utdanningsdirektoratet. 2015, 08. september. *Tilpasset opplæring, arbeid med læreplaner og vurdering*. [Internett] <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/lareplaner-og-vurdering/> [15.03.2017]
- Utdanningsdirektoratet. 2008. *En lærende skole*. [Internett] https://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/Artikkelstafett/Utvikle_en_organisasjon.pdf [17.04.2017]
- Verdens Gang, Leder. 2017, 21. mars. Tidlig innsats i skolen. *Verdens Gang*. [Internett] <http://www.vg.no/nyheter/meninger/erna-solberg/tidlig-innsats-i-skolen/a/23953903/> [24.03.17]

Læreres opplevelse av behovet for å tilby nivåddifferensiert undervisning til elever med stort læringspotensial

Bakgrunn og formål

Formålet med masterprosjektet er å studere læreres opplevelse av den nivåddifferensierte undervisningen elever med stort læringspotensial tilbys i skolen. Jeg er interessert i å undersøke læreres erfaringer av sine egne metoder for å tilby nivåddifferensiert undervisning til denne elevgruppen, læreres refleksjoner rundt skolens ivaretagelse av elevgruppen, samt om lærere opplever utfordringer med å gi disse elevene undervisning som svarer til deres faglige nivå. Mest av alt er jeg interessert i å undersøke læreres tanker rundt kravet om nivåddifferensiert undervisning til elever med stort læringspotensial i henhold til § 1-3 om tilpasset opplæring. Hvor realiserbart er dette kravet i den praktiske skolehverdagen?

Høsten 2016 ble utredningen NOU 2016:14 *Mer å hente – bedre læring for elever med stort læringspotensial* publisert. Utredningen er tydelig på at norsk skole har elever som ikke får den opplæringen de trenger for å realisere sitt læringspotensial. Skolen har, og skal fortsatt ha, oppmerksomhet rettet mot elever som trenger ekstra støtte i opplæringen. Plikten til å gi den enkelte elev tilpasset opplæring gjelder imidlertid også elever som presterer på høyt faglig nivå, elever som har spesielle talent og elever som har potensial til å nå de høyeste faglige nivåene. Samtidig peker utvalget på at mye ligger til rette for bedre læring for denne elevgruppen innenfor skolens rammefaktorer. Med elever med stort læringspotensial menes elever som har et stort potensial for læring på ett eller flere faglige områder, uansett fag. NOU 2016:14 anslår at denne gruppen elever består av 10-15% av den samlede elevpopulasjonen. Elever med stort potensial i ett fag trenger ikke være de samme elevene som har stort potensial i et annet fag.

Oppgaven min skal i motsetning til NOU 2016:14 ikke handle om hvordan nivåddifferensiert undervisning til elever med stort læringspotensial kan gjennomføres, men hvordan lærere opplever dette undervisningskravet i sin arbeidshverdag. Er avstanden mellom formulering og praktisk gjennomførelse håndterbar, eller opplever lærere dette kravet som en utfordring?

Begrepsavklaring: nivåddifferensiert undervisning

Nivåddifferensiering betyr at enkeltelever arbeider med kvalitativt ulikt stoff. Det kan for eksempel være at noen elever arbeider med et fag, for eksempel matematikk, på en annen vanskelighetsgrad enn resten av klassen. Det kan også være at elevgruppen gis oppgaver som differensierer seg selv, for eksempel prosjekter som stimulerer til elevaktive arbeidsmåter (blant annet presentasjoner og prosjektarbeid). I kunst & håndverk kan nivåddifferensiering være å gi elever med stort potensial mer avanserte emner og maler som de skal arbeide etter, hvis det opplever at elevene ikke møter utfordringer med det majoriteten av klassen arbeidet etter.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg ønsker å utføre dybdeintervju med lærere i grunnskolen som er interessert i å delta i undersøkelsen. Videre ønsker jeg å intervjuere lærere med ulik arbeidserfaring og tidspunkt for gjennomført utdanning, for å skape en heterogen gruppe intervjuobjekter. Altså er alle lærere som er interessert i undersøkelsen velkommen til å delta. Lærerne trenger ikke være kjent med NOU 2016:14, da det er lærernes praktiske opplevelser og personlige refleksjoner som er av interesse for min undersøkelse.

Intervjuene vil foregå ansikt til ansikt eller over telefon. Det vil bli tatt notater og gjort opptak under intervjuene.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er bare meg og veileder som vil ha tilgang på opplysningene i intervjuene. Lydopptak vil bli gjort under intervjuet, og disse slettes etter at de er transkribert. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2017. Datamaterialet som skal brukes videre i selve oppgaven anonymiseres ved prosjektslutt.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke deg uten å oppgi noen grunn.

Dersom du har spørsmål, ta kontakt med Stein Vegard Larsen Dahl på tlf. [REDACTED] eller e-post sda037@post.uit.no.

Spørsmål kan også rettes til veileder Lisbet Rønningsbakk på e-post lisbet.ronningsbakk@uit.no.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjonen om undersøkelsen og er villig til å delta i prosjektet (deltakers navn, dato):

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2

Læreres opplevelser rundt kravet om å tilby nivå-differensiert undervisning til elever med stort læringspotensial

Introduksjon:

Intervjuet handler om hvordan lærere opplever behovet for å tilby nivå-differensiert undervisning til elever med stort læringspotensial. Offentlige utredninger (NOU 2016:14) er tydelig på at norsk skole har elever som ikke får den opplæringen de trenger for å realisere sitt læringspotensial. Samtidig peker utredningen på at mye ligger til rette for bedre læring for denne elevgruppen innenfor skolens rammefaktorer. Jeg er interessert i å undersøke læreres holdninger, kunnskap og praksis rundt nivå-differensiert undervisning til elever med stort læringspotensial.

Anonymitet:

Navn og annen personlig informasjon blir anonymisert.

Båndopptakelse: Intervjuet vil tas opp på lydopptaker (f.eks mobiltelefon) og bli transkribert. Informasjonen vil analyseres og brukes i den ferdige masteroppgaven. Opptakene blir slettet etter bruk og vil ikke være tilgjengelig for andre enn student og veileder under arbeidet.

Tid: Intervjuet vil ta rundt 30-45 minutter.

Kategorier/tema:

1) Om deg

1. Navn?
2. Bosted?
3. Alder? *Hvor lenge har du jobbet som lærer?*
4. Hvorfor ble du lærer? *I korte trekk, noen sentrale begreper*
5. Har du hatt andre yrker før?

2) Utdanning og arbeidsplass

1. Hvilken lærerutdanning har du?
Stilling og utdanningsinstitusjon
2. Hvilken læreplan var i bruk i grunnskolen når du fullførte lærerutdanningen din?
3. På hvilken måte var det fokus på tilpasset opplæring i din lærerutdanning?
4. Hvordan er fokuset på nivå-differensiert undervisning på arbeidsplassen din?

3) Erfaring med nivå-differensiering for elever med stort læringspotensial

1. Hvordan arbeider du med nivå-differensiert undervisning i hverdagen?
2. Hvordan støtter skolen din opp om læreres arbeid med nivå-differensiert undervisning?

3. Hvordan står skolens ressurser i forhold til krav om nivåddifferensiert undervisning?

4) Personlige refleksjoner

1. Hvordan opplever du behovet for å nivåddifferensiere undervisning i skolen?

2. Har samfunnet et større ansvar for at noen spesifikke elevgrupper skal få oppfylt prinsippet om tilpasset opplæring?

3. Hvordan opplever du ditt handlingsrom for å nivåddifferensiere undervisningen for elever med stort læringspotensial i forhold til Kunnskapsløftets læreplaner og kompetansemål?

4. Hvordan ville et videreutdanningstilbud som fokuserte på nivåddifferensiering for elever med stort læringspotensial bidratt innenfor temaet?