



Høgskulen  
på Vestlandet

# BACHELOROPPGAVE

**Evnerike elever og tilpasset opplæring**

**Gifted children and adapted education**

Kandidatnummer: 303 og 309

Navn: Therese Hauge Skeie og Maiken Olsen Stokkvik

LU1-PEL415

Pedagogikk og elevkunnskap 2b 1-7.

Tatiana Wara

23.mai 2018

## **Førord**

Denne oppgaven er en avsluttende bacheloroppgave i grunnskolelærerutdanningen 1-7 ved Høgskolen på Vestlandet, og tar for seg tilpasset opplæring og evnerike barn. Det siste semesteret har vi arbeidet jevnt med oppgaven, og har hatt et godt samarbeid oss imellom. Arbeidet med denne oppgaven har vært svært interessant og lærerikt. Under prosessen har vi tilegnet oss mye ny kunnskap om tilpasset opplæring og evnerike elever.

Vi vil benytte anledningen til å takke vår veileder, Tatiana Wara, for svært god veiledning og konstruktive tilbakemeldinger gjennom prosessen.

Vi ønsker også å takke alle informanter som har tatt seg tid til å stille til intervju i en travel jobbhverdag i forbindelse med denne undersøkelsen.

**Haugesund, 10.05.2018**

Therese Hauge Skeie og Maiken Olsen Stokkvik

## Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning</b>	<b>5</b>
1.1	Problemstilling	6
1.2	Oppbygning av oppgaven	6
<b>2</b>	<b>Teori</b>	<b>7</b>
2.1	Evnerike elever – hvem er de?	7
2.1.1	Hva er kjennetegn på evnerike elever?	8
2.1.2	Flerfaktormodellen for høy begavelse	9
2.1.3	Motivasjon og evnerike elever	10
2.2	Sosiokulturell læringsteori	12
2.2.1	Den proksimale utviklingszone	12
2.2.2	Differensiering	13
2.2.3	Akselerasjon og berikelse	14
2.3	Tilpasset opplæring - en rettighet for alle	14
2.3.1	Opplæringslova	15
<b>3</b>	<b>Metode</b>	<b>15</b>
3.1	Kvalitativ metode	15
3.2	Utvalg av informanter og gjennomføring av intervju	16
3.3	Etiske vurderinger	17
3.4	Forskningens kvalitet	17
<b>4</b>	<b>Datainnsamling</b>	<b>18</b>
<b>5</b>	<b>Diskusjon</b>	<b>22</b>
5.1	Evnerike elever i norsk pedagogikk	23
5.2	Evnerike elever og spesialundervisning?	23
5.3	Tilpasning for evnerike elever	25
5.4	Motivasjon og evnerike elever	26
5.5	Situasjonen for evnerike elever i Norge	28
<b>6</b>	<b>Avslutning</b>	<b>29</b>
<b>7</b>	<b>Litteraturliste</b>	<b>31</b>
<b>8</b>	<b>Vedlegg</b>	<b>35</b>
	Vedlegg I	35
	Vedlegg II	36
	Vedlegg III	37

## **Sammendrag på norsk**

Temaet for denne bacheloroppgaven er evnerike elever og tilpasset opplæring. Historisk sett har evnerike elever og den norske skolen kollidert, og den forskningen som fremkommer om temaet konkluderer med at disse elevene ikke blir tilstrekkelig ivaretatt i skolen. En av årsakene til dette er mangelen på riktig tilrettelegging for elevgruppen (Smedsrud, 2014).

Problemstillingen for oppgaven lyder som følger «*Blir matematikkundervisningen tilpasset de evnerike elevene?*». Med fokus på begrepene *tilpasset opplæring* og *evnerike elever* er formålet med oppgaven å undersøke om og hvordan lærere i den norske skolen tilpasser matematikkundervisningen for denne gruppen elever. Temaet evnerike elever er kommet mer i vinden, og det er blitt utgitt flere bøker som omhandler temaet de siste årene. Informantene forteller om ulike måter å møte disse elevenes faglige ståsted på, samt ulike måter å tilpasse undervisningen. Likevel er den generelle forståelsen for de evnerike elevene ikke der den burde være. De kvalitative intervjuene ble gjennomført ved to ulike skoler og med fire ulike lærere. For å besvare problemstillingen er erfaringene fra intervjuene drøftet i lys av teori og forskning.

## **Abstract in English**

The topic of this bachelor assignment is «gifted children and adapted education». Historically, gifted children and the Norwegian school have collided, and research found on the subject concludes that these pupils are not adequately looked after in school. One of the reasons for this, is lack of proper adaptation for this group of pupils (Smedsrud, 2014). The issue we want to discuss is «*Is the mathematics teaching being adapted for the gifted children?*» By focusing on the concepts of adapted education and gifted children, the purpose with this assignment is to investigate whether the teachers in the Norwegian school adapt the mathematical education for this group of pupils. The subject surrounding gifted children has become more popular over the last few years, and books about the topic have been published. The teachers we interviewed, talk about different ways to meet this group of children at their individual levels, and about different ways to adapt the education. Nevertheless, the general understanding of what a gifted child is and how it's needs need to be met, is absent. The qualitative interviews were conducted at two different schools and with four different teachers. The experiences from the interviews that were conducted have been discussed in the light of theory and research.

## 1 Innledning

Det er ikke uvanlig at lærere tror at evnerike elever er de barna som er skoleflinke, som oppfører seg fint og alltid trives på skolen. I virkeligheten er det ikke alltid tilfellet. Evnerike elever er barn som ofte har spesielle behov, og dersom de skal kunne oppnå sitt høye potensial, trenger de supplerende og tilpassede læringsaktiviteter. Evnerike elever møter ofte forskjellige utfordringer fordi de kan betrakte verden på en annen måte, og fordi de har forskjellige behov i forhold til sine medelever (Skogen og Idsøe, 2011:85). Denne elevgruppen anses som risikoelever fordi de skiller seg betydelig ut (sst., 2011:87).

Tidlig i utdanningsforløpet opplevde vi at evnerike elever trenger større utfordringer i skolen, og at dette er et område lærere har manglende kunnskap om. Etter tre år på lærerutdanningen har vi erfart at denne elevgruppen får liten plass. Studiet har rettet stor oppmerksomhet til faglig svake elever, men de evnerike elevene hørte vi lite om. Det er nettopp dette som trigget nysgjerrigheten vår til å skrive en bacheloroppgave om evnerike elever og tilpasset opplæring som tema.

Tilpasset opplæring er et vidt begrep som lenge har vært på dagsorden, men som har viet liten plass til de evnerike elevene. I følge utdanningsdirektoratet (2016) skal alle elever få tilpasset opplæring:

*«Tilpasset opplæring gjelder for alle elever, lærlinger, lærekandidater og voksne. Tilpasset opplæring er et virkemiddel for at alle skal oppleve økt læringsutbytte.»*  
(Utdanningsdirektoratet, 2016)

Dette er en ideologi og et grunnleggende prinsipp som er nedfelt i skolens formålsparagraf 1-3 om tilpasset opplæring og tidlig innsats: *«Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten»* (Opplæringslova, 1998). Skolen har en overordnet ambisjon om at den skal ta utgangspunkt i elevenes forutsetninger og evner, samt verdsette et læringsmiljø som tar hensyn til variasjoner. Det er viktig at alle elever møter utfordringer de kan mestre og utvikle seg etter (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Bacheloroppgaven er sentrert rundt evnerike elever og hvordan opplæringen blir tilpasset deres behov. Det foreligger generelt lite norsk forskning på emnet om evnerike barn, men i de

siste årene har fokuset på disse elevene blitt større. I 2011 kom Stortingsmelding 22 (2010-2011) med et eget avsnitt som omhandler «*de høyt presterende elevene*». Samme år kom Kjell Skogen og Ella Cosmovici Idsøe med boken «*Våre evnerike barn. En utfordring for skolen*». Tre år etterpå kom Idsøe med boken «*Elever med akademisk talent i skolen*». Dette viser en utvikling i riktig retning.

## 1.1 Problemstilling

Betegnelsen på disse barna er mange, deriblant «høyt begavede barn», «barn med akademisk talent» og «eksepsjonelle barn». I vår oppgave har vi benyttet betegnelsen «evnerike barn». Forskning viser at undervisning av evnerike elever er komplekst, men at lærere generelt har moderate eller positive holdninger til elevgruppen. Samtidig viser forskningen at lærere er preget av tradisjonelle forestillinger om evnerike elever som «gode i alt», og mye tyder på at disse elevene mangler ressurser og kunnskap som kan overføres til undervisningssituasjon (Nesse, 2014:6). Ettersom fokuset lenge har vært rettet mot elevene som strever faglig, er det mulig at lærere har manglende kunnskap om elevgruppen og hvordan de eventuelt kan tilpasse opplæringen for de evnerike elevene. Med den bakgrunn er vår problemstilling følgende:

*«Blir matematikkundervisningen tilpasset de evnerike elevene?»*

## 1.2 Oppbygning av oppgaven

I følge Feldhusen og Jarwan (2000) er det avgjørende at vi så tidlig som mulig kan identifisere evnerike barn og at vi videre kan oppfølge deres potensial innenfor interesseområdet eleven har (sitert i Smedsrud, 2012). På bakgrunn av dette har vi valgt å avgrense oppgaven til å omhandle generell tilpasset opplæring og evnerike elever på 1. og 2. trinn. Oppgaven er delt inn i 6 kapitler med tilhørende underkapitler. I første kapittel har vi tatt for oss temaets aktualitet. I kapittel to skal vi ta for oss relevant teori som kan knyttes til temaet evnerike elever, kjennetegn på disse og prinsippet om tilpasset opplæring. Kapittel tre omhandler temaet metode. Her skal vi se nærmere på hvordan undersøkelser skal gjennomføres, og hvordan vi har gjennomført disse. I det fjerde kapittelet skal vi se på datamaterialet fra de kvalitative intervjuene. Våre funn blir videre brukt til å drøfte de teoretiske aspektene ved oppgaven i kapittel fem. I det siste og sjette kapittelet skal vi gi en konklusjon og avslutning som følge av undersøkelsen og teorien som er drøftet. Denne

oppgaven har ikke et eget kapittel med begrepsavklaring, begrepene vil derfor bli forklart underveis i oppgaven.

## 2 Teori

I teoridelen skal vi rette oppmerksomhet mot hvem de evnerike barna er, motivasjon og ulike undervisningsmetoder, samt hvilke rettigheter disse elevene har i skolen. I følge Jørgen Smedsrud (2014) har evnerike elever vært en forkommen gruppe i Norge. Det finnes lite forskning på hvordan disse barna har det i den norske skolen, og det som finnes konkluderer med at dette er en elevgruppe som ikke blir tilstrekkelig ivaretatt. På bakgrunn av dette og vår problemstilling «Blir matematikkundervisningen tilpasset for de evnerike elevene?» valgte vi å bruke teori fra Lev Vygotskji og den proksimale utviklingssonen, Kjell Skogen, Ella Cosmovici Idsøe, Branca Lie og Jørgen Smedsrud og deres forskning på evnerike barn, Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalviks forskning på motivasjon for læring, samt Franz J. Mönks og Irene H. Ypenburgs flerfaktormodell for høy begavelse.

### 2.1 Evnerike elever – hvem er de?

I litteraturen finner man en overflod av ulike definisjoner som brukes for å beskrive og forstå *evnerike elever*. Disse elevene er, som alle andre elever, også ulike i forhold til hverandre. De er en *heterogen* gruppe, hvor det finnes barn av ulikt kjønn og med individuelle behov, personligheter og bakgrunn med mer (Smedsrud & Skogen, 2016). Det finnes derfor ingen bestemte opplæringstiltak som kan ivareta alle elever som er evnerike (Smedsrud, 2014).

Tegn på høy begavelse kan vise seg i svært tidlig alder, allerede så tidlig som i ett – toårsalderen. Tradisjonelt har det vært vanlig å definere evnerike barn ut i fra deres grad av intelligens, eller *IQ*, gjennom å se på resultater av intelligenstester (Hofset, 1970).

Intelligenstester er med på å uttrykke en bestemt IQ-verdi, også kalt en *intelligenskvotient* (Mönks & Ypenburg, 2008:23). Den amerikanske forskeren Lewis M. Terman (1877-1956) som var en pioner innenfor forskning på evnerike mennesker, mente at graden av intelligens oppnådd som barn, ikke ville endre seg gjennom et menneskes livsløp. Denne forklaringsmodellen for å se på begrepet «evnerik» kalles for *Evnemodellen*, og i følge Lie (2014:18) blir en elev betegnet som evnerik ved å ha en IQ på over 135. Denne graden av kognitiv intelligens forekommer kun hos 2 - 5 % av befolkningen (Silverman, 2009), og et barn med slik IQ vil ligge høyt over nivået hos sine jevnaldrende (Skogen & Idsøe, 2011:86).

Denne måten å forklare evner på har imidlertid fått sterk kritikk for ikke å inkludere ikke-intellektuelle evner (Lie, 2014:18).

Evnerike elever er et vanskelig begrep å definere innen pedagogikken. Det finnes flere ulike benevnelser for disse elevene i litteraturen. I NOU 2016:14 blir denne elevgruppen omtalt som «elever med ekstraordinært læringspotensial», mens Nissen, Baltzer, Kyed og Skogen omtaler dem som «talentfulle». I «*Elever med akademisk talent i skolen*» av Ella Cosmovici Idsøe, omtales disse barna som elever med akademisk talent, mens de i *Melding til Stortinget 20* (2012-2013) blir omtalt som «høyt presterende elever» og «faglig sterke elever». Mönks og Ypenburg anvender flere begreper synonymt, mens Branca Lie (2014) omtaler disse elevene som «eksepsjonelle». Om vi ser på dette begrepet internasjonalt, vil man se at benevnelsen «gifted children» blir mye brukt om disse elevene (Skogen & Idsøe, 2011:48).

Skogen og Smedsrud (2016) bruker benevnelsen «evnerike elever» om disse barna og det er denne vi har valgt å forholde oss til i vår oppgave. Behovet for en benevning av denne gruppen kommer fra at dette i mange tilfeller er en gruppe som ikke får den tilretteleggingen de har behov for, for å kunne utvikle seg (Idsøe, 2014:13). Vi vil se nærmere på de elevene som har forutsetninger for å oppnå ekstraordinære resultater med den rette tilretteleggingen og oppfølgingen (sst., 2014:16).

### 2.1.1 Hva er kjennetegn på evnerike elever?

Når vi diskuterer evnerike barn, diskuterer vi noe annet enn de elevene som er generelt skoleflinke. Selv om evnerike barn, i likhet med alle andre barn, er ulike fra hverandre, finner man fortsatt en del generaliserende kjennetegn hos denne gruppen. I følge en tabell av Skogen og Idsøe (2014:18) kan de evnerike elevene være svært nysgjerrige og forbi sitt alderstrinn faglig. De er ivrige og intense, og finner glede i læring. Sammenlignet med sine jevnaldrende vil de gjerne bare trenge en til to repetisjoner før fagstoffet sitter, hvor andre gjerne trenger seks til åtte repetisjoner, og hvor de i tillegg lærer dypere og bredere enn sine medelever. Disse elevene kan diskutere svært komplekse problemstillinger i forhold til alderen og utvise høy evne til resonnering. Både velutviklede språklige og verbale ferdigheter, som for eksempel lesing fra tidlig alder, evnen til å skape egne problemløsningsstrategier og behov for frihet og individualisering når det gjelder læringsstrategier. Høyt energinivå og evnen til å holde konsentrasjonen oppe over lengre tid er også noe som kan kjennetegne evnerike elever (Skogen & Idsøe, 2014:89-90).

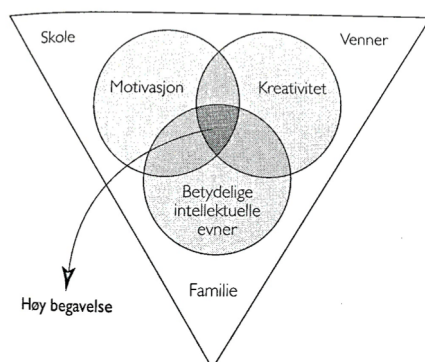


Emosjonelt kan disse elevene avvike noe fra sine jevnaldrende. Et evnerikt barn kan være følelsesmessig sensitiv og perfeksjonistisk og gjerne ha høye krav og forventninger til seg selv, egne prestasjoner og andre. På grunn av de høye forventningene disse elevene har til jevnaldrende med «normal» intelligens, vil de evnerike elevene gjerne søke og foretrekke voksne mennesker. Det kan derfor oppstå problemer i kommunikasjonen på grunn av forskjellene i de verbale ferdighetene, samt personlighet, interesser og motivasjonen (Lie, 2014:68-69). Nettopp dette er noe som ofte kjennetegner et evnerikt barn, og kalles for *asynkron utvikling*. Det vil si at deres mentale utvikling ofte ligger foran deres fysiske og psykiske, noe som også kan forklare problematikken evnerike barn opplever i møte med jevnaldrende og sosial samhandling (Lie, 2014:72). I tillegg til høye krav til egne prestasjoner, vil andres forventninger gjøre at de strever etter perfeksjonisme. Det kan føre til at de aldri blir fornøyde med eget arbeid, og dermed velger å underyte fordi de ikke tror at de kan gjøre det godt nok (Lie, 2014:73). Implisitt her sies det også at disse elevene kan være svært selvkritiske og selvbevisste (Skogen & Idsøe, 2011:90).

### 2.1.2 Flerfaktormodellen for høy begavelse

I senere tid har det derimot dukket opp flere forklaringsmodeller for begrepet «evnerik», enn kun å se på intelligenskvotienten hos et barn. I dag brukes gjerne definisjoner som er *flerfaktorbaserte* (Skogen og Idsøe, 2011:86). Disse definisjonene legger til grunn at det ikke kun er IQ som kan forklare prestasjoner på et ekstraordinært nivå, men at også motivasjon er en viktig faktor for å oppnå det. I følge Mönks og Ypenburg (2008) omfatter det å være evnerik ikke kun det å ha høy intelligenskvotient, men også det å være kreativ og inneha motivasjon. Dette kaller de for «*The multifactorial model of giftedness*», oversatt til «*flerfaktormodellen for høy begavelse*» på norsk. Modellen viser hvordan de tre personlige egenskapene henger sammen, men også hvordan vårt sosiale samspill bidrar til å realisere evner hos elevene. De sosiale faktorene som kommer til syne i denne modellen er familien, skolen og vennekretsen/«*peers*». For å oppnå høy begavelse, eller evner, må man altså ha en høy IQ på over 130. Innenfor begrepet motivasjon finner vi viljen og evnen til å fullføre en bestemt oppgave eller et påbegynt prosjekt, evnen til å sette seg mål, kunne håndtere risiko og det å kunne kjenne på gleden ved en bestemt oppgave. Til slutt må man kunne være kreativ, som vil si at man klarer å se oppfinnsomme og atypiske løsningen på problemer og i hvor stor grad en har evnen til å tenke selvstendig (Mönks & Ypenburg, 2008:28-29). Det er denne

multidimensjonale forståelsen vi baserer oppgaven vår på, og med denne følger det flere definisjoner på hva et evnerikt barn er. Nedenfor refereres det til tre slike definisjoner:



Illustrasjon: Flerfaktormodellen for høy begavelse. Hentet fra «Begavede barn. En veiledning for foreldre og pedagoger» av Franz J. Mönks og Irene H. Ypenburg

- (...) høyere enn gjennomsnittlig effektivitet av hjernefunksjon (Skogen & Idsøe, 2011:87)
- (...) sterke behov og potensial innenfor akademiske fag som matematikk, lesing/skriving/språk, naturfag, teknologi, samfunnsvitenskap, eller kreative/estetiske fag - og som kan transformere sitt potensial til talent kun dersom disse behovene blir identifisert og møtt i et rikt og responderende læringsmiljø (Idsøe, 2014:14).
- Gifted individuals are those who demonstrate outstanding levels of aptitude (defined as an exceptional ability to reason and learn) or competence (documented performance or achievement in top 10% or rarer) in one or more domains. Domains include any structured area of activity with its own symbol system (e.g., mathematics, music, language) and/or set of sensorimotor skills (e.g., painting, dance, sports) (National Association for Gifted Children, NAGC, 2010).

### 2.1.3 Motivasjon og evnerike elever

En av de største utfordringene for lærere, er å motivere elevene (Skaalvik og Skaalvik, 2015:11). Indirekte har motivasjon stor betydning for læring. Dersom elevene er motiverte, vil dette reflektere over på innsatsen og ytelsen (sst., 2015:13). Hva innebærer begrepet motivasjon? Woolfolk (2004) definerer motivasjon som:

*«(...) motivasjon oppstår i spenningsfeltet mellom utfordrende, meningsfylte og mestringsbærende oppgaver, og er en viktig faktor for at de iboende evnene hos et barn skal få utløp i form av prestasjoner».*

I følge denne definisjonen er utfordrende oppgaver nødvendige for å igangsette elevenes iboende evner. For læreren er elevens atferd det letteste å observere, derfor trekker læreren gjerne slutninger om elevens motivasjon ut fra atferden som observeres (Skaalvik og Skaalvik, 2015:14). Evnerike barn som ikke mottar tilfredsstillende utbytte av undervisningen, vil i følge Smedsrud (2014) stå i fare for å miste motivasjonen, og skolen kan bli et uutholdelig sted hvor kun tidligere ervervet kunnskap repeteres. Han påpeker at dette kan medføre uheldige læringsstrategier, samt at eleven ikke får utløp for sitt potensial (sst., 2014). En opplæring som er godt tilpasset en gjennomsnittlig elev, vil kunne oppleves kjedelig og uinspirerende på en evnerik elev, og vedkommende kan miste motivasjonen eller oppmerksomheten (Baltzer og Skogen, 2012:65). Evnerike barn som kjeder seg, kan i tillegg utvikle atferd som oppleves som problematisk i skolen. De blir gjerne ukonsentrerte og kan opptre forstyrrende i klasserommet. Smedsrud (2014) påpeker at som et resultat av denne atferden, kan de bli henvist til *pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT)* med mistanke om *oppmerksomhetsproblemer med hyperaktivitet (ADHD)* eller andre atferdsproblemer.

Dette er elever som finner mange aspekter ved det tradisjonelle skoleopplegget frustrerende og irrelevant, som ikke er motivert til å repetere oppgaver de allerede har vist at de mestrer godt (Neihart et al., 2002; Idsøe, 2014:17). På lik linje med andre elever trenger elever med akademisk talent muligheter for læring å støtte. Idsøe (2014) understreker at lærere bør unngå å tenke at evnerike elever er hjelpelærere. Dersom elevene får faglige utfordringer som samsvarer med deres evnenivå, vil de bli mer motiverte, prestere bedre og utvikle sterkere selvbilde og tro på seg selv.

Tidligere internasjonale undersøkelser har påvist at motivasjon er en viktig faktor for å utvikle eget potensial (Smedsrud, 2014). Selv om elevene har høye evner på ett eller flere områder, betyr ikke det at de evnerike elevene som ikke er motiverte, kan tilegne seg masse kunnskap. Smedsrud (2014) poengterer at evnerike elever som i utgangspunktet er godt rustet til å prestere bra i skolen, vil falle av dersom de ikke har tilgang på riktig materiale, forståelse fra læreren og utfordringer tilpasset sitt nivå og sine premisser (sst., 2014). I følge Skaalvik og

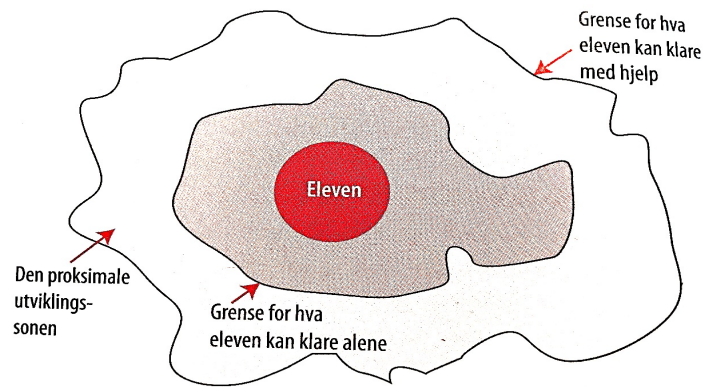
Skaalvik (2015) vil forventning om mestring øke motivasjonsnivået, noe som er viktig for å kunne beherske nye oppgaver. Dersom elevene utfører oppgaver som har blitt en rutine, og som derfor ikke krever noen anstrengelse, vil mestringsfølelsen forsvinne (sst., 2015).

## 2.2 Sosiokulturell læringsteori

*Den sosiokulturelle læringsteorien* bygger på ideen om at læring oppstår i samspillet mellom individet og dets sosiale omgivelser. Læring blir sett på som en sosial prosess, hvor det sosiale fellesskapet, kulturen og språket er de elementene som danner grunnmuren i barnets utvikling og læring. Vi er født inn i en sosial sammenheng, og dermed utvikler vi oss i samspill med andre mennesker (Imsen, 2014:183). En av de sentrale teoretikerne innenfor den sosiokulturelle læringsteorien er Lev Vygotskij, som er en av teoretikerne bak den proksimale utviklingssonen.

### 2.2.1 Den proksimale utviklingszone

Et av de mest sentrale punktene i Vygotskijs teori, er *den proksimale utviklingssonen*. Dette er området som ligger mellom det eleven kan klare selv, det aktuelle utviklingsnivået, og det eleven kan klare med hjelp fra andre. Området mellom det eleven kan klare selv og det han vil trenge støtte til å klare, kaller vi altså for «den proksimale utviklingssonen». I denne sonen kan ikke eleven løse problemet alene, men klare det ved hjelp av lærer eller elev som har mer kompetanse enn eleven selv. Denne utviklingssonen vil imidlertid flytte seg, etterhvert som eleven får ny kompetanse (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 68). Om undervisning innenfor den proksimale utviklingssonen benyttes gjerne begrepet «*scaffolding*» eller *stillasbygging*. Dette begrepet refererer til den voksnes støttende inngrep i elevenes læring. I følge Rogoff og Wertsch (1984), vil bruken av støtte, hjelp og veiledning variere med elevens kompetansenivå. Dersom eleven har store problemer med å løse oppgaven, vil eleven trenge mer støtte og veiledning. I motsetning vil det være mindre nødvendig for eleven med støtte og veiledning, desto mer kompetanse eleven har på området (i Imsen, 2014:194).



*Illustrasjon: Den proksimale utviklingszone – Lev Vygotskij. Hentet fra Gunn Imsens «Elevens verden – innføring i pedagogisk psykologi», 2014.*

### 2.2.2 Differensiering

*Differensiert* undervisning handler om å endre eller tilpasse læreplanen til de ulike evnenivåer man finner blant elever i en klasse. Fokuset er å gi elevene reell læring (Skogen & Idsøe, 2011:123). Differensiering bygger på premisset om at undervisningen bør varieres og tilpasses elevenes individuelle behov (Idsøe, 2014:32). Når man differensierer undervisningen stilles det store krav for at hver enkelt elev skal få oppgaver, innhold og vanskegrad som er tilpasset den proksimale utviklingszone (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I følge prinsippet om tilpasset opplæring i en inkluderende skole, skal alle elever – inkludert de evnerike, få en undervisning som tar hensyn til individuelle behov. For å differensiere undervisningen må læreren ha nødvendig kompetanse og en positiv holdning til elevgruppen (sst., 2016). Børte, Lillejord og Johansson forteller at lærere ofte fokuserer på elevene som strever faglig, og at mange evnerike elever derfor ikke inkluderes i grupper som får differensiert undervisning.

Differensiering kan deles i to dimensjoner; organisatorisk og pedagogisk differensiering. Når vi arbeider i henhold til prinsippene fra Vygotskijs proksimale utviklingszone, bruker vi pedagogisk differensiering (Idsøe, 2014:33). Pedagogisk differensiering fører med seg variert undervisning til hele klassen. Organisatorisk differensiering vil si at elevene blir gruppert etter bestemte kriterier, for eksempel prestasjonsnivå, og gis på bakgrunn av dette forskjellig undervisning (Eriksen, Dobson, Nes og Sand, 2011:15).

### 2.2.3 Akselerasjon og berikelse

Akselerasjon og berikelse er begge metoder for å tilpasse undervisningen for evnerike elever og er en form for pedagogisk differensiering (Idsøe, 2014:40).

En pedagogisk strategi som brukes i arbeid med evnerike elever er akselerasjon. Ved bruk av denne metoden tas elever som er evnerike gjennom et opplæringsprogram med hastig progresjon eller som er beregnet på elever ved høyere klassetrinn enn sine jevnaldrende. Ved norske skoler er det tillatt å akselerere innenfor et fag eller eventuelt å hoppe over ett klassetrinn (Idsøe, 2014:40).

Berikelse er en annen pedagogisk strategi som brukes for å tilpasse undervisningen til evnerike elever. Begrepet brukes for å beskrive muligheter for å utdype og legge til det ordinære lærestoffet som stilles til disposisjon på et gitt klassetrinn (Idsøe, 2014:40).

### 2.3 Tilpasset opplæring - en rettighet for alle

Tilpasset opplæring er en ideologi og et overordnet prinsipp i den norske fellesskolen. Det er et pedagogisk virkemiddel som skal bidra til at alle elever opplever økt læringsutbytte. Tilpasset opplæring er ikke en individuell rett, men skal skje gjennom variasjon og tilpasninger til elevmangfoldet (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Prinsippet om tilpasset opplæring gjelder både for elever som får *ordinær- og spesialundervisning*. Det som skiller ordinær -og spesialundervisning er en juridisk rett som omhandler retten til spesialundervisning, som er nedfelt i opplæringslova § 5 – 1 (Opplæringslova, 1998). Tilpasset opplæring er et undervisningsprinsipp som skolen er pålagt å følge, men som ikke gir elevene de samme individuelle rettighetene (Imsen, 2014:249).

Tilpasset opplæring bygger på prinsippet om inkludering. Inkluderende opplæring ble vektlagt som hovedprinsipp med L97 (Bjørnsrud og Nilsen, 2011:18). Salamanca-erklæringen gir begrepet inkludering et internasjonalt perspektiv (UNESCO, 1994). I denne erklæringen nevnes også «*gifted children*», eller evnerike elever, som en av gruppene som skal inkluderes og tilrettelegges for i skolen.

### 2.3.1 Opplæringslova

Opplæringslova, eller Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, er en lov med formål om å sikre elevens skolegang. I denne loven blir retten til tilpasset opplæring for alle nevnt, samt retten til spesialundervisning (Opplæringslova, 1998).

#### *Tilpassa opplæring og tidleg innsats § 1 – 3*

I opplæringslova § 1-3 er retten til tilpasset undervisning ettertrykkelig beskrevet. Opplæringen og undervisningen skal tilpasses hver enkelt elevs forutsetninger og evner. Det blir også nevnt at det er kommunen som har ansvar for opplæringen på 1. til 4. trinn. Begynneropplæringen i norsk, samisk og matematikk skal inneholde særlig høy lærerdyktighet, og skal være særlig rettet mot elever med svakere prestasjoner i lesing og regning (Opplæringslova, 1998).

#### *Rett til spesialundervisning § 5 – 1*

I opplæringslova § 5-1 som omhandler retten til spesialundervisning, står det at elever som ikke har eller kan få tilstrekkelig utbytte av den ordinære klasseromsundervisningen, har rett på spesialundervisning (Opplæringslova, 1998).

## 3 Metode

I dette kapittelet skal vi redegjøre for hvilken metode vi har valgt for å samle inn informasjon til vår bacheloroppgave, for å kunne svare på problemstillingen: «*Blir matematikkundervisningen tilpasset de evnerike elevene?*»

### 3.1 Kvalitativ metode

Innenfor samfunnsvitenskapelig metode finner man to hovedtyper, *kvantitativ* og *kvalitativ* metode (Christoffersen & Johannessen, 2012:17). Kvantitative metoder er ofte spørreskjema som blir sendt til mange deltakere, og alle får identiske spørsmål og svaralternativer. Fordelen med kvantitativ metode er at man kan sammenligne svar på tvers av deltakere, og lage en statistikk som viser resultatet. Det kunne vært interessant å bruke kvantitativ metode, fordi denne metoden gir et større representativt utvalg, men i henhold til vår problemstilling benyttet vi kvalitativ metode, ettersom målet var å få detaljert og utfyllende informasjon. Kvalitativ metode er vanlig å bruke når man forsker på pedagogisk praksis. Metoden har

større fleksibilitet, og tillater større grad av spontanitet og tilpasning i interaksjonen mellom forsker og deltaker (ibid:17). Målet er ikke å generalisere, men å gå i dybden i informantenes praksis.

Ved å bruke kvalitativt intervju har en mulighet til å få dyptgående og eksakte beskrivelser, samt anledning til å innhente menneskers erfaringer og oppfatninger. Samtidig kan man tilpasse intervjuet til hver enkelt informant i form av oppfølgingsspørsmål og utdypning (Christoffersen & Johannessen, 2012:77-78).

*«Et intervjuprosjekt involverer en rekke oversettelser: Forsknings spørsmål skal oversettes til intervju spørsmål, den muntlige interaksjonen i intervjusituasjonen skal oversettes til en skriftlig transkripsjon, og forskerens analyse av materialet skal oversettes til et lesbart og gjerne anvendelig produkt i form av intervjurapport»*  
(Birkmann og Tanggaard 2012:33).

For å underbygge intervjuet vurderte vi å benytte observasjon som tilleggsmetode, men tiden til informantene og oss selv strakk ikke til. Ved å bruke observasjon kunne vi underbygd informantenes uttalelser i intervjuet. Risikoen ved å kun bruke intervju som verktøy er at informantene kan gi oss ønskelige svar, og ikke svar som bidrar til økt kunnskap om den faktiske undervisningssituasjonen.

### 3.2 Utvalg av informanter og gjennomføring av intervju

I prosessen med å innhente informanter var det avgjørende at de jobbet på 1. og 2. trinn. Vi intervjuet to lærere fra to ulike skoler, og ønsket å utforske om utvalgte lærere tilpasser undervisningen i matematikk for de evnerike elevene. Vi er interessert i å vite mer om hvordan lærere tilrettelegger opplæringen for de evnerike elevene i så ung alder, der nivået i klassen kan variere betydelig.

Hvert intervju foregikk i ca. 30 minutter, i løpet av fire ikke-sammenhengende dager. Da vi utarbeidet intervjuguiden foretrakk vi et *semi-strukturert* intervju, hvor vi hadde en overordnet intervjuguide, men der spørsmål, temaer og rekkefølge kunne variere. Tanken var at hovedtemaet og de åpne spørsmålene skulle være forberedt på forhånd, men at rekkefølgen var vilkårlig. En slik intervjumetode er fleksibel og dynamisk og gir oss mulighet til å stille



oppfølgingsspørsmål, samt til å gå mer i dybden som vi ønsket (Christoffersen & Johannessen, 2012:79).

Etter at intervjuene var avsluttet, transkriberte vi dem på papir. Dette for at systematiseringen og analyseringen av datamaterialet skulle bli mer oversiktlig. Vi anså det nødvendig å redusere datamengden for at den skulle bli håndterbar. I kapittel fire vil vi presentere det mest relevante innholdet fra intervjuene.

### 3.3 Etiske vurderinger

Ved kvalitativ forskning stilles det en del etiske krav. Et prinsipp som står sentralt i slike forskningsopplegg er at deltakelse skal være frivillig, og at informantene har mulighet til å trekke seg om ønskelig. Informantene har krav på å vite at de er en del av et forskningsopplegg, samt at de har rett på informasjon om selve forskningen. Vi har sendt ut et skriftlig samtykkeskjema til både rektor og informantene ved de utvalgte skolene vi ønsket å intervjuer (Se vedlegg II og III). Et viktig forskningsetiskprinsipp er at all informasjon som blir innhentet ved forskning, skal anonymiseres. Det skal ikke være mulig å identifisere hvem som har deltatt i forskningsprosjektet (Christoffersen & Johannessen, 2012:74).

### 3.4 Forskningens kvalitet

Vi har som nevnt intervjuet fire lærere på to forskjellige skoler. Vi har valgt to lærere fra hver skole, der intensjonen er å tilegne større innsikt i eventuelle likheter og ulikheter. Vi kan ikke konkludere med at den kunnskapen og informasjonen vi etablerer gjelder for alle lærere i skolen. Målet vårt er ikke å generalisere, men å gå i dybden i informantenes praksis. Alle informantene ble informert om tema på forhånd, noe som kan påvirke svarene vi fikk. Lærerne kan vise større fokus og interesse for det temaet de skal intervjues om, og i den sammenhengen kan holdningene om tilpasset opplæring for de evnerike barna påvirkes.

Christoffersen og Johannessen (2012:85) påpeker at med manuelle notater blir tiden rett etter intervjuet kritisk fordi forskeren sitter igjen med mange inntrykk. Ofte husker man ikke utsagn, beskrivelser eller annet som fremheves under intervjuet, og som det ikke ble tid til å skrive ned underveis. For å få mest nøyaktige beskrivelser og for å minimere feiltolkning har vi benyttet digital diktafon. Dette gjorde at vi kunne spole tilbake å få med detaljer.

## 4 Datainnsamling

I de semi-strukturerte intervjuene har vi valgt å fokusere på noen få spørsmål. Et av hovedspørsmålene vi ønsket å finne svar på, var om informantene tilpasset matematikkundervisningen for de evnerike elevene. Alle informantene opplyste at de har fokus på temaet og at de tilpasser den matematiske opplæringen for denne elevgruppen.

*«(...) jeg tror også at de sterke elevene kan få mye tilpassing om du er bevisst på undervisningen og hvordan du legger den opp, noe jeg prøver å gjøre. Spesielt ved bruk av muntlige oppgaver og prøve å strekke dem litt der, strekke dem litt i samtale og tenker at du legger til rette for noen spørsmål og problemstillinger som elevene skal tenke på og finne ut av.»*

Informant 1

*«De som strever og ikke når helt opp dit vi ønsker har krav på spesialundervisning, mens de evnerike har ikke. Du skal tilrettelegge for dem også ved å gi dem vanskeligere nivåer, men de har ikke de samme rettighetene på den måten. Det er et minimumsmål i læreplanverket, men det finnes ingen øvre mål. Men jeg har en del fokus på det, så jeg håper og tror at hos meg så har vi en fin balanse i klasserommet, for det er jo ikke bra for noen av nivåene at de faller av. (...) Jeg ser at spesialundervisning kunne vært hensiktsmessig i arbeid med evnerike elever, men det har de ikke krav på i dagens skole.»*

Informant 2

*«Skolen her har stort fokus på temaet og vi har blitt satt i grupper for å finne ut hvordan vi skal tilpasse opplæringen i alle fag for evnerike elever (...) Jeg føler at vi jobber mer og mer målrettet mot denne gruppen elever.»*

Informant 3 & 4

Videre i intervjuet spurte vi informantene om hvordan de valgte å tilpasse undervisningen til de evnerike elevene, for at de skulle få best mulig utbytte. En av metodene som var utbredt

blant alle informantene, var bruken av problemløsende oppgaver. Informant 1 presenterte et konkret eksempel på hvordan elevene arbeidet med samme tema, men på ulikt nivå. De begynte med tallene 10-20 i første klasse. Læreren lagde en tallrekke, der elevene skulle plassere seg fra 1-20 ut i fra mattestykker de ble gitt. Den gjennomsnittlige førsteklasingen fikk oppgaver som « $2+3$ », mens en evnerik elev fikk problemløsende oppgaver som: «du har 20, men skal ta bort tre, hvor må du plassere deg da?» eller «kan du finne to mer enn 17?». Her blir elevene gitt en problemstilling, og de må selv finne ut hvordan de skal løse den.

*«Det viktigste for de evnerike elevene er at de ikke får bunke på bunke med de samme oppgavene, de må også ha noe å kunne strekke seg etter (...) Elevene jobber hele tiden på ulike nivåer, men om det samme temaet.»*

Informant 4

En annen metode som ble brukt var å benytte åpne oppgaver, igjen innenfor samme tema, men med utfordringer tilpasset hver elevs individuelle nivå. Informant 1 forklarer at åpne oppgaver tilrettelegger i seg selv, og at det ikke er nødvendig med mange ulike opplegg. På denne måten får de alltid utfordringer som de er gode på, men som de samtidig må strekke seg etter. Det blir også opplyst om bruken av kreative oppgaver når de er ferdig med hovedoppgaven, der de skal lage en problemstilling som de skal sette inn i et diagram eller statistikk, som en metode å bruke i arbeidet med evnerike elever.

*«Det er matematikk i alle fag. For eksempel at de ser et bilde av en tabell i naturfagsboka, eller at de skal lese av en flyrutetabell. De tenker ikke over at dette er matematikk. De kan addisjon og subtraksjon, men de skal få dette inn på en annen måte. Da øver vi gjerne på å sette dette inn i tabeller, søylediagram og intervju. Dette er noe de ikke mestrer like godt, men som vi kan utfordre dem på. Vi ser på nasjonale prøver at spesielt tabeller og statistikk er vanskelig, fordi det ikke er oppstilte regnestykker som de gjerne er vant med. Det er viktig å få frem at vi tenker matematikk i alle fag (...) Jeg ser en positiv utvikling når elevene får lov å jobbe med andre måter å tenke på. Elevene blir mer delaktige i prosessen, de får mer tid til research, gå på biblioteket eller internettet. De skal selv lage en problemstilling eller en hypotese. De evnerike må få lov til å bevege seg på en annen måte i skolehverdagen. (...) Du ser at elevene blomstrer når de får komme med sine forslag*

*og løsninger. (...) Vi har brukt Teknolego i matematikken, noe vi ser motiverer dem mye.»*

Informant 3

Et av temaene vi pratet om var motivasjon og evnerike elever. Spørsmålet informantene fikk var om de hadde erfart at tilpasset opplæring i matematikk påvirket lærelyst og motivasjon hos de evnerike elevene. Informantene var enstemmige i at den tilpassede opplæringen var med på å vekke den indre motivasjonen hos denne elevgruppen.

*«Ja, det gjør jeg. Det har jeg sett. Det handler om å treffe elevene der de er, så er vi den voksne som er der og støtter og drar i dem. Det handler om å finne balansen. Det å klare det til en hver tid er krevende.»*

Informant 1

*«Ja, jeg merker at når man har god nok tid til å følge opp hver enkelt elev, hjelpe de slik at de forstår oppgaven og får den til, så blir de motiverte. Det er ofte når de ikke forstår det helt at det baler på seg, da blir det fort kjedelig.»*

Informant 2

*«(...) som sagt, det viktigste er at vi ikke trykker opp bunke etter bunke med samme oppgaver for å holde de i gang, da dreper vi motivasjonen deres. Vi må ha en A, en B og en C-løsning, og alle må ha en progresjon innenfor sitt nivå. Det betyr så mye for oss lærere, at alle elever uansett nivå de er på uttrykker at de har hatt en kjekk dag.»*

Informant 3 & 4

Derimot vil det med et slikt tema, som tilpasset undervisning til evnerike elever, også oppstå utfordringer. Informant 3 og 4 opplyste om at de følte de fikk det godt til, men at utfordringen var å tilpasse for alle evnerike elever, ettersom også de er forskjellige. Som tidligere nevnt, så er ikke evnerike elever en homogen gruppe, men en heterogen gruppe med ulike interesser og behov.

Informant 1 og 2 oppga de organisatoriske rammene på skolen som en utfordring for å tilpasse tilstrekkelig for denne elevgruppen. Ressurser (jf. assistenter, miljøarbeider eller

spesialpedagog) blir gjerne plassert i klassen, men de får i oppgave å se etter de som strever faglig. Eventuelt er det ikke organisert godt nok på forhånd, slik at den ekstra ressursen som kunne blitt brukt til å få den eller de evnerike elevene til å nå lengre, heller blir brukt som en «hjelpelærer» for alle elevene. Når vi stilte oppfølgende spørsmål rundt erfaring med evnerike barn, opplyste en av informantene at hun i løpet av 24 år som lærer, aldri har hatt en evnerik elev, og at det kan være vanskelig å identifisere disse elevene.

*«(...) Jeg har vel aldri, i løpet av alle årene jeg har vært lærer, hatt noen som har vært totalt over de andre, sånn faglig (...) Hadde man hatt ressurser og muligheter så ja, jeg ser jo det. Det krever gjerne at du har en ekstra voksen som kan gå inn i temaer og diskuterer med barna på ett høyere nivå, da er jeg ikke i tvil om at elevene kunne kommet lengre.*

Informant 1

Implisitt her ligger det at administrasjonen fokuserer mer på de elevene som strever faglig. Dette kommer også til uttrykk tidligere i intervjuet når hun får spørsmålet om tilpasset opplæring er noe læreren må praktisere på egne premisser eller om skolen har noen retningslinjer:

*«Administrasjonen kan legge litt til rette for at eleven skal få tilpasset opplæring, så er det gjerne slik at det utløser enkelttimer til klassen, at jeg har en ekstra lærer inne. At de prøver å støtte og å hjelpe, kanskje mest de som trenger litt ekstra hjelp faglig eller på det sosiale.»*

Informant 1

Informant 3 og 4 uttrykte bekymring over hvordan de evnerike elevene ofte blir brukt på feil måte, med bakgrunn i sine evner og læringsnivå. Samtidig blir graden av oppmerksomhet rettet mot denne gruppen elever også nevnt som bekymringsverdig.

*«Ofte, når man ser på skolekulturen, så ser vi at det er de sterke elevene som ofte blir selvgående og brukt til å hjelpe de som strever, og blir brukt på litt «feil» måte. Det er fordi disse elevene er så flinke og de gjør det de skal. Jeg kan bare se på det de har gjort med et halvt øye, så ser jeg at alt er helt perfekt. For de som er antatt svakere, de får i hvert fall oppmerksomhet. De får nok oppmerksomhet fra oss voksne, nok støtte*

*og nok hjelp, så for meg har det vært slik at jeg gjerne føler dårlig samvittighet ovenfor de evnerike elevene innimellom.»*

Informant 3 & 4

Alle informantene opplyste at de tilpasset undervisningen ved å la elevene jobbe innenfor samme emne, men med ulike oppgavetyper, samt at det er lærerens oppgave å tilrettelegge for de evnerike elevene. Det er likevel forskjellig fra informant til informant hvordan dette blir praktisert. En informant fortalte at hun gjerne gav ekstra spennende oppgaver til de som er evnerike eller faglig sterke, slik at de andre elevene skal se at det lønner seg å jobbe hardt. På denne måten blir det en vinn-vinn-situasjon for alle elevene i klassen.

*«For de som kommer langt har jeg gjerne prøvd å planlegge ekstra kjekke og litt utfordrende, typisk tankeoppgaver som de kan gjøre til slutt (...) De heller får gjøre noe morsomt som i tillegg utfordrer dem. Det er lærerikt for dem, men også motiverende for resten av gruppa som ser at de får lov til å gjøre noe morsomt, og «da må jo de også jobbe for å få det til». Det er en vinn-vinn situasjon.»*

Informant 2

Andre informanter påpekte derimot at slike nivåforskjeller ikke skal vektlegges. Alle i klassen er inneforstått med at de noen ganger arbeider med ulike oppgaver, men nivåforskjellene skal ikke tydeliggjøres utover det.

*«I klassesituasjonen skal det ikke merkes at det blir tilpasset etter nivå, og det synes jeg er viktig. De skal føle at de jobber med det samme, men alle skal også føle at de får en utfordring innenfor det samme.»*

Informant 3 & 4

## 5 Diskusjon

I dette kapittelet av oppgaven vil vi drøfte våre funn i lys av innsamlet datamateriale og teorien vi tidligere har presentert. Med denne bacheloroppgaven ønsker vi å diskutere om lærere tilpasser undervisningen for evnerike elever i matematikk.

## 5.1 Evnerike elever i norsk pedagogikk

I dette underkapittelet vil vi diskutere generelt om evnerike elever i norsk pedagogikk. Her vil det forekomme noe teori som ikke er presentert i teorikapittelet. Dette er fordi vi ønsker å belyse dagens situasjon for evnerike elever i den norske skolen.

I vår forskning formidlet en av informantene at hun i løpet av sine 24 år som lærer, aldri har hatt en elev som er evnerik. Dette er et skremmende funn, da forskning viser at det gjennomsnittlig er ett til to evnerike barn i hver klasse (Skogen og Idsøe, 2011:85). Norske lærere mener selv at de innehar kompetanse til å undervise evnerike elever, men at det derimot ikke er samsvar mellom lærerens syn på egen kompetanse og gjennomføringen av undervisning i klasserommet (Wæge og Nosrati, 2015). Et viktig moment å tydeliggjøre er Norges manglende inkludering av temaet evnerike barn i sine utdanningsdisipliner, som pedagogikken og spesialpedagogikken. Selv har vi aldri hørt om emnet på de tre årene vi har tatt lærerutdanning, noe vi mener er oppsiktsvekkende. Evnerike elever blir nemlig ikke inkludert som en del av den norske utdanningen for lærere (Smedsrud, 2014). I lys av dette kan vi forstå at det kan være vanskelig for lærere å gjenkjenne de evnerike elevene i klasserommet. Forskere har registrert at det er den enkelte lærer som selv har ansvar for å identifisere og undervise denne elevgruppen, noe som samsvarer med våre funn. Samtidig viser forskningen at lærere ikke får kunnskap om særtrekk og kjennetegn ved disse elevene, verken gjennom lærerutdanning eller etterutdanning (Børte, Lillejord og Johansson, 2016). Hvordan kan skolene ha nødvendig kompetanse til å møte evnerike elevers behov, når det aldri har vært rettet oppmerksomhet mot det? Dette tyder på at regjeringen og utdanningsdirektoratet er nødt til å utarbeide tydeligere veilednings- og retningslinjer for norske lærere, for å øke kompetansen på området slik at evnerike elever får tilfredsstillende utbytte av skolen.

## 5.2 Evnerike elever og spesialundervisning?

Utdanningsdirektoratets «*Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*», belyser at «Retten til spesialundervisning ikke omfatter elever som lærer raskere eller mer enn gjennomsnittet, og som derfor ikke får tilfredsstillende utbytte av opplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2009:30). Implisitt står det at evnerike elever kan ha behov for spesialundervisning, som en av informantene opplyste om. Likevel er det noe denne elevgruppen i praksis ikke har rett på. Dette stiller vi oss kritisk til, da vi i den norske skolen,

som er en lærende organisasjon, forsettlig ekskluderer en gruppe elever via opplæringslova (Smedsrud, 2014). I følge forskning er denne type ekskludering imidlertid en uheldig praksis som ikke har rot i teorien. Det er mulig at spesialundervisning spesielt rettet mot hver enkelt evnerik elev kan bidra til å øke elevens individuelle motivasjonsnivå. Smedsrud (2014) poengterer at evnerike elever vil prestere dårligere enn forventet om de ikke får utfordringer som er tilpasset sitt nivå og sine premisser. Elevens egen forventning om mestring vil øke motivasjonsnivået. Med bakgrunn i dette vil oppgaver som for evnerike elever er blitt en rutine, og som på ingen måte krever noen form for anstrengelse, svekke mestringsfølelsen og attpåtil motivasjonsnivået (Skaalvik og Skaalvik, 2015).

Informantene belyser at skolekulturen har en tendens til å gi de svake elevene mer oppmerksomhet enn elever med høyere læringspotensial, samt at de kan føle på dårlig samvittighet ovenfor de evnerike elevene. I følge Skogen og Idsøe (2014:47) finnes en motvilje mot spesialundervisning for evnerike elever, noe som resulterer i at mange evnerike barn mister muligheten til å utvikle sitt læringspotensial. Evnerike barn er et tema som må aktualiseres, da elevgruppen har en tendens til å bli forsømt i det norske skolesystemet. Moon og Rosselli (2000) hevder at manglende satsing på akademiske talenter i den vestlige skolen bunner i en utdanningsfilosofi som har som mål å utjevne individuelle forskjeller (i Smedsrud, 2012). Den norske fellesskolen er en skole som er opptatt av at alle barn skal nå et minimumsnivå i løpet av sin skolegang. En av informantene henviser til læreplanverket, og at det ikke finnes øvre mål for evnerike elever. Det kan derfor påstås at manglende fokus på de evnerike elevene kan være et resultat av den norske fellesskolen. I tillegg kan frykten for stigmatisering og elitisme være grunnen til at spesialundervisning ikke er et tilbud for evnerike elever.

UNESCOs salamanca-erklæring (1994:6) nevner funksjonshemmede og evnerike barn i samme setning, og blir fremhevet som viktige grupper å inkludere og tilrettelegge for. I følge Smedsrud og Skogen (2016:61) belyser setningen indirekte at evnerike barn, i likhet med funksjonshemmede barn, er en elevgruppe som defineres som utsatt og trenger spesiell oppmerksomhet. Dette gir mer enn nok grunnlag for å hevde at det samme vil gjelde for evnerike elever, som har svært andre behov når det kommer til undervisning og sosiale forhold. Dersom dette stemmer kan vi konkludere med at spesialundervisning burde være et tilbud for denne elevgruppen.



### 5.3 Tilpasning for evnerike elever

Våre funn viser en sterk vilje til å tilpasse undervisningen for evnerike elever. En av metodene som ble nevnt for å tilpasse undervisningen, var at elevene arbeidet med åpne oppgaver innenfor samme tema, men med ulik vanskelighetsgrad basert på elevenes nivå. I opplæringslova §1-3 står det at opplæringen skal tilpasses hver enkelt elevs evner og forutsetninger, noe som implisitt ligger i begrepet differensiering. Idsøe (2014:14) hevder at et læringsmiljø hvor elevens behov for utfordring og tilrettelegging blir møtt, er vesentlig i den potensielt ekstraordinære utviklingen hos et evnerikt barn. I følge Jahr (2000) har det ingen hensikt å stimulere evnerike elever ved å gi dem mer avanserte oppgaver enn gjennomsnittet (i Wæge og Nosrati, 2015). Derimot vil det være avgjørende at elevene arbeider innenfor samme tema og med samme materiale, noe alle informantene beskrev i intervjuene. To av informantene opplyste at de evnerike elevene fikk arbeide med problemløsende og kreative oppgaver, noe som er i tråd med «Flerfaktormodellen for høy begavelse» sitt syn på evnerike elevers læring. I følge Wæge og Nosrati (2015) vil denne måten å arbeide med matematikk på, gi høyt presterende elever mulighet til å erverve kunnskap på sitt nivå. Videre påpeker de at den matematiske opplevelsen kan være positivt utslagsgivende ved å gi dem mulighet til å analysere andre og mer detaljerte sider ved en matematisk situasjon. En av informantene trakk fram «Teknologo» som en metode å la evnerike elever utfolde seg faglig. Lærerne bør rette mer oppmerksomhet mot det å utvikle matematisk kreativitet - utforske egne problemstillinger og løsninger, til fordel for kalkuleringsferdigheter kun med den tradisjonelle algoritmen (Idsøe, 2014:62). Et eksempel på en slik tilnærming kan være å gi elevene mulighet til å være mer delaktige i planleggingsfasen og samtidig få utarbeide egne problemstillinger eller hypoteser. Til tross for at utfordringene med differensiering er mange, antyder forskning at det å differensiere undervisningen er den mest profitable praksisen for alle elevgrupper (Wæge og Nosrati, 2015).

En av informantene poengterte at det er viktig å bevare elevens indre glød. Lærere som har forståelse for barnets indre drivkraft, både kognitive og emosjonelle aspekter, er lærere som lykkes i arbeid med evnerike barn (Skogen og Idsøe, 2014:155). Læreren må være åpen og nysgjerrig på barnets individuelle interesser, til tross for at interesseområdet er utenfor læreplanen. Dette kan utdypes videre gjennom at læreren til en evnerik elev, sjelden underviser på samme måte flere ganger. De fungerer som tilretteleggere og lar elevene ta ansvar for egen læring ved at de aktivt søker kunnskap (sst., 2014:156).

Internasjonal forskning viser at denne elevgruppen står i fare for å utvikle psykososiale vansker, emosjonelle utfordringer og atferdsvansker. I følge Edwards (2009) viser undersøkelser i USA at evnerike barn som kjeder seg og opptrer urolig, kan bli feildiagnostisert med ADHD (i Smedsrud, 2014). Vi kan derfor ikke akseptere manglende oppmerksomhet rettet mot evnerike elever i den norske skolen. Dersom skolen verdsetter elevens kunnskap, kan eleven fordype seg i et tema og bli ekspert på dette området. En kan videre organisere undervisningen slik at eleven som har forsket på et tema, kan holde foredrag for resten av klassen. En barriere for å berike ordinærundervisningen kan imidlertid være en begrenset forståelse av opplæringslova §1-3: «*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidat*» (Opplæringslova, 1998). I denne sammenhengen er det spesielt viktig å merke seg at opplæringslova bruker begrepet «*evner*» og «*forutsetninger*», som innebærer at man skal tilpasse seg hele mangfoldet av elever, inkludert de evnerike barna. Lærere forstår opplæringslova og dens §1-3 som at å tilpasse undervisningen ved å veksle mellom tradisjonell tavleundervisning og dialog vil være tilstrekkelig for å gi god tilpassing, men i følge Smedsrud (2014) vil dette ha en svak effekt for alle elever.

Vårt innsamlede datamateriale, i tråd med forskning, viser dessverre at den norske skolen ikke er god nok til å ivareta og forstå de evnerike elevene, og skolen kan bli et ukomfortabelt sted for denne gruppen (Skogen & Idsøe, 2011:52). Kunnskapsløftet viser til at alle elever skal møte utfordringer de kan strekke seg mot, som de kan mestre selv eller i et lærende fellesskap med andre. Dette kan sees på i lys av det sosiokulturelle perspektivet på læring og den proksimale utviklingssonen, som sier noe om hvordan en elev kan utvikle seg i samhandling med lærer eller en mer kompetent elev. I læreplanverket, Kunnskapsløftet, står det videre at: «*(...) Dette gjelder også elever med særlige vansker eller særlige evner og talenter på ulike områder*» (Læreplan for kunnskapsløftet, u.å.:4). I praksis viser det seg derimot at en sterk antagelse i det norske skolesystemet er at evnerike elevene klarer seg på egenhånd, og en av informantene opplyste også om at disse elevene ofte blir brukt som hjelpelærer for elevene som strever. På denne måten får de kun repetert oppgaver de allerede kan, noe som resulterer i lite utfordringer for evnerike elever.

#### 5.4 Motivasjon og evnerike elever

Våre informanter beskrev akselerasjon som en hyppig brukt metode for å tilrettelegge for de evnerike elevene. Akselerasjon er en pedagogisk strategi for å tilpasse undervisningen for de

evnerike elevene og imøtekomme deres faglige behov. Akselerasjon i denne sammenhengen vil si at man fører eleven gjennom pensum raskere enn sine gjennomsnittlige medelever. I dagens norske fellesskole jobbes det hardt for at alle elever skal nå samme nivå, og på grunn av dette blir gjentakelser og repetisjon flittig brukt. For elevene som har evner til å nå et ekstraordinært nivå vil dette oppleves kjedelig og lite utfordrende, og de har en tendens til å få gjentakende bunker med identiske repetisjonshefter. I disse situasjonene hvor akselerasjon oppstår er det derfor viktig for læreren å reflektere over hvilke ekstraoppgaver som deles ut, samt at det inneholder oppgaver som kan motivere for videre læring (Skogen & Idsø, 2014:119-120). Informantene utdyper at man på denne måten får opprettholdt den indre motivasjonen, som de understreker er avgjørende for å holde læringsmotivasjonen i gang hos elevene.

Vår forskning viser at motivasjon er en viktig faktor for å strekke elevene til et høyere nivå. «Flerfaktormodellen for høy begavelse» trekker også frem motivasjon som en viktig faktor for å forklare prestasjoner på et høyt nivå. Informantene påpeker at de motiverer elevene ved å tilpasse oppgaver til elevens nivå, ved å lage kreative og problemløsende oppgaver. Evnerike elever, som alle andre elever, vil i følge Smedsrud (2014) ikke kunne tilegne seg ny kunnskap uten en stimulerende komponent, da motivasjon fortsatt er en svært viktig faktor på tross av elevers høye evner.

Informantene forteller om viktigheten av at de evnerike elevene får muligheten til å bevege seg annerledes enn sine medelever i skolehverdagen. Skogen og Idsø (2014:90) trekker frem elevenes usedvanlig høye aktivitetsnivå og ekstreme lærelyst som et kjennetegn. Lærelysten blomstrer i arbeid med egne interesser og hobbyer, samt at nysgjerrighet, iver og engasjement kan bli svært synlig. I følge Idsø (2014:16-17) er denne elevgruppen opptatt av å få svar på «hvordan og hvorfor» i ulike situasjoner, og vil ikke akseptere et udiskutabelt svar. De er opptatt av logisk argumentering og konstruktiv diskusjon, og dette henger trolig nært sammen med deres iver etter å lære, forstå og oppdage. Evnerike elever har høyere enn gjennomsnittlig kognitiv intelligens, noe som kan komme til syne gjennom at disse elevene ofte har lært både å skrive og lese, samt at de gjerne har lært seg hvordan klokken fungerer, før de begynner på skolen. Faglig vil de være forbi sitt alderstrinn (Skogen og Idsø, 2014:88).

En av informantene nevnte «ungt entreprenørskap» og besøk til lokale bedrifter for å vise hvordan matematikken kan brukes på forskjellige måter og at den faktisk blir brukt i livet

utenfor skolen. *Berikelse* av pensum vil i all hovedsak dreie seg om utvidelse og utdypelse av eksisterende pensum. Dette er en velkjent og velpraktisert pedagogisk differensieringsmetode for evnerike barn, og likt som med akselerasjon, anvendes det når en elev arbeider raskere gjennom pensum enn resten av gjennomsnittet (Skogen & Idsøe, 2014:121). Mönks og Ypenburg mener at berikelse er aktiviteter som eleven kan gjennomføre når det ordinære lærestoffet er lært og konsumert, og at dette er aktiviteter som skal føre til dypere og bredere forståelse av stoffet (i Skogen & Idsøe, 2014:49). Hovedpoenget er altså at elevene skal tilegne seg ny kunnskap ved stoffet, men på en alternativ måte. Et eksempel på dette som en av informantene opplyste, er at de får tilnærme seg skolehverdagen på en annen måte, for eksempel gjennom besøk ved ulike fabrikker og opplegg på skolen, hvor de får sett matematikken bli brukt i praksis og i det hverdagslige livet.

Hattie (2009) hevder at effekten av å berike pensum på elevers læring er vesentlig lavere enn ved bruk av akselerasjon (i Idsøe, 2014:41). Andre studier har derimot vist at effekten av akselerasjon kan vise seg i form av nedsatt akademisk selvbilde og selvfølelse. Det har vist seg at elever som blir plassert i spesialklasser vil kunne utvikle et lavere akademisk selvbilde, da de ikke lenger er klassens beste i et miljø som er mindre konkurransepreget (Idsøe, 2014:41). Med bakgrunn i dette kan man forstå hvorfor evnerike elever i utgangspunktet ikke skal motta spesialundervisning i form av enkeltvedtak, men heller få undervisningen tilpasset sine evner, innenfor et inkluderende fellesskap i klasserommet. Motsatt kan man argumentere med at spesialundervisning vil kunne være en stigmatiserende faktor, også for de elevene som viser seg å være faglig svakere enn andre elever. Som en av informantene uttrykte skal ikke evnene til hver enkelt elev være merkbar i klassesituasjonen, ettersom at det kan ha en uheldig stigmatiserende effekt.

## 5.5 Situasjonen for evnerike elever i Norge

I Norge har det vært stort engasjement omkring skoler for evnerike barn, men søknaden om å opprette en egen skole for disse elevene ble avslått av Utdanningsdirektoratet i 2016 (Utdanningsdirektoratet, 2016). Mange skoler viser vilje til å tilpasse undervisningen for evnerike elever, samtidig er det tydelig at dagens skole verken har kompetanse, ressurser eller kapasitet som er nødvendig. Da er det ikke tilstrekkelig med gode intensjoner (Johnsen, 2016). Til artikkelen «*er det lov å være flink?*» forteller Idsøe at det handler om å definere hvem de evnerike er. Hun henviser til forskning i det hun påpeker at egne skoler for evnerike

barn ikke er den beste fremgangsmåten. Det anbefales at barn med særlige evner får oppgaver tilpasset sitt nivå i et «vanlig» klasserom (Olsen, 2011). Informantene opplyser at de differensierer undervisningen innenfor klasserommet ved å la elevene arbeide med samme tema, men på ulikt nivå. Vår forskning viser også at *en* av de to skolene har rettet stor oppmerksomhet mot denne elevgruppen, og kun to av informantene har derfor fått innføring i hvordan de skal tilpasse opplæringen i alle fag for evnerike elever.

Ikke før i nyere tid har Norge utvidet oppmerksomheten mot evnerike barn. Tidligere statssekretær for kunnskapsdepartementet, Birgitte Jordahl, belyste i 2015 at hun ønsker et godt tilbud for evnerike elever. Hun innrømmer at Norge ikke har hatt tilstrekkelig fokus på at også dette er en sammensatt elevgruppe med ulike utfordringer og behov. Hun uttrykte videre at regjeringen ønsker en langsiktig og helhetlig satsing for elever som presterer på de høyeste nivåene, og at prinsippet om tilpasset opplæring gjelder for alle elever – også de evnerike (Kunnskapsdepartementet, 2015). Disse elevene utfordrer skolens undervisningspraksis, og trenger et godt gjennomtenkt undervisningsopplegg med progresjon og jevnlig nye innfallsvinkler på fagstoffet. Forskere mener at dårlige relasjoner til læreren kan være årsak til frafall blant evnerike barn, og at det er nødvendig at lærere aksepterer og forstår dem (Børte, Lillejord og Johansson, 2016:2). En av informantene uttrykte at lærerne på denne skolen jobbet målrettet mot disse elevene. Gjennom teori og vår innsamlede data kan vi derfor se et økende fokus på emnet om evnerike elever. Om vi i dag har tilstrekkelig kunnskap om evnerike barn kan diskuteres, men at regjeringen belyser tema gir indikasjoner på at vi beveger oss i riktig retning.

## 6 Avslutning

Formålet med denne bacheloroppgaven har vært å se nærmere på om matematikkundervisningen blir tilpasset de evnerike elevene i 1. og 2. klasse i den norske skolen. I likhet med Smedsruds forskning (2012 og 2014) kan vi se at det med fordel er behov for økt oppmerksomhet rettet mot denne elevgruppen. Den norske lovgivningen har teoretisk sett rom for tiltak for evnerike elever i form av differensiering, men elevene blir ekskludert fra loven om rett til spesialundervisning.

I denne oppgaven har vi tatt for oss situasjonen til evnerike barn i dagens skole, og ulike tilpasningsmetoder for denne elevgruppen. Tidlig identifikasjon og tilpassende

differensieringsstrategier kan danne grunnlag for at evnerike barn skal få tilstrekkelige utfordringer i skolehverdagen. Vi har gjennom prosessen utviklet nyttig kunnskap som er viktig for oss som nyutdannede lærere i arbeid med evnerike elever.

En endelig konklusjon på problemstillingen «*blir matematikkundervisningen tilpasset de evnerike elevene?*» vil være vanskelig å gi ett entydig svar på. Vi kan ikke konkludere med at undervisningen ikke blir tilpasset for de evnerike elevene, fordi hver lærer tilrettelegger etter sine forutsetninger og kunnskap om temaet. Det vi derimot kan konkludere med er at norske lærere har for lite kunnskap om evnerike elever. For at tilpasningen skal være hensiktsfull, må vi derfor øke fokuset på evnerike barn, i blant annet lærerutdanningen og andre pedagogiske utdanninger. Elever som får tilstrekkelig tilpasning, vil kunne utvikle seg til å bli verdifulle ressurser for samfunnet, og på bakgrunn av dette ser vi det nødvendig at disse elevene ikke blir forsømt. Med grunnlag i vår forskning kan vi slå fast at det er viktig å utvikle en skole som evner å imøtekomme evnerike barn. Vi håper at oppgaven vår kan bidra til en bredere forståelse av denne elevgruppen, slik at de føres frem og kan nå sitt mulige potensial.

## 7 Litteraturliste

- Birkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitativ metode. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2011). *Lærerarbeid for tilpasset opplæring: tilrettelegging for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Børte, K., Lillejord, S., & Johansson, L. (2016). *Evnerike elever og elever med stort læringspotensial: En forskningsoppsummering*. Oslo: Kunnskapscenter for Utdanning.
- Eriksen, S., Dobson, S., Nes, K., & Sand, S. (2011). *Elevvurdering og tilpasset opplæring: Hva betyr elevvurdering for tilpasset opplæring? Hva betyr skole-hjem-samarbeidet for tilpasset opplæring? (rapport nr. 7)*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Hofset, A. (1970). *Evnerike barn i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Idsøe, E. C. (2014). *Elever med akademisk talent i skolen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johnsen, S. (2016). *Stort engasjement omkring skole for evnerike barn*. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2016/april/stort-engasjement-omkring-skole-for-evnerike-barn/>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Nytt utvalg om høyt presterende elever*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nytt-utvalg-om-hoyt-presterende-elever/id2440524/>
- Lie, B. (2014). *Eksepsjonelle og dobbelteksepsjonelle elever: Begavede elever og begavede elever med lærevansker*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Meld. St. (2013-2013). *På rett vei*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

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

National Association for Gifted Children. (2010). *Redefining Giftedness for a New Century: Shifting the Paradigm*. Hentet fra:  
<https://www.nagc.org/sites/default/files/Position%20Statement/Redefining%20Giftedness%20for%20a%20New%20Century.pdf>

Nesse, C. (2014). *Å være lærer for evnerike elever. Personlige og profesjonelle kvaliteter hos læreren – en litteraturstudie*. Hentet fra:  
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/40743/Masteroppgave---Christine-Nesse---IPED.pdf?sequence=1>

Nissen, P., Kyed, O., Baltzer, K. & Skogen, K. (2012). *Talent i skolen: Identifisering, undervisning og utvikling*. Namsos: Pedagogisk Psykologisk Forlag AS.

NOU 2016:14. (2016). *Mer å hente— Bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/15542e6ffc5f4159ac5e47b91db91bc0/no/pdfs/nou201620160014000dddpdfs.pdf>

Olsen, T.B. (2011). *Er det lov å være flink?* Hentet fra: <https://forskning.no/barn-og-ungdom/pedagogiske-fag-skole-og-utdanning/2011/06/er-det-lov-vaere-flink>

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringslova>

Silverman, L.K. (2009). The Measurement of Giftedness. I V.L. Shavinina (Red.). *International Handbook on Giftedness*. Nederland: Springer Science+Business Media.



- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Selvopppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Skogen, K. & Idsøe, E, C. (2014). *Våre evnerike barn: En utfordring for skolen*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Smedsrud, J. (2014). Evnerike barn: en pedagogisk og spesialpedagogisk utfordring. *Spesialpedagogikk 1*. Hentet fra: Evnerike barn: en pedagogisk og spesialpedagogisk utfordring.
- Smedsrud, J. & Skogen, K. (2016). *Evnerike elever og tilpasset opplæring*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Smedsrud, J. (2012). Sentrale utfordringer ved definisjon, utredning og identifisering av evnerike barn. *Psykologi i kommunen 5*. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/sentrale-utfordringer-ved-definisjon-utredning-og-identifisering-av-evnerike-barn/>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education*. Hentet fra: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet: Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra: [https://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_Kunnskapsloeftet/prinsipper\\_lk06.pdf](https://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Hentet fra: [http://www.fug.no/getfile.php/1698036.1542.stcvbxcvfd/Veiledn\\_Spesialundervisn\\_2009.pdf](http://www.fug.no/getfile.php/1698036.1542.stcvbxcvfd/Veiledn_Spesialundervisn_2009.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Tilpasset opplæring for alle elever*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>

Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

Wæge, K., & Nosrati, M. (2015). *Sentrale kjennetegn på god læring og undervisning i matematikk*. Hentet fra:

<https://www.matematikkenteret.no/sites/default/files/attachments/resource/Sentrale%20kjennetegn%20på%20god%20læring%20og%20undervisning%20i%20matematikk.pdf>

## 8 Vedlegg

### Vedlegg I

#### **Intervjuguide**

Vi innledet intervjuene med småprat i fem minutter før vi gikk over til spørsmålene vi ønsket svar på i forbindelse med forskningen.

#### **Spørsmål til intervju**

1. Har du erfaring med evnerike elever?
2. Ser du noen utfordringer med tilpasset opplæring for evnerike elever?
3. Hvilke metoder bruker du i matematikkundervisningen for å tilpasse til de evnerike elevene?
4. Ser du forbedringspotensial med tanke på tilpasset opplæring for de evnerike elevene?
5. Har du erfaring med at evnerike barn får mindre oppmerksomhet/fokus enn de «svake» elevene? Hva er din oppfatning av dette?
6. Har du erfart at tilpasset opplæring i matematikk påvirker lærelyst og motivasjon hos de evnerike elevene?
7. Hvilken type oppgaver mener du er mest hensiktsmessige for evnerike elever?
8. Opplever du at skolen har fokus på evnerike elever, eller er dette noe du som lærer må legge til rette for selv?

Vedlegg II

## **Forespørsel om deltakelse i undersøkelse – Rektor**

Therese Hauge Skeie og Maiken Olsen Stokkvik

**HVL, Campus Stord**

**Haugesund, 18.01.18**

### **Tlf.:**

Therese: 418 550 05

Maiken: 454 70 512

**Til rektor v/ ----- skole**

### **Forespørsel om deltakelse på undersøkelse.**

Vi er to 3. års lærerstudenter ved Høgskolen på Vestlandet. Denne våren skal vi gjennomføre en undersøkelse, i forbindelse med vår bacheloroppgave i pedagogikk og elevkunnskap.

Vi sender deg derfor en forespørsel om samtykke til å gjennomføre en undersøkelse blant lærerne ved ----- skole.

Temaet for oppgaven er «Evnerike elever og tilpasset opplæring» Dette ønsker vi å skrive om for å få tak i noe om hvordan man kan tilrettelegge undervisningen slik at de evnerike elevene får nok utfordringer til å utvikle sitt potensiale. Prosjektet avsluttes 23.mai.

Vi er gjennom høgskolen underlagt taushetsplikten og all informasjon som blir samlet inn gjennom denne undersøkelsen vil behandles konfidensielt, og vil bli makulert etter at materialet er analysert og oppgaven er levert. Det er kun vi som har tilgang til dokumentene. Det er frivillig å delta i studien, du kan trekke deg når som helst.

Om du har noen spørsmål om undersøkelsen, kan du ta kontakt med undertegnende på mail:

Theresehaug@hotmai.com, tlf.: 418 55 005

Makken\_95@hotmai.com, tlf.: 454 70 512

**Med vennlig hilsen,**

Therese Hauge Skeie og Maiken Olsen Stokkvik

Vedlegg III

### **Forespørsel om deltakelse i intervju - Informanter**

Hei!

Vi er to lærerstudenter ved Høgskolen på Vestlandet avd. Stord, som skal skrive bacheloroppgaven i pedagogikk og elevkunnskap nå i vår. Tema for oppgaven er «evnerike elever og tilpasset opplæring». Vi ønsker å finne ut om lærere tilpasser undervisningen for disse elevene, og eventuelt hvordan.

Vi skal gjøre en kvalitativ undersøkelse, der vi ønsker å få fram lærerens perspektiv. Vi trenger derfor deltakere som vil delta på intervju. Det individuelle intervjuet blir tatt opp på båndopptaker. Materialet analyseres og enkelte sitater kan bli fremhevet i oppgaven. Dette vil bli slettet og anonymisert.

#### **Spørsmål og tema som blir tatt opp:**

- Vi er interessert i å vite noe om hvordan undervisningen blir lagt opp for de evnerike elevene.
- Vi ønsker også å få informasjon om hvordan du som lærer ser på situasjonen. Har skolen fokus på de evnerike elevene, er det noe du som lærer må legge opp til selv? Ser du forbedringspotensial? Vi er opptatt av å få ærlige svar.

Målgruppen er lærere som underviser på skolen.

Det er frivillig å delta, og man kan trekke seg så lenge studien pågår, uten å oppgi grunn. All informasjon vil bli anonymisert, og kan ikke spores tilbake til enkeltpersoner og den enkelte skolen. Dette gjøres for å ivareta personvern. Alle opplysninger behandles konfidensielt. Informasjonen vil bli holdt til sensuren på oppgaven faller.

#### **Har du noen spørsmål? Ta kontakt med:**

Therese Hauge Skeie på tlf. 418 550 05 eller mail [theresehaug@hotmai.com](mailto:theresehaug@hotmai.com)

Maiken Olsen Stokkvik på tlf. 454 70 512 eller på mail makken\_95@hotmail.com

**Med vennlig hilsen,**

Therese Hauge Skeie  
Fagervollvegen 46a  
4260 Torvastad

Maiken Olsen Stokkvik  
Diktervegen 15a  
5517 Haugesund

**Samtykkeerklæring:**

Jeg har mottatt og lest skriftlig informasjon og er villig til å delta i studiet.

Signatur..... Telefon.....