



BACHELOROPPGÅVE

TILPASSA OPPLÆRING FOR EVNERIKE ELEVAR

Dette er ei kvalitativ undersøking av kva lærarar legg vekt på for å gje evnerike elevar i matematikk tilpassa opplæring

ADAPTED EDUCATION FOR GIFTED STUDENTS

This is a qualitative study that examines what teachers choose to emphasize to give gifted/exceptional students an adapted math education

Kandidatnummer 104

GBPEL412 Bacheloroppgåve, vitenskapsteori og forskningsmetode

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett (FLKI)

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Rettleiar: Ingvild Bjørkeng Haugen

Innleveringsdato: 03.06.2019

Ord: 9977

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle

kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10

Kandidatnummer 104

ABSTRACT

Here comes a short summary of the background for this thesis, followed by the methodology and the results of the study.

This bachelor's thesis builds on three qualitative interviews with primary school teachers in Norway. The aim of the study is to examine what teachers choose to emphasise in their work when they adjust their teaching to gifted students. All teachers that participated in this study have experience teaching students at this level.

Theory and literature suggest that gifted students are not offered sufficient adapted education in Norway. Lack of knowledge amongst teachers, not enough attention on the field in pedagogical training, and several system-based challenges are pointed to as causes. The system-based challenges involve lack of formalities and guidelines in the schools. One consequence of this is that the work of giving gifted students satisfactory follow-up and training becomes demanding for the teacher.

All the informants who participated in the study, contributed with important input. Several appropriate pedagogical and organizational differentiation measures have been discussed in relations to gifted students. Several of the suggestions need further discussion and attention. The work has confirmed much of the literature on the subject, and has reinforced the need to put the spotlight on these students in school, education and politics.

FORORD

*«Det er et mysterium at omsorgsfulle voksne
som ikke kunne drømme om å tvinge et barn
som vokser raskere enn gjennomsnittet, til å gå i for små sko,
allikevel insisterer på at et barn,
hvis intellektuelle utvikling går raskere enn gjennomsnittet,
skal følge undervisningsprogrammer som er
for «små» til barnets fantasi og intellekt.»*

- Ole Kyed 2015, dansk psykolog

Med denne innleveringa rundar eg av eit travelt, krevjande, lærerikt og meningsfylt semester. Å forske på dei evnerike elevane og korleis lærarar legg til rette for dei har vore givande. Eg er overtydd om at kompetansen eg har tileigna meg vil kome godt med i lærarkvardagen – når den tid kjem. Val av tema kom enkelt til meg då eg gjennom eiga utdanning og særleg i praksis har opplevd lite fokus på denne elevgruppa.

Med meg på vegen har det vore fleire personar som har spelt ei viktig rolle. Eg ynskjer først og fremst å rette ein takk til min rettleiar Ingvild Bjørkeng Haugen ved høgskulen på Vestlandet. Du har gjett meg konkrete og konstruktive tilbakemeldingar som eg har hatt god nytte av. I tillegg har du alltid vore raskt å svare på spørsmål, slik at eg raskt har kome meg vidare i arbeidet når eg har stått fast. Eg vil også rette ein takk til mine tre informantar som tok seg tid til å snakke med meg i deira travle kvardag. Utan dykkar engasjement for å fortelje om yrket dykkar ville eg ikkje hatt mykje å jobbe med.

Ein særleg takk til ei god venninne som har stilt opp som dagmamma for dottera vår som har vore utan barnehageplass. På den måten har eg fått ro og tid til å fokusere på bacheloroppgåva. Også takk til arbeidsgjevar som har vist omsyn den siste tida før innlevering.

Takk til venner og familie for støtte og gode ord i periodar med tidvis varierende humør frå mi side. Heilt til slutt vil eg takke bestevenninna mi som tok seg tid til å korrekturlese denne oppgåva – til tross for at den er skriven på nynorsk.

INNHALD

Abstract	1
Forord	2
1.0 Innleiing	5
1.1 Formål og bakgrunn.....	5
1.2 Problemstilling.....	5
1.3 Avgrensingar	6
1.4 Oppbygning.....	6
2.0 Teoretisk bakgrunn.....	8
2.1 Tilpassa opplæring.....	8
2.1.1 Introduksjon	8
2.1.2 Ideen om tilpassa opplæring	8
2.1.3 Ein rett for alle	9
2.1.4 Ei elevgruppe som må greie seg sjølv?	10
2.1.5 Tilpassa opplæring for evnerike elevar	10
2.1.6 Oppsummering	11
2.2 Evnerike elevar – Kven er dei?.....	11
2.2.1 Ei vanskeleg elevgruppe å definere	11
2.2.2 Evnerik = skuleflink?	12
2.2.3 Karakteristikk.....	12
2.2.4 Omfang	13
2.2.5 Oppsummering.....	13
3.0 Metode.....	14
3.1 Metode og data	14
3.2 Kvalitativ metode	14
3.2.1 Mitt val av metode	15
3.2.2 Struktur og intervjuguide	16
3.2.3 Mitt utval.....	16
3.3 Transkribering	16
3.4 Analyseprossesen.....	16
3.5 Etisk ansvar.....	18
3.6 Reliabilitet	19
3.7 Validitet	19
4.0 Funn.....	20
4.1 Tilpassa opplæring.....	20

4.2 Evnerike elevar	20
4.3 Pedagogisk og organisatorisk tilpassing	21
4.3.1 Berikelse	21
4.3.2 Akselerasjon.....	22
4.3.3 Organisatorisk differensiering.....	23
4.4 Årsak til manglande tilpassa opplæring.....	23
4.5 Oppsummering	23
5.0 Drøfting av funn	25
5.1 Tilpassa opplæring.....	25
5.2 Evnerike elevar	26
5.3 Pedagogisk og organisatorisk differensiering.....	26
5.3.1 Berikelse	26
5.3.2 Akselerasjon.....	28
5.3.3 Manglande bruk av «berikelse» og «akselerasjon»	28
5.3.4 Organisatorisk differensiering.....	29
5.4 årsak til manglande tilpassa opplæring.....	30
5.5 Oppsummering	31
6.0 Avsluttande ord	32
7.0 Litteraturliste	34

1.0 INNLEIING

I innleiinga vil eg gjere greie for formålet med og bakgrunnen for forskinga mi. I tillegg vil eg belyse problemstillinga mi, samt gjere greie for avgrensingar eg har valt innanfor temaet. Siste del av innleiinga vil dreie seg om oppbygningen for resten av oppgåva.

1.1 FORMÅL OG BAKGRUNN

Gjennom eiga utdanning, med praksis inkludert, opplev eg at fokuset når det gjeld tilpassa opplæring ofte er på dei fagleg lågtpresterande elevane. I praksis har eg fleire gongar opplevd at innstillinga blant lærarar er å hjelpe dei fagleg svake elevane å komme seg «opp og fram», medan dei evnerike allereie «er der dei skal vere» og difor vert satt til sides. Også i faglitteraturen finn ein dette att. Idsøe og Skogen (2011, s. 47) hevder at på tross av det opplæringslova seier om retten til tilpassa opplæring ser det ut til at evnerike born ikkje får tilpassa opplæring i forsvarleg grad.

I tillegg ynskjer eg å vise til ei pressemelding regjeringa la ut 14.09.2019 der dei med utgangspunkt i utredning gjort av Jøsendalutvalet slår fast at skulane må bli flinkare til å tilpasse opplæringa til evnerike elevar . I 2015 vart Jøsendalutvalet sett saman av regjeringa for å kome med tiltak for korleis skulane kan jobbe med å gje tilfredsstillande opplæring til evnerike elevar. For fyrste gong har det vorte oppretta ei norsk offentleg utredning på området (NOU 2016: 14, 2016, s.7). Rapporten seier mellom anna dette: «Mange elevar får ikkje undervisning og faglege utfordringar tilpasset sitt nivå» (NOU 2016: 14, 2016, s. 9).

Med dette som bakgrunn, og med teori og forskning som grunnlag, blir mitt formål med dette forskingsprosjektet å undersøke kva lærarar i grunnskulen legg vekt på i sitt arbeid med å tilpasse undervisninga si for desse elevane.

1.2 PROBLEMSTILLING

Ei problemstilling er eit spørsmål som forskning skal gje svar på. Ei problemstilling kan definerast som «spørsmål som blir stilt med et bestemt formål, og på en så presis måte at det lar seg belyse gjennom bruk av samfunnsvitenskapelige metoder» (Halvorsen, referert i Christoffersen & Johannessen, 2012, s.29).

Eg vil sjå på kva lærarar legg vekt på i sin arbeidskvardag for å gje evnerike elevar tilpassa opplæring i matematikk. Problemstillinga mi er difor formulert slik:

Kva legg lærarar i grunnskulen vekt på når dei tilpassar undervisninga si for evnerike elevar i matematikk?

1.3 AVGRENSINGAR

Det første eg ynskjer å trekke fram er at eg valt å undersøke problemstillinga frå ein lærars ståstad. Oppgåva ville sett annleis ut om eg hadde valt å vinkle alt frå elevane sitt perspektiv. Denne avgrensinga blei gjort med tanke på tid til rådighet og fordi arbeidet med å skaffe elevar som informantar truleg ville vore meir omfattande då det ville reist fleire etiske krav å følgje.

Eg har sett på omgrepa «tilpassa opplæring» og «evnerike elevar» i funn- og diskusjonskapittelet. For meg blei det vanskeleg å berre fokusere på kva lærarane la vekt på i arbeidet med å tilpasse undervisninga si for desse elevane utan å kort sjå kva dei la i desse sentrale omgrepa. Dette er bevisst frå mi side då eg har vurdert at det hjelper å få fram ein heilheit i teksten.

Problemstillinga har eg valt å rette mot matematikkfaget. Dette er gjort for å spisse problemstillinga. Det er uansett slik at mykje av teorien går generelt på evnerike elevar, medan det som kjem fram frå informantane i funn- og diskusjonskapittelet er erfaringar og refleksjonar relatert til matematikkfaget. Det er fleire «nært slekta» emne å sjå på i forbindelse med dette temaet som eg har valt vekk. Dette gjeld til dømes foreldre og føresette si rolle, samarbeid med heimen, sosiale vanskar og utfordringar, og samarbeid med barnehage.

1.4 OPPBYGNAD

Kapittel to er teorikapittelet. Det er delt i to underkapittel som tek for seg omgrepa «tilpassa opplæring» og «evnerike elevar». Desse omgrepa er sentrale i arbeidet med problemstillinga og må greiast ut for å gje den som les eit utgangspunkt for å forstå temaet og det som kjem fram i funn- og diskusjonskapittelet. Vidare kjem metodekapittelet. Her gjer eg greie for kva metode er, kva metode eg har nytta i mitt arbeid og kvifor eg har jobba på denne måten. Her presenterer eg også analyseprosessen eg har vore gjennom, i tillegg til å greie ut om reliabilitet og validitet som er sentrale omgrep i forskingsarbeid. Dernest er det kapittel fire som er funnkapittelet. Her legg eg fram det materialet eg har fått gjennom mine informantar. Eg samanfattar det dei har lagt vekt på, ser på eventuelle skilnadar og kva dei er samstemt på. Eg trekker fram det som er relevant for problemstillinga. Kapittel fem er diskusjonskapittelet. Her diskutera og drøftar eg funna som blei presentert i kapittel fire. Her byggjer eg på teori

presentert i kapittel to. Avslutningsvis kjem nokre avsluttande ord om arbeidet der eg forsøker å trekke meg ut av problemstillinga og sjå på temaet i sin heilheit.

2.0 TEORETISK BAKGRUNN

I dette teorikapittelet skal eg presentere to tema; tilpassa opplæring og evnerike elevar.

2.1 TILPASSA OPPLÆRING

Å tilpasse opplæringa handlar om å gjere organisatoriske og pedagogiske tiltak som er læringsfremjande for elevmangfaldet (utdanningsdirektoratet, 2018).

2.1.1 INTRODUKSJON

Opplæringslova §1-3 (1998) seier; «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat». Lova slår fast at skulen, og med det pedagogiske personalet, er ansvarleg for at alle elevar skal oppleve å få tilpassa opplæring som møter deira føresetnadar. På denne måten kan elevane få eit tilfredsstillande læringsutbytte.

I det følgjande skal eg gå meir i djupna på omgrepet *tilpassa opplæring*. Dette er eit stort og omfattande omgrep. I 2.1.2 vil eg presentere bakgrunnen for prinsippet tilpassa opplæring. Vidare skal eg sjå på tilpassa opplæring og spesialundervisning i 2.1.3. Er evnerike elevar ei elevgruppe som må greie seg sjølv? Dette ser eg på under kapittel 2.1.4. Vidare i 2.1.5 fokusera eg på to tiltak/strategiar læraren kan iverksette for å kome dei evnerike elevane i møte. Til slutt kjem ei oppsummering.

2.1.2 IDEEN OM TILPASSA OPPLÆRING

Vi skal strekke oss etter idealet om å gi alle elever tilpasset og differensiert opplæring ut fra deres egne forutsetninger og behov. Alle elever er likeverdige, men ingen av dem er like. Både «teoritrotte» og «teoritørste» elever skal møtes med respekt. Hvis vi behandler alle likt, skaper vi større ulikhet. Å ta hensyn til forskjeller er krevende, men samtidig norsk skoles største utfordring. Det krever holdningsendringer, men også kunnskap, kompetanse og muligheter for lærerne i det daglige arbeid. (Det kongelige utdannings- og forskningsdepartementet, 2003-2004, s. 4).

Denne stortingsmeldinga er bakgrunnen for at det i 2006 vart utarbeidd ei ny skulereform (Nilssen, 2014); læreplanverket for kunnskapsløftet. Dette er den nyaste reforma og gjeld pr. dags dato. Med denne reforma kom dei overordna prinsippa om inkludering, likeverd og tilpassa opplæring. Desse prinsippa skal vere gjennomgåande i heile grunnskuleopplæringa. Inkludering handlar om at alle elevar skal ha moglegheit til å delta i både det faglege, det

sosiale og det kulturelle fellesskapet, uavhengig av evner og forutsetningar. Likeverd handlar om at alle elevar er like mykje verd uansett kvalifikasjonar og fagleg/sosial kompetanse. Dei skal behandlast med toleranse, forståing og respekt av medelevar og lærarar (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009, s. 21).

Sett i eit historisk perspektiv har norsk skule vore gjennom mange reformar som har bydd på stadige endringar i korleis norsk skule skal styrast. Det er korleis born og unge opplever å få eit godt utbytte av opplæringa som står i sentrum for korleis ein vel å styre skulane. Tidlegare skulle born med spesielle behov eller born som vart oppfatta som «annleis» plasserast på egne spesialskular. Slik er det ikkje lengre. Gjennom fleire reformar og endringar har ein gradvis gått vekk frå denne ordninga (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009, s. 16-20). Utviklinga har med andre ord gått frå å gje born med spesielle behov, eller born som ikkje oppnådde høgt nok utbytte av undervisninga plass på egne spesialskular, til å bli ein skule for alle. For lærarar betyr det at oppgåva med å tilpasse undervisninga si for alle elevar er vorte meir omfattande, nettopp fordi eit klasserom no representerer eit større mangfald.

2.1.3 EIN RETT FOR ALLE

Som lovskrifta seier skal opplæringa tilpassast kvar einskild elev og gjennomsyre all norsk skuleverksemd. Dette skal naturlegvis også dekke dei evnerike elevane. Å sikre alle elevar lik tilgang på tilrettelagt opplæring er inkluderande, akkurat slik prinsippa for opplæringa slår fast. Det betyr ikkje at alle skal ha lik undervisning, men at alle elevar har like stor rett til å få undervisninga tilpassa seg og sine føresetnadar.

Samstundes er det relevant å nemne skilnaden mellom tilpassa opplæring og spesialundervisning. Dette er ikkje det same. Spesialundervisning er ein rett elevar har dersom dei, av ulike grunnar, ikkje oppnår godt nok læringsutbytte av den ordinære tilpassa opplæringa. Spesialundervisning er ein juridisk prosess der pedagogisk-psykologisk teneste har bidrege til å identifisere behov hos desse elevane. Det som er interessant er at denne retten ikkje gjeld evnerike elevar. Her er det gitt at den ordinære tilpassa opplæringa skal vere dekkande om den vert nytta riktig (Skogen & Smedsrud, 2016, s. 25-27). Med likeverd som overordna prinsipp i skulen ser eg ikkje korleis dei evnerike elevane ikkje skal inkluderast under den lovgjevna. At dei greier seg sjølv og er sjølvregulert er ofte ein misoppfatning om desse elevane (Skogen & Smedsrud, 2016, s. 13-17). Såleis blir det aktuelt å sjå på om kanskje ei slik oppfatning står i vegen for at spesialundervisning skal famne dei evnerike også.

2.1.4 EI ELEVGRUPPE SOM MÅ GREIE SEG SJØLV?

Kjell Skogen si forskning presentert i Skogen og Smedsrud (2016, s. 21-22) presenterer to myter som handlar om evnerike elevar og innstillinga samfunnet, og gjerne skulen spesielt, har til desse elevane.

- a) Evnerike born greier seg sjølv
- b) Å gje spesiell hjelp til dei evnerike er å sjå på som uheldig elitisme

Uheldig elitisme er eit omgrep ein nyttar for å forklare at det å «gro» ein elite i skulen er uheldig. Altså, at skulen ikkje bør legge vegen for dei som har eit stort læringspotensiale fordi dei er der dei bør vere - om ein set kompetanemåla som målestokk. Skogen og Smedsrud (2016, s. 22), seier at denne innstillinga og desse haldningane truleg har prega pedagogisk personell slik at tilpassinga til denne elevgruppa har vorte nedprioritert. Det er ikkje nødvendigvis gjort med vitskap og vilje, men å ikkje ha styringsdokument eller lover som seier at desse elevane skal takast vare på i same grad som fagleg svake verkar nok inn på kor mykje merksemd som vert retta mot desse elevane. At opplæringslova § 5-1 (1998) i tillegg ekskludera desse elevane gjer at dei stillar svakare.

2.1.5 TILPASSA OPPLÆRING FOR EVNERIKE ELEVAR

I dette delkapittelet skal eg kort presentere to sentrale læringsstrategiar lærarar kan nytte i sitt arbeid med dei evnerike elevane. Desse strategiane kallar ein «berikelse» og «akselerasjon». «Det er to prinsipper som bør ligge til grunn når man skal tilpasse undervisningen til evnerike barn; dypere og raskere» (Skogen & Smedsrud, 2016, s. 64)». Desse prinsippa er viktige i strategiane «berikelse» og «akselerasjon».

2.1.5.1 BERIKELSE

Berikelse er ikkje ein strategi berre for evnerike elevar, men for alle elevar. Det har likevel vist seg at berikelse er eit av dei mest hensiktsmessige nytta tiltaka i arbeidet med evnerike elevar. Berikelse er ikkje ein metode, men meir eit tankesett/haldning hos læraren. Det inneber eit varierende organisatorisk og pedagogisk arbeid i klasserommet der ein nyttar seg av handlingsrommet læreplanverket tilbyr (Skogen & Smedsrud, 2016, s. 71-73). Fleksibilitet, både på fagleg innhald og metodisk, vil kjenneteikne eit slikt klasserom.

2.1.5.2 AKSELERASJON

«Akselerasjon kan kort beskrives som «å la eleven gå raskere gjennom lærestoff eller skoleforløpet» (Skogen & Smedsrud, 2016, s. 95). På same måte som berikelse har

akselerasjon vist seg å ha stor nytte for evnerike elevar. Som sitatet seier kan akselerasjon dreie seg om raske framsteg i lærestoff, men det kan også dreie seg om raske framsteg i skulen. Det finst fleire tilnærmingar til akselerasjon. Mange av dei er gjerne systembasert og dreier seg om korleis skulen og samfunnet tek vare på dei evnerike elevane, medan andre går meir på korleis læraren kan jobbe med evnerike elevar i sitt klasserom. Litteraturen etterlyser uansett meir lovgjevning som gjer det lettare for lærarar å ta i bruk akselerasjonsmoglegheitene som eksistera (Skogen & Smedsrud, 2016, s. 95-97).

2.1.6 OPPSUMMERING

I dette kapitlet har eg tatt for meg omgrepet tilpassa opplæring spesielt retta mot evnerike elevar. Opplæringslova som styringsdokument er også sentral og difor presentert her. Den seier noko om både tilpassa opplæring og spesialundervisning – som også er blitt presentert. Eg har sett på myter i samfunnet som kan vere medverkande årsak til at denne elevgruppa ikkje får god nok tilpassa opplæring. Avslutningsvis har eg presentert to strategiar ein kan nytte i arbeidet med å tilpassa undervisninga for evnerike elevar.

2.2 EVNERIKE ELEVAR – KVEN ER DEI?

Under delkapittel 2.2 vil eg gjere greie for kven dei evnerike elevane er, kva som karakterisera dei og kva utfordringar dei kan oppleve i skulen. Å definere desse elevane frå ein pedagogisk ståstad er ikkje heilt enkelt då det er mange omgrep i bruk om same elevgruppe og ulike faktorar som vert vektlagt. Eg har likevel prøvd å få ei fornuftig framstilling av kva som gjer definisjonane ulike, samtidig som eg har støtta meg til ein definisjon/karakteristikk som er gjeldande for mi forskning.

2.2.1 EI VANSKELEG ELEVGRUPPE Å DEFINERE

Les ein litteratur om evnerike elevar florerar det av ulike omgrep som vert nytta.

Utdanningsdirektoratet (2019) presenterer på si heimeside fleire aktuelle omgrep for akkurat desse elevane; «høgt presterande elevar», «gåverike elevar» og «elevar med akademisk talent». I dette prosjektet har eg landa på omgrepet «evnerike elevar». Elevane har evner til å prestere høgare enn born på same alder, samstundes som det ikkje er gitt at dei faktisk får brukt evnene sine. Difor meiner eg dette omgrepet er betre enn til dømes «høgt presterande elevar», då dette peiker på at elevane presterer på høgt nivå.

Idsøe og Skogen (2011, s. 85-87) skriv at det finst mange ulike definisjonar på kva som beskriv evnerike elevar. Grunnen til dette er fordi definisjonane vektlegg ulike

eigenskapar/evner. Enkelte definisjonar legg vekt på eksepsjonell intellekt, det betyr at så lenge dei scorar «to standardavvik over gjennomsnittet», altså ut i frå gjennomsnittleg IQ, vert dei rekna som spesielt intellektuelle. Andre definisjonar dreier seg om å kunne vise at ein kan nytte evnene sine. Enkelte definisjonar har fokus på kreativitet og at det er ein del av å vere evnerik. Å skulle velje ein spesifikk definisjon for desse elevar er krevjande då evnerike born ikkje er ei heterogen elevgruppe, men kan ha spesielt sterke evner i enkeltfag/tema.

Det er likevel eit grunnleggande kjenneteikn for desse elevane; dei har høgare gjennomsnittleg effektivitet av hjernefunksjonen enn det jamaldra har. Det vil seie at eit fellestrekk for evnerike elevar er at dei rett og slett har høgare IQ enn born og unge på same alder. Dette kan vise seg både fagleg og/eller sosialt, eller rett og slett generelt for enkelte born (Utdanningsdirektoratet, 2019). I følge Idsøe og Skogen (2011, s. 87) er dette ei OK beskriving å forhalda seg til då den er såpass brei at den kan famne om born med store evner både intellektuelt, kreativt og/eller kunstnarisk.

2.2.2 EVNERIK = SKULEFLINK?

«De fleste lærerne tror at evnerike barn er de barna som er smarte, som trives og gjør det bra på skolen, som oppfører seg fint, alltid hører på hva læreren sier, kort sagt – en slags «idealelev». Men virkeligheten er nok ikke akkurat sånn» (Idsøe & Skogen, 2011, s. 85).

Dette er gjerne «oppskrifta» på dei skuleflinke borna. Dei fungera godt både på skulen og sosialt, og er ofte sjølvregulert og tek ansvar for eiga læring (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det som er viktig for lærarar, lærarstudentar og foreldre er å vite at skuleflinke elevar og evnerike elevar ikkje nødvendigvis er det same. Du kan ha evnerike elevar som er skuleflink, men du kan òg ha evnerike elevar som *ikkje* er skuleflink (Skogen & Smedsrud, 2016, s. 19).

2.2.3 KARAKTERISTIKK

Det finst kognitive, emosjonelle og sosiale kjenneteikn ein lærar kan sjå etter hos elevar i arbeidet med å identifisere evnerike. Kjenneteikna som blir presentert under er ikkje ei liste over kva ferdigheiter og eigenskapar evnerike elevar har, men ein presentasjon av kva dei *kan* ha. Enkelte har mange trekk og andre har få. Av den grunn kan me seie at evnerike born er ei heterogen gruppe. Dei opptrer ikkje likt, er ikkje like i personlegdom eller når det gjeld ferdigheiter, og av akkurat den årsaka finst det ikkje ei felles «oppskrift» for korleis ein skal ivareta, handtere og tilpasse opplæringa for desse elevane (Skogen & Smedsrud, 2016, s. 18). Dei stiller ulikt og nettopp derfor er dei òg avhengig av ei tilpassa undervisning som møter deira føresetnadar. Tabellen er laga ut i frå fleire kjelder og ser slik ut:

Vil raskt framover (Utdanningsdirektoratet, 2019)
Bruker lengre tid på utforsking (Utdanningsdirektoratet, 2019)
Tolerera ikkje gjentakande arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2019)
Kan utfordre læraren med ein rekke «kva om...?»- spørsmål (Utdanningsdirektoratet, 2019)
Liker å spekulere rundt moglegheiter (Utdanningsdirektoratet, 2019)
Kan vise sterk motvilje (Utdanningsdirektoratet, 2019)
Kan ha eit høgt energinivå og være i stand til å oppretthalde konsentrasjonsnivået over lengre tid (Idsøe & Skogen, 2011, s. 90)
Kan ha ynskje om å arbeide aleine (Idsøe & Skogen, 2011, s. 90)
Har stort kjensleregister og nærheit til kjenslene sine (Idsøe & Skogen, 2011, s. 90).
Opptatt av ærlighet og rettferdighet (Skogen & Smedsrud, 2016, s. 121).
Blir helt oppslukt i enkelte oppgaver (Skogen & Smedsrud, 2016, s. 120)
Har usedvanlig god hukommelse (Skogen & Smedsrud, 2016, s. 120)
Er perfeksjonist (Skogen & Smedsrud, 2016, s. 120)

2.2.4 OMFANG

«[...] Statistisk sett finnes evnerike barn i ethvert klasserom» (Skogen & Smedsrud, 2016, s. 133). Mellom 10-15% av born i grunnskulen har eit stort læringspotensiale (Regjeringen, 2016). Det vil sei at du, gjennomsnittleg, finn minimum ein evnerik elev pr. tiande elev.

2.2.5 OPPSUMMERING

I løpet av kapittel 2.2 har eg lagt fram teori om evnerike elevar. Først har eg presentert ein definisjon eg har lagt til grunn for mi forskning. Vidare har eg sett på kva som skil evnerike born og skuleflinke born, då dette ofte er omgrep som vert blanda eller nytta om kvarandre. Deretter kom eg inn på karakteristikk. For at lærarar skal kunne identifisere evnerike elevar og på den måten tilpassa undervisninga si best mogleg er det visse karakteristiske trekk som kan vere hensiktsmessig å sjå etter. Eg har også lagt fram teori som seier at det gjennomsnittleg finst evnerike born i alle klasserom.

3.0 METODE

I dette kapittelet vil eg først gjere greie for omgrepa «metode» og «data». Vidare ser eg på kvalitativ metode og kva det inneber, i tillegg til at eg argumenterer for kvifor kvalitativt intervju er det som eignar seg best for å svare på problemstillinga mi. Analyseprosessen av datamaterialet mitt vert og presentert her. Validitet og reliabilitet er også omgrep som blir forklart ytterlegare.

3.1 METODE OG DATA

Det er vanleg å skilje ulike forskingsområde i tre delar; *samfunnsvitenskapleg*, *humaniora* og *naturvitenskap*. Samfunnsvitenskap er kunnskap om samfunnet og den sosiale verkelegheita.

Kunnskap om samfunnet får ein gjennom systematisk forskning på ulike forhold og fenomen. Å tileigne seg kunnskap om samfunnet gjer oss moglegheita til å stadfeste noko, til å forkaste noko eller til å forandre noko. Då skulen er ein viktig samfunnsinstitusjon vil det vere naturleg å plassere forskning på dette feltet under kategorien samfunnsvitenskapleg forskning (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16).

«Metode er en planmessig fremgangsmåte, især i vitenskap og filosofi, gjerne grunnet på regler og prinsipper» (Tranøy, 2019). Dette vil seie at metode er eit reiskap ein tek i bruk når ein går i gang med å undersøke ei problemstilling. Uansett metode bør systematikk, grundigheit og dokumentasjon prege eit forskingsarbeid (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16).

Metoden vil også hjelpe ein å samle inn data. Empiri er eit anna ord for data. Dette treng ein for å kunne undersøke problemstillinga systematisk. Empiri/data er «kunnskap innhenta ved hjelp av systematiske observasjonar og undersøkingar» (Malt & Tranøy, 2018). Kort forklart er data dokumentasjon på det du forskar på. Data kan innhentast på fleire forskjellige måtar, og det er ulike vegar å gå alt etter kva samfunnsvitenskapleg forhold ein skal forske på. Det kan til dømes vere observasjon, gruppesamtalar eller intervju. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 22) påpeiker at empiri/data ikkje ei spegling av verkelegheita, men ein påliteleg representasjon av verkelegheita.

3.2 KVALITATIV METODE

«Det er undersøkelsens problemstilling som styrer valg av metode» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 29). Blant forskingsmetoder er det vanleg å skilje mellom kvantitativ og kvalitativ forskning. Det kan vere ulik grad av kor kvalitativ eller kvantitativ ei forskning er, i

tillegg er det mogleg med ein kombinasjon av desse metodane. Det er likevel sentrale skilnadar på metodane som er med å gje forskingsprosjekta ei kvalitativ eller kvantitativ tilnærming.

Den største skilnaden mellom desse tilnærmingane dreier seg om fleksibilitet. Kvalitative undersøkingar er meir fleksible enn kvantitative undersøkingar. At ei undersøking er fleksibel betyr at det er rom for spontanitet, små justeringar og tilpassingar undervegs i arbeidet. Å kunne vere spontan i kvalitative undersøkingar krev at forskaren er i stand til å tolke svara han får og på den måten kan respondere med nye spørsmål som byggjer vidare på det informantene akkurat har fortalt. Verknaden av denne fleksibiliteten *kan* gjere det vanskelegare å samanlikne dei ulike resultatene ein får eller at svara ein får ikkje er tilfredsstillande (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17).

I tillegg er opne spørsmål eit kjenneteikn for kvalitative og fleksible undersøkingar. Opne spørsmål vil seie at det er rom for samtale og refleksjon og at ein ikkje avgrensar informantene. Ved opne spørsmål unngår ein i stor grad korte svar. Utfordringa ved ei slik tilnærming kan vere at informantene «snakkar seg vekk», eller plutselig fokusera på noko du strengt tatt ikkje har bruk for i forskinga. Fordelen ein då har som forskar er at ein då kan styre samtalen tilbake der ein ynskjer. Her er intervjuguiden god å ha. Ein intervjuguide er ein oversikt over tema og spørsmål som forskaren ynskjer å få gått gjennom i løpet av intervjuet. Spørsmåla er knytt til problemstillinga og skal hjelpe å belyse denne (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77-81).

Ved kvalitative undersøkingar ynskjer og forsøker ein å få mykje, god og verdifull informasjon frå sine informantar. Ein er på jakt etter fyldige og detaljerte svar; forståing, beskrivingar, samanhengar, erfaringar og årsaker knytt til eit fenomen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77-85).

3.2.1 MITT VAL AV METODE

Problemstillinga kan gje tydelege indikasjonar på kva metodeval som er fornuftig. Med mi problemstilling hadde eg eit behov for at informantene fekk stor friheit til å uttrykke seg. Eg var opptatt av å få ei forståing av kva lærarar legg vekt på i arbeid med evnerike elevar i matematikk. Eg var på jakt etter erfaringar, tankar, haldningar, framgangsmåtar, oppfatningar og utfordringar. Dette kjem best fram når informantene sjølv får ordlegge seg om emnet. Difor vil eg, med utgangspunkt i kjenneteikna nemnt i førre avsnitt, argumentere for at mi problemstilling egna seg best for kvalitativ undersøking. Eg har valt intervju som metode.

3.2.2 STRUKTUR OG INTERVJUGUIDE

Mitt forskingsprosjekt og mi undersøking baserte seg på strukturerte intervju. Eg utarbeida ein intervjuguide (vedlegg 1). Utarbeidinga av intervjuguiden hjalp meg i arbeidet med å få fram dei mest relevante temaa knytt mot problemstillinga mi.

For å greie å gjennomføre gode intervju og ta vare på spontaniteten ei kvalitativ undersøking ofte byr på, var det viktig for meg med god kunnskap på området. Eg leste litteratur om evnerike elevar. I tillegg har eg sett på kva styringsdokument og anna forskning seier om desse elevane. Gjennom faglitteratur, og eigne erfaringar og refleksjonar frå praksis, opparbeida eg meg betre føresetnadar for å få til eit godt intervju, og med det eit betre grunnlag for å kunne gjennomføra intervju med opparbeida, fagleg bakgrunn.

3.2.3 MITT UTVAL

Ved kvalitative intervju er det vanleg å velje ei målgruppe som er hensiktsmessig for å få tak i nødvendig og verdifull data, dette vert kalla «strategisk utvelgelse» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50). Til dette prosjektet var det hensiktsmessige å ta kontakt med grunnskulelærarar som underviser i matematikk.

I forbindelse med forskning og utval av informantar er *metning* eit brukt omgrep. Det handlar om at forskaren søker informasjon og heldt på å søke informasjon til han eller ho ikkje lenger får tak i ny informasjon. Ein må uansett ta omsyn til oppgåvas omfang og tida som er til rådighet. Difor har eg landa på at tre informantar er nok (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2010).

3.3 TRANSKRIBERING

I mine intervju nytta eg lydopptak i tillegg til notat. Dette for å gjere tolking og analyse lettare for meg sjølv i ettertid, samt sikre nøyaktigheit i presentasjon av datamaterialet. Lydopptak har informantane gitt samtykke til, sjå vedlagt samtykkeskjema (vedlegg 2). Transkripsjon er å gjere tale om til tekst (Bjerkestrand, Gundersen & Johansen, 2018). Dette var tidkrevjande, og etter transkribering sat eg att med opp mot 50 sider råmateriale.

3.4 ANALYSEPROSSESEN

Analyseprosessen var, som transkriberinga, tidkrevjande. Det tok tid å finne ut korleis eg skulle gå fram for å få ei strukturert og tydeleg oversikt over råmateriale mitt.

Under mine intervju hadde informantane fritt spelarom og eg brukte intervjuguiden berre rettleiande. Informantane mine kom difor «automatisk» inn på dei overordna temaa og hadde tatt med i intervjuguiden. Det blei difor ikkje ei systematisk gjennomføring av intervju, og eg har difor valt å ikkje presentere alle temaa i analyse- og drøftingsdelen som det eg brukte i intervjuguiden. Det viste seg raskt at nokre av temaa i intervjuguiden ikkje fekk mykje merksemd, eller at nokre av temaa hamna for langt utanfor det problemstillinga etterlyste. Tematisk analyse har vore rettleiande for denne prosessen.

Eg byrja analyseprosessen ved å lage ein tabell til kvart av intervju. Her plasserte eg utsegn og markerte dei med farge alt eller kva kategori dei høyrde til. Døme:

Utsegn	Kategori
«Eg trur rett og slett at du ikkje tilpassa oppgåvene til nivået deira eg. At dei må jobba i boka, og dei må gjere alt, og dei kjeda seg. Dei skal sitte der å drilla på ting som dei kan».	Årsak

Under analysearbeidet enda eg opp med sju ulike kategoriar. Til slutt såg eg over kor mange utsegn som høyrde til kvar av kategoriane/temaa. Dei kategoriane med høgast frekvens og med mest verdi for problemstillinga mi tok eg med vidare i arbeidet. Eg enda då på fire kategoriar og såg relevans og verdi i.

Desse fire kategoriane presenterer eg i tabellen under, her har eg også lagt inn ein kommentar om kvifor eg ser desse temaa/kategoriane som viktig. Som eg sa i kapittel 1.3 har eg valt å ta med omgrepa «tilpassa opplæring» og «evnerike elevar» i analyse- og drøftingskapitla. Slik eg ser det er dette med å prege heilskapen på oppgåva sjølv om dei ikkje går direkte på det problemstillinga spør etter. Det er uansett berre ein kort presentasjon av dei kategoriane og hovudvekta ligg naturleg nok på kategorien «pedagogisk og organisatorisk tilpassing».

Tema	Kommentar
Tilpassa opplæring	Det er interessant å sjå på kva lærarane legg i omgrepet då det eksistera ulike oppfatninga (Utdanningsdirektoratet, 2015). Å vite kva informantane legg i dette vil gjere det lettare å tolke svara deira.

Evnerike elevar	Det er viktig å ta med kva informantane legg i det å vere evnerik for å få lettare tolke og forstå resten av intervjuet, og for å sjå om det er ei felles oppleving av kva ein evnerik elev er.
Pedagogisk og organisatorisk tilpassing	Størsteparten av fokuset ligg på denne kategorien som går direkte på problemstillinga. Her kjem det fram kva pedagogiske og organisatoriske differensieringstiltak lærarane set i verk.
Årsak til manglande tilpassa opplæring	Eg ville høyre med mine informantar om dei opplev det same som teorien slår fast angående tilpassinga for denne elevgruppa (Skogen & Smedsrud, 2016, s. 26, og s.30-31; Idsøe & Skogen, 2011, s. 47-58).

Eg vil påpeike at andre gjerne hadde kome fram til andre fokusområde.

3.5 ETISK ANSVAR

I 2018 kom det ein ny personvernlov. Målet med lova var å «styrke enkeltindividens rettigheter og harmonisere regelverket i Europa» (Norsk senter for forskningsdata, 2018). For å etterfølge den nye lova har eg registrert og søkt om mitt prosjekt til NSD. Dette er blitt godkjent (vedlegg 4). Det vil seie at dei ved å vurdere min intervjuguide (vedlegg 1), mitt samtykkeskjema (vedlegg 2) og informasjonsskriv (vedlegg 3), har gjeitt meg grønt lys til å gjennomføre intervjuet ettersom personvernvilråa er oppfylt. Det største fokuset handlar om at all data blir behandla konfidensielt og på den måten forsikre informanten om at ingenting kan sporast tilbake til han eller ho. I dette prosjektet har eg valt å gje mine informantar fiktive titlar. Det blir informant A, informant B og informant C.

Som forskar har ein eit etisk ansvar ovanfor seg sjølv, fenomenet ein forskar på, eventuelle informantar og institusjonen ein forskar på vegne av. Det er viktig at ein ikkje manipulera resultatata og datamaterialet ein sit med for at det skal «passe» med litteratur eller førforståinga ein har på området (Thurèn, 2009, s. 63). Me har alle ei førforståing av ulike fenomen, og denne førforståinga hjelper oss å tolke verkelegheita me lever i (Thurèn, 2009, s. 68)

3.6 RELIABILITET

Reliabilitet er eit uttrykk ein tek i bruk når ein snakkar om kor nøyaktig ei undersøking er. Reliabilitet handlar om at ei undersøking kan ha ulik grad av nøyaktigheit og difor også pålitelegheit. Reliabiliteten kan avhenge av kor mykje data som er innhenta, korleis det er innhenta og korleis ein bearbeidar det (Christoffersen & Johannesen, 2012, s.23). Feilkjelder kan oppstå i alle undersøkingar. Det kan handle om kommunikasjonen eller misforståingar mellom informant og intervjuar. Det kan vere at spørsmåla er utydeleg, og på den måten blei forstått på ein annan måte av informant eller omvendt.

Det kan òg vere at informantar «pyntar» på svara sine for å stille seg sjølv i eit betre lys. Frå mi side gjorde eg eit forsøk på å auke reliabiliteten ved å gje god informasjon i forkant av intervjuet om at alt skulle behandlast anonymt og ingenting kunne sporast tilbake til informantane. I tillegg er reliabiliteten, som allereie nemnt, avhengig av korleis ein bearbeidar datamaterialet. Eg har tatt lydopptak av intervjuet. Dette for å gjere transkriberinga lettare, men og for å transkribere intervjuet nøyaktig og ordrett slik det blei sagt av informant.

3.7 VALIDITET

Validitet handlar om kor gyldig eller relevant datamaterialet er. For at eg skulle skape god validitet i mi oppgåve var eg avhengig av at mitt datamateriale kunne brukast for å representere problemstillinga mi på ein solid måte. For meg innebar det at intervjuguiden min hadde relevante spørsmål, og at eg som intervjuar stilte godt førebudd med god fagleg innsikt om temaet.

Validitet seier også noko om moglegheita til å generalisere eit fenomen (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 24). Eg meiner at i mi undersøking har eg for få informantar til å generalisere. Eg meiner det ikkje er solid nok grunnlag til å kunne anta at dataet eg har samla inn snakkar for kva lærarar generelt legg vekt på når dei jobbar for å tilpasse si undervisning for evnerike elevar. Likevel kan undersøkinga mi vere interessant og gje kunnskap om/indikasjonar på kva lærarar legg vekt på i arbeidet sitt. Ved å knytte det opp mot faglitteraturen kan ein også sjå feltet i eit større perspektiv.

4.0 FUNN

Eg skal no analysere empirien eg har samla inn gjennom mine kvalitative intervju. Som nemnt i metodekapittelet har eg delt funna mine inn i kategoriane; **4.1) tilpassa opplæring, 4.2) evnerike elevar, 4.3) pedagogisk og organisatorisk tilpassing og 4.4) årsak til manglande tilpassa opplæring.** Fokuset kjem til å liggje på pedagogisk og organisatorisk tilpassing.

Før eg byrjar på den systematiske gjennomgangen vil eg nemne det eg meiner er eit funn i prosessen med å skaffe informantar. Under delkapittel 2.2.4 har eg nemnt at i ein skuleklasse med 30 elevar vil det gjennomsnittleg vere tre evnerike elevar. Det er difor i mi forståing at dei fleste grunnskulelærarar bør kjenne til desse elevane. Til tross for dette hevda fleire av informantane eg vendte meg til at det ikkje eksisterte evnerike elevar i deira klassesamansetning og at det difor ikkje var hensiktsmessig å utføre intervju med dei. Her vil eg påpeike at også lærarar på baseskular med opp mot 60 elevar på trinnet hevda at dei ikkje hadde evnerike elevar representert.

4.1 TILPASSA OPPLÆRING

Eg starta intervjuet med å høyre kva tankar mine informantar hadde om tilpassa opplæring og kva dei la i omgrepet. Her var informantane ganske samstemt. Dei fortalte at tilpassa opplæring var ein rett for alle elevar, men la til at det ikkje var nok tid til å gje alle elevar individuelt opplegg og at det eksistera ulike årsaker til at det ikkje lar seg gjere. Informantane var likevel samd i at til tross for at kvar enkelt ikkje fekk sitt eige opplegg så kunne ein lage generaliserande opplegg som likevel skulle dekkje mangfaldet i klasserommet.

4.2 EVNERIKE ELEVAR

På spørsmålet om kva mine informantar meiner kjenneteiknar evnerike elevar trakk dei fram mange av dei same eigenskapane. Blant anna at dei nyttar lengre tid på å utforske og liker å spekelure rundt moglegheiter. Det er ei felles oppfatning hos mine informantar at evnerike elevar vil og treng *litt* meir enn andre elevar. Det skal meir til for å «mette» behovet deira, og om behovet ikkje vert metta så vil desse elevane kjede seg og finn på andre, gjerne forstyrrende, ting å halde på med. Informantane har delte meininger om kva som skal til for at desse elevane vert oppdaga. Det blir snakka om systematisk identifisering gjennom testar og viktigheita av god relasjon mellom lærar og elev.

4.3 PEDAGOGISK OG ORGANISATORISK TILPASSING

Dette er den største delen av funnkapittelet. Informantane trakk fram få organisatoriske tiltak, men hadde fleire pedagogiske tiltak å dele. Når det gjeld dei pedagogiske tiltaka har valt å dele innspela og ytringane frå informantane i to deler; «berikelse» og «akselerasjon». Det eg har gjort er å plassere tiltaka innanfor ein av desse strategiane alt etter kvar eg meiner dei er relevant.

4.3.1 BERIKELSE

4.3.1.1 VARIERANDE OPPGÅVER OG FRAMGANGSMÅTAR

Felles for alle informantane er at dei trekkjer fram mengdetrening og repetisjon. Alle informantane er ganske krystallklar i sin tale og meiner at evnerike elevar ikkje har behov for repetisjon av kjent stoff. Informantane seier at som lærar må ein gje annleis oppgåver, hurtigare framgang eller meir grublande oppgåver for å tilfredsstillе dei evnerike sitt behov. Informant B uttrykker seg slik når eg stiller spørsmål om kva metodar han eller ho har nytta i sitt differensieringsarbeid:

Informant B: «[...]. Det er jo veldig vanleg at alle jobbar med dei same tinga, sånn i utgangspunktet. Så, pedagogisk ville eg jo sagt at ein elev som er evnerik då, kanskje jobbar mindre med mengdetreninga i de forskjellige temaa, istadenfor å gjere a, b, c, d, e, f i enkelte tilfelle så gjer dei kanskje berre nokre av bokstaver, i nokre tilfelle, så gjer dei andre ting utanom. [...]. Dei har behov for repetisjon, men ikkje så mykje».

Ettersom alle informantane trekkjer fram at mengdetrening ikkje er hensiktsmessig for dei evnerike, spør eg om dei kan gjere greie ut om kva tiltak dei gjer når resten av elevgruppa må jobbe med repetisjon. To av informantane peiker på tekstoppgåver og at elevane på den måten øver seg på å leite etter kva teksten spør etter, og må leite/gruble etter framgangsmåten sjølv.

4.3.1.2 ELEVEN SOM RESSURS

I tillegg trakk to av informantane også fram å nytte elevar som «hjelpelærarar» som eit differensieringstiltak. Dei påpeikte begge at dette tiltaket var viktig å ikkje «misbruke». Eg spurte kva det innebar å «misbruke» elevar som «hjelpelærar». Det gjekk ut på at ein ikkje berre kasta ut «du kan vere hjelpelærar» fordi ein ikkje «hadde noko betre å gje dei». Det kunne vere både planlagt eller spontant, men ein skulle alltid tenke over nytteverdien. Kva fekk eleven sjølv ut av dette? Brukte ein metoden riktig var det mykje god øving for eleven. Informant A delte desse tankane:

Informant A: «Det (altså «hjelpelærer») tenkjer eg er med å hjelpe dei sjølv, for dei skal lære seg å forklare det på ein god måte, og då er dei og med å bearbeida sjølv, sin eigen læring, tenker eg. Og når dei har øvd seg litt på da, eller når dei gjer da, så ser eg ofta at dei har eit betre språk enn meg, eit enklare språk».

Eg følger opp svaret og spør om elevane av og til forstår matematisk stoff betre når det blir forklart av ein medelev. Det trur informanten er tilfelle. Utvikling av eige matematisk språk, refleksjon over eiga læring, og formidling til andre som gjerne krev tilpassingar i språk. Det blir også trekt fram sosial utvikling. Respekt for andre, øving i å gje, men også i å ta imot hjelp når det gjeld utbytte av dette pedagogiske tiltaket.

4.3.2 AKSELERASJON

Vidare blir det spørsmål kring akselerasjonstiltak. Her blei det mest fokus på bruken av lærebøker frå høgare klassetrinn. Ein av informantane hadde ingen erfaring eller tankar å dele kring akkurat dette, dei to andre informantane hadde derimot det. I tillegg blei det snakk om lærebøkene fokus på dei evnerike elevane. For meg blei dette eit fokus eg ikkje hadde tenkt på tidlegare. Faktisk kom alle tre informantane inn på dette noko som seier meg at det verkar som eit aktuelt tema blant lærarar. Difor har eg valt å ta det med i funn- og diskusjonskapittelet.

Når det gjeld akselerasjonstiltak som å nytte lærebøker frå høgare trinn seier informant A og B at det ikkje er vanleg (subjektiv meining) «å gå opp ei lærebok», altså til trinnet over, men at det er vanleg å «gå ned ei lærebok» for dei fagleg svake. Istadenfor fortel informantane at dei heller finn fram tekstoppgåver, grubleoppgåver eller lagar sine egne oppgåver med tanke på dei evnerike. Informant A legg til kvifor ho ikkje «går opp ein bok»:

Informant A: «[...] det som eg har vegra meg mot er at eg ikkje lar dei flinke gå opp til neste skuleår. At dei får den boka for neste skule år, da e da nokon som gjer, då forskyv du jo problemet heile vegen, sant, når dei då kjem opp til neste skuleår, ja kva skal dei gjere då?».

Alle informantane er samstemt i at lærebøkene ikkje har nok fokus på dei evnerike elevane. Dei seier at boka gjerne er mest tilpassa «middelgruppa» i klasserommet. Her etterlyser informantane lærebøker som er meir fokusert på fagleg mangfald. Dei meiner dette hadde spart tid i kvardagen og samstundes gjort det lettare for lærarar å få tid til å tilpasse for alle elevane.

4.3.3 ORGANISATORISK DIFFERENSIERING

På spørsmål om organisatorisk differensiering trekk alle informantane fram gruppering av elevar etter nivå. Det blir også kort snakka om bruken av grupperom.

Alle informantane har erfaring i å dele elevane inn i etter nivå. Ein av informantane har samstundes fokus på at «dette ikkje lenger er lov». Her retter nok informanten blikket mot inkludering- og likeverdsprinsippet som står så sterkt i norsk skule, i tillegg til ordlyden til opplæringslova §8-2 (1998) som seier noko om inndeling etter nivå. Dei påpeiker alle at arbeidet er lettare ved å dele elevane inn etter nivå. Det blir trekt fram at ved å ha nivå delt undervisning får ein brukt tida betre. Ein kan legge forklaringane på eit plan og nå fleire elevar med den. Ved neste gruppe gjer ein forklaringane enten lettare/meir avansert og treff elevane i den grupperinga.

Når det gjeld bruk av grupperom vert det ikkje sagt spesielt mykje. Informantane nemner så vidt at grupperom kan brukast til å «sette inn» elevar som ikkje skal gjere det same som majoriteten av klassen. Dette gjeld både fagleg svake og evnerike elevar. Dette går også innunder rammevilkår og informantane seier at det ikkje er alle som rår over grupperom til ei kvar tid. Dei trekker fram at på grupperommet kan ein vie plass til samtale, grubling og diskusjon og at det er ein klar fordel å ha tilgang på eit slikt rom.

4.4 ÅRSÅK TIL MANGLANDE TILPASSA OPPLÆRING

Informantane hadde fleire tankar kring kva som kunne vere årsak til at undervisninga ikkje alltid dekkja dei evnerike sine behov. Nokre av tankane var ressurs- og systembaserte der rammene gjer avgrensingar, til dømes lærebøker. Andre meiningar gjekk på læraren sin kompetanse og haldning. Det vere seg problematisk knytt mot vanskar med å identifisere desse elevane, lite kunnskap om elevgruppa som gjer tilpassinga vanskeleg, motivasjon og engasjement blant lærarar kunne kome i vegen for utviklinga hos elevane meinte ein av informantane. At læraren utelukkande haldt seg til læreboka og progresjonen den legg opp til var også eit argument.

4.5 OPPSUMMERING

Funnkapittelet starta med å ta for seg eit funn i rekrutteringsprosessen av informantar. Vidare er det presentasjon av informantane sine tolkingar av omgrepa «tilpassa opplæring» og «evnerike elevar». Dette blei gjort i korte trekk då fokuset ligg på pedagogisk- og organisatorisk differensiering. Dette blei presentert under kapittel 4.3 som var delt inn i

underkapittel. Her er det trekt fram dei mest sentrale tiltaka informantane har kome med gjennom intervju. Til slutt er det kort presentert kva informantane trur eg årsaka til manglande tilpassa opplæring for evnerike elevar.

5.0 DRØFTING AV FUNN

I denne delen av bacheloroppgåva vil eg diskutere og drøfte funna presentert i kapittel 4 og støtte meg til teori presentert under kapittel 2. Eg vil drøfte funna kategorisk slik det gjekk fram også av analysen; **5.1) tilpassa opplæring, 5.2) evnerike elevar, 5.3) pedagogisk og organisatorisk tilpassing** og **5.4) årsak til manglande tilpassa opplæring**. Igjen vil fokuset dominere på pedagogisk og organisatorisk differensiering.

Innleiingsvis under kapittel 4.0 trakk eg fram noko eg meiner er eit funn i prosessen med å rekruttere informantar. Det er nemnt fleire gongar i oppgåva at tidlegare forskning seier at i eit klasserom med 30 elevar vil det gjennomsnittleg vere 3 evnerike elevar. Mi forståing var difor at «alle» lærarar burde kjenne til desse elevane. Eg fekk likevel avslag frå fleire av informantane eg vendte meg til med ei forklaring om at det ikkje eksistere evnerike elevar i deira klassesamansetting. For meg er dette eit funn; Er dette ein peikepinn på at teori om desse elevane ikkje er godt nok utbreidd?

5.1 TILPASSA OPPLÆRING

Informantane sine tolkingar av omgrepet tilpassa opplæring står absolutt i stil med det opplæringslova (1998, §1-3) slår fast; at det er ein rett for alle elevar og at undervisninga skal tilpassast dei ulike føresetnadane som er representert i klasserommet. Kompetansemåla som kjem fram i læreplanverket beskriv kva læringsutbytte elevane skal sitje att med. Læreplanane vier likevel lærarane handlingsrom i korleis ein skal nå desse måla. På den måten kan lærarane gje tilpassa opplæring blant anna ved å gje elevane ulikt fagstoff, ulike læringsstrategiar, ulike arbeidsmåtar og varierende organisering (Utdanningsdirektoratet, 2018). Slik eg ser det har informantane mine gjort tilnærmingar som i utgangspunktet skal kunne dekke dei ulike elevgruppene. Det er likevel aktuelt å trekke inn om det blir for generelt. Er det slik at ved å ha «lette, middels og vanskelege» oppgåver automatisk dekker mangfaldet? Tabellen over kvalifikasjonar hos evnerike born (sjå kapittel 2.2.4) visar gjerne at desse evnerike borna krev ein annan form for tilpassa opplæring, noko informantane også fortalte.

Det er vesentleg å sjå på ordbruken informantane nyttar om elevane. Mine informantar sa dei gjerne laga opplegg for dei svakaste, dei på midten og dei flinke. Som påpeikt i kapittel 2.2.2 er ikkje dei flinke nødvendigvis også evnerike eller motsett. Her ligg det eit tydeleg skilje. Samstundes trekk informantane fram sentrale kjenneteikn på evnerike elevar som visar at dei veit kven elevgruppa er. Å nytte ulike omgrep om elevgruppa kan gje indikasjonar på at dei

ikkje er bevisst på kva omgrep dei nyttar om denne elevgruppa. Det kan vere problematisk i samarbeid med lærarkolleger. På den andre sida kan det indikere eit snevert syn på dette då ingen nemner sosiale eller emosjonelle kjenneteikn, men berre har eit fagleg fokus.

5.2 EVNERIKE ELEVAR

Under gjennomføringa av intervjuet blei det trekt fram fleire sentrale kjenneteikn for dei evnerike elevane. Funna visar at kjenneteikna som er trekt fram stort sett dreier seg om kognitive eigenskapar. Dette er sentrale kjenneteikn på desse elevane, men langt frå dei einaste. Tabellen under kapittel 2.2.4 presenterer fleire kjenneteikn for desse elevane. Så vel som kognitivt kan det dreie seg om sosiale og emosjonelle kjenneteikn ein som lærar kan sjå etter. Dette nemner ingen av informantane. Det første som slår meg er gjerne at det faglege fokus og konsentrasjonen rundt prestasjonar gjer at ein skuggar over dei emosjonelle og sosiale kjenneteikna.

Samstundes kan det vere eit lite diskutert tema som ikkje tek stor plass i skulediskusjonar og at det difor er eit underinformert tema. Mangel på kunnskap om dette vil gjere identifiseringa vanskeleg, og det vil igjen gjere det vanskeleg å legge til rette undervisninga. På bakgrunn av eiga erfaring vil støtte meg til teori når eg seier dette bør få meir merksemd i lærarutdanninga og i praksis. Tidlegare forskning tyder nemleg på at denne type kunnskap ikkje er godt nok utbreidd (Skogen & Smedsrud, 2016, s.119).

Ein annan årsak kan vere misforståingar mellom meg som intervjuar og mine informantar med tanke på temaet for oppgåva. Her blir validitet eit nøkkelord.

5.3 PEDAGOGISK OG ORGANISATORISK DIFFERENSIERING

Dei pedagogiske tiltaka som kom fram i kapittel 4.3 har eg som sagt sortert, etter beste evne, under «berikelse» og «akselerasjon» der eg meiner dei høyrer til. Dei vil no bli drøfta under dei same overskriftene. Organisatorisk differensiering får eit eige underkapittel.

5.3.1 BERIKELSE

Alle informantane mine hevda at mengdetrening er lite hensiktsmessig for evnerike elevar. På oppfølgingsspørsmålet mitt om kva tiltak mine informantar gjorde når resten av elevgruppa repeterte fagstoff trakk dei fram grubleoppgåver og tekstoppgåver. Dette tenker eg kan vere ein form for berikelse.

Berikelse er meir eit tankesett hos læraren enn ein metode. Det handlar om å tenke annleis og meir variert slik at undervisningspraksisen og arbeidsmetodane tilfredsstillar elevmangfaldet,

og at ein nyttar seg av handlingsrommet læreplanane byr på. I eit klasserom der læraren tilpassar opplæringa si med eit formål om å skape eit læringsmiljø som byr på fleire ulike utfaldingsmoglegheiter vil ein kunne kalle berikelse. I praksis inneber det å « sjå forbi» det læreplanane seier og la elevane få moglegheit til å lære meir og djupare enn det som er gitt innanfor trinnet eleven høyrer til (Skogen & Smedsrud, 2016, s. 71-73).

Når vi snakker om evnerike barn, har man tidligere antatt at å ha ekstramateriale til de som var tidlig ferdig, kan være en god metode for å stimulere deres lærelyst. [...].

Repetitive oppgaver i matematikk vil trolig ha motsatt effekt for evnerike barn og heller føre til at de jobber i et annet tempo enn de egentlig må, fordi de ikke vil ha «straff». [...]. På den andre siden vil sideprosjekter eller dyptgående prosjekter innenfor samme område være en god måte å legge til rette for evnerike barn på. (Skogen & Smedsrud, 2016, s. 74).

Å gje tekstoppgåver eller grubleoppgåver, slik mine informantar trakk fram, kan vere ein form for å gå djupare inn i eit emne enn det «resten» av elevane får anledning til. Samstundes ser eg det som eit «der og då»-tiltak. Desse tiltaka kan nok fungere, men det reiser spørsmål om variasjon og om tilpassinga kan verte endå meir retta mot dei evnerike. Slik sitatet foreslår er sideprosjekt eller djuptgåandeprojekt effektivt. Dei vil by meir på grubling, utfordring og utfalding. Elevane får studere og fokusere på eit tema som går forbi det læreplanen seier og på den måten få spelt ut potensialet sitt. I eit slikt tilfelle har læraren tatt vare på fleksibiliteten som læreplanane tilbyr.

Berikelse går uansett ikkje berre ut på planlegging. Det handlar mellom anna også om å ta vare på situasjonane som oppstår kvar dag i klasserommet og skape noko av dei til tross for at ein gjerne må gjere avvik for det ein har planlagt for økta (Skogen & Smedsrud, 2016, s. 75). Dette blei det ikkje snakka om under intervjuet, med andre ord har eg ikkje fått ei heildekkande beskriving av undervisningspraksisen til informantane mine, og for alt eg veit har dei gjerne eit klasseroma prega av berikelse utan at det kom veldig tydeleg fram under intervjuet.

I funnkapittelet trakk informantane fram elevar som ressurs. At elevane fekk vere «hjelpelærarar». Her blei det sagt at dette berre skulle gjerast fordi elevane skulle få ein utbytte av det og ikkje fordi «ein ikkje hadde noko anna å gje dei». Her blei det lagt vekt på både sosiale og faglege gevinstar at å nytte elevar som ressurs. Slik eg ser det kan dette plasserast under berikelse. Her får elevane ein ny vinkling på fagstoffet og dermed ei annleis

utfordring der dei må jobbe og gruble for korleis dei bør gripe utfordringa an. Samtidig kan eg sjå utfordringar knytt til det sosiale, både for den som er hjelpelærer og for den som skal ta imot hjelp.

5.3.2 AKSELERASJON

Som ein av informantane hevda ynskja han eller ho ikkje å tilby sine evnerike elevar lærebøker frå høgare skuletrinn fordi han eller ho meiner ein berre forskyv «problemet». Eit av akselerasjonstiltaka som blir presentert i Skogen og Smedsrud (2016, s. 96-98) er «komprimering av læringsmål og måloppnåelse». Dette dreier seg om å gå gjennom pensum på langt kortare tid enn gjennomsnittet og at dette tiltaket skal følgje eleven ut skuleløpet/så lenge det er behov. Eit anna tiltak er «akselerasjon av læringsmål og innhald». Dette vil seie at læraren legg til rette ved å «hente ned» læringsmål frå høgare klassetrinn og lagar meir komplekse læringsmål for dei evnerike elevane. Dette er døme på to løysingar som kunne vore aktuell for denne informanten i sitt arbeid.

Litteraturen påpeiker på same tid at desse akselerasjonstiltaka er lite utbreidd, og etterlyser meir lovgevning i norsk skulesystem når det gjeld evnerike elevar og akselerasjonsmoglegheiter. Pr. dags dato er det ikkje eit system som set i verk og i varetek slike tiltak for evnerike elevar. På den måten er det «kronglete» for lærarar å gjere seg nytte av moglegheitene som finst (Skogen & Smedsrud, 2016, s. 98).

5.3.3 MANGLANDE BRUK AV «BERIKELSE» OG «AKSELERASJON»

Underlying er eit fenomen ein kan trekke fram som konsekvens av lite tilpassa opplæring. Det betyr at prestasjonane desse elevane utøver i skulen ikkje er så høge som dei har potensiale til å bli. Det vil seie at samfunnet «kastar vekk» ressursar (Idsøe & Skogen, 2012, s. 73-75). Ein kan då invitere til diskusjon om ikkje tiltak, som til dømes berikelse og akselerasjon, burde vore satt i system. Det handlar jo om å ta vare på elevane sin intellektuelle verdi som seinare vil kunne vere ein ressurs for samfunnet. Her kjem ein fort inn på «likeverdsprinsippet» som står sterkt i norsk skule. Fleire kjelder spør om likeverd-prinsippet står for sterkt, og dermed øydelegg for skulen si innstilling til desse elevane (Idsøe & Skogen, 2012, s. 73-75; Skogen & Smedsrud, 2016, s. 25-29).

Ei av årsakene til at skular ikkje har retningslinjer og tradisjon for å fremje denne elevgruppa kjem truleg av frykt for å gro ein «uheldig elitisme» (Skogen & Smedsrud, 2016, s. 67). Same kjelde seier at denne innstillinga kjem av eit inkluderingsprinsipp som vert tolka som «alle skal vere lik» framfor å fremje skilnadar og dyrke individuelle talent. «En slik holdning som

tilstreber å behandle ulike barn likt, vil selvsagt føre til en «urettferdighet» som kan få alvorlige konsekvenser for det enkelte barn» (Idsøe & Skogen, 2011, s. 64).

Når det gjeld identifisering av evnerike elevar har PP-tenesta erfaring med fleire testar som kan avdekke spesielle evner hos barn og unge. Det er likevel slik at evnerike elevar som vert avdekka hos PPT ofte er «tilfeldige». Med det meinast at elevane er sendt til utredning ved mistanke om andre årsaker enn evnerikdom, t.d. åtferds- og konsentrasjonsvanskar, og at resultatane på den måten kjem som ei overrasking. Det som dessverre er tilfellet er at born som får bekrefta evnerikdom blir «sendt heim» utan vidare tiltak for oppfølging (Skogen & Smedsrud, 2016, s. 111-113)

Jørgen Smedsruds masteravhandling (2012) er basert på casestudier. Her er det snakk om elevar som har fått påpeikt evnerikdom gjennom PPT. Det som er spesielt interessant er å sjå på *kvifor* desse elevane har blitt utreda av PPT. Berre eit av borna vart utreda på grunn av mistanke om høge evner. Konklusjonen frå PPT, for alle borna sett vekk i frå det eine, var at det ikkje var noko dei kunne gjere vidare. Her ser ein igjen kor lite rettigheter og tiltak som kjem etter å ha blitt identifisert som evnerik. Igjen kan ein sjå eit sagn etter fleire formalitetar og inkluderande lovgjevnad i ein inkluderande skule. Smedsrud (2012, s. 78) skriv i sin konklusjon i denne masteroppgåva av «norsk skole ikkje er et godt sted for den evnerike eleven».

5.3.4 ORGANISATORISK DIFFERENSIERING

Som nemnt fekk ikkje dette temaet spesielt mykje fokus. Det som blei tatt opp handla om å dele elevar inn i grupper etter nivå. Det blei også snakka om bruken av grupperom.

Opplæringslova §8-2 (1998) seier noko om å organisere elevar etter nivå:

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

Informantane trakk også fram at å dele elevane inn etter nivå ikkje lenger var lov. Slik ordlyden her seier skal ikkje opplæring «til vanleg» skje etter fagleg nivå. Eg oppfatta det slik at mine informantar syns dette var synd fordi arbeidet deira var lettare å planlegge, og ikkje minst å tilpasse, når det var lov å dele inn elevane etter nivå. Ut i frå det dei seier høyrer det ut som om nivådeling hadde vore ei gunstig løysing for evnerike elevar, og dei hadde gjerne

unggått å ofte måtte ta del i opplæring og undervisning som dei allereie meistra. Her kan ein igjen trekke inn inkludering- og likeverdsprinsippet i norsk skule; står dei for sterkt? Og, står dei så sterkt at dei går utover ei heil elevgruppe? Eg seier ikkje at nivådeling av elevar er løysinga på utfordringa knytt til å tilpassa undervisninga for evnerike elevar, men om det kan vere ein metode som gjer at dei får ein skulekvardag med større utbytte, kunne det vore aktuelt å ta det i bruk i større grad enn i dag?

Berikelse som læringsstrategi går som sagt ut på varierende bruk av undervisningsmetodar og slik sett kan organiseringa av undervisninga også inngå som ein viktig del av ei «berikande undervisning».

5.4 ÅRSÅK TIL MANGLANDE TILPASSA OPPLÆRING

Dei årsakene informantane trakk fram på dette spørsmålet går ein del på det same som litteraturen slår fast. Misoppfatningar om evnerike elevar og manglande kunnskap om hensiktsmessig tilrettelegging er nokre av årsakene som står sterkt når det gjeld manglande tilpassa opplæring for denne elevgruppa (Skogen & Smedsrud, 2016, s. 26, og s.30-31; Idsøe & Skogen, 2011, s. 47-58). Det blir mellom anna trekt fram viktigheita med å skilje dei skuleflinke elevane og dei evnerike elevane. Å nytte desse omgrepa som synonym er uheldig. Dei skuleflinke borna er observert som flink, pliktoppfyllande, velfungerande i skulesystemet og sjølvstendig. Slik er det ikkje alltid med dei evnerike som med andre ord vil seie at desse elevane treng merksemd og fokus i skulen (Skogen & Smedsrud, 2016, s. 31). Det er altså stikk motsett av det mytane i samfunnet seier om at denne elevgruppa greier seg sjølv (Skogen & Smedsrud, 2016, s. 21-22). Desse mytane bør brytast ned. Det er dei evnerike borna som blir skadelidande av at slike myter framleis eksistera. Det er forskning som seier kva tiltak ein bør gjere for desse elevane, det er forskning som seier at lærarane kan for lite om desse elevane og at tilpassinga for dei evnerike elevane blir deretter. Som sagt er mi oppleving i praksis og under utdanning at desse elevane får for lite fokus. Dette bør aukast.

I tillegg, som eg har nemnt, trakk alle tre informantane fram lærebøkene og at desse ikkje var spesielt lagt til rette for elevar med hurtig progresjon. Det var gjerne oppgåver som var nivådelt, men dei meinte likevel at lærebøkene hadde mykje å gå på. Her har me nok ei systembasert utfordring. Lærebøkene tek ikkje høgde for dei evnerike elevane, dette vil igjen gjere arbeidet for lærarane endå meir krevjande.

5.5 OPPSUMMERING

Aller først diskuterte eg veldig kort rundt det eg meinte var ein funn i rekrutteringsprosessen av informantar. Deretter starta kapitlet med ein kort presentasjon av kva informantane mine la i omgrepa tilpassa opplæring og kva dei meinte som beskreiv ein evnerik elev. Vidare har eg trekt fram pedagogiske og organisatoriske differensieringstiltak informantane kom med. Desse er blitt diskutert. Til slutt har eg diskutert dei ulike årsakene som kom fram når informantane trakk fram kva dei meinte mangla i lærarars vektlegging i deira arbeid med evnerike elevar. Det er også retta merksemd mot systembaserte utfordringar og eit forsøk på å vise at feltet treng meir merksemd.

6.0 AVSLUTTANDE ORD

Når eg no skal avslutte arbeidet der eg har jobba med å svare på problemstillinga «*Kva legg lærarar i grunnskulen vekt på når dei tilpassar undervisninga si for evnerike elevar i matematikk?*» set eg att med mykje lærdom og mange refleksjonar.

Det er slik at litteraturen skriv at det er lite fokus, lite litteratur og lite forskning å finne om dei evnerike elevane (Skogen & Smedsrud, 2016, s.11-14; Idsøe & Skogen, 2011, s.11) dette er òg grunnen til at min litteratur har vore noko avgrensa. At det er forholdsvis lite forskning om desse elevane i Noreg kan sjølvsagt vere ein av grunnane til at situasjonen er slik den er. Med det meiner eg at til tross for at eg fann mykje positivt blant det informantane mine kom med så er det utfordringar knytt til systemet som kunne vore utbetra for å gje dei evnerike ein betre skulekvardag med større læringsutbytte. Allereie i 1968 blei det utgitt ein doktoravhandling (Hofset, referert i Skogen & Smedsrud, 2016, s.13) på området som etterlyste meir forskning og betre tilpassa opplæring for elevgruppa. Framleis er dette etterlyst. Dette visar at forskinga på området går sakte. Til kontrast får denne elevgruppa meir merksemd internasjonalt. Både USA, Nederland og Tyskland har eine opplæringsplanar for elevgruppa, og eigne vidareutdanningar for lærarar som er interessert i denne elevgruppa. Det same eksistera også Sverige. Her har Noreg meir å gå på.

Det eg rettar fingeren mot er mellom anna å inkludere dei evnerike elevane når det gjeld spesialundervisning. I dag blir denne elevgruppa bevisst ekskludert frå loven til tross for at teorien peiker på at denne elevgruppa ikkje alltid opplev å få godt utbytte av ordinær undervisning. Litteraturen (Skogen & Smedsrud, 2016, s. 98) etterlyser formalitetar knytt til desse elevane. Det trengs retningslinjer og tiltak som lærarane kan følgje som gjer at dei evnerike elevane blir sett og fulgt opp på ein tilfredsstillande måte. Pr. i dag er det lite av dette i Noreg, og vi ligger langt bak andre land på området (Skogen & Smedsrud, 2016, s. 108). Eg har og nemnt at dette er eit tema som må få større plass i lærarutdanninga. Her seier faglitteraturen det same; det er lite fokus på elevgruppa i pedagogiske og spesialpedagogiske utdanningar. «Et skritt i riktig retning vil derfor være å inkludere faglitteratur og forskning på området i lærerutdanningen» (Skogen & Smedsrud, 2016, s. 14). Ut i frå det informantane mine fortalte meiner eg det verdt å ta med eit ønske til lærebokprodusentane om å gjere lærebøkene meir tilrettelagt for evnerike med betre tilpassa oppgåver og ein raskare progresjon.

Heilt avslutningsvis vil eg nemne den nye læreplanen som trer i kraft hausten 2020. Lærarar, elevar og skulestyrarar meiner dagens læreplan legg opp til for mykje overflatelæring. Den nye læreplanen skal legge til rette for at elevane skal kunne reflektere, vera kritisk, vera skapande, utforskande og kreative. Det skal verte meir fokus på djupnelæring og det skal verte eit større handlingsrom for lærarane. No skal elevane reflektere, gruble og utforske tema i djupna. Dette lovar godt for dei evnerike elevane (Regjeringen, 2019).

7.0 LITTERATURLISTE

Bjerkestrand, N. E., Gundersen, D. & Johansen, P. (2018, 20.februar). I *Store norske leksikon*.

Henta frå <https://snl.no/transkripsjon>

Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T. R. (2009). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS

De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2010, 15. januar). 3. *Utvalgsstrategi*. Henta frå <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/medisin-og-helse/kvalitativ-forskning/3-utvalgsstrategi/>

Det kongelige utdannings- og forskningsdepartementet. (2003-2004). *Kultur for læring*. (St.meld. nr 30 (2003-2004)). Henta frå

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>

Idsøe, E. C. & Skogen, K. (2011). *V re evnerike barn: En utfordring for skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Malt, U. & Tranøy, K. E. (2018, 20. februar). I *Store norske leksikon*. Henta frå

<https://snl.no/empiri>

Nilssen, F. H. (2014). Kunnskapsløftet. I *Store norske leksikon*. Henta frå

<https://snl.no/Kunnskapsl%C3%B8ftet>

Norsk senter for forskningsdata. (2018, 21. september). Ny personvernforordning. Henta frå

https://nsd.no/personvernombud/ledelse_administrasjon/ny_forordning.html

NOU 2016: 14. (2016). *Mer å hente: Bedre læring for elever med stort læringspotensiale*.

Henta frå

<https://www.regjeringen.no/contentassets/15542e6ffc5f4159ac5e47b91db91bc0/no/pdfs/nou201620160014000dddpdfs.pdf>

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17 juli

1998 nr 61. Henta frå <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Regjeringen. (2016, 14. september). De faglig sterke elvene må få bedre undervisning. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/de-faglig-sterke-elevene-ma-fa-bedre-undervisning/id2511211/>

Regjeringen. (2019, 18.mars). Nye læreplaner for bedre læring i fremtidens skole. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-for-bedre-laring-i-fremtidens-skole/id2632829/>

Skogen, K. & Smedsrud, J. (2016). *Evnerike elever og tilpasset opplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Smedsrud, J. (2012). *Den norske skolen og de evnerike elevene: En caseundersøkelse av hvordan evnerike barn og foreldrene deres opplever møte med skolen* (Masteroppgåve). Universitetet i Oslo.

Thurèn, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. (2.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk

Tranøy, K. E. (2019, 18. februar). Metode. I *Store norske leksikon*. Henta frå <https://snl.no/metode>

Utdanningsdirektoratet. (2015, 08. september). Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>

Utdanningsdirektoratet. (2018, 01.august). Hva er tilpasset opplæring? Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2019, 13. februar). Tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/stort-laringspotensial/>

Intervjuguide

Eit kvalitativt intervju om tilpassa matematikkopplæring for evnerike elevar

Program	Innhald	Tid
1. Før start (Ingen lydopptak her)	Uformell prat utan at eg notera eller tek opp lyd.	3 minutt
2. Innleiing (Ingen lydopptak her)	Eg fortel kort om intervjuet. - anonymitet - korleis materialet skal brukast vidare - teieplikt Har informanten spørsmål før me byrjar?	3 minutt
3. Innleiande spørsmål Lydopptak på om informant har samtykka til det	<ul style="list-style-type: none"> • Korleis tolkar du omgrepet «tilpassa opplæring?» • Kva er det som beskriv ein evnerik elev? 	5 minutt
4. Oppdage elevane Lydopptak på om informant har samtykka til det	<ul style="list-style-type: none"> • Korleis oppdagar ein at enkelte elevar er spesielt evnerik i matematikk? • Finst det kartleggingsverktøy eller liknande for å oppdage desse elevane? 	5 minutt
5. Organisatorisk og pedagogisk differensiering Lydopptak på om informant har samtykka til det	<ul style="list-style-type: none"> • Kva for <u>pedagogiske</u> metodar har du nytta for å differensiere opplæringa til desse elevane? (Jobbe med elevar frå høgare trinn, få eigne oppgåvebøker, vert elevane nytta som ressurs i klasserommet..) • Korleis opplever du effekten av desse metodane? • Er det ulemper med desse metodane, eventuelt kva? 	15-20 minutt

Vedlegg 1

	<ul style="list-style-type: none">• Kva for <u>organisatoriske</u> metodar har du nytta for å differensiere opplæringa til desse elevane? (tilpassa gruppering, grupperom..)• Korleis opplever du effekten av desse metodane?• Er det ulemper ved desse metodane, eventuelt kva?	
6. Motivasjon Lydopptak på om informant har samtykka til det	<ul style="list-style-type: none">• Forsking (Utdanningsdirektoratet, 2019) visar at elevar som ikkje får brukt potensialet sitt etter kvart kan miste motivasjonen for faget. Korleis jobbar du for å halde på motivasjonen til desse elevane?	5 minutt
7. Utfordringar Lydopptak på om informant har samtykka til det	<ul style="list-style-type: none">• Kva utfordringar opplev du når du planlegg og tilpassar undervisninga di?• Kva utfordringar opplev du er vanleg blant lærarar i sitt arbeid med å tilpasse undervisninga si?	10 minutt
8. Årsaka til manglande tilpassing Lydopptak på om informant har samtykka til det	<ul style="list-style-type: none">• På Udir står det at mange evnerike elevar ikkje opplever å få god nok tilpassa opplæring. Kva trur du er årsaka til dette?	5 minutt
9. Avsluttande spørsmål	<ul style="list-style-type: none">• Er det noko meir du vil føye til om dette temaet?	3 minutt

Samtykkeskjema

Samtykkeerklæring: Eg har motteke informasjon om prosjektet *Bacheloroppgåve om tilpassa opplæring for evnerike elevar*. Eg veit kva å vere informant inneber for meg og seier meg villig til å stille som informant til bacheloroppgåva.

Signatur/dato:

Samtykke til lydopptak: Eg gjev med dette spesifikk tillating til at intervjuet i samband med prosjektet *Bacheloroppgåve om tilpassa opplæring for evnerike elevar* kan takast opp som lydopptak på privat mobileining.

Signatur/dato:

Førespurnad om deltaking i forskingsprosjekt

Bacheloroppgåve om tilpassa opplæring for evnerike elevar

Mitt namn er Mitt Namn. Denne våren skriv eg bacheloroppgåve som grunnskulelærarstudent ved Høgskulen på Vestlandet. I den forbindelse skal eg gjennomføre kvalitative intervju med grunnskulelærarar for å belyse mi problemstilling. Temaet for problemstillinga mi er tilpassa opplæring for evnerike elevar i matematikk. Som lærar i grunnskulen får du denne invitasjonen.

Kva inneber det å vere informant?

Me vil saman kome fram til eit passende tidspunkt for å gjennomføre intervjuet. Det er ønskeleg frå mi side å setje av ca. 45-60 minutt til intervjuet. Spørsmåla vil handle om evnerike elevar i matematikk, og dine tankar/erfaringar med å legge til rette for desse elevane.

Deltakinga er frivillig, og ditt samtykke kan til ei kvar tid trakkast tilbake om det er ynskjeleg. Du kan òg velje å trekkje deler av intervjuet. Dette kan du gjere utan å måtte oppgje nokon grunn. Det vil ikkje ha nokon negative konsekvensar for deg om du ikkje vil delta eller seinare vel å trekke deg. Ynskjer du å trekke samtykket, eller deler av det, sender du meg ein mail. Mailen min står nedst på dette skrivet.

Kva skjer med datamaterialet?

Under heile skriveperioden vil all data vere oppbevart på ein måte som gjer at det ikkje er tilgjengeleg for andre. All data vil bli anonymisert og behandla konfidensielt. Det vil aldri vere naudsynt med personopplysingar i denne undersøkinga. Det skal difor ikkje vere mogleg å spore noko tilbake til deg som informant, din klasse eller din arbeidsstad. Informantar vil bli omtalt ved kodar, t.d. *Informant A*.

Eg ynskjer å ta lydopptak av intervjuet med min private mobiltelefon. Dette er for at eg skal kunne transkribere intervjuet, og lettare kunne arbeide vidare med det innsamla datamaterialet.

Vedlegg 3

All data vil verte sletta etter transkriberinga er gjort, og seinast innan innleveringsfristen for bacheloroppgåve som er 03.juni 2019. Både skriftlege notat, samtykkeskjema og lydopptak.

Til informasjon er det til ei kvar tid berre meg og min rettleiar, Ingvild Bjørkeng Haugen, som har tilgang på datamaterialet. Me er begge underlagt teieplikt.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiserast i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i kva for personopplysingar som er registrert om deg,
- å få retta personopplysingar om deg,
- få sletta personopplysingar om deg,
- få utlevert ein kopi av dine personopplysingar (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Kontaktinformasjon til personvernombudet ved HVL; e-post: personvernombud@hvl.no

Kva gjer oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Me behandlar opplysningar om deg basert på ditt samtykke.

Rettleiar

Min rettleiar på bacheloroppgåva er Ingvild Bjørkeng Haugen. Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag / Høgskulen på Vestlandet, avd Bergen

Ho kan kontaktast på telefon: +47 5558 5906, eller mail: Ingvild.Bjorkeng.Haugen@hvl.no.

Vegen vidare

Ynskjer du å delta på dette intervjuet? Då ber eg deg skrive under på vedlagt samtykkeskjema. Om du vil vete meir om undersøkinga eller har spørsmål til intervjuet kontakt gjerne meg eller min rettleiar på telefon eller mail.

Med beste helsing

Mitt Namn

Bachelorstudent

Kandidatnummer 104

Vedlegg 3

Avdeling for lærarutdanning, Høgskulen på Vestlandet

Mitt telefonnummer

Min mailadresse

Prosjekttittel

Tilpasset opplæring for evnerike elever

Referansenummer

879420

Registrert

28.02.2019 av

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ingvild Bjørkeng Haugen, Ingvild.Bjorkeng.Haugen@hvl.no, tlf: 55585906

Type prosjekt

Studentprosjekt, bachelorstudium

Kontaktinformasjon, student**Prosjektperiode**

01.03.2019 - 31.05.2019

Status

28.02.2019 - Vurdert

Vurdering (1)**28.02.2019 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 28.02.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan stå