

Karina Aronsen Olsen

**”A Child miseducated is a Child lost”**

- John F. Kennedy

En kvantitativ undersøkelse av lærerens oppfatning av tilrettelegging for  
høyt presterende elever i undervisningen

Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Pedagogisk institutt  
Trondheim, våren 2013  
NTNU i samarbeid med HIST

Veileder: Per Frostad



## Forord

Gjennom tiden som lærerstudent og masterstudent har jeg fått tilegnet meg kunnskap som jeg ikke vil være foruten. Jeg har hatt fem fantastiske lærerike og utfordrende år, med flotte forelesere og medstudenter, som jeg gjerne vil takke.

Jeg vil også takke veilederen min, professor Per Frostad, for mange gode råd og konstruktiv kritikk. Takk for all tid og ressurs du har satt av til oppgaven. Du har delt mye kunnskap med meg, og gitt meg mange gode ideer til arbeidet med masteroppgaven.

Videre vil jeg også takke den gjengen som jeg har delt lesesal med. Uten pausene og diskusjonene ville ikke denne perioden ha vært det samme. Også takk til Silje som gjorde dagene mer fargerike med bilder og morsomme utspill.

Jeg vil takke familien min for den støtten jeg har hatt gjennom tiden som elev og student, og de telefonsamtalene med mamma som har fått meg videre når jeg har stått fast. Jeg vil også takke min storebror som har gitt meg så fine råd gjennom studietiden. Også takk til mine flotte tantebarn, Malin og Kristian, for latter og lek som har fått meg på andre tanker enn masteroppgaven.

Trondheim, mai 2013

Karina Aronsen Olsen



## Sammendrag

Fokuset for denne masteroppgaven har vært å undersøke hvordan den enkelte lærer arbeider med de høyt presterende elevene når det kommer til tilpasset opplæring, og hvilke tanker og strategier det er rundt disse elevene både hos lærere og skoleledere. Denne forskningsundersøkelsen er en del av et forskningsprosjekt om kvaliteten på skolens undervisning i samarbeid mellom Pedagogisk institutt ved NTNU og en kommune i Sør-Trøndelag. Kvantitativ forskningsmetode ble brukt for å svare på problemstillingen. Datamaterialet ble innhentet ved bruk av surveys som ble sendt til alle lærere og rektorer i kommunen. Som et grunnlag for spørreskjemaet ble det dannet tre forskningsspørsmål for å belyse problemstillingen:

- Hvilke vurderinger har lærerne av faglige utfordringer for de høyt presterende elevene?
- Hvordan tilrettelegges undervisningen for den høyt presterende eleven?
- Hvilke holdninger har lærerne og rektorene til høyt presterende elever når det kommer til hvordan undervisningen bør tilrettelegges?

Disse forskningsspørsmålene gav rammen for hvordan lærerne vurderer, tilrettelegger og hvilke holdninger de har i forhold til tilpasset opplæring for høyt presterende elever, og hvordan disse elevene prioriteres på skolen.

I denne undersøkelsen viste det seg at lærerne ikke har like høy oppmerksomhet rundt høyt presterende elever, som rundt svake elever. Likevel syntes det at lærerne har disse elevene i tankene sine, og har et ønske om å kunne tilrettelegge undervisningen bedre for dem. Mange lærere syntes også at det er en utfordring å drive tilpasset opplæring for alle elevene i en gruppe. Undervisningen blir ofte lagt på et nivå slik at de svake elevene får med seg det grunnleggende, og på grunn av mangel på tid og ressurser hos lærerne, kan dette føre til at de høyt presterende elevene ofte får unngjelde mest. Undersøkelsen stiller også et spørsmål om at det manglende fokuset på høyt presterende elever i skolen sin helhet kan være en faktor oppmerksomheten rundt denne elevgruppen.



## Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning .....</b>	<b>3</b>
1.1	Bakgrunn for valg av tema .....	3
1.2	Problemstilling.....	3
1.3	Faglig og teoretisk tilnærming.....	4
<b>2</b>	<b>Teori.....</b>	<b>5</b>
2.1	Høyt presterende elever .....	5
2.2	Tidligere forskning .....	6
2.3	Tilpasset opplæring.....	9
2.3.1	Faglig utfordring .....	10
2.4	Differensiering og akselerasjon .....	11
2.5	Motivasjon .....	12
2.5.1	Prestasjonsmotivasjon .....	13
2.5.2	Selvbestemmelsesteori .....	14
2.5.3	Forventning om mestring .....	15
2.5.4	Attribusjon.....	16
2.5.5	Motivasjon gjennom vurdering .....	17
2.6	Underyting .....	18
2.7	Oppsummering med problemstilling og forskningsspørsmål.....	19
<b>3</b>	<b>Metode .....</b>	<b>20</b>
3.1	Metodisk tilnærming.....	20
3.2	Datainnsamling .....	21
3.3	Måleinstrumenter.....	21
3.4	Utvalg .....	23
3.5	Analysen .....	24
3.6	Etikk.....	25
3.7	Reliabilitet og validitet .....	26
<b>4</b>	<b>Resultater .....</b>	<b>28</b>
4.1	Svarprosent .....	28
4.2	Elevenes oppfatninger .....	29
4.3	Omfang høyt presterende elever .....	30

4.4	Vurderinger.....	31
4.5	Organisering .....	34
4.6	Holdninger til høyt presterende elever .....	37
4.7	” Bør få” vs. praksis .....	40
<b>5</b>	<b>Drøfting .....</b>	<b>42</b>
5.1	Høyt presterende elever .....	42
5.2	Tema 1: Vurderinger .....	43
5.3	Tema 2: Organisering .....	45
5.4	Tema 3: Holdninger.....	48
5.5	Oppsummering .....	51
<b>6</b>	<b>Avslutning .....</b>	<b>54</b>
6.1	Tanker rundt undersøkelsen/videre forskning .....	55
<b>7</b>	<b>Litteraturliste.....</b>	<b>56</b>

**Vedlegg 1:** Samtykkeerklæring og godkjenning forespørsel

**Vedlegg 2:** Ikke besvart-analyser

**Vedlegg 3:** Kji-kvadrat tester gruppe ”antall år i jobben”

**Vedlegg 4:** Kji-kvadrat tester gruppe ”type lærer”

**Vedlegg 5:** T-tester



# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Temaet i denne undersøkelsen valgte jeg på grunn av min egen erfaring og interesse rundt høyt presterende elever i skolen. Fra min tid som elev og student har jeg sett elever som vandrer rundt i klasserommet etter endt arbeidsmål, og noen av disse anstrengte seg aldri når det kom til skolearbeid. Denne erfaringen gjorde meg nysgjerrig på finne ut hvilke oppfatninger lærerne har rundt tilrettelegging for høyt presterende elever i undervisningen.

Ifølge Haug (2009) ser norsk skole ut til å være best for de elevene som passer inn i det mønsteret som skolen har skapt. Det kan derfor se ut til at det er en del elever som ikke får en tilpasset opplæring i skolen. Problematikken rundt det å tilpasse opplæringen godt nok, og gi elevene tilstrekkelige faglige utfordringer er blitt mye omtalt i den siste tiden. Både Høyre og Arbeiderpartiet har omtalt i media at de ønsker å gi både elever som sliter, og de som har et særskilt talent noe å strekke seg etter, slik at også de sterke elevene blir møtt med et tilpasset undervisningsopplegg (Aasen 2013; Gjerde 2013). I St.meld nr. 31, *Kvalitet i skolen* (2007 – 2008) presiseres det at en viktig indikator for kvalitet i skolen er at elevene opplever faglig utfordring. Resultater fra *Analyse av Elevundersøkelsen 2012* viser at rundt fem prosent av guttene og tre prosent av jentene opplever at de ikke får nok faglig utfordringer i mange fag. Av disse elevene er det 72,8 % som alltid eller ofte kjeder seg fordi de gjør oppgaver de allerede kan, og 62,3 % som alltid eller ofte får skoleoppgaver som er så lette at de ikke stiller noen krav (Wendelborg, Paulsen, Valenta & Skaalvik, 2012).

Med denne oppgaven ønsker jeg å bidra til diskusjonen om tilpasset opplæring for høyt presterende elever. Ved å drøfte temaene i forhold til teori omkring tilpasset opplæring, faglig utfordring, differensiering, motivasjon og mestring ønsker jeg at studien skal bidra til å gi et bilde på hvilke utfordringer, holdninger og vurderinger som ligger til grunn. Da tilpasset opplæring skal gjelde hver enkelt elev innenfor rammen av ordinær undervisning, er denne studien interessant da erfaringer, litteratur og tidligere forskning viser at lærere ikke har like stor oppmerksomhet på høyt presterende elever når det kommer til tilpasset opplæring.

## 1.2 Problemstilling

Formålet med denne undersøkelsen er å bidra til diskusjonen om tilpasset opplæring for høyt presterende elever, og med dette har jeg valgt problemstillingen:

## *Lærerens oppfatning av tilrettelegging for høyt presterende elever i undervisningen*

I min studie søker jeg å undersøke hvordan lærere jobber med høyt presterende elever. For å belyse problemstillingen har jeg reist følgende forskningsspørsmål, som jeg skal besvare på en best mulig måte gjennom oppgaven:

- Hvilke vurderinger har lærerne av faglige utfordringer for de høyt presterende elevene?
- Hvordan tilrettelegges undervisningen for den høyt presterende eleven?
- Hvilke holdninger har lærerne og rektorene til høyt presterende elever når det kommer til hvordan undervisningen bør tilrettelegges?

Disse forskningsspørsmålene er delt inn i tre tema; vurdering, organisering og holdninger, som skal belyse problemstillingen og vise til utvalgets erfaringer og oppfatninger rundt tilrettelegging for høyt presterende elever. Hva som ligger bak disse temaene vil bli tilreddegjort senere i oppgaven. Dataene i studien er samlet inn gjennom en spørreundersøkelse gjort på 153 lærere og 11 rektorer ved en kommune.

### **1.3 Faglig og teoretisk tilnærming**

I min forskning undersøker jeg lærerens oppfatning av tilrettelegging for høyt presterende elever i undervisningen, og hvilke strategier som råder rundt elevgruppen hos lærere og skoleledere. Lærernes kunnskap, kompetanse og erfaring er med på å forme hvordan læreren praktiserer yrket sitt. Da alle elever har rett til tilpasset opplæring innenfor den ordinære undervisningen ifølge § 1-3 i Opplæringsloven, ønsker jeg å se hvordan lærerne vurderer de høyt presterende elevene i forhold til faglig utfordring, hvordan lærerne tilpasser undervisningen til elevgruppen gjennom evaluering, differensiering, og akselerasjon, og hvilke holdninger lærerne og rektorene har til hva høyt presterende elever burde få i opplæringen. I denne sammenhengen vil motivasjonsteorier om indre motivasjon, mestringsforvetninger, prestasjonsmotivasjon, attribusjon og selvbestemmelsesteori være relevante sett i forhold til min studie.

## 2 Teori

### 2.1 Høyt presterende elever

I min forskningsundersøkelse er tilrettelegging for de høyt presterende elevene i undervisningen fokuset. Burrow og hans kollegaer definerer høyt presterende elever som involverte, travle og signifikante bidragsytere til sine skoler og samfunn. Disse elevene er de som er sterkest akademisk, og har også en tendens til å være sosialt engasjerte i for eksempel studentorganisasjoner, idrett og samfunnsorganisasjoner (Burrow, Dooley, Wright & DeClou, 2012). Bainbrigde (2013) har definert høyt presterende elever som elever som får gode karakterer, pleier å være godt organisert og ligger tidsmessig foran de andre elevene. I tillegg til dette pleier de også å være veloppdragne, justerer seg godt i klasserommet og deltar entusiastisk i diskusjoner i klasserommet. Høyt presterende elever blir ofte forvekslet med begavede barn, og disse to kategoriene kan av og til gå inn over hverandre. Høyt presterende er ikke nødvendigvis begavet, selv om noen høyt presterende kan være det.

Det finnes mange begrepsforklaringer når det kommer til høyt begavet eller evnerik elev. Ber man for eksempel en lærer beskrive høyt begavet eller evnerik elev, vil de fleste fremheve vedkommendes intelligens og prestasjonsevne. Denne oppfatningen er svært utbredt oppfatning som også har kommet til uttrykk i vitenskaplige forklaringer (Mönks & Ypenburg, 2008). Ifølge Mönks & Ypenburg kan denne begavelsen først identifiseres når den manifesterer seg i usedvanlige prestasjoner eller handlinger, og omfatter minst følgende tre personlighetsegenskaper som henger sammen; 1) betydelige intellektuelle evner, der IQ-verdien er 130 eller over, 2) kreativitet (evnen til å finne løsningen på en original og oppfinnsom måte, hvor selvstendig og produktiv tenkning kommer til uttrykk), og 3) motivasjon (personens vilje eller evne til å fullføre arbeid) (ibid).

Skogen & Idsøe bruker begrepet evnerik i stedet for begavet. Ifølge dem kan vi, i Norge, anvende en definisjon som betrakter det å være evnerik som høyere enn gjennomsnittlig effektivitet av hjernefunksjon. Det vide begrepet vil omfatte barn med høy yteevne innenfor intellektuelle, kreative og/eller kunstneriske områder, som besitter uvanlig gode lederegenskaper, eller som gjør det eksepsjonelt bra innenfor bestemte fagområder. Et av de grunnleggende kjennetegnene ved spesielt begavede individer er at de har en IQ på 130, som man finner hos 2 % til 5 % av befolkningen (Skogen & Idsøe, 2011).

Jeg har valgt å definere høyt presterende elever som den elevgruppen som befinner seg i toppen av klassen faglig sett. Disse elevene arbeider hardt, er i utgangspunktet interesserte og lærer fagstoffet lett. Da høyt presterende elever er så flinke, kan det være utfordrende for lærerne å gi dem faglige utfordringer innenfor klassens rammer. Denne elevgruppen har i utgangspunktet høy motivasjon. Som en følge av at denne elevgruppen ikke får de faglige utfordringene som de trenger, svekkes motivasjonen hos mange av elevene utover grunnskolen. Noen elever mister lærelysten, starter å kjede seg, og ser ikke verdien av det de skal lære. Som sagt kan kategoriene høyt presterende elever og begavede barn overlappes. Da mitt prosjekt ser på elevens måte å fungere på i skolen, gjennom lærerens oppfatninger av tilrettelegging for elever som de høyt presterende og de evnerike, vil det ikke være så interessant å skille kategoriene i denne sammenhengen.

## **2.2 Tidligere forskning**

I melding til Stortinget nr. 22, *Motivasjon – mestring – muligheter* (2010 – 2011) har høyt presterende elever et eget delkapittel under ”*Et mer utfordrende ungdomstrinn*”. I delkapitlet står det at prinsippet om tilpasset opplæring skal gjelde for alle elever, også de høyt presterende. Ifølge Stortingsmeldingen ser ikke elever nytten av å lære seg gode arbeidsvaner og å utvikle effektive læringsstrategier, dersom de ikke får passende utfordringer. For å bevare motivasjonen til de høyt presterende elevene, må de også få lærerstøtte slik at de får relevante utfordringer og tilbakemeldinger. En slik motivasjon og mestring kan skapes gjennom høye og realistiske forventninger til hva elevene kan få til (Meld.St. nr. 22, 2010 – 2011). Når det kommer til definisjon av begrepet ”høyt presterende elever” står det at mange av disse elevene har i utgangspunktet høy motivasjon og er flinke, men som alle andre elever motiveres også denne elevgruppen av variert opplæring. Videre definisjon finnes imidlertid ikke. I telefonsamtalen med Kjell Skogen, 22. februar 2013, hevder han at dette emnet er så kontroversielt at det kan være at politikerne har unngått å definere begrepet.

I en rapport om resultatene fra en studie om ”high-achieving students” fra *No Child Left Behind, Act of 2001* kommer det fram at lærere i USA indikerer at elever som sliter er deres topp prioritet. Ved spørsmålet ”*Are advanced students a priority?*”, svarte 23 % av lærerne at disse elevene var topp prioritert på deres skole. For de svake elevene, svarte 60 % av lærerne det samme. Lærerne tror at de høyt presterende elevene kjeder seg, er understimulert og får ikke den berikelsen og de ressursene som de trenger (Farkas & Duffett, 2008). Resultatene

fra rapporten viser også at mange lærere er bekymret for at ”svake elever” kan miste ressurser dersom skolene gir mer oppmerksomhet til høyt presterende elever (ibid.).

Utdanningsdirektoratet utfører hvert år en nettbasert spørreundersøkelse, kalt Elevundersøkelsen, hvor elever fra 5. trinn til ut videregående får si sin mening om forhold som er viktige for å lære og å trives på skolen (Wendelborg et al., 2012). Da det er store variasjoner i kunnskapsnivå i en klasse, vil det alltid være et spørsmål om undervisningen er tilpasset alle. I casestudiene i *Analyse av Elevundersøkelsen 2012* sier mange skoleansatte at de føler at de også klarer å fange opp de gode i klassen, men samtidig sier to av lærerne:

*I noen sammenhenger er det helt sikkert sånn at noen kjeder seg, det er vanskelig å komme utenom. Det er jo stort sett én lærer og én klasse, så de sterkeste elevene får nok unngjelde mest.*

*De flinkeste elever får ikke nok, det går nok utover dem. Svake elever får ekstra ressurser. Jeg må legge meg på et nivå, slik at de svakeste får med seg det grunnleggende (Wendelborg et al., 2012, s 49).*

Dette viser at å drive tilpasset undervisning for alle elevene er en utfordring for lærerne, og som lærerne uttrykker, er det de sterkeste elevene som blir prioritert sist. En bevisst strategi blant lærerne er å dele inn i grupper. Dette bidrar i følge flere til å øke motivasjonen til elevene i tillegg til at det er en god metode for å gi utfordring til alle (ibid.). Elevene i casestudiene syntes det er bra at lærerne deler inn i grupper, noe som går at det blir utvikling for alle. En av elevene sa:

*Lærerne deler klassene i grupper, så vi kjeder oss aldri; det blir utvikling på en måte... (Wendelborg et al., 2012, s. 49).*

Forskningen er ikke like entydig når det kommer til hvilken grad nivå-differensiering bidrar til bedre eller dårligere motivasjon. I følge Meld.St. nr. 22, *Motivasjon – mestring – muligheter*, ser elevene i høyt presterende grupper på undervisningen som mer utfordrende. De opplever rask framgang, men samtidig noe større grad av prestasjonsangst. For de lavest presterende gruppene er risikoen det at gruppene over lengre tid blir preget av et lite læringsfremmende miljø, der elevene møter lave forventninger til hva de kan utrette, og kjedelige og repetitive

oppgaver, noe som kan virke negativt på motivasjonen. Nivådifferensiering kan i tillegg være forbundet med risiko for feilplassering. Det som er viktig for elevenes sosiale utvikling, er en mangfoldig elevgruppe. En slik elevgruppe ser også ut til å være det beste for å fremme faglig læring over tid, spesielt der hvor læreren skaper et godt sosialt og læringsfremmende miljø i elevgruppen (Meld.St. nr. 22, 2010 – 2011).

EPPI-senteret, som utarbeider systematiske kunnskapsoversikter, har sett på hva som motiverer elever mellom 14 og 16 år i matematikk i Storbritannia. Denne kunnskapsoversikten viser at det å sette sammen egne små grupper for flinke elever fører til bedre planlegging og løsninger av elevene, enn når de arbeider alene. Også opplegg der de flinke elevene jobber i heterogene grupper presterer like godt som de gjør i homogene grupper. Dette viser at de høyt presterende elevene jobber bedre i grupper med homogene og heterogene grupper enn det de gjør alene. Studien peker derfor på at lærerne har en nøkkelrolle i å skape et klima der også høyt presterende elever trives, hvor de kan få en mulighet til å demonstrere og bruke sine talenter (Bailey et al., 2008).

Franz J. Mönks og Irene H. Ypenburg (2005) har publisert en bok om barn som er ”hochbegabt”. *Begavede barn - En veiledning for foreldre og barn* kom i norsk utgave i 2008. I et intervju hevder Mönks at lærere ikke vet hvordan de skal forholde seg til høyt begavede elevene da de ikke har lært dette innenfor lærerutdanningen. Det viktige er at elevene må få holde på med meningsfulle aktiviteter, at man ikke bare prøver å holde dem opptatt med et eller annet da disse barna har lett for å kjede seg. Ifølge Mönks trenger ikke tiltakene å kreve egne klasser eller skoler, og heller ikke ekstra ressurser, hvis man gjør det på den riktige måten. Tvert imot bør denne elevgruppen kunne ivaretas innenfor den enkelte skoles budsjett (Brøyn, 2009).

I tillegg til Mönks & Ypenburg har Kjell Skogen og Ella Cosmovici Idsø skrevet boken *Våre evnerike barn*. Her hevder Skogen og Idsø at mange fagfolk og politikere avviser behovet for kompetanse om opplæring av evnerike barn, og det er særlig to begrunnelser for denne avvisningen. På den ene siden hevdes det at disse evnerike elevene greier seg utmerket selv og ikke trenger spesiell hjelp eller støtte, da mange hevder at ”de flinke klarer seg selv”. For det andre hevdes det at å gi spesiell hjelp eller støtte til evnerike barn og unge representerer en uheldig elitisme og motvirker sosial utjevning (Skogen & Idsøe, 2011). Når det kommer til

dagens situasjon for disse elevene hevder Skogens forskning at norsk skole ikke makter å tilby en tilpasset opplæring for de begavede elevene (ibid.).

Feldhausen og Kroll (1991) har gjort undersøkelser i amerikanske klasserom som viser at evnerike elever ofte kjeder seg og er umotiverte på grunn av lavt nivå i lærestoffet og i undervisningen. Feldhausen hevder at disse elevene blant annet trenger å oppnå og lære selvforståelse, motivasjon og læringsstiler (Feldhausen, 2005). Gowan & Demos (1964) viser til flere faktorer som forårsaker stress for evnerike barn i skolehverdagen; mangel på faglige utfordringer, mangel på kontakt med jevnaldrende på samme mentale nivå, mangel på informasjon rundt passende aktiviteter, kjedsomhet og utålmodighet i klasserommet, mangel på motivasjon, motstand mot overensstemmelse, og uavhengighet i tekning og dømmekraft (som en egenskap for evnerike barn), etc. (Gowan & Demos, gjengitt etter Heller & Feldhausen, 1986). Forskning viser at kjedsomhet er ett av de største problemene de evnerike elevene møter i skolen. Som en følge av at gjennomgangen av undervisningsstoffet går alt for sakte og de ikke opplever utfordringer i klassesituasjonen, kan de evnerike elevene ende opp med å bli underytere (Heller & Feldhusen 1986; Skogen & Idsøe 2011).

### **2.3 Tilpasset opplæring**

Målet med tilpasset opplæring er at elevene skal få en opplæring som er tilrettelagt for deres evner og forutsetninger. I prinsippet for opplæringen i Kunnskapsløftet heter det:

Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er grunnleggende elementer i fellesskolen. Opplæringen skal legges til rette slik at elevene skal kunne bidra til fellesskapet og også kunne oppleve gleden ved å mestre og nå sine mål. Alle elever skal i arbeidet med fagene få møte utfordringer de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre (LK06, 2006, s.4).

Lovforankringen av tilpasset opplæring ble svært tydelig gjennom etableringen av § 7-1 i grunnskoleloven i 1976, hvor det står: ”Alle elever har rett til en opplæring i samsvar med egne evner og forutsetninger” (Nordahl, 2009, s. 194). Dagens opplæringslov slår fast i §1-3 at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev. Likevel skal ikke denne bestemmelsen forstås slik at alle elever har rett til et individuelt tilrettelagt undervisningsopplegg. Prinsippet om tilpasset opplæring innebærer at den enkelte skole og lærer, innenfor rammen av ordinær undervisning, så langt som mulig skal prøve å tilpasse opplæringen til den enkelte elev (Tangen, 2008).

Idsøe & Skogen (2011) mener det er viktig å merke seg at det ikke er bare de som er har generelle lærevansker eller mer spesifikke fagvansker som trenger spesiell oppmerksomhet og hjelp fra lærerne. En opplæring som er godt tilpasset til en middels sterk elev eller en svak elev vil kunne virke kjedelig og uinspirerende på en evnerik elev, slik at eleven mister motivasjonen eller oppmerksomheten. Dette vil også kunne gjelde høyt presterende elever, da det ofte vil være slik at de kan det aktuelle fagstoffet fra før, og kan derfor utvikle seg til å bli passive tilskuere til undervisningen. Ut ifra opplæringsloven §5 kommer det fram at elever som ikke får et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet har rett til spesialundervisning. Denne formen for undervisning er en del av den tilpassede undervisningen, men kan kun iverksettes etter kartlegging, utredning og sakkyndig vurdering fra PPT (Kolbjørnsen, 2007). I § 5-1 om *rett til spesialundervisning* står det følgende:

[...] I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elevar som får spesialundervisning, skal ha det same totale undervisningstimetallet som gjeld andre elevar, jf. § 2-2 og § 3-2 (Opplæringslova, 1998).

Her ser man at det ikke er noe informasjon om høyt presterende elever og deres eventuelle rettigheter, og dette kan implisere at spesialundervisning også gjelder disse elevene. Dersom man ser på merknader til utkastet til opplæringsloven kommer det klart fram at høyt presterende elever ikke faller inn under bestemmelsen om spesialundervisning:

Elevar som har føresetnader for å lære raskare og meir enn gjennomsnittet, har ikkje rettar etter kapittel 5 i lovutkastet. Men særleg evnerike elevar er omfatta av det generelle målet om elevtilpassa opplæring, jf. § 1-2 femte leddet i lovutkastet. I den grad den ordinære opplæringssituasjonen gir rom for det, må ein derfor også sikre dei særlege føresetnadene og behova til desse elevane (Ot.prp nr. 46, 1997 – 1998).

Dette viser at elever som lærer raskere og mer enn gjennomsnittet, slik som høyt presterende elever, ikke har rett til spesialundervisning.

### **2.3.1 Faglig utfordring**

Alle elever har krav til å møte faglige utfordringer som de kan strekke seg mot. Faglig utfordring er et begrep som henger tett sammen med andre begrep som mestring, tilpasset opplæring og innsats. I St.meld nr. 16 (2006 – 2007) ... og *ingen stod igjen* står det:



Tilpasset opplæring er ikke et mål, men et virkemiddel for læring. Alle elever skal i arbeidet med fagene møte realistiske utfordringer og krav de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre. Elevene har ulike utgangspunkt og ulike behov i arbeidet med de nasjonalt fastsatte kompetansemålene (s. 76)

Wendelborg og kollegaer har definert faglig utfordring som skoleoppgaver elevene opplever at de har en realistisk forutsetning for å mestre, men som krever en grad av innsats. Om eleven har en forutsetning til å mestre, avhenger av elevens innsats og om oppgavene er tilpasset elevens nivå. For at elevene skal oppleve tilpasset opplæring er det viktig at det er en balanse mellom mestring og faglig utfordring, slik at man ikke får en situasjon hvor elevene mestrer ”alt” eller ”ingenting” (Wendelborg et al., 2012). Siden utfordrende oppgaver ligger på grensen av hva den enkelte elev har av kunnskaper og ferdigheter, vil dette også føre til at elevene trenger hjelp, støtte og veiledning (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Kravene øker etter hver i skolen, og på videregående skole forutsettes det at elevene er motiverte og klare til å gjøre en innsats. Det er derfor viktig å identifisere de elevene som trenger ekstra faglige utfordringer på et tidlig tidspunkt, slik at man kan ved å tilby krevende og utfordrende lærestoff, vekke og stimulere elevens lærevillighet allerede i grunnskolen.

#### **2.4 Differensiering og akselerasjon**

For å nå målet om tilpasset opplæring kreves det pedagogisk differensiering i læringsarbeidet i klasserommet. Ifølge Meld.St. nr. 22 (2010 – 2011) betyr pedagogisk differensiering at elevene får litt ulike oppgaver, at de får ferdigstilte arbeid med litt ulike tidsfrister, eller at de får velge ulike innganger til læring ut fra sine egne interesser eller sin egen kunnskap om læringsstrategier. Pedagogisk differensiering kan altså skje på ulikt vis, for eksempel kvalitativt når det gjelder innhold i undervisningen, eller kvantitativt hva oppgavemengde angår, videre ut fra nivå eller tempo (Nes & Sand, 2012).

Ifølge Kolbjørnsen (2007) tar differensieringsbegrepet utgangspunkt i individet. Det har vært et tradisjonelt mål å la den enkelte elevens forutsetninger, interesser og behov bli ivaretatt i en sosial kontekst. Selv om undervisningen skal tilpasses den enkelte elev, må elevene lære å arbeide sammen i et felles læringsmiljø.

Eksempel for tilpasset opplæring med pedagogisk differensiering for elever med stort faglig potensial kan være akselerasjon (Meld.St. nr. 22, 2010 – 2011). Med akselerasjon kan de flinkeste elevene gå raskere fram enn de andre eller følge fag fra klassen over, dette betyr for eksempel at åttendeklasseelever som er flinke i matematikk, kan følge matteundervisningen på 9. trinn osv. (Wendelborg et al., 2012). Akselerasjon gjennom pensum ved å la disse elevene gå fram raskere enn de andre elevene, og å hoppe over trinn, er et tiltak som har størst effekt på skoleprestasjoner for begavede barn (Hattie, 2009).

Elevene på ungdomstrinnet kan også akselerere ved å ta fag fra videregående skole. I skoleåret 2010/2011 gjorde 0,4 % av elevmassen dette. Denne ordningen er ikke en rettighet for elevene, og elevene er avhengig av at skolen/kommunen samarbeider tett med videregående skoler og deres lærere for å etablere et tilbud. Slike programmer innebærer altså høye forventninger, fastsatte frister for å møte krav til utdanning, planlegging av alle ansatte, og bruke alle tilgjengelige ressurser i samfunnet, og er gunstig for elever som ønsker ekstra utfordringer (Hattie 2009; Meld.St. nr. 22 2010 – 2011).

Mönks og Ypenburg (2008) peker også på en annen tilrettelegging av opplæringen, nemlig berikelse av den ordinære opplæringen. Mönks definerer berikelse som aktiviteter som eleven kan bruke ledig tid til når det ordinære stoffet er lært og fordøyet. Disse aktivitetene må ikke ha preg av repetisjoner som kan være kjedelige, men må gi anledning til en dypere forståelse av det lærte stoffet eller til å lære nye ting relatert til det vanlige stoffet.

## **2.5 Motivasjon**

Mange lærere og skoler er opptatt av hvordan man kan legge forholdene til rette og tilpasse undervisningen på en måte som bidrar til at elevenes motivasjon kan utvikles på en positiv måte. Også i Meld.St. nr. 22 (2010 – 2011), *Motivasjon, mestring og muligheter*, er målet å gi elevene på ungdomsskolen økt motivasjon for styrket læring og bedre læringsresultater.

Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2005) har motivasjon betydning for valg av aktiviteter, innsats og for utholdenhet når oppgaver blir krevende, og for valg av strategi i arbeidet med å løse problemer. Motivasjon er en følelse eller opplevelse som den enkelte elev har knyttet til bestemte oppgaver og situasjoner, og kan observeres indirekte gjennom elevenes atferd og utsagn (Skaalvik & Skaalvik, 2005, 2011). For at elevene skal yte sitt beste på skolen, må de være motivert for å gjøre en innsats. Dette står klart uttrykt i Meld.St. nr 22 (2010 – 2011):

Hvis elever skal utnytte sitt fulle potensial for læring i skolen, er det helt avgjørende at de er villige og i stand til å yte en innsats, og til å benytte seg av de ressursene som er tilgjengelige for dem. Elevenes motivasjon for læring er altså helt avgjørende for deres læringsutbytte. Motivasjon for læring kan defineres som den drivkraften som ligger bak innsats for læring (s. 13).

Hvis elevene skal realisere læringspotensialet sitt, er det også avgjørende at læreren kan motivere dem til arbeidsinnsats. Motivasjon er altså viktig å kunne noe om når det skal tilrettelegges for elevers utvikling og læring.

I pedagogisk litteratur skilles det ofte mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon kan defineres som elevenes interesse for og lyst til å arbeide med skolefagene. I motsetning til ytre motivasjon er indre motivasjon en drivkraft for atferd som individet vil utføre selv om det ikke medfører noen ytre belønning eller noen ytre konsekvenser (Skaalvik & Skaalvik, 2005, 2011). Handlingen til eleven er da fri fra press, fullt ut selvbestemt og kompetansegivende. Når elevene er indre motiverte jobber de i timene fordi det er moro og interessant. Aktiviteten er tilfredsstillende i seg selv, og ikke bekymringene rundt hva andre vil mene om prestering, eller hva slags belønning som venter når oppgaven er fullført (Strandkleiv, 2003).

### **2.5.1 Prestasjonsmotivasjon**

Atkinson (1957, 1964, 1966, gjengitt etter Skaalvik & Skaalvik, 2005) har utviklet en motivasjonsteori som tar sikte på å forklare atferd i prestasjonssituasjoner. Denne teorien bygger på tre hovedelementer som antas å samvirke etter bestemte regler.

Prestasjonsmotivasjonen i en gitt situasjon blir sett som et resultat av:

- *et generelt motiv for å oppnå suksess og unngå nederlag*
- *forventninger om suksess og nederlag i konkrete situasjoner*
- *verdi av suksess og nederlag knyttet til bestemte oppgaver (ibid., s. 144).*

Ifølge Atkinsons teori vil to motiver melde seg i en prestasjonssituasjon: et motiv for å oppnå suksess og et motiv for å unngå å mislykkes. Disse motivene blir sett på som et resultat av oppdragelsesmønster og opplevelser i tidlig barndom, og blir derfor ansett som lite påvirkelig av situasjonsfaktorer i øyeblikket. Jo sterkere motivet for å oppnå suksess er, desto sterkere er tendensen til å engasjere seg i prestasjonsrettede aktiviteter og desto større er innsatsen (ibid.).

I teorien blir forventninger om suksess og nederlag i konkrete situasjoner sett som et resultat av tidligere erfaringer med å mestre eller ikke mestre tilsvarende oppgaver. Verdien av suksess og nederlag beskrives som et spørsmål om hvor viktig det er for personen å lykkes eller unngå å mislykkes med den konkrete oppgaven. Atkinsons teori peker på faktorer (forventninger og verdier) som er viktige i motivasjonssammenheng (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

### **2.5.2 Selvbestemmelsesteori**

En teori som føyer seg inn i teoriene om indre motivasjon er Deci og Ryans om selvbestemmelse. Denne teorien hevder at for å bli indre motivert krever det noen av de medfødte psykologiske behov som kompetanse, selvbestemmelse og tilhørighet (Deci & Ryan, 2000). I denne teorien er *behov* definert som:

[...] innate psychological nutriments that are essential for ongoing psychological growth, integrity, and well-being (ibid., s.229).

Disse behovene ligger altså til grunn for indre motivert atferd. Av disse tre behovene legger Deci og Ryan størst vekt på selvbestemmelse, og skiller mellom aktiviteter som er selvbestemte og aktiviteter som blir utført på grunn av en ytre påvirkning. Når aktiviteter blir i en større grad styrt av ytre påvirkning, vil indre motivasjonen bli svekket. Elever har behov for å ha innflytelse over hva de skal gjøre på skolen, og ha kontroll over sin hverdag. Når elevenes behov ikke blir ivaretatt, vil det ifølge Strandkleiv (2003) gå utover elevenes indre motivasjon.

Når det gjelder kompetansebehovet, har vi et grunnleggende ønske om å utøve og utvikle våre ferdigheter og å takle våre omgivelser. Følelse av kompetanse oppleves som tilfredsstillende og skaper lyst til å fortsette eller til å gjenta aktiviteten. Dersom elever ikke føler at de behersker aktiviteter, vil de ha liten lyst til å delta (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Elever søker sosial trygghet og tilhørighet i sine omgivelser. Gjennom samvær med familie, venner og klassekamerater kan dette behovet tilfredsstilles. Behovet om tilhørighet er ikke noen absolutt forutsetning for indre motivasjon i alle sammenhenger. Enkelte elever kan godt utføre en selvvalgt aktivitet alene, som i for eksempel spille et dataspill. Likevel er det et

poeng at aktivitetene også må tilfredsstillende behovet for sosial tilhørighet eller sosial inkludering da følelsen av trygghet kan være en fjern støtte for indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000).

Instead, a secure relational base appears to provide a needed backdrop - a distal support - for intrinsic motivation, a sense of security that makes the expression of this innate growth tendency more likely and more robust (Deci & Ryan, 2000, s. 235).

Deci og Ryans teori viser at det er viktig å ivareta de tre grunnleggende psykologiske behovene i skolen og i oppdragelsen:

However, this active engagement, this involvement and commitment with interesting activities, requires the nutrients of need fulfillment, and, indeed, people will become more or less interested in activities as a function of the degree to which the experience need satisfaction while engaging in those activities (Deci & Ryan, 2000, s. 233).

Gjennom tilpasset opplæring og å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø, kan skolen bidra til å ivareta behovene om selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet.

### **2.5.3 Forventning om mestring**

Mellom tilpasset opplæring, mestring og motivasjon er det en naturlig sammenheng. Ifølge Bandura (2006) er forventninger om mestring av arbeidsoppgaver en viktig kilde til motivasjon og innsats. Skaalvik & Skaalvik (2011) har definert mestringsforventning som en situasjonsbestemt vurdering av å være i stand til å utføre oppgaver for å nå bestemte mål. Mestringsforventning varierer derfor med:

- *hvilke oppgaver en blir bedt om å løse*
- *hvor lang tid en har på seg*
- *hvilke hjelpemidler en har til rådighet*
- *hvilke arbeidsforhold en har (ibid., s. 20).*

Erfaringer med mestring av tilsvarende oppgaver er den viktigste kilden til forventning om å mestre av nye oppgaver. Ved å tilpasse opplæringen til elevenes nivå vil elevene få mestringserfaringer som gir dem økte forventninger og gjennom dette økt motivasjon og innsats (ibid.).

Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2011) er mestringsforventninger avgjørende for hvordan en elev oppfatter krevende oppgaver – som utfordringer, som hindringer eller som truende situasjoner. Bandura (2012) peker på at for å få mestringsforventninger til å øke, må en oppleve mestring etter anstrengelse. Det er først når elevene overkommer utfordringer gjennom utholdende innsats at elevene lærer å takle utfordringer. Elever som aldri blir utfordret, og som lykkes uten anstrengelse, lærer ikke å takle utfordringer. Når en elev så opplever utfordringer vil mestringsforventningene svekkes, og eleven gir dermed lettere opp (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Erfaringer med mestring, og forventninger om det, krever en tilpasset opplæring. For at elevene skal få en opplevelse av å mestre, må elevene gis oppgaver som de har en forutsetning for å mestre, mens som samtidig gir utfordringer (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Dersom eleven jobber med for vanskelige oppgaver, vil det føre til mangel på mestring og etter hvert til mangel på forventning om mestring. Bandura knytter dette til attribusjon. Når elevene har sterke forventninger om å klare oppgavene, og disse forventningene baserer seg på tidligere mestringserfaringer, vil det å mislykkes enkelte ganger forklares med andre faktorer enn egen kompetanse. Forventning om mestring krever altså også utstrakt attribusjon til innsats og strategi. Når en elev opplever å lykkes vil slike attribusjoner utvikles over tid (ibid.).

#### **2.5.4 Attribusjon**

Attribusjon handler om hvordan vi forklarer årsaken til egen atferd, og hvordan denne virker inn både på vår selvvurdering og på forventninger om mestring. Hvis elever skal forvente mestring, er det nødvendig at de attribuerer sine prestasjoner som et resultat av innsats eller strategi. Attribusjonsteoretikerne har vært opptatt av skillet mellom *internal* attribusjon (resultatene tilskrives noe ved en selv, for eksempel evner og innsats) og *eksternal* attribusjon (resultatene tilskrives noe utenfor en selv: for eksempel flaks, oppgavens vanskegrad, kvaliteten på undervisningen) (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Innsats og strategi er kontrollerbare årsaker hvor eleven kan øke innsatsen eller prøve ny strategier hvis det går dårlig, eller fortsatte samme innsats hvis det går godt. En slik attribusjon kan bidra til å bevare eller styrke forventninger om mestring, men krever imidlertid at elevene opplever at innsats og endring av strategi nytter – det vil si at de opplever mestring. Oppgavens vanskegrad kan være eksternal årsak, som ikke alltid blir oppfattet som kontrollerbar for elevene selv. Da det

er som regel læreren som sitter med kontrollen er det nødvendig at elevene blir gitt medansvar for valg av oppgaver for at de skal kunne oppfatte vanskegrad som kontrollerbar (ibid.).

Attribusjonsteoretikere mener at det er hensiktsmessig å endre elevenes attribusjonsmønster slik at de attribuerer sine skoleprestasjoner til innsats. Attribusjon til innsats når det går godt, bidrar til å opprettholde troen på at innsats nytter, og dermed bidrar til å opprettholde innsatsen. Når en ikke lykkes vil attribusjonen til innsats bidra til forventning om at de kan gå bedre siden hvis en bare arbeider mer, noe som også bidrar til økt innsats. For at dette skal skje må forutsetningen være at en ikke alltid mislykkes. For at elevene skal opprettholde attribusjon til innsats, kreves det derfor en tilpassing av undervisning og arbeidsoppgaver (faglige utfordringer) (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Også forventninger om mestring krever utstrakt attribusjon til innsats og strategi. Slike attribusjoner kan bare utvikles over tid hvis elevene opplever å lykkes, som forutsetter at undervisningen er tilpasset elevenes forutsetninger. I tillegg krever også en bevisst påvirkning av attribusjon fra lærerens side. Det er liten grunn til å tro at en elev som aldri trenger å anstrenge seg, vil attribuere sine egne resultater til innsats. Skal en derfor stimulere elevene til å attribuere sine resultater til innsats, krever det tilpasset opplæring (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

### **2.5.5 Motivasjon gjennom vurdering**

Vurdering og tilbakemelding er forankret i lov og læreplan, og er en del av opplæringen. I §4-1 i forskriften til opplæringsloven står det:

Elevar i offentlig grunnskoleopplæring og elevar, lærlingar og lærekandidatar i offentlig vidaregåande opplæring har rett til vurdering etter reglane i dette kapitlet. Retten til vurdering inneber både ein rett til undervegsvurdering og sluttvurdering og ein rett til dokumentasjon av opplæringa[...] (Forskrift til opplæringslova, 2006).

Formålet med vurdering i fag er å fremme læring underveis, og uttrykke kompetansen til elevene underveis og ved avslutningen av opplæringen i faget. Vurderingen er også et effektivt verktøy for å øke motivasjon og opplevelse av mestring (Forskrift til opplæringslova 2006; Meld.St. nr. 22 2010 – 2011).

Gjennom vurdering kan motivasjon fremmes ved at elevene forstår hvordan opplæringens innhold og arbeidsoppgaver henger sammen med kompetansemålene, og hva elevene må gjøre for å nå målene. Undervisvurderingen gir elevene kunnskap om sin egen kompetanse og sitt læringsbehov, og legger til rette for at elevene kan være med å legge opp videre læringsprosess. Elevens motivasjon er avhengig av hva eleven tenker om seg selv, sine evner og hva eleven får igjen for å nå læringsmålet. Det å vise at elevene har framgang, og at innsats nytter, bidrar til å stryke elevenes attribusjon i retning av innsats og strategi (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Gjennom å lære å sette egne mål, og reflektere over sin egen læring skapes det økt motivasjon (Meld.St. nr. 22, 2010 – 2011).

Vurdering kan også føre til at elevene opplever at lærerne bryr seg om dem og respekterer dem. Det at elevene opplever læreren som støttende og anerkjennende har stor betydning for trivsel på skolen og for motivasjon for arbeidet med skolefagene (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Denne sammenhengen kan forklares gjennom Deci og Ryans (2000) teori da elevenes følelse av tilhørighet til skolen har en nær sammenheng med deres relasjon til lærerne.

## **2.6 Underyting**

Kyed (2007) hevder at intelligente barn risikerer å underyte og utvikle atferdsproblemer i skolen om de ikke får undervisning tilpasset sine behov. Dette vil nok også gjelde alle typer elever. Mönks tegner et bilde av underytere ved at de har prestasjoner som ofte ligger langt under det nivået som kunne forventes deres nivå. Disse underyterne skiller seg ut først når de kommer over på ungdomsskolen ved at de kan ha atferdskjennetegn som dårlig konsentrasjon, dårlig sosial selvtillitt, negativ skolefaglig selvoppfatning og at de har lavt innlæringsstempo i forhold til klassekameratene (Mönks & Ypenburg, 2008). Når underytere først oppdages på ungdomsskolen kan det være vanskelig å få tilbake motivasjonen og innstillingen igjen. Høyt presterende elever som kjeder seg på grunn av manglende faglige utfordringer kan risikere å bli underytere. Disse elevene kan gjennom skolegangen aldri hatt behov for å anstrenge seg, og har dermed ikke trengt å bygge opp motivasjonen for å lære (ibid.). En grunn til bekymring er at motivasjon har betydning for valg av aktiviteter. Skaalvik & Skaalvik (2011) hevder at dette blir mest synlig når elevene får reelle valgmuligheter, for eksempel i form av et stort frafall fra videregående skole, men også ved at elevene velger bort matematikk og realfag når de gis mulighet til det.



## 2.7 Oppsummering med problemstilling og forskningsspørsmål

Med oppgavens problemstilling ”Lærerens oppfatning av tilrettelegging for høyt presterende elever i undervisningen”, dannet jeg tre forskningsspørsmål som skal sikre videre konkretisering av oppgaven;

- Hvilke vurderinger har lærerne av faglige utfordringer for de høyt presterende elevene?
- Hvordan tilrettelegges undervisningen for den høyt presterende eleven?
- Hvilke holdninger har lærerne og rektorene til høyt presterende elever når det kommer til hvordan undervisningen bør tilrettelegges?

Disse forskningsspørsmålene er delt inn i tre tema; vurdering, organisering og holdninger. Til disse temaene vil jeg knytte teorier som tilpasset opplæring, differensiering, akselerasjon, motivasjon og underbygning.

I de senere år har lærerutdanningen hatt større fokus på tilpasset opplæring enn før. På grunnlag av dette kan det være at lærere med opp til fem års erfaring har mer fokus på dette, da de har hatt en større del av tilpasset opplæring. Hos spesialpedagogene har også de hatt et større fokus på tilpasset opplæring, variasjon og en skole for alle elevene i utdanningen enn vanlige allmennlærere. På bakgrunn av dette har jeg valgt å dele lærerne inn i gruppene ”type lærer” og ”antall år i jobben”. Dette har jeg gjort for å se om lærernes vurderinger, organisering og holdninger er forskjellige på bakgrunn av dette. Under gruppen ”type lærer” har jeg valgt å dele lærerne etter om de er spesialpedagoger eller allmennlærere. De lærerne som har svart at de er både spesialpedagoger og lærer, valgte jeg å tildele rollen som spesialpedagog da for å se om lærere med spesialpedagogisk bakgrunn har et annet syn på arbeidet med høyt presterende elever. Gruppen ”antall år i jobben” har jeg valgt å dele inn i to grupper; lærere som har opp til fem års erfaring og lærere som har erfaring fra og med seks år. Dette for å se om ”nyutdannede” lærere har et annet syn enn lærere med lenger erfaring.

## 3 Metode

### 3.1 Metodisk tilnærming

Temaet for forskningen var å forsøke å kartlegge og beskrive lærerens oppfatning av tilrettelegging for høyt presterende elever i undervisningen. I begynnelsen av oppgaven ble det vist til at også politiske parti mener at de flinke bør få noe å strekke seg etter, og at tidligere forskning hevder at holdningen blant mange innen skoleverket er at de ”flinke klarer seg selv”. Det var disse forskningsresultatene, utspill i media, og tidligere erfaring med skolegang og praksis i skolen som var bakgrunn for valg av temaet til oppgaven. Gjennom forskningens problemstilling, ”Lærerens oppfatning av tilrettelegging for høyt presterende elever i undervisningen”, ble det altså dannet tre forskningsspørsmål som skulle sikre videre konkretisering av problemstillingen. Med disse tre forskningsspørsmålene ønsker jeg også å se om det er noen sammenheng mellom utdanning og års erfaring med hensyn på hva lærerne har svart.

For å finne ut av dette har jeg hovedsakelig valgt å bruke kvantitativ forskningsmetode. Ved å bruke denne forskningsmetoden kan jeg gå i bredden ved å registrere sammenlignbar og strukturert informasjon i et stort utvalg (Ringdal, 2007). Utvalget i denne undersøkelsen er lærere og rektorer i en kommune i Sør-Trøndelag. Formålet med å bruke denne metoden er altså å danne et bredt bilde over forhold som råder i skolen ved å se på hvordan læreren tilpasser opplæringen til disse elevene, og hvilke holdninger læreren har rundt denne elevgruppen, samt hvordan skolen legger til rette for disse elevene. Jeg har også valgt å bruke kvantitativ metode da det gir gode muligheter for å sammenligne resultater med tidligere undersøkelser (Larsen, 2007).

Denne forskningsundersøkelsen består av en tverrsnittsundersøkelse, som benyttes mye i kvantitative forskningsstrategier basert på spørreundersøkelser (surveys). Dette designet ble valgt da hensikten først og fremst er å beskrive forhold i nåtid (Ringdal, 2007). I min undersøkelse har jeg valgt å bruke selvutfyllingsskjema. Fordelen med et slikt skjema er at det gir best muligheter til å beskytte svarsituasjonen ved det kan gjennomføres anonymt (ibid.).

Underveis i forskningen viste det seg at det var nødvendig å styrke dataene med et kvalitativt forskningsintervju. Dette var fordi at akkurat mine spørsmål viste seg å ha en større frafallsprosent enn ved resten av surveyen, og jeg var nysgjerrig på om emnet var så

kontroversielt slik at lærerne hadde unngått å svare på det. Med det kvalitative forskningsintervjuet ønsket jeg å få et bilde om hvilke tanker lærerne hadde om hva som kunne ligge bak frafallet av respondentene. Da min målsetting var at informantene skulle fortelle mest mulig fritt om deres tanker rundt frafallet, og for å sjekke om dette var et kontroversielt tema, valgte jeg et åpent intervju på tre lærere som varte i ti minutter på hver av lærerne. Det som kjennetegner et slikt forskningsintervju er at samtalen mellom intervjuer og informantene ikke foregår på en standardisert måte. Fordelen med denne fremgangsmåten er at forskeren kan få innsikt i kunnskapsområder som et standardisert eller strukturert intervju sannsynligvis ikke ville ha fanget opp (Lund & Haugen, 2006). På forhånd valgte jeg å ikke formulere spørsmål, men å innlede til lærerne om hvorfor jeg var der for å ha intervju, og samtidig stille noen spørsmål som kom naturlig etter det lærerne fortalte.

### **3.2 Datainnsamling**

Datamaterialet i masteroppgaven er hentet fra et forskningsprosjekt om kvaliteten på skolens undervisning i samarbeid mellom Pedagogisk institutt ved NTNU og en kommune i Sør-Trøndelag. Prosjektet ble gjennomført av tolv masterstudenter og tre forskere ved NTNU. Det ble utformet tre spørreundersøkelser, ett til lærerne (i to deler), ett til rektorene og ett til elevene. Spørreundersøkelsene består derfor av ulike temaer som går innenfor tilpasset opplæring og spesialundervisning, deriblant mitt tema om hvordan lærerne tilpasser undervisningen for høyt presterende elever.

### **3.3 Måleinstrumenter**

I denne undersøkelsen ble spørreskjema benyttet som instrument. Spørreskjemaene til lærerne og rektorene består av spørsmål fra alle studentene, innledet med informasjon av undersøkelsen og utfylling av skjemaet. Når det kommer til mine spørsmål er disse samlet i en egen seksjon i spørreskjemaene hos lærerne og rektorene.

Ifølge Larsen (2007) skal problemstillingen si noe om hvilke egenskaper ved fenomenene som skal undersøkes. For å bestemme hvilke indikatorer som skal tas som tegn på et begrep, må man definere begrepet operasjonelt (Kleven, 2011a). For å definere begrepet "høyt presterende elever" så klart som mulig, valgte jeg innlede min del av spørreskjemaet med hva jeg la i begrepet. Denne definisjonen ble videre utgangspunkt for lærerne og rektorene ved utfyllingen av min del i skjemaene.

Svaralternativene i surveyen er av Likert-formatet, hvor svarene gir uttrykk for grad av enighet med utsagnet på en skala fra 1-6 (Ringdal, 2007). Disse svarkategoriene graderes fra 1= helt usant, 2= nesten helt usant, 3= litt usant, 4= litt sant, 5= ganske sant og 6= helt sant. Tallstørrelsen sier altså noe om både retningen og intensiteten i personens holdning til utsagnene (Holand, 2006b). Da det er 6 svarkategorier blir det ingen nøytral kategori, noe som fører til at lærerne og rektorene må ta stilling til utsagnene under hvert tema. Til videre bearbeiding har jeg valgt å slå sammen svarkategoriene 1-3 til usant og 4-6 til sant. Til hvert forskningsspørsmål var det knyttet flere spørsmål som til sammen ble et tema som jeg var interessert i å se på.

### ***Vurderinger***

- Hvilke vurderinger har lærerne av faglige utfordringer for de høyt presterende elevene?

Temaet ”vurderinger” bygger på fem utsagn fra spørreskjemaet som dreier seg om hvilke følger mangel på faglige utfordringer kan ha for de høyt presterende elevene, samt et utsagn om lærerne har vanskeligheter med å gi alle elevene faglige utfordringer i noen fag. Disse spørsmålene kan gi opplysninger om hvordan lærerne tenker rundt konsekvenser det kan ha for elevene dersom de ikke får de faglige utfordringene som de trenger, og kan knyttes opp mot hvilke tanker lærerne eventuelt har når de arbeider med denne elevgruppen.

### ***Organisering***

- Hvordan tilrettelegges undervisningen for den høyt presterende eleven?

Under dette temaet er det tilknyttet sju utsagn som kan gi opplysninger om hvordan læreren tilrettelegger undervisningen for høyt presterende elever og hvordan elevgruppen jobber i undervisningstimene, samt et spørsmål om lærerne syntes at de klarer å legge til rette undervisningen slik at alle elevene i klassen får faglige utfordringer som passer for dem. Disse utsagnene dreier seg om hvordan læreren selv syntes at han/hun klarer å gi faglige utfordringer til alle elevene, om læreren bruker læremidler som er spesielt tilpasset for de høyt presterende elevene, og hvordan denne elevgruppen følger klassen med tanke på arbeidsplaner, akselerasjon og arbeidsoppgaver ved endt arbeidsmål.

### ***Holdninger***

- Hvilke holdninger har lærerne og rektorene til høyt presterende elever når det kommer til hvordan undervisningen bør tilrettelegges?

Til dette temaet er tilhører det fem utsagn til lærerne og rektorene som dreier seg om hvilke holdninger de har rundt arbeidet med høyt presterende elever, og tre utsagn til rektorene alene. Utsagnene kan gi opplysninger om hvordan lærerne mener høyt presterende elever egentlig burde organiseres og jobbes med, hvilken akselerasjon de burde få, og om de burde ha lik rett på spesialundervisning som svakt presterende elever. Hos rektorene kan utsagnene gi noen indikasjoner på hvilke holdninger som råder hos skolelederne, og om skolen har en felles strategi for hvordan de skal tilrettelegge opplæringen for de høyt presterende elevene.

Jeg har også valgt å bruke to utsagn fra spørreskjemaet som ble sendt ut til elevene i kommunen. Dette er for å kaste ett blikk over hvordan situasjonen i skolen kan være når det kommer til faglige utfordringer.

### **3.4 Utvalg**

Parallelt med beslutning av valg av datakilder må man også avgjøre om hvordan man skal velge ut de som skal delta i undersøkelsen som respondenter (Tufte, 2011). Utvalget i denne studien er alle lærere og rektorer i en kommune i Sør-Trøndelag fylke. Utdanningene til lærerne varierer fra faglærer til mastergrad. Kommunen har et innbyggertall som ligger litt over gjennomsnittet for norske kommuner, og har 11 grunnskoler (Statistisk Sentralbyrå, 2012).

Ifølge Holand (2006a) regnes en svarprosent på mellom 60 og 70 prosent som tilfredsstillende for at utvalget skal være representativt for populasjonen. En kvantitativ undersøkelse fordrer et relativt stort utvalg, og størrelsen på utvalget har betydning for hvilke analysemetoder som skal brukes (Ringdal, 2007). Det er registrert 206 lærere og 11 rektorer i denne kommunen. Av disse er det 153 lærere og 11 rektorer som har deltatt på spørreundersøkelsen, noe som gir en svarprosent på 74 % hos lærerne og 100 % hos rektorene.

Utvalget av lærere har jeg som sagt valgt å dele i to grupper etter hvor mange års erfaring de har i jobben, og hvilken lærerjobb de har. Dette har jeg gjort for å se om det er noen forskjell

mellom gruppene ”type lærer” og ”antall år i jobben” når det kommer til de tre temaene vurderinger, organisering og holdninger.

### 3.5 Analysen

Hvilke analysemetoder som skal brukes bestemmes ut i fra de ulike problemstillingene som er formulert. Det er viktig å ta hensyn til de forutsetningene som ligger til grunn for de enkelte analysemetodene, og ta bevisste valg ved bestemmelse av hvilke analysemetoder som skal benyttes ut i fra dette (Ringdal, 2007).

Til utformingen av spørreskjemaet laget jeg 22 ulike utsagn som var fordelt under tre temaer, som skulle bidra til at det kom inn tilstrekkelig med informasjon til å besvare problemstillingen. Alle spørsmålene og svarene fra den felles spørreundersøkelsen ble registrert i SPSS. I SPSS valgte jeg blant annet å bruke deskriptiv statistikk. Deskriptiv statistikk gir oss viktig informasjon om ulike variabler ved den populasjon utvalget er hentet fra, den gir oss altså den informasjonen vi rent faktisk har funnet i undersøkelsen. Denne type statistikk er også nødvendig for å vurdere kvaliteten på dataen, de aktuelle variablene som man skal bruke (Valås 2006; Sørensen 2006).

I oppgaven var jeg også opptatt av å se om det var forskjeller mellom ”type lærer” og ”antall år i jobben” med hensyn til utsagnene under temaene vurdering, organisering og holdning. I analyser av forskjeller mellom grupper, bruker vi ofte begrepet statistisk signifikante forskjeller (Wendelborg et al., 2012). For å finne ut dette valgte jeg å bruke  $\chi^2$ -kvadrat testen som en statistisk metode med et konfidensintervall på 95 %. I analysen av testene valgte jeg å bruke Cramers  $V$  som et effektmål for å gi et inntrykk av størrelsen på forskjellene. Videre ønsket jeg også å se om det er forskjell mellom hva lærerne mener at elevene burde få i opplæringen var signifikant i forhold til hva som ble realisert, og med dette ble  $t$ -testen valgt. For å si noe om differansen mellom det som er ideelt og det som er reelt benyttet jeg meg av effektmålet Cohens  $d$ . Dette målet viser om differansen er betydningsfull, triviell eller om den har noe praktisk betydning. Da denne undersøkelsen er en tverrsnittundersøkelse vil effekt i denne sammenhengen være stryken i relasjonen mellom variabler (ibid.).

Tabell 3.1 viser hvordan jeg tolker de ulike effektmålene.

Tabell 3.1 Effektmål og effektstørrelse (Wendelborg et al., s.28).

Effektmål	Ingen/svak effekt	Liten effekt	Moderat effekt	Stor effekt
Cohens <i>d</i>	0 - 0,19	0,2 - 0,49	0,5 - 0,79	> 0,8
Cramers V	0 - 0,09	0,1 - 0,29	0,3 - 0,49	> 0,5

Da datamaterialet kom tilbake viste det seg at mange hadde unnlatt seg å svare på spørsmålene som omhandlet høyt presterende elever i spørreskjemaet. Dersom frafallet er tilfeldig er problemene minst, men hvis det er systematisk, svekkes utvalgets representativitet (Ringdal, 2007). For å se om det var noen systematiske feil i spørreskjemaet valgte jeg å ta en ”ikke besvart-analyse” hvor jeg sjekket om frafallet er systematisk i forhold til kjønn, type lærer, eller antall år i jobben.

### 3.6 Etikk

I planleggingen av metode må også forskeren ta hensyn til forskningsetiske krav. Det kreves at respondentene skal gis skikkelig informasjon om hva de skal delta i, og at de fritt kan trekke seg fra undersøkelsen senere, altså informert samtykke (Lund & Haugen, 2006). Da dette er et samarbeidsprosjekt, ble det laget ett informasjonsskriv til foresatte, med samtykkeerklæring, ett til kontaktpersonene og ett til klasselærerne, som skulle gjennomføre spørreundersøkelsen med elevene. På disse informasjonsskrivene ble det opplyst om at det var frivillig å delta på undersøkelsen, og hva forskningsprosjektet omhandlet.

I tillegg til dette kreves det også at opplysningene om respondentene skal behandles anonymt. Dette ble poengtert i informasjonsbrevet med at resultatene fra undersøkelsen vil bli rapportert i anonym form til prosjektets kommune/skoler, og at dataene ville bli anonymisert ved prosjektslutt. Da det kom til informasjonen rundt de lærerne og rektorene som deltok i undersøkelsen ble det kun stilt spørsmål som angikk generelle forhold. Dette var spørsmål som utdanning, stilling på skolen, år med erfaring som lærer, alder og kjønn.

Det ble laget en felles innmelding til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), siden undersøkelsen skulle gjennomføres gjennom en survey over Internett, noe som medfører at respondentens IP-adresse kunne knyttes til deres svar i undersøkelsen.

### 3.7 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet er knyttet til dataenes pålitelighet og nøyaktighet i den grad av at gjentatte målinger med samme måleinstrument gir samme resultat, og kan trues av tilfeldige målefeil (Ringdal 2007; Holand 2006a). For å identifisere risikoen for feil i spørreskjemaet mitt, og for å se om spørsmålene fungerte, valgte jeg å sende et utvalg av spørsmålene til en lærerbekjent. Slike pilotundersøkelser brukes ifølge Haraldsen (1999) til å identifisere frafallsproblemer og problemer med spørsmålene. Reliabilitet handler også om den indre konsistensen. Slik som spørsmålene mine er satt opp i surveyen er det ikke mulighet til å sjekke den indre konsistensen. Ingen av spørsmålene kan brukes som ulike testledd på hverandre, som til sammen kan gjenspeile det samme fenomenet. Man kan heller ikke si noe om stabiliteten av dataene da det ikke er gjort noen måling av de samme personene på ulike tidspunkt, og på samme måte.

Studiens *indre validitet* uttrykker om man kan stole på den tolkningen som framsettes om relasjoner mellom variabler, slik de er operasjonalisert i undersøkelsen. Spørsmålet om indre validitet blir aktuelt i det øyeblikk man skal tolke inn et årsaksforhold mellom variabler (Kleven, 2011b). Da jeg har valgt å se om antall år i jobben eller type lærer påvirker hvordan lærerne har svart på utsagnene, og om det er en sammenheng mellom hva lærerne mener elevene i realiteten burde få og hva de faktisk får, vil indre validitet være aktuelt. Selv om signifikanstestene viser om det er en årsaksrelasjon eller ikke, vil den indre validiteten være usikker da det kan være andre forhold som trekker inn. *Statistisk validitet* kan si noe om vi har et tilstrekkelig statistisk grunnlag for å trekke de konklusjoner vi gjør eller ikke. Dersom denne validiteten ikke er tilfredsstillende i forbindelse med et resultat, er det meningsløst å tolke resultatet kausalt eller å generalisere resultatet (Lund & Haugen, 2006). Da en signifikanttest ikke imidlertid betyr at forskjellene eller sammenhengene er ”betydelige”, har jeg valgt å bruke Cohens  $d$  og Cramers  $V$  for å måle effektstørrelsen. Disse analysene måler stryken på forskjellen eller sammenhengen og gir et bedre mål enn en signifikanttest (Wendelborg et al., 2012).

*Ytre validitet* gjelder sikkerheten av en generalisering, altså hvor sikkert at vi kan generalisere resultatene for utvalget til populasjonen (Lund & Haugen, 2006). Utvalget som blir valgt må være representativt for populasjonen, som i dette tilfellet er kommunen utvalget er tatt ifra. I denne undersøkelsen er ikke utvalget trukket tilfeldig, det er altså ikke et sannsynlighetsutvalg. Dette fører til at dataene må tolkes med varsomhet og skjønn dersom



man skal generalisere dette tilbake til alle lærere og rektorer i Norge. Da utvalget er omtrent alle lærerne og rektorene i kommunen, kan resultatet generaliseres tilbake til denne kommunen. Resultatet kan også overføres i en viss grad til som har lik størrelse som utvalgets kommune, men man må også ta hensyn til at forhold som blant annet sosioøkonomisk bakgrunn og lærertetthet kan spille inn på resultatene. Når det kommer til frafallet i denne undersøkelsen, vil den ytre validiteten svekkes dersom frafallet er systematisk. For å sjekke dette har jeg altså valgt å ta en ikke besvart-analyse for å se om frafallet er systematisk i forhold til kjønn, type lærer eller antall år i jobben.

## 4 Resultater

Grunnlaget for spørreskjemaet var de tre forskningsspørsmålene som er delt opp i områdene vurderinger, holdninger og organisering. Disse områdene vil jeg se opp mot hvordan lærerne svarer på dem, og om det er noe forskjell på svarene når det kommer til hvilket syn råder mellom ”type lærer ” og ”års erfaring” når det kommer til tilpasset undervisning for høyt presterende elever. Jeg vil også presentere hvordan rektorene har stilt seg temaet holdninger, og om skolen har fokus på de høyt presterende elevene.

### 4.1 Svarprosent

Når det kommer til svarprosenten på mine spørsmål var frafallet større enn på de andre spørsmålene. Svarprosenten varierer mellom 53,6 % og 63,4 %. Ikke besvart-analysene, hvor jeg sjekket om frafallet kunne være systematisk i forhold til kjønn, type lærer, og antall år i jobben, viser at frafallet er systematisk. Kji-kvadrat testen viser at det er en signifikant forskjell hos kjønn (sig. = 0,005), hvor det er en størst andel av kvinner som ikke har besvart spørsmålene. Hos gruppen antall år i jobben ligger sig på 0,44. Testen viser at det er størst andel av 6 eller mer år i jobben som ikke har svart mine spørsmål. Ikke besvart-analysene viser altså at det er systematiske feil når det kommer til kvinner og 6 år eller mer i jobben.

I intervjuet kom det fram at emnet ikke var kontroversielt, men det er fokuset på de svake elevene når det gjelder tilpasset opplæring, som råder i skolen. Da lærerne ble spurt om deres tanker rundt frafallet, svarte to av lærerne:

*Ja, jeg tenker jo at vi fokuserer mest på de elevene som er svake. Det er jo det vi gjør. Det er jo der det jobbes mest. [...] Tror kanskje det er vanskelig for lærerne å svare på det, når vi har så mye fokus på de svake. At de kanskje glemmer de sterke litt.*

*Nei, kanskje det at det detter ut av fokus når spesialpedagogikk er tema, eller.. om det ikke er spesialpedagogikk, så tilpasset undervisning da, for å bruke et mer presist begrep. Så spørs det da kanskje, når en lærer i en undersøkelsessammenheng skal krysse av at alt fokus går på de som trenger ekstra støtte, i forhold til manglende ferdighetsnivå og kunnskap, og ikke de som trenger ekstra utfordringer.*

I intervjuene kom det fram at når lærerne tenker på spesialpedagogikk og tilpasset opplæring så er det de svake elevene som får fokuset. Samtaler om høyt presterende elever er ikke i nærheten av det de snakker om svake elever, og en av lærerne sa:

*Også har det litt å si, altså at noen snakker man mye med, og mange veldig lite. Så har det mye å si hvem man samarbeider med, og hvordan de stiller seg til det òg. [...]  
Kanskje det kan være noe de føler seg litt uttrygg på, eller ikke har tatt så mye stilling til tidligere.*

Gjennom intervjuene kommer det også fram at en av grunnene til at de høyt presterende elevene ikke får like stor oppmerksom er at de gjør det de skal gjøre uansett. Intervjuet ble avsluttet slik:

*Du er takknemlig for at du har de sterke.*

I rektorenes spørreskjema fikk de spørsmål om å skrive hva de legger i begrepet ”tilpasset opplæring”. Noen av rektorene presiserte at dette gjaldt både for faglig svake og sterke elever:

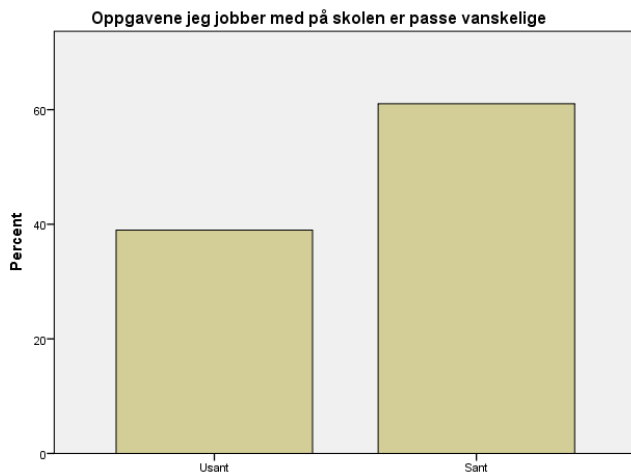
*Alle elever, sterke og svake, får undervisning på deres nivå og lekser på deres nivå.*

*Opplæring innenfor det ordinære tilbudet. Både sterke og svake elever. Elever som har forutsetninger for å nå målene i K-06.*

Dette viser at selv om den ene læreren fra intervjuet mener at høyt presterende elever eller sterke elever kan falle ut av fokus når det kommer til tilpasset opplæring, så er det likevel noen som også tenker på disse elevene.

#### **4.2 Elevenes oppfatninger**

For å danne et bilde på elevenes oppfatninger når det kommer til faglige utfordringer i skolen, har jeg valgt å ta med to spørsmål fra spørreundersøkelsen til elevene.

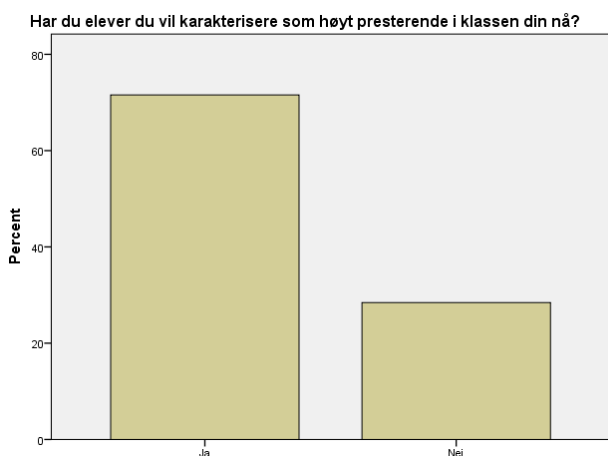


Figur 4.1 Oppgavene jeg jobber med på skolen er passe vanskelige

Figur 4.1 viser at 61,0 % av elevene som har svart på undersøkelsen, svarer at det er sant at oppgavene de jobber med på skolen er passe vanskelige. Når det kommer til om elevene kjeder seg mye på skolen fordi oppgavene er for lette, svarer 17,5 % elevene at dette er sant. Krysstabellen mellom disse to utsagnene viser at det er 15,1 % av de elevene som svarer at det er sant at oppgavene de jobber med på skolen er passe vanskelige, kjeder seg også mye på skolen fordi oppgavene er for lette. Kji-kvadrat testen viser at det er en signifikant sammenheng mellom å ha passe vanskelige oppgaver og kjede seg mye på skolen på grunn av for lette oppgaver (sig. = 0,006, df = 1). Cramers V = 0,128 viser at det er liten samvariasjon.

### 4.3 Omfang høyt presterende elever

Til å starte var jeg interessert i å se om lærerne har elever som er høyt presterende i klassen sin. Dette var både for å kartlegge om hvor mange det var, og for å få et bilde på hvordan lærerne oppfattet begrepet ”høyt presterende”.

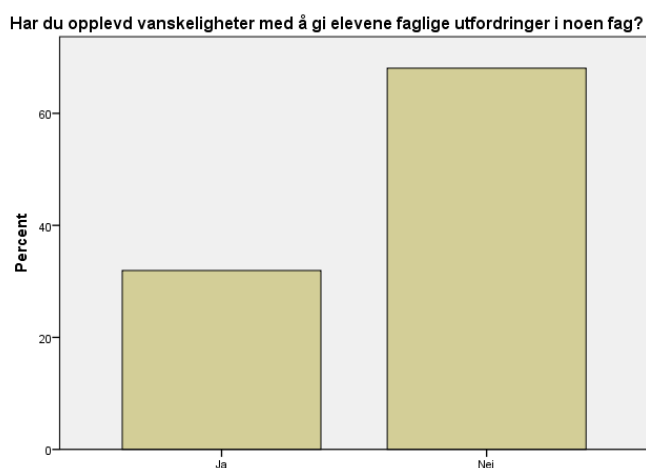


Figur 4.2 Oversikt over lærere med og uten høyt presterende elever i klassen nå

Figur 4.2 viser at av de lærerne som har svart er det 71,6 % som har høyt presterende og 28,4 % som ikke har det. For de lærerne som svarte ”ja”, ble disse spurt om hvor mange av elevene som var høyt presterende. Lærernes svar varierer mellom 0 og 15 elever, som er høyt presterende. Med dette kan man se at noen lærere mener at nesten alle elevene i klassen er høyt presterende, mens andre lærere igjen har ingen. Da denne variabelen har en skjevhet på 1,807, har jeg valgt å bruke median som mål på sentraltendens. En median på 3 tilsvarer at det er vanlig at det er tre elever som lærerne mener er høyt presterende i klassen sin.

#### 4.4 Vurderinger

Vurderinger dreier seg om hvordan lærerne tenker rundt hvilke konsekvenser det kan ha for elevene dersom de ikke får de faglige utfordringene de trenger.



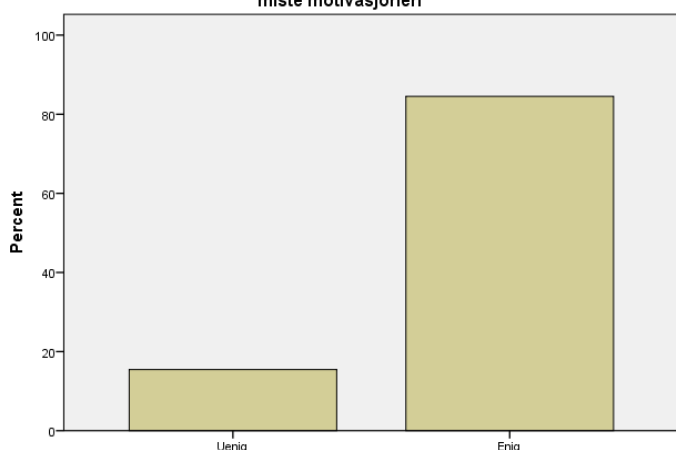
Figur 4.3 Opplevd vanskeligheter i henhold til faglige utfordringer

Figuren viser hvordan lærerne scorer når det kommer til opplevd vanskeligheter med å gi elevene faglige utfordringer i noen fag. 31,9 % av lærerne svarer at de har opplevd vanskeligheter, og 68,1 % svarte at de ikke har hatt det. I intervjuet uttrykte en av lærerne hvorfor det kunne være til tider vanskelig å tilrettelegge for alle elevene i en klasse:

*Det er klart, det er kjempevanskelig det. Man har 28 elever i en klasse. Alle skal ha et opplegg som er tilpasset deres nivå. [...] Det er mye som skjer i løpet av dagen.*

Jeg var videre interessert i å finne ut om hvilke vurderinger lærerne hadde til hva mangel på faglige utfordringer kunne føre til hos høyt presterende elever.

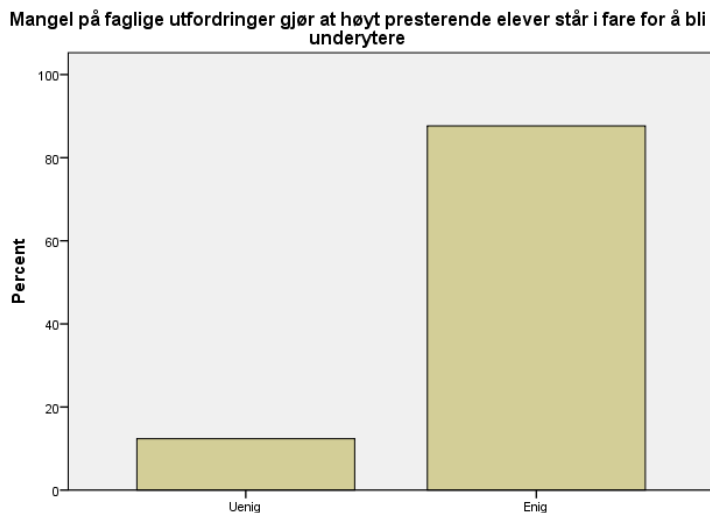
Mangel på faglige utfordringer gjør at høyt presterende elever har en tendens til å miste motivasjonen



Figur 4.4 Høyt presterende elever har en tendens til å miste motivasjonen

Figuren over viser at 15,5 % av lærerne svarer at de er uenige i at høyt presterende elever har en tendens til å miste motivasjonen, mens 84,5 % svarer at de er enige i dette. Når det kommer til forskjell mellom lærere og spesialpedagoger når det kommer til vurdering av dette viser det seg at 84,6 % av spesialpedagogene og 83,3 % av allmennlærerne er enig i dette utsagnet. Kji-kvadrat testen viser at det ikke er noen statistisk signifikant forskjell mellom det å være allmennlærer og spesialpedagog med tanke på vurderingen av utsagnet. Mellom de to gruppene i års erfaring, svarer 91,7 % av lærere som har opptil 5 års erfaring at de er enige, mot 83,1 % av de som har lenger erfaring. Det er heller ingen signifikant forskjell mellom disse to gruppene.

Lærerne fikk også et utsagn om at mangel på faglige utfordringer gjør at høyt presterende elever ikke får god mestringsopplevelse gjennom skolearbeidet. Her svarer 24,0 % av lærerne at dette er usant, mens 76,0 % svarer at dette er sant. Av de lærerne med 5 år eller mindre erfaring svarer 82,6 % at det er sant, og 74,6 % av de med lenger erfaring. Når det kommer type lærer er 88,5 % av spesialpedagogene sier seg enige i dette, mot 69,2 % av lærerne. Kji-kvadrat testene viser at det ikke er noen signifikant forskjell mellom gruppene års erfaring. Mellom "type lærer" ligger sig. på 0,057 (df =1). Dette viser at det ikke er noen signifikant forskjell, men heller ikke langt unna. Effektstørrelsen (Cramers V =0,20) viser at det er en liten samvariasjon mellom det å være spesialpedagog og enig i utsagnet.



Figur 4.5 Høyt presterende elever står i fare for å bli underytere

Figur 4.5 viser at 87,6 % av lærerne er enige i at mangel på faglige utfordringer gjør at høyt presterende elever står i fare for å bli underytere, mens 12,4 % er uenige. Mellom gruppene i års erfaring er 87,0 % av lærerne med 5 år eller færre år i jobben enige, og 88,9 % av de med flere år i jobben. Når det kommer til allmennlærere og spesialpedagoger skiller det 2,1 prosentpoeng i favør for spesialpedagogene når det kommer til å være enige i dette utsagnet. Kji-kvadrat testene viser at det er ingen signifikant forskjell mellom noen av gruppene når det kommer dette utsagnet.

Videre ble også ble utsagnet ”Mangel på faglige utfordringer gjør at høyt presterende elever ikke lærer seg å takle utfordringer, noe som kan bli et problem for dem senere i livet”. 26,8 % av lærerne var uenige til dette utsagnet, mens 73,2 % var enige. Det viser seg at det er stor enighet mellom gruppene i års erfaring når det kommer til dette utsagnet. Mellom lærere og spesialpedagoger var spredningen større. Hele 80,8 % av spesialpedagogene var enige i dette, og 69,7 % av allmennlærerne. Også her er det ingen signifikant forskjell når det kommer til forskjell mellom års erfaring eller type lærer.

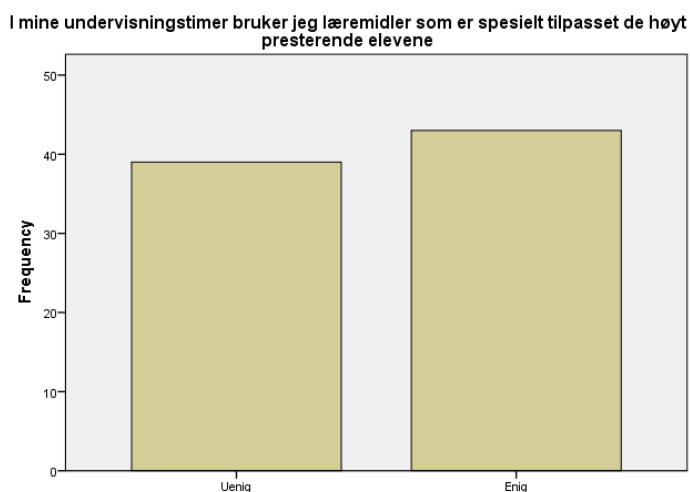
Totalt sett viser resultatene av hvordan lærerne vurderer følger for mangel av faglige utfordringer at det er flere spesialpedagoger som er enige i utsagnene som omhandler dette temaet. Mellom gruppene fem eller færre års erfaring, og seks eller flere års erfaring viser det seg at de med minst erfaring er mer enige i utsagnene, dette da med små forskjeller. I ett av intervjuene kom det fram hvordan den ene læreren tenkte rundt faglige utfordringer:

[...] Elever som tar det veldig lett, det ser vi for eksempel på de som kommer fra barneskolen, som har tatt det lettere og ikke har fått utfordringer, de kommer ofte hit med dårlige arbeidsvaner. Fordi de har aldri måtte slitt, de har aldri måttet jobbet hardt for å nå frem. Og derfor er det viktig at de sterke elevene får god tilpassing og utfordringer.

#### 4.5 Organisering

Under denne delen ser jeg på hvilke arbeidsmåter lærerne bruker med tanke på høyt presterende elever. Til å starte med vil jeg presentere, et resultat fra en annen del av surveyen, som handler om hva lærerne mener når det kommer til om hvordan de selv syntes at de klarer å legge til rette undervisningen slik at alle elevene i klassen får faglige utfordringer som passer for dem. Av svarene kom det fram at 13,2 % av lærerne mener at det er usant, mens 86,8 % mener at dette er sant.

I min del av spørreskjemaet fikk lærerne spørsmål om de bruker læremidler som er spesielt tilpasset de høyt presterende elevene.



Figur 4.6 Bruk av læremidler som er spesielt tilpasset de høyt presterende elevene

Figur 4.6 viser at 47,6 % av lærerne svarer at de ikke er enige i at de bruker læremidler som er spesielt tilpasset de høyt presterende elever i sine undervisningstimer. Mellom gruppene i års erfaring viser det seg at det er færre av lærerne med opptil fem års erfaring (45,0 %) enn de lærerne med lenger erfaring (55,0 %) som er enige i dette. Forskjellen når det kommer til enighet mellom spesialpedagoger og allmennlærere fordeler seg på 42,9 % og 56,9 %. Kji-



kvadrat testene viser at det ikke er noen signifikant forskjell verken mellom type lærer eller års erfaring.

Ved utsagnet *”De høyt presterende elevene får i større grad enn andre elever være med på å evaluere sitt eget læringsarbeid”*, svarer 51,8 % av lærerne at det er sant. Når det kommer til års erfaring viser det seg at det er det flest av de lærerne med lengst erfaring som praktiserer dette. 54,1 % av disse lærerne er enige, mens 40,9 % av de med opptil fem års erfaring er enige. På skille mellom allmennlærere og spesialpedagoger er det jevnt, hvor 54,2 % av spesialpedagogene er enige, og 52,5 % av de med vanlig lærerbakgrunn. Kji-kvadrat testene viser at det ikke er noen statistisk signifikant forskjell når det kommer til gruppene og om de høyt presterende elevene får i større grad være med på å evaluere sitt eget læringsarbeid.

Til utsagnet *” De høyt presterende elevene får en egen arbeidsplan i tillegg til den ordinære arbeidsplanen”*, svarer 42,4 % av lærerne at det er sant. Ut i fra krysstabellen mellom års erfaring og om de høyt presterende elevene får en egen arbeidsplan i tillegg til den ordinære arbeidsplanen kan man se at det er flere lærere med lenger erfaring som praktiserer dette. 45,9 % av disse lærerne var enige, mot 31,8 % av lærerne med opptil fem års erfaring. Mellom type lærer svarer 40,9 % av spesialpedagogene at de er enige, og 44,1 % av allmennlærerne. Kji-kvadrat testene viser at det ikke er signifikant forskjell når det kommer til gruppene og utsagnet.

Lærerne ble også stilt en rekke utsagn som dreide seg om hva lærerne lot elevene gjøre videre når de var ferdige med sine arbeidsmål. Når det kom til utsagnet *”De høyt presterende elevene får lov til å jobbe videre med pensum på trinnet på egen hånd”*, er 32,1 % av lærerne uenige i dette og 67,9 % enige. Mellom allmennlærere og spesialpedagoger svarer 70,7 % av allmennlærerne at de er enige, mens 63,6 % av spesialpedagogene det samme. Fordelingen mellom ”antall år i jobben” viser ved lærere med fem år eller mindre er 40,9 % uenige og 59,1 % enige. Hos lærere med mer erfaring var fordelingen litt annen. Der sier 30 % at de er uenige, og 70 % av dem er enige. Kji-kvadrat testene viser at det ikke er statistisk signifikant forskjell når det kommer til gruppene og utsagnet. I intervjuet sier en av lærerne:

*[...]Det tror jeg er veldig viktig, at de følger det samme emnet som klassen har, og er med på innledning til et nytt emne. Faren med de sterke elevene er at, de er jo veldig*

*begjærlig, og de vil strekke seg, og de vil ha utfordringer. Men det er veldig viktig at de ikke glemmer det grunnleggende.*

Ved det andre utsagnet "De høyt presterende elevene får anledning til å gå videre med lærestoff fra høyere klassetrinn", svarer 43,5 % av lærerne at de er uenige, mens 56,5 % at de er enige. Bak dette utsagnet stiller 40,9 % av de nyutdannede seg enige, mot 62,3 % av de lærerne med mer erfaring. Mellom gruppen type lærer, svarer 45,5 % av spesialpedagogene at de er enige, mens 61,0 % av allmennlærerne at de er enige. Kji-kvadrat testene viser at det ikke er noen signifikant forskjell mellom type lærer eller års erfaring.

Om de høyt presterende elevene som er ferdige med sine arbeidsmål får ekstraoppgaver i samme tema med større utfordringer og høyere vanskegrad er så mye som 89,3 % som sier at de er enige i det. Hele 95,5 % av de lærerne med opp til fem års erfaring er enige, mens 86,7 % av de som har lenger erfaring er enige. Også 95,5 % av spesialpedagogene svarer at det er sant, mens 89,7 % av allmennlærerne svarer det samme. Det er heller ingen statistisk signifikant forskjell mellom noen av gruppene når det kommer til dette utsagnet.

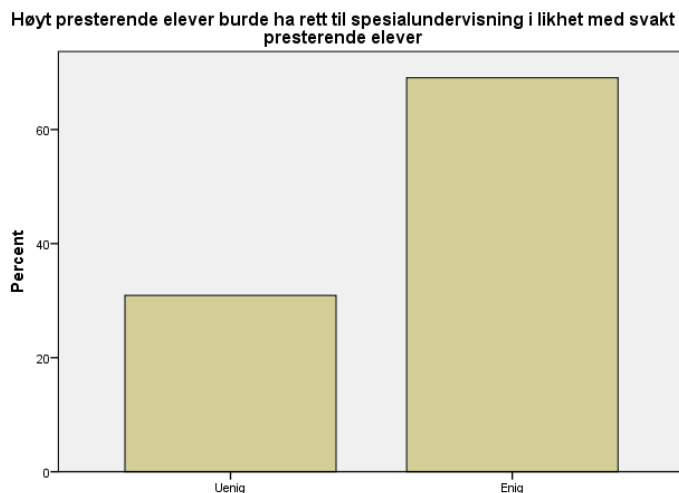
For å få en motsetning til disse utsagnene ble lærerne stilt et utsagn om at de høyt presterende elevene blir ofte satt til å hjelpe sine medelever. 37,6 % av lærerne sier at dette er usant, mens 62,4 % sier at dette er sant. I analysen viser det at det ikke er noe stor forskjell på års erfaring når det kommer til å sette høyt presterende til å hjelpe andre elever, da svarprosenten hos enighet var 68,2 % for fem års erfaring og nedover, og 62,8 % for lenger erfaring. Mellom gruppene i års erfaring viser kji-kvadrat testen at det ikke er noen signifikant sammenheng. Mellom gruppen type lærer svarer 81,8 % av spesialpedagogene at de er enige i utsagnet, mens 54,2 % av allmennlærerne svarer det samme. Kji-kvadrat testen viser at det er signifikant sammenheng mellom type lærer og at de høyt presterende elevene blir ofte satt til å hjelpe sine medelever (sig. = 0,023, df = 1). Effektmålet Cramers V er lik 0,252 som viser at det er en liten sammenheng.

Totalt sett viser resultatene om hvordan lærerne tilrettelegger undervisningen for høyt presterende lærere at lærere med opp til fem års erfaring i forhold til de med lenger erfaring, enige i utsagn som dreide seg om tilrettelegging for høyt presterende elever i samlet gruppe. Når det kommer til utsagn om elevene får gå videre med pensum på egen hånd, og at de får anledning til å gå videre med lærestoff fra høyere klassetrinn er det de lærerne med lengst

erfaring som er mest enige. Mellom allmennlærere og spesialpedagoger viser det seg at det er større andel allmennlærere som var enige når det kom til akselerasjon i form av å gå videre med lærestoff på egen hånd og få gå videre med lærestoff fra høyere klassetrinn.

#### 4.6 Holdninger til høyt presterende elever

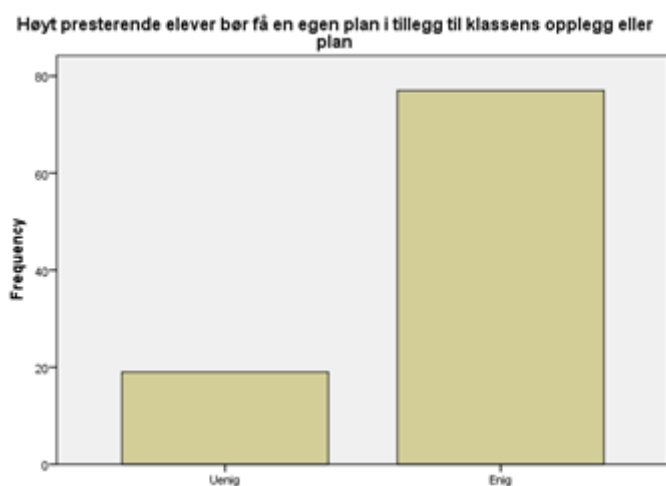
For å undersøke hvilke holdninger lærerne har når det kommer til tilpasset opplæring for de høyt presterende elevene ble lærerne presentert for ulike utsagn som de skulle i hvilken grad de var enige i.



Figur 4.8 Rett til spesialundervisning i likhet med svakt presterende elever

Tabell 4.8 viser at 69,1 % av lærerne er enige i at høyt presterende elever burde ha rett til spesialundervisning, noe som viser seg å være helt motsatt i forhold til rektorene hvor 36,4 % var enige. Når det kommer til skillet mellom allmennlærere og spesialpedagoger stiller 69,7 % av allmennlærerne og 61,5 % av spesialpedagogene seg enige til utsagnet. Større forskjeller er det når det kommer til års erfaring. Her viser tallene at 87,5 % av de nyutdannede lærerne er enige i retten til spesialundervisning, mens 63,4 % av lærere med lenger erfaring er enige. Kji-kvadrat testen viser at det er signifikant sammenheng mellom års erfaring og om høyt presterende elever burde ha rett til spesialundervisning i likhet med svakt presterende elever (sig. = 0,027, df = 1 ). Effektmålet Cramers V er lik 0,228 som viser at det er en liten sammenheng mellom års erfaring og utsagnet. Mellom type lærer er det ingen signifikant forskjell.

Lærerne ble også spurt i hvor stor grad de stiller seg til utsagnet *”En bør samle høyt presterende elever fra ulike trinn i egne grupper i deler av skoledagen”*. 41,7 % av lærerne svarer at dette er usant, mens 58,3 % svarer at dette er sant. Hos rektorene svarer 36,4 % at det er usant. Når det kom til spesialpedagoger og allmennlærere er flere allmennlærere enig enn spesialpedagoger. 70,7 % av lærerne er enig, og 63,6 % av spesialpedagogene. Hos lærere med opp til fem års erfaring var denne enigheten splittet hvor 47,8 % er uenige og 52,2 % enige. Av lærere med lenger erfaring var 62,0 % enige. Kji-kvadrat testene viser at det ikke er noen signifikant sammenheng mellom verken års erfaring eller type lærer når det kommer til utsagnet.



Figur 4.9 Bør få en egen plan i tillegg til klassens opplegg eller plan

Figur 4.9 viser at 81,2 % av lærerne er enige i høyt presterende elever bør få en egen plan i tillegg til klassens opplegg eller plan. Når det kommer til gruppen års erfaring viser det seg at 82,6 % av lærerne med minst erfaring er enige, og 81,7 % av de som har lenger erfaring. Kji-kvadrat testen viser at det er ingen signifikant sammenheng mellom års erfaring når det kommer til om de høyt presterende elevene bør få en egen plan i tillegg. Hos gruppen type lærer er 80,8 % av spesialpedagogene og 78,5 % av allmennlærerne enige. Også her viser kji-kvadrat test at det ikke er noen signifikant forskjell.

Videre fikk lærerne også utsagn som dreide seg om å følge læreplan for høyere trinn. Til utsagnet *”Høyt presterende elever bør få anledning til å følge læreplanen for høyere klassetrinn i fag de er spesielt flinke i”* er det 26,0 % av lærerne som stiller seg uenige og 74,0 % som er enige. Hos lærere med minst erfaring er hele 100 % enige i dette, og 91,7 % av de med lenger erfaring. Mellom spesialpedagoger og allmennlærere er fordelingen 96,2 % og

90,8 % når det kommer til å være enig. Dette viser at lærere med erfaring opptil fem år og spesialpedagoger er mest enige i at høyt presterende elever bør få anledning til å følge læreplanen for høyere klassetrinn i fag de er spesielt flinke i, dette da med små marginer. Kji-kvadrat testene viser at det ikke er noen signifikant sammenheng mellom verken års erfaring eller type lærere når det kommer til dette utsagnet.

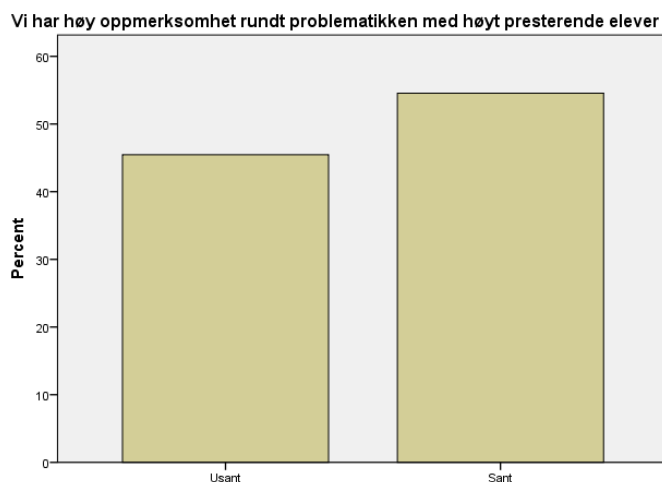
Når det kom til om de burde få anledning til å følge læreplanen for videregående i fag de er spesielt flinke til, er det 63,2 % av lærerne totalt som er enige. Fordelingen mellom spesialpedagoger og allmennlærere når det kom til å være enige i dette utsagnet fordeler seg på 96,0 % og 92,3 %. Også her viser det seg at det er større prosent av spesialpedagoger som er enige. Når det kom til års erfaring viser det seg at 95,5 % av lærere med minst erfaring er enige, og 93,0 % av lærere med lenger erfaring er enige. Også her viser kji-kvadrat testene at det ikke er noen statistisk signifikant forskjell mellom gruppene.

Resultater fra de to siste utsagnene viser at det er flere lærere som er enige i at høyt presterende elever bør få anledning til å følge læreplanen for høyere klassetrinn i fag de er spesielt flinke i, enn for fag på videregående. I intervju med en av lærerne stilte hun seg slik til å ta fag fra videregående:

*For noen kan det kanskje passe, altså for elever som takler det, så kan det jo være aktuelt. Men det krever jo veldig mye av dem og da, det å forholde seg til ungdomsskole og videregående. Så er det noe med det sosiale...*

Totalt sett viser resultatene om holdninger til høyt presterende elever at når det kommer til å samle de høyt presterende elevene er det flest lærere i forhold til spesialpedagoger som er enige, også når det kommer til at disse elevene burde ha rett til spesialundervisning. Mellom antall år i jobben er det de med minst erfaring som er mest enige i retten til spesialundervisning. Ved utsagnene om å samle elevene fra ulike trinn i egne grupper i deler av skoledagen er det de med lengst erfaring som er mest enige, og til å få et eget opplegg eller plan er gruppene innen antall års erfaring ganske jevne. Når det kommer til å få følge læreplan for høyere trinn og på videregående er det spesialpedagogene og de med minst erfaring som er mest enige.

For å finne ut hvilke holdninger som rådet hos rektorene ble de stilt følgende spørsmål: ”Som et ledd i tilpasset opplæring bør skolen gi like stor oppmerksomhet til høyt presterende elever som andre elever”. 100 % av rektorene svarte at dette var helt usant.



Figur 4.7 Oppmerksomhet rundt problematikken med høyt presterende elever

Når det kom til hvordan oppmerksomheten rundt problematikken med høyt presterende elever er hos rektorene, sier 45,5 % at det er usant at de har høy oppmerksomhet rundt problematikken med høyt presterende elever. Rektorene ble også spurt om de har en felles strategi for hvordan de skal tilrettelegge for høyt presterende elever. På dette utsagnet svarte 72,7 % at det er usant, mens bare 26,3 % sier at det er sant. Dette viser at det er særdeles lavt fokus på høyt presterende elever når det kommer til tilrettelegging for dem på skolen.

#### 4.7 ”Bør få” vs. praksis

Ved å sette opp den delen som omhandler organisering mot vurdering kan man se at lærerne praktiserer forskjellig fra det de mener at man ”bør”. Et eksempel på dette er å se på utsagnene ”De høyt presterende elevene får anledning til å gå videre med lærestoff fra høyere klassetrinn” og ”Høyt presterende elever bør få anledning til å følge læreplanen for høyere klassetrinn i fag de er spesielt flinke i”. Ved førstnevnte utsagn var 56,5 % av lærerne enige, mens ved andre utsagn var 74 % det samme.

For å se om det er en sammenheng mellom høyt presterende elever får anledning til å gå videre med lærestoff fra høyere klassetrinn og om de bør få det, valgte jeg å kjøre en t-test for to avhengige variabler. Testen viser at det er en signifikant forskjell mellom det at elevene burde få gå videre med lærestoff fra høyere klassetrinn, og om de faktisk får anledningen til

det ( $df = 82$ ,  $t = 6,723$ ,  $sig. = 0,00$ ). En Cohens  $d$  på 1,08 tilsvarer at det er en signifikant forskjell med stor effekt som betyr at det er forskjell mellom elevene får anledning til å gå videre med lærestoff fra høyere klassetrinn og om de bør få det.

Også om elevene burde få en egen arbeidsplan i tillegg til den ordinære arbeidsplanen versus om elevene får en egen arbeidsplan i tillegg, er det flere lærere som var enige at de burde få enn hva det faktisk praktiseres i skolene. På disse utsagnene sier 42,4 % av lærerne at de er enige i at de høyt presterende elevene får en egen arbeidsplan i tillegg til den ordinære arbeidsplanen, mens 80,2 % er enige i at elevene bør få det. Analyse viser at det er flere lærere som mener at disse elevene bør få en egen plan i tillegg til å ha en egen, enn det som faktisk gjennomføres. Her viser t-testen at det er statistisk signifikant forskjell mellom det å burde gi de høyt presterende elevene en egen arbeidsplan i tillegg til den ordinære arbeidsplanen, og om de virkelig får det ( $df = 83$ ,  $t = 6,851$ ,  $sig. = 0,00$ ). Her er Cohens  $d$  1,03 noe som tilsvarer at det er signifikant forskjell med stor effekt.

## 5 Drøfting

Tidligere forskning viser at å drive tilpasset undervisning for alle elevene er en utfordring for lærerne, og det er de sterkeste som blir prioritert sist (Farkas & Duffett 2008; Wendelborg et al. 2012). Det kan se ut som det finnes en holdning som går på at individuelt tilpasning for de flinke elevene er unødvendig da det hevdes at ”de flinke klarer seg selv”, og at mange lærere er bekymret for at svake elever kan miste ressurser dersom skolene gir mer oppmerksomhet til de flinke (Farkas & Duffett 2008; Skogen & Idsøe 2011). I denne forskningsundersøkelsen ønsket jeg å undersøke lærerens oppfatning av tilrettelegging for høyt presterende elever i undervisningen, og gjennom en kvantitativ undersøkelse ønsket jeg å få et bilde på hvordan lærerne vurderer, tilrettelegger undervisningen og hvilke holdninger de har rundt de høyt presterende elevene.

I denne delen skal jeg tolke resultatene jeg har fått gjennom SPSS, og drøfte dem ut i fra teorien i oppgaven. Resultatene skal sammen gi svar på problemstillingen min:

- Lærerens oppfatning av tilrettelegging for høyt presterende elever i undervisningen

### 5.1 Høyt presterende elever

Funnene fra lærerne, presentert i figur 4.2, indikerer at 71,6 % av lærerne som har høyt presterende elever i klassen sin. Disse lærerne oppgir at de har mellom 0 – 15 stykker i klassen som er av denne elevgruppen, og medianen viser at det kan være tre presterende elever i en klasse. Da Grunnskolens informasjonssystem (GSI) opplyser at for skoleåret 2012/13 er lærertettheten beregnet til 13,5 elever per lærer, kan dette indikere at enkelte lærere oppgir at nesten alle, om ikke alle, elevene er høyt presterende (Utdanningsdirektoratet, 2012). Med dette kan det virke som om at noen lærere muligens har hatt sin egen oppfatning av begrepet da de har svart på utsagnene til tross for at min del av den surveyen ble innledet med en kort definisjon av høyt presterende elever.

Når det kommer til elevene selv, svarer 61,0 % av elevene at det er sant at de oppgavene de jobber med på skolen er passe vanskelige. 15,1 % av elevene som svarer dette, kjeder seg også mye på skolen fordi oppgavene er for lette. Dette indikerer at det er elever som kjeder seg som en følge av mangel på faglige utfordringer. Da disse elevene ikke får de faglige utfordringene som de trenger, kan motivasjonen deres svekkes, og som en følge av dette kan



noen av disse elevene risikere å bli underytere. For lærerne vil det da være viktig å identifisere disse elevene, slik at de kan forhindre en slik ”uheldig” utvikling.

## 5.2 Tema 1: Vurderinger

- Hvilke vurderinger gjør lærerne ovenfor høyt presterende elever?

Faglige utfordringer kan være skoleoppgaver elevene opplever at de har en realistisk forutsetning for å mestre, men som krever en god innsats. Etter hvert som kravene økes forutsettes det at elevene er motiverte og klare til å gjøre en innsats. For å hindre at elevene mister motivasjonen, og står i fare for å bli underytere er det viktig å identifisere de elevene som trenger ekstra faglige utfordringer på et tidlig tidspunkt. Med dette temaet ønsket jeg å få et bilde på hvordan lærere stilte seg til høyt presterende elever og faglige utfordringer.

Funnene viser at mesteparten av lærerne er enige i at mangel på faglige utfordringer kan ha konsekvenser for de høyt presterende elevene. 84,5 % av lærerne svarer at de er enige i at mangel på faglige utfordringer gjør at høyt presterende elever har en tendens til å miste motivasjonen. Slik som det står uttrykt i Meld.St. nr 22 (2010-2011) må elevene være motiverte for å gjøre en innsats hvis de skal yte sitt beste på skolen. Også forventninger om mestring av arbeidsoppgaver er en viktig kilde til motivasjon og innsats. 76,0 % av lærerne svarer at de er enige i at mangel på faglige utfordringer gjør at høyt presterende elever ikke får god mestringsopplevelse gjennom skolearbeidet. Dette kan vise at de fleste lærerne har i bakhodet at mangel på faglig utfordring kan forårsake slik at elevene mister motivasjon og mestringsopplevelse.

Underlying kan bli et problem når elevene kjeder seg på grunn av manglende faglige utfordringer. Dersom elevene ikke føler at de får noen faglige utfordringer kan også prestasjonsmotivasjonen svekkes. Underytere kan gjennom skolegangen ikke hatt behov for å anstrenge seg, og har dermed ikke trengt å bygge opp motivasjonen til for å lære. 87,6 % av lærerne var enige i at mangel på faglige utfordringer gjør at høyt presterende elever står i fare for å bli underytere, noe som kan vise at lærerne er observante på dette. I intervjuet indikerte en av lærerne at de har elever som er veldig faglige sterke, som scorer helt topp, men som ikke har noen ambisjoner om å gjøre ekstra eller investere mer av energi og fritid på fordypning i faget. Da elevene ikke har motivasjon for å lære kan dette bli et problem for dem senere i livet når de møter på større utfordringer som for eksempel på videregående skole.

73,2 % av lærerne er enige i at mangel på faglige utfordringer gjør at høyt presterende elever ikke lærer seg å takle utfordringer, noe som kan bli et problem for dem senere i livet. Her ser man at det er en litt mindre prosentandel lærere som er enige. Da underyting kan forårsake dårlig konsentrasjon, dårlig sosial selvtillitt og/eller negativ skolefaglig selvoppfatning, kan dette bli et problem for elevene senere i livet. Det kan derfor virke som om at det som om at det er noen lærere som ikke er helt oppmerksomme på hva underyting kan føre til.

Det å ikke takle utfordringer og underyting henger godt sammen med motivasjon og mestringsopplevelser. Ifølge Bandura (2012) vil ikke elever som aldri blir utfordret lære å takle utfordringer, og dette kan føre til at elevene gir opp ved senere anledninger. For at elevene skal oppleve at innsats nytter er det viktig at lærerne tilpasser undervisningen og arbeidsoppgavene slik at opprettholder denne attribusjonen. Funnene viser de fleste lærerne er enige i at mangel på faglige utfordringer kan ha konsekvenser for elevenes utdanningsløp. Som Skaalvik & Skaalvik (2011) hevder vil elever som aldri blir utfordret, og som lykkes uten anstrengelse, ikke lære å takle utfordringer. Når de så opplever utfordringer vil mestringsforventningene svekkes, og elevene gir dermed lettere opp, noe som også en lærer indikerte i ett av intervjuene.

Forskningslitteratur har vist at dersom elevene ikke får faglige utfordringer, ser de heller ikke nytten i lære seg gode arbeidsvaner og å utvikle effektive læringsstrategier. Når de høyt presterende elevene ikke får et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet kan elevene miste muligheten til sitt potensial for læring. Gjennom at de høyt presterende elevene får faglige utfordringer ut i fra deres nivå, vil elevene få mestrings erfaringer som gir dem økte forventninger og gjennom dette økt motivasjon og innsats.

Funnene under dette temaet indikerer at gruppen spesialpedagoger som er mest enige i utsagnene som omhandler mangel på faglige utfordringer enn lærergruppen. Det som kan være bakenforliggende ved dette er at spesialpedagogene har hatt mer utdyping i tilpasset opplæring, og det å tilrettelegge for alle elevtyper i utdanningsforløpet sitt. Spesialpedagogene kan også ha et større fokus enn vanlige lærere på hva som vil skje med elever dersom de ikke får den opplæringen de trenger. Det viser seg også at når det kommer til antall år i jobben, er det de lærerne som har minst erfaring som enige. Hva som kan ligge bak dette er at lærere med mindre erfaring kan i større grad reflektere over hva mangler kan forårsake med elever og kan ha motivasjonsteorier og andre teorier ferskere i minnet fra lærerutdanningen, til tross

for at det kanskje er de lærerne med mest år i jobben som har større erfaring med hva som kan skje dersom elevene ikke får de faglige utfordringene de trenger.

### 5.3 Tema 2: Organisering

- Hvordan tilrettelegges undervisningen omkring den høyt presterende eleven?

Som Skaalvik & Skaalvik (2005) hevder må tilpasningen av undervisningen gjelde alle elever, og ikke bare de som har faglige problemer. Ut ifra opplæringsloven § 1-3 har lærerne ansvar for å tilrettelegge opplæringen i forhold til elevenes evne og forutsetninger. Med dette temaet ville jeg altså se hvordan lærerne tilrettela undervisningen for de høyt presterende elevene individuelt og i samlet klasse. Funnene i figur 4.6 viser at 52,4 % av lærerne bruker læremidler som er spesielt tilpasset de høyt presterende elevene i sine undervisningstimer. Dette trenger ikke å bety at de resterende lærerne ikke bruker læremidler som er tilpasset denne elevgruppen, da spørsmålet kan oppfattes som de andre elevgruppene får mindre oppmerksomhet i undervisningen.

På utsagnet om de høyt presterende elevene får i større grad enn andre elever være med på å evaluere sitt eget læringsarbeid svarer 51,8 % av lærerne at de er enige. Dette utsagnet gir ingen indikasjon på om de høyt presterende elevene ikke får være med på å evaluere sitt eget læringsarbeid, men om elevgruppen får større fokus fra lærerne når det kommer til evaluering. Slik vurdering er med på å øke motivasjonen og opplevelse av mestring for elevene.

Motivasjonen kan fremmes ved at elevene forstår hva de må gjøre for å nå kompetansemålene. Evalueringen kan også gi en følelse av kompetanse. Denne følelsen kan oppleves som tilfredsstillende for de høyt presterende elevene, og skaper lyst til å fortsette eller til å gjenta aktiviteten. Som Skaalvik & Skaalvik (2005) hevder bidrar altså evalueringen å vise at elevene har framgang, og at innsats nytter til å stryke elevenes attribusjon i retning og innsats.

Når det kommer til akselerasjon og differensiering fikk lærerne fire utsagn. Akselerasjon gjennom å la elevene gå raskere fram enn de andre elevene, eller å jobbe med fagstoff fra høyere klassetrinn, er et tiltak som viser effekt på skoleprestasjoner. Denne måten er en form for pedagogisk differensiering hvor elevene kan få oppgaver ut fra nivå eller tempo. Ett av funnene i resultatet viser at 42,4 % av lærerne er enige i at elevene får en egen arbeidsplan i tillegg til den ordinære arbeidsplanen. Som det kom fram i ett av intervjuene, kan det vise seg

at tid og andre rammefaktorer ikke alltid strekker til. En annen faktor kan være at lærerne ikke liker å differensiere på den måten at det ”vises” i klasserommet ved at de flinke elevene får annerledes opplegg enn de andre elevene. Læreren i intervjuet hevdet også at man kunne gi dem oppgaver underveis som krevde mer av elevene når de var ferdige med sine arbeidsoppgaver, og dermed trengte de ikke egne planer på forhånd.

Når det kommer til kvantitativ differensiering hvor de høyt presterende får tilpasset opplæring gjennom akselerasjon viser funnene at 67,9 % av lærerne er enige i at denne elevgruppen får lov til å jobbe videre med pensum på trinnet på egen hånd, og at 56,5 % er enige i at de høyt presterende elevene får anledning til å gå videre med lærestoff fra høyere klassetrinn. Funnene fra intervjuene indikerer at det sosiale sammenspillet i klassen er veldig viktig. Det kan være at mange lærere ikke vil la elevene gå videre med pensum på egenhånd på grunn av at de vil at klassen skal ha samme progresjon, og være samlet i innledningen av nytt tema.

Berikelse av den ordinære opplæringen er en annen form for akselerasjon. 89,3 % av lærerne sier at det er sant at elevene som er ferdige med sine arbeidsmål får ekstraoppgaver i samme tema med større utfordringer og høyere vanskegrad. Resultatene når det kommer til akselerasjon viser altså at lærerne stiller seg mer enige til at elevene skal få en tilpasset opplæring gjennom å være samlet i klassen når det kommer til det faglige arbeidet. Som det hevdes i Meld.St. nr. 22 (2010 – 2011) er en mangfoldig elevgruppe det beste for å fremme faglig læring overtid, hvor læreren skaper et godt sosialt og læringsfremmende miljø i elevgruppen. Tilhørighet er også ett av behovene når det kommer til selvbestemmelse da følelsen av trygghet kan være en fjern støtte for indre motivasjon, hvor elevene opplever samvær med vennene og klassekameratene sine. En av grunnene til at enkelte av lærerne vil at de høyt presterende elevene skal være i en samlet klasse kan være at, slik som kunnskapsoversikten fra EPPI-senteret viser, at å la flinke elever jobbe sammen fører til bedre planlegging og løsninger enn for de elevene som arbeider alene.

Resultatene viser også at 62,4 % av lærerne sier at det er sant at de høyt presterende elevene blir satt til å hjelpe sine medelever. Det som kan være bakenforliggende for dette er at de høyt presterende elevene fullfører arbeidsmålene sine ganske raskt, har behov for mer utfordringer, noe som kan kreve ressurser og tid fra lærerne. Det er ikke alltid at lærerne rekker å fokusere på denne elevgruppen, da de også må hjelpe og tilrettelegge for de svakt presterende elevene, og da kan de høyt presterende elevene være gode ressurser for de andre elevene ved at viser

og hjelper de andre elevene. Slik som forskningen fra EPPI-senteret viser kan også opplegg der de flinke elevene jobber i heterogene grupper prestere like godt som i homogene grupper. Dersom de høyt presterende elevene alltid blir satt til å hjelpe sine medelever kan faren være at de mister motivasjonen raskere. Når interessen og lysten til å arbeide med skolefagene svekkes, svekkes også den indre motivasjonen da denne motivasjonen gjelder aktivt engasjement med oppgaver som elevene finner interessant.

I dette temaet indikerer funnene at gruppen lærere var mest enige når det kom til akselerasjon i form av å gå videre med lærestoff på egen hånd, og få gå videre med lærestoff fra høyere klassetrinn, i forhold til spesialpedagogene. Dette kan være fordi det er hovedsakelig lærerne som har disse elevene i klasserommet, og det er mulig at de har oppdaget at det ikke alltid er like lett å tilrettelegge undervisningen for denne elevgruppen. Som en av lærerne sa i intervjuet legges mye av innledningen til et nytt tema på et nivå der alle elevene får læring, og noen ganger kan dette blir kjedelig for de høyt presterende elevene da det kan være at de kan det fra før av. Gjennom å la de høyt presterende elevene gå videre med lærestoff på egen hånd eller fra høyere klassetrinn kan elevene i større grad få faglige utfordringer noe som kan gi dem mer motivasjon og mestringserfaringer.

Funnene viser også at det er de lærerne med minst erfaring som er enige i utsagnene som dreier seg om tilrettelegging for høyt presterende elever i samlet gruppe, og de lærerne med lenger erfaring som var mest enige i utsagnene som dreier seg om å få gå videre med pensum på egen hånd, og anledning til å gå videre med lærestoff fra høyere klassetrinn. Dette indikerer at de lærerne med minst erfaring er mer usikre på å la de høyt presterende elevene gå videre på egen hånd. Faren ved at denne elevgruppen får holde sitt eget tempo når det kommer til pensum er at de raskt kan komme lengre enn de andre elevene i klassen, og dermed blir det vanskeligere å holde klassen samlet ved innledninger til andre tema. Det at de lærerne med lenger erfaring er mer sikre på å la elevene akselerere på egen hånd, eller på høyere klassetrinn, kan være at de har mer erfaring i å gjøre nettopp dette. De kan ha funnet en balansegang som nettopp lar elevene akselerere på denne måten, uten at det trenger å gå ut over fellesskapet i klassen.

Det hevdes at det er hensiktsmessig å endre elevenes attribusjonsmønster slik at de attribuerer sine skoleprestasjoner til innsats. Det å la elevene få jobbe videre oppgaver, og gitt medansvar for valg av oppgaver, kan gjøre slik at de oppfatter vanskegraden som kontrollerbar. For

lærerne er det da viktig å være støttende ved å hjelpe elevene til å finne oppgaver som er en balanse mellom mestring og faglig utfordring.

#### 5.4 Tema 3: Holdninger

- Hvilke holdninger har lærerne og skolen ovenfor høyt presterende elever?

Holdninger kan komme til uttrykk gjennom oppfatninger og meningsytringer, som følelsesmessige reaksjoner, og i handlinger. Disse holdningene kan være basert på kunnskap eller være ervervet gjennom erfaringer (Teigen, 2009). Når det kom til tilpasset opplæring gjennom å få mer faglige mål svarer 81,2 % av lærerne at det er sant at de høyt presterende elevene bør få en egen plan i tillegg til klassens opplegg eller plan. Dette viser at det er betydelig flere lærere som mener at elevgruppen får det i forhold til om de virkelig får det. Gjennom å gi elevene en egen plan får de også vite målet sitt for uken. Ved å ha en plan over arbeidet kan dette være med å motivere elevene. Hvorfor flere lærere har en holdning til at de burde gi elevene en egen plan i tillegg, i forhold til hva det utføres, kan være at lærerne rett og slett ikke har tid eller ressurser til å gjennomføre dette. Det kan være at det er flere lavt presterende elever som også krever sin egen arbeidsplan, for eksempel gjennom en sakkyndig vurdering. Igjen da kan man stille spørsmålet, slik som ene læreren hevdet, kan dette være på grunn av at de er de svake elevene som får fokuset?

Resultatene som dreier seg om akselerasjon indikerer at tilnærmet  $\frac{3}{4}$  av lærerne sier at det er sant at de høyt presterende elevene bør få anledning til å følge læreplanen for høyere klassetrinn i fag de er spesielt flinke i, mot at det er 56,5 % av lærerne som sier at elevene virkelig får dette. Det kan virke som om at lærerne ønsker at elevene skal få muligheten til dette, men at det ikke lar seg gjennomføre. Når det kom til om elevgruppen burde få anledning til å følge læreplanen for videregående fag er 63,2 % enige. Det kan virke som at lærerne er bekymret for at disse elevene klarer å takle å ta videregående fag samtidig som de går på ungdomsskolen. Lærerne i intervjuene indikerte også at de syntes at det var viktig å innlede nytt tema i fellesskap i klassen, for å skape et sosialt samspill og tilhørighet. De høyere trinnene trenger ikke nødvendigvis å ha de samme temaene på samme tidspunkt, og dette legger da opp til at enten lærerne selv må sette seg inn i det samme temaet fra høyere trinn, eller at det må komme en lærer fra de andre trinnene for å kunne være til støtte for de høyt presterende elevene. Dette viser at tid og ressurser kan være en faktor til forskjellen

mellom holdningen og gjennomføringen når det kommer til akselerasjon ved å ta fagstoff fra høyere trinn.

Funnene indikerer også at det råder forskjellige holdninger mellom lærerne og rektorene i skolen når det kommer til retten om spesialundervisning. På utsagnet om høyt presterende elever burde ha rett til spesialundervisning i likhet med svakt presterende elever svarer 69,1 % av lærerne at de er enige, mot 36,4 % av rektorene. Slik som det står i § 5-1 i opplæringsloven kan det virke som at spesialundervisning også gjelder for denne elevgruppen, men det er i merknader til utkastet av opplæringsloven det kommer fram at disse elevene ikke faller inn under bestemmelsen. Slik som lærere selv har hevdet er det ikke alltid like enkelt å tilpasse undervisningen for alle elevgruppene. Da det er de svake som får ekstra ressurser, er det gjerne slik at læreren legger seg på et nivå hvor de svakeste får med seg det grunnleggende. Dermed er det de høyt presterende elevene som får unngjelde mest.

Differensiering kan også skje ved å plassere de høyt presterende elevene i egne grupper i deler av skoledagen. Til utsagnet en bør samle høyt presterende elever fra ulike trinn i egne grupper i deler av skoledagen, svarer 58,3 % av lærerne at de er enige, og 63,6 % av rektorene det samme. Ved nivåddifferensiering kan risikoen for de høyt presterende elevene være at samtidig som de opplever rask framgang, kan de også oppleve noe større grad av prestasjonsangst. Grunnen til at det er lavere oppslutning når det kommer til enighet blant lærerne ved dette utsagnet kan være at de nettopp tenker på dette. Samtidig kan også nivåddifferensiering også føre til at elevene får mer faglige utfordringer, mer mulighet til å få mestringsopplevelser da fagstoffet er mer tilpasset deres nivå.

Resultatene om hvordan holdningene til de høyt presterende elevene rådet hos skolelederne indikerer at det ikke blir lagt noe særlig stort fokus på denne elevgruppen. Funnene i figur 4.7 viser at rektorene ikke er enige i det hele tatt i at som et ledd i tilpasset opplæring bør skolen gi like stor oppmerksomhet til høyt presterende elever som andre elever. Det kan virke som at rektorene har tenkt på spesialundervisning når de har blitt stilt dette spørsmålet. Som en av lærerne hevdet i intervjuet kan mange tenke på spesialpedagogikk når det kommer til tilpasset opplæring. Da 36,4 % av rektorene svarer at de er enige i at høyt presterende elever burde ha rett til spesialundervisning i likhet med svakt presterende elever, kan det se ut til at dette ikke er tilfellet. Selv om enkelte av rektorene svarer at tilpasset opplæring gjelder både for sterke

og svake elever i surveyen, indikerer funnene at det er likevel de svake elevene som får størst oppmerksomhet rundt tilpasset opplæring.

Når det kommer til om rektorene har høy oppmerksomhet rundt problematikken med høyt presterende elever, svarer 54,5 % at dette er sant. Selv om alle rektorene er uenige i at som et ledd i tilpasset opplæring bør skolen gi like stor oppmerksomhet til høyt presterende elever, viser funnene at de høyt presterende elevene ikke blir glemt, til tross for at det er de svake elevene som får mest oppmerksomhet når det kommer til tilpasset opplæring. Om skolen virkelig har en felles strategi for hvordan de skal tilrettelegge for høyt presterende elever viser funnene at 26,3 % av lærerne sier at det er sant. Dette funnet indikerer at selv om 54,5 % av rektorene sier at de har høy oppmerksomhet rundt problematikken, så er det færre rektorer som indikerer at de har en felles strategi når det kommer til tilrettelegging for denne elevgruppen. Som en av lærerne sa i intervjuet så er det de svake elevene som får mest hjelp og mest oppmerksomhet på grunn av rettighetene de har gjennom lovene og deres sakkyndige vurderinger. Dette er noe som fører til at de høyt presterende elevene ikke får så mye oppmerksomhet som de burde, da det er de svake elevene som får mye av tiden og ressursene til skolen og lærerne.

Ut i fra opplæringsloven § 1-3 har lærerne ansvar for at alle elevene får tilrettelagt undervisningen ut i fra sine evner og forutsetninger i et felles læringsmiljø. Hos de høyt presterende elevene fordrer det også at de opplever at de må anstrenge seg for å lykkes med de oppgavene de blir gitt. Som lærere indikerte i Analyse av Elevundersøkelsen er det å drive tilpasset undervisning for alle elevene en utfordring. Opplæringen blir da gjerne lagt på et nivå der de svakeste får utbytte av læringen. Denne opplæringen kan virke kjedelig og uinspirerende for høyt presterende elever, slik at disse elevene kan miste motivasjonen eller oppmerksomheten. For at disse elevene skal realisere læringspotensialet sitt, er det avgjørende at læreren kan motivere dem til arbeidsinnsats.

Funnene fra krysstabellene viser at når det kommer til å samle de høyt presterende elever i egne grupper, er det flest lærere i forhold til spesialpedagoger og de med mest erfaring som er enige. Ved å sette høyt presterende i egne grupper deler av dagen kan opplæringen tilpasses bedre, og elevene kan i større grad få flere faglige utfordringer. Ved å ha elevene i egne grupper i løpet av dagen, kan også elevene i større grad få hjelp, støtte og veiledning til de utfordrende oppgavene, samtidig som at opplæringen er tilpasset deres nivå. Da opplæringen



blir mer tilpasset denne elevgruppens nivå, vil også elevene få mestringserfaringer som gir dem økte forventninger og motivasjon. Det som kan komme av at spesialpedagoger og lærere med lenger erfaring er mest enige til dette er at de kan ha mer erfaringer rundt hva faglige utfordringer kan gjøre for elever flest.

## **5.5 Oppsummering**

Denne undersøkelsen gav muligheter for å gjøre en vurdering hvor man så på lærerens oppfatninger av tilrettelegging for høyt presterende elever i undervisningen. For å kunne få svar på problemstillingen er det hensiktsmessig å oppsummere funnene som er beskrevet i resultatet og drøftingen. For å se hvilke vurderinger og holdninger som råder i skolen, og hvordan læreren arbeider med høyt presterende elever når det kommer tilpasset opplæring, er det hensiktsmessig å se nærmere på hvordan lærerne og rektorene svarte i forhold til oppgavens tre temaer.

Det første temaet handler om hvordan lærerne vurderer med tanke på faglige utfordringer. Utsagnene om hva faglige utfordringer kan føre til kan gi noen indikasjoner på hvilke tanker de har rundt motivasjon, mestring og farer dersom de høyt presterende elevene ikke får gode nok faglige utfordringer. Resultatene fra temaet viser at lærere flest er enige i påstandene i om hva mangel på faglige utfordringer kan føre til hos de høyt presterende elevene. Dette kan indikere at lærerne er klare over hva mangel på faglige utfordringer kan forårsake dersom elevene ikke får oppleve dette i skolegangen. Det kan da være naturlig å tenke at lærerne har dette i minnet når de skal tilrettelegge undervisningen for alle elevene.

Det andre temaet handler om hvordan lærerne virkelig organiserer når det kommer til tilpasset opplæring for de høyt presterende elevene. Funnene skal gi en pekepinn på hvordan denne elevgruppen jobbes med, og hvilke arbeidsoppgaver og akselerasjon de får videre. Disse funnene indikerer at elevene i størst grad får arbeidsoppgaver videre hvor de følger progresjonen til resten av klassen ved at de jobber videre med pensum, får ekstraoppgaver eller blir satt til å hjelpe medelever. Når det kommer til å undervise med hovedsakelig de høyt presterende elevene som fokus, er bare litt over halvparten av lærerne enige. Funnene indikerer også at mange av lærerne bruker de høyt presterende elevene som støttespillere til andre elever, ved at de blir satt til å hjelpe de ved endt arbeidsmål.

Når man sammenlikker dette teamet med det første temaet, vurderinger, indikerer funnene at lærerne likevel er opptatte med å gi de høyt presterende elevene faglige utfordringer gjennom berikelse av den ordinære opplæringen. I den grad de får det til vises gjennom hvordan de virkelig organiserer. Funnene kan vise at lærerne i størst grad ønsker å tilrettelegge undervisningen i samlet klasse, og likevel prøver så godt de kan å legge inn faglige utfordringer for de høyt presterende elevene.

Det siste teamet, holdninger, handler om hvordan lærere oppfatter og hvilke meninger de har rundt de høyt presterende elevene når det kommer til akselerasjon, nivå-differensiering og oppmerksomhet på likhet med andre elever. Funnene viser at de fleste lærerne har en holdning til at opplæringen bør tilpasses enda bedre til de høyt presterende elevene enn det det allerede er. Når det kommer til holdningen til høyt presterende elever hos skolelederne, indikerer funnene at disse elevene ikke får like stor oppmerksomhet som alle andre elever, men at det likevel er enkelte skoler som har høy oppmerksomhet rundt problematikken med disse. Det kan virke som om at skolen ønsker å fokusere sterkt på denne elevgruppen, men at av ukjente årsaker lar det seg ikke gjøre.

Funnene fra påstandene som omgikk hvilke holdninger lærerne og skolen har ovenfor høyt presterende elever viser at det er noen signifikante forskjeller mellom hvordan lærerne organiserer i forhold til hvordan de ønsker at det skal være. Dette gjelder spesielt utsagnene om akselerasjon mot høyere trinn, og om arbeidsplaner i tillegg til den ordinære. Sammenlikning mellom teamene holdning og organisering viser at det er en betydelig større del av lærerne som mener at elevene burde få i forhold til hva de virkelig får. Da holdningene til lærerne kan være basert på kunnskap eller ervervet gjennom erfaringer kan det se ut som at lærerne har et ønske om å tilrettelegge bedre for de høyt presterende elevene. Hvorfor de da ikke gjør det, er et spørsmål man kan stille seg. Slik som en lærer indikerte i ett av intervjuene, så snakker ikke lærerne i like stor grad om de høyt presterende elevene som de gjør om de svake elevene. Resultater viser også at de høyt presterende elevene får langt i fra like stor oppmerksomhet som andre elever når det kommer tilpasset opplæring.

Studien sier altså ingenting om hvordan klasserommene og rammefaktorene er organisert. Vi vet ingenting om det er elever i klasserommet som har støttelærere eller om hvordan elevene er satt sammen i grupper. Det er mange faktorer som kan være til hinder for at høyt presterende elever ikke får det fokuset som de behøver når det kommer til tilpasset opplæring.

Som sagt er det mange faglige nivå hos elevene i en klasse, og for lærerne er det ikke alltid like lett å legge seg på nivå som treffer alle elevene. I likhet med tidligere forskning indikerer funnene at det er de svakt presterende elevene som får størst oppmerksomhet i skolen. Da mange lærere hevder at de flinke elevene klarer seg selv, og trenger ingen spesiell hjelp eller støtte blir det slik at opplæringen legges på et nivå som også fanger de svake elevene (Skogen & Idøse 2011; Farkas & Duffett 2008). Funnene kan altså indikere at lærerne er mer bekymret for at ”svake elever” mister ressurser dersom skolene gir mer oppmerksomhet til høyt presterende elever. Likevel kan det se ut til at lærerne er enige i at høyt presterende elever neppe får den berikelsen og de ressursene som de trenger, i likhet med det rapporten fra USA indikerer (Farkas & Duffett, 2008).

## 6 Avslutning

I denne oppgaven forsøkte jeg å finne ut lærerens oppfatning av tilrettelegging for høyt presterende elever i undervisningen. For hvordan lærerne tilrettelegger for elevgruppen kan være ut i fra hvilke tanker de har, erfaringer og holdninger til nettopp disse elevene. Gjennom forskningsspørsmålene mine ønsket jeg å se vurderinger og holdninger er med og påvirker hvordan lærerne tilpasser undervisningen for høyt presterende elever, og hvordan synet på disse er på skolen. Tidligere forskning viser at mange lærere er bekymret for at svake elever kan miste ressurser dersom skolene gir mer oppmerksomhet til høyt presterende elever. Denne tendensen viser seg også gjennom denne forskningsundersøkelsen da det kom fram at skolene ikke har like høy oppmerksomhet rundt høyt presterende elever, som rundt svake elever. Elever som har sakkyndig vurdering gjennom retten til spesialundervisning krever mye tid og ressurser fra lærerne, og det kan virke som om at dette er en av grunnene til at det fokuseres mest på dem. Da de høyt presterende elevene er allerede engasjerte og faglig flinke, blir undervisningen i en sammensatt klasse ofte tilrettelagt mot de elevene som sliter slik at de også får et faglig utbytte.

Av denne undersøkelsen kommer det fram at lærerne har en signifikant holdning til hva elevene burde få i opplæringen i forhold til hva de virkelig får. Lærerne syntes likevel å være opptatte av at de høyt presterende elevene får faglige utfordringer i den grad det strekker til. Det kan pekes på et manglende fokus fra skolen i sin helhet, da rektorene er uenige at som et ledd i tilpasset opplæring bør høyt presterende elever få like stort fokus som lavt presterende elever, og at få av skolene har en felles strategi for hvordan de skal tilrettelegge for denne elevgruppen. Dette manglende fokuset kan være en faktor som hindrer lærerne i å tilrettelegge undervisningen på en best mulig måte for de høyt presterende elevene.

Man kan også se av denne undersøkelsen at mye avhenger av hva slags type læreren er, og hvor lang erfaring han/hun har. Da opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev sier det seg selv at det er varierende behov i et klassefellesskap, og det er opp til lærerne selv hvordan de velger å legge opp undervisningen. Slik som undersøkelsen viser er det mange måter å la en høyt presterende elev jobbe når de er ferdige med arbeidsmålene. Lærere med kort erfaring viser å ha en tendens til å la disse elevene arbeide i et fellesskap, mens lærere med lenger erfaring er mer modne til å la elevene akselerere videre, og jobbe med fagstoff fra høyere trinn. Det å drive tilpasset undervisning for alle elevene er en

utfordring, og mye kan handle om i den grad lærerne er trygge på elevene, og ikke minst på seg selv.

Mitt inntrykk gjennom denne undersøkelsen er at lærerne er engasjerte, og ønsker å tilrettelegge bedre for de høyt presterende elevene. Mange av lærerne er opptatte av et felles godt faglig og sosialt klassemiljø, noe som kan gjøre det litt vanskelig å la høyt presterende elever få faglige utfordringer utover det som skjer i klasserommet. I tillegg er det de svake elevene som får mest av tid og ressurser hos lærerne, og dette kan føre til at arbeidet med høyt presterende elever blir svært utfordrende for lærerne. Det kan også se ut til at mangelen på felles systemer gjør at lærerne i mindre grad snakker og samarbeider om hvordan de kan tilrettelegge undervisningen på en best mulig måte for denne elevgruppen. Som en lærer uttrykte er det tross alt de svake elevene lærerne i størst grad snakker om, og det er deres nivå lærerne legger seg på i undervisningen.

### **6.1 Tanker rundt undersøkelsen/videre forskning**

Denne undersøkelsen inneholder interessante funn rundt hvilke oppfatninger lærerne har rundt tilrettelegging for høyt presterende elever i undervisningen. Det blir blant annet påvist at mye av oppmerksomheten til lærerne går til de svake elevene, slik at de høyt presterende elevene ikke får den oppmerksomheten som lærerne ønsker at de skulle ha fått. Det hadde vært spennende å ha undersøkt videre hvilke konkrete faktorer, som for eksempel ressurser og sosioøkonomisk bakgrunn, som ligger til grunn for den manglende oppmerksomheten.

Ikke-besvart analysen viser at kjønn er en av gruppene som ligger bak det systematiske frafallet i spørreundersøkelsen. Med dette kunne det ha vært interessant og sett nærmere på om kjønn på læreren hadde hatt betydning på oppfatningen av tilrettelegging for høyt presterende elever. Har mannlige lærere en annen oppfatning enn kvinnelige? Dersom utvalget hadde vært større ville det også ha vært muligheter for å se om det er samme tendenser, og om frafallet ville ha vært like systematisk. Man kunne også ha undersøkt andre typer kommuner, for å se om geografisk beliggenhet eller andre forhold hadde påvirket oppfatningen. Det hadde for eksempel vært interessant å se om det er forskjell på store og små kommuner når det kommer til tilrettelegging for høyt presterende elever i undervisningen.

## 7 Litteraturliste

- Aasen, M. (2013, 22. mars). Nivådeling – med mate. *TV2, politisk.no*. Hentet 24. april 2013 fra <http://politisk.tv2.no/gjestebloggerne/nivadeling-med-mate/>
- Bailey, R., Pearce, G., Winstanley, C., Sutherland, M., Smith, C., Stack, N. & Dickenson, M. (2008). *A systematic review of interventions aimed at improving the educational achievement of pupils indentified as gifted and talented*. London: EPPI-Centre, Social Science Research United, Institute of Education, University of London
- Bainbrigde, C. (2013). *High achievers*. Hentet 10. februar 2013 fra <http://giftedkids.about.com/od/glossary/g/High-Achiever.htm>
- Bandura, A. (2006). Adolescent Development from an agnatic perspective. I F. Pajares & T. Urdan (red.) *Self-Efficacy beliefs of adolescents* (s. 1 – 43). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2012). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal of Management* 38(1) 9-44.
- Brøyn, T. (2009). Intervju med Franz J. Mönks. Lærerkurs om begavede barn. *Bedre skole*, 2009(3), 52-53.
- Burrow, J., Dooley, M., Wright, T. & DeClou, L. (2012) *A Report on the Postsecondary Decisions of High-Achieving Students in Ontario*. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, (11), s. 227 – 268.
- Farkas, S. & Duffett, A. (2008). Part 2 – Results from a national teacher survey. I *High-Achieving Students in the Era of NBLC*. Washington: Thomas B. Fordham Institute
- Feldhausen (2005). Giftedness, Talent, and Creative Achievement. I R. J. Sternberg & J. E. Davison (red.) *Conceptions of Giftedness* (s. 69 – 79). New York: Cambrigde University press
- Forskrift til opplæringslova (2006). *Forskrift til opplæringslova. Kapittel 3-1, Rett til vurdering*. Hentet 14. februar 2013 fra <http://www.lovddata.no/for/sf/kd/xd-20060623-0724.html#3-1>
- Gjerde, R. (2013, 22. mars). Fritt frem for å dele inn elevene etter kunnskap. *Aftenposten*. Hentet 24. april 2013 fra <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Fritt-frem-for-a-dele-inn-elevene-etter-kunnskap-7154930.html#.UXfb5MoYl3d>
- Haraldsen, G. (1999). *Spørreskjemametodikk etter kokebokmetoden*. Oslo: Ad Notam

- Gyldendal AS.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge
- Haug, P. (2009). Sosial ulikskap i ein skule for alle. *Bedre skole*, 2009(1), 81-84.
- Heller, K. A. & Feldhausen, J. F. (1986). Introduction. I K. A. Heller & J. F. Feldhausen (red.) *Identifying and Nurturing the Gifted* (s. 19 – 32). New York: Hans Huber Publishers
- Holand, A. (2006a). Survey-forskning. I K. Fuglseth & K. Skogen (red.) *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 41 – 51). Oslo: J. W. Cappelens Forlag as.
- Holand, A. (2006b). Spørreskjema. I K. Fuglseth & K. Skogen (red.) *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 132 – 143). Oslo: J. W. Cappelens Forlag as.
- Kleven, T. A. (2011a). Data og datainnsamlingsmetoder. I T.A. Kleven (red.). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode – en hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s. 27 – 47). Oslo: Unipub.
- Kleven, T. A. (2011b). Hvilke alternative forklaringer er mulige? Spørsmålet om indre validitet. I T.A. Kleven (red.). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode – en hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s. 103 – 121). Oslo: Unipub.
- Kolbjørnsen, K. (2007). *Tilpasset opplæring i grunnskolen: Hvordan komme i gang?* Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Kyed, Ole (2007). *De intelligente barn*. København: Aschehoug Dansk Forlag A/S
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Berge: Fagbokforlaget.
- LK06 (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen*. [Oslo] : Utdanningsdirektoratet. Hentet 14. februar 2013 fra [http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_Kunnskapsloeftet/prinsipper\\_lk06.pdf](http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06.pdf)
- Lund, T. & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub AS.
- Meld. St. nr. 22 2010 – 2011 (2011). *Motivasjon, mestring, muligheter*. [Oslo] : Kunnskapsdepartementet. Hentet 22. januar 2013 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010-2011.html?id=641251>
- Mönks, F.J. & Ypenburg, I.H. (2008) *Begavede barn – en veiledning for foreldre og pedagoger*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Nes, K. & Sand, S. (2012). Vurdering som tilpasset opplæring? I T. O. Engen & P. Haug

- (red.). *I klasserommet. Studier av skolens praksis* (s. 102 – 119). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Nordahl, T. (2009). Realisering og resultater av tilpasset opplæring i grunnskolen. I T. Nordahl & S. Dobson (red.). *Skolen og elevens forutsetninger. Om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning* (s. 193 – 211). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Kapittel 5, Spesialundervisning*. Hentet 15. februar 2013 fra <http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-006.html#5-1>
- Ot.prp nr. 46 (1997 – 1998). *Om lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet 15. februar 2013 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/otprp/19971998/otprp-nr-46-1997-98-.html?id=158981>
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena – selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Skogen, K. & Idsøe, E. C. (2011). *Våre evnerike barn. En utfordring for skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- St.meld. nr. 16 2006 – 2007 (2007). *... og ingen stod igjen – tidlig innsats for livslang læring*. [Oslo] : Kunnskapsdepartementet. Hentet 20. januar fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395>
- St.meld. nr. 31 2007 – 2008 (2008). *Kvalitet i skolen*. [Oslo] : Kunnskapsdepartementet. Hentet 15. februar 2013 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html?id=516853>
- Statistisk Sentralbyrå (2012). *Statistisk årbok 2012, Tabell 57: Folkemengd og areal, etter kommune*. Hentet 3. mai 2013 fra <http://www.ssb.no/a/aarbok/tab/tab-057.html>
- Strandkleiv, O. I. (2003). *Indre motivasjon*. Hentet 6. februar 2013 fra <http://www.elevsiden.no/motivasjon/1098312650>
- Sørensen, P.M. (2006). Statistikk. I K. Fuglseth & K. Skogen (red.). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 184 – 207). Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Tangen, R. (2008). Retten til utdanning for alle. I E. Befring og R. Tangen (red.).



- Spesialpedagogikk* (s. 128 – 153). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Teigen, K. H. (2009). Holdning. *Store Norske Leksikon*. Hentet 11. mai 2013 fra <http://snl.no/holdning>
- Tufte, P. A. (2011). Kvantitativ metode. I K. Fangen & A.M. Sellerberg (red.). *Mange ulike metoder* (s. 71 – 99). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Utdanningsdirektoratet (2012). *GSI-tall 2012/2013*. Hentet 22. mai 2013 fra <http://www.udir.no/Tilstand/Analyser-og-statistikk/Grunnskolen/GSI-tall/GSI-tall-20122013/>
- Valås, Harald (2006). *Elementær statistikk*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Wendelborg, C., Paulsen, V., Røe, M., Valenta, M. & Skaalvik, E. (2012). *Elevundersøkelsen 2012 – Analyse av elevundersøkelsen 2012*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS.



## Vedlegg 1: Samtykkeerklæring og godkjenning forespørsel



NTNU  
Norges teknisk-naturvitenskapelige  
universitet

Fakultet for samfunnsvitenskap  
og teknologiledelse  
Pedagogisk institutt

Til lærere og assistenter i skolene i [REDACTED] kommune

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Pedagogisk institutt ved NTNU vil i samarbeid med [REDACTED] kommune gjennomføre et forskningsprosjekt om kvaliteten på skolens undervisning, med særlig vekt på forholdet mellom spesialundervisning og ordinær undervisning. Prosjektet gjennomføres av tretten masterstudenter og tre forskere ved NTNU i tett samarbeid med kommunen. Som en del av prosjektet ønsker vi at alle lærere og assistenter fyller ut et spørreskjema. Elevene fra og med 4. klasse vil også fylle ut et skjema. I tillegg vil vi intervju noen utvalgte lærere og elever. Disse vil få egen forespørsel om deltakelse. Dette informasjonsskrivet gjelder derfor bare spørreskjemaet.

Spørreskjemaet skal fylles ut elektronisk. Skolen har en kontaktperson som vil motta informasjon om hvordan en konkret skal gå fram for å fylle ut skjemaet, som vil ta maks 30 minutter å fylle ut. Datainnsamlingen skal gjennomføres i løpet av ukene 6 og 7. Det vil bli stilt tid til rådighet innenfor arbeidstiden. På skjemaet ber vi deg om å ta stilling til påstander som handler om tilpasset opplæring, spesialundervisning og ordinær undervisning. I tillegg ønsker vi dine vurderinger av effekten av ulike tiltak i klassen din.

Du skal ikke oppgi navnet ditt, men vi ønsker at du forteller hvilken skole du jobber på og hvilken klasse du enten er kontaktlærer i, eller har de fleste av timene dine i. Dette gjør du ved å oppgi skolen og klassens nummer på skjemaet. Kontaktpersonen på skolen har oversikt over numrene til skolen og de ulike klassene. Grunnen til at vi ønsker disse opplysningene er at vi skal se svarene fra deg som lærer i relasjon til hva elevene svarer.

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

Det er frivillig å svare på skjemaet, og du kan når som helst trekke deg uten å oppgi noen grunn til dette. Vi håper likevel så mange som mulig vil delta, dette er avgjørende for å få et best mulig bilde av situasjonen.

Om du skulle ha spørsmål til undersøkelsen kan de rettes til en av oss to som er oppgitt nederst i brevet.

Med vennlig hilsen  
Per Frostad  
Professor/Pedagogisk institutt  
institutt  
[per.frostad@svt.ntnu.no](mailto:per.frostad@svt.ntnu.no)  
73551151

Per Egil Mjaavatn  
Førsteamanuensis/Pedagogisk  
[per.egil.mjaavatn@svt.ntnu.no](mailto:per.egil.mjaavatn@svt.ntnu.no)  
73598103

Postadresse  
NO-7491 Trondheim

Telefon +47 73 59 19 50  
Telefaks +47 73 59 04 70  
Org. nr. 974 767 880

Besøksadresse  
Paviljong C, 2. etg.  
Dragvoll

<http://www.svt.ntnu.no/ped/>

NTNU

Norges teknisk-naturvitenskapelige  
universitet



Fakultet for samfunnsvitenskap  
og teknologiledelse  
Pedagogisk institutt

Til lærere i [REDACTED] kommune

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Som du tidligere har fått informasjon om har Pedagogisk institutt ved NTNU i samarbeid med [REDACTED] kommune satt i gang et forskningsprosjekt om kvaliteten på skolens undervisning, med særlig vekt på forholdet mellom spesialundervisning og ordinær undervisning. Prosjektet gjennomføres av tretten masterstudenter og tre forskere ved NTNU i tett samarbeid med kommunen. Som en del av prosjektet ønsker vi å intervju noen utvalgte lærere. Disse intervjuene vil bli gjennomført av en masterstudent, som skal bruke dataene i sin masteroppgave, i tillegg til at dataene vil inngå i prosjektets database.

Vi vil gjerne at du blir en av våre informanter i intervjuundersøkelsen.

Intervjuet vil forgå på skolen din i løpet av uke 6 eller 7. Det vil ta maks en time.

Det overordnede temaet for alle intervjuene er det samme som for spørreskjemaundersøkelsen, men de ulike masterstudentene har litt ulikt fokus i sine prosjekter. Dette informasjonsskrivet er felles for alle vi inviterer til intervju, men rektor vil ha informasjon om hva din masterstudent ønsker å fokusere i intervjuet med deg. Dette har å gjøre med reglene for personvern som ikke tillater oss å få oppgitt navnet ditt før du eventuelt har sagt deg villig til å være med. Rektor på skolen din har vurdert at du vil passe som informant.

Hvis du kan tenke deg å være med gir du beskjed til rektor som så vil opprette kontakt mellom deg og din masterstudent.

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

Det er frivillig å være med, og du kan når som helst trekke deg (også etter at intervjuet er gjennomført) uten å oppgi noen grunn til dette.

Om du skulle ha spørsmål til undersøkelsen kan de rettes til en av oss to som er oppgitt nederst i brevet.

Med vennlig hilsen

Per Frostad  
Professor/Pedagogisk institutt  
institutt  
[per.frostad@svt.ntnu.no](mailto:per.frostad@svt.ntnu.no)  
73551151

Per Egil Mjaavatn  
Førsteamanuensis/Pedagogisk  
[per.egil.mjaavatn@svt.ntnu.no](mailto:per.egil.mjaavatn@svt.ntnu.no)  
73598103

Postadresse  
NO-7491 Trondheim

Telefon +47 73 59 19 50  
Telefaks +47 73 59 04 70  
Org. nr. 974 767 880

Besøksadresse  
Paviljong C, 2. etg.  
Dragvoll  
<http://www.svt.ntnu.no/ped/>



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Per Frostad  
Pedagogisk institutt  
NTNU  
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 19.02.2013

Vår ref:32650 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.01.2013. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 14.02.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

32650                      *Spesialundervisning i skolen*  
*Behandlingsansvarlig*      *NTNU, ved institusjonens øverste leder*  
*Daglig ansvarlig*          *Per Frostad*

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53  
Vedlegg: Prosjektvurdering





Formålet med prosjektet er å kartlegge drivere for og opplevelse av spesialundervisning i grunnskolen i en kommune. Det skal foretas en bred kartlegging av hvordan skoleledere, lærere, elever og PPT-ansatte vurderer spesialundervisning. Prosjektet er planlagt i samarbeid med Melhus kommune.

Utvalget vil bestå av alle rektorer, lærere og elever (4. - 10. klasse) i Melhus kommune, samt PPT-ansatte i kommunen. Totalt inngår cirka 2000 personer.

Førstegangskontakt med elever og foresatte foretas av den enkelte skole via en kontaktperson. Personvernombudet finner det generelle informasjonsskrivet til elever og foresatte mottatt 30.01.2013 tilfredsstillende utformet forutsatt at det tilføyes at hver elev vil få tildelt en kode, og at kun skolen har tilgang til denne, samt at det vil bli innhentet opplysninger om selvoppfatning/selvverd. Vi ber om å få tilsendt et revidert skriv til følgende adresse: [personvernombudet@nsd.uib.no](mailto:personvernombudet@nsd.uib.no)

Vi finner tilleggsskrivet til de som har IOP tilfredsstillende utformet.

Data innhentes via elektronisk spørreskjema. Kontaktperson ved hver skole administrerer spørreskjema. Kontaktpersonene vil også administrere informasjonsbrev og samtykkeerklæringer i forkant av gjennomføringen, samt utarbeide koblingsnøkkel. Personvernombudet forutsetter at det inngås databehandleravtale med den enkelte kontaktperson, jf. personopplysningsloven § 15.

Personvernombudet forutsetter at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandling som finner sted. Vi legger til grunn at det ikke innhentes opplysninger om enkeltelever fra rektorene eller fra PPT. Kun lærere vil gi opplysninger om enkeltelever ved at det gis opplysninger om omfang, gjennomføring og grunnlaget for spesialundervisningen, og da under forutsetning av at det foreligger samtykke fra foresatte.

Det er en forutsetning at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandling av opplysninger som finner sted.

Det forutsettes at det utarbeides retningslinjer for å sikre konfidensialiteten til elevene ved besvarelse av skjema, samt for sletting av logger i etterkant av undersøkelsen.

Koblingsnøkkel og logger slettes innen 01.07.2013. Datamaterialet vil kun foreligge i anonymisert form ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår.

Prosjektleder opplyser per telefon den 14.02.2013 at det vil bli tilrettelagt undervisning for elever som ikke skal delta i undersøkelsen.

## Vedlegg 2: Ikke besvart-analyser

### 1. Ikke besvart-analyse kjønn

**Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Har besvart mine spørsmål * Kjønn	161	92.5%	13	7.5%	174	100.0%

**Har besvart mine spørsmål \* Kjønn Crosstabulation**

			Kjønn		Total
			Kvinne	Mann	
Har besvart mine spørsmål	Nei	Count	51	14	65
		% within Kjønn	48.1%	25.5%	40.4%
	Ja	Count	55	41	96
		% within Kjønn	51.9%	74.5%	59.6%
Total	Count	106	55	161	
	% within Kjønn	100.0%	100.0%	100.0%	

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	7.723 <sup>a</sup>	1	.005	.007	.004
Continuity Correction <sup>b</sup>	6.810	1	.009		
Likelihood Ratio	7.991	1	.005		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	7.675	1	.006		
N of Valid Cases	161				

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 22.20.

b. Computed only for a 2x2 table

## 2. Ikke besvart-analyse type lærer

### Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Har besvart mine spørsmål * Lærer vs spesialpedagog	150	86.2%	24	13.8%	174	100.0%

### Har besvart mine spørsmål \* Lærer vs spesialpedagog Crosstabulation

			Lærer vs spesialpedagog		Total
			Spesialpedagog	Lærer	
Har besvart mine spørsmål	Nei	Count % within Lærer vs spesialpedagog	18 40.9%	40 37.7%	58 38.7%
	Ja	Count % within Lærer vs spesialpedagog	26 59.1%	66 62.3%	92 61.3%
Total		Count % within Lærer vs spesialpedagog	44 100.0%	106 100.0%	150 100.0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	.132 <sup>a</sup>	1	.716		
Continuity Correction <sup>b</sup>	.032	1	.858		
Likelihood Ratio	.132	1	.717		
Fisher's Exact Test				.717	.427
Linear-by-Linear Association	.131	1	.717		
N of Valid Cases	150				

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 17.01.

b. Computed only for a 2x2 table



### 3. Ikke besvart-analyse antall år i jobben

**Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Har besvart mine spørsmål * Antall år i jobben	160	92.0%	14	8.0%	174	100.0%

**Har besvart mine spørsmål \* Antall år i jobben Crosstabulation**

			Antall år i jobben		Total
			5 år eller færre	6 år eller fler	
Har besvart mine spørsmål	Nei	Count	8	57	65
		% within Antall år i jobben	25.0%	44.5%	40.6%
	Ja	Count	24	71	95
		% within Antall år i jobben	75.0%	55.5%	59.4%
Total	Count	32	128	160	
	% within Antall år i jobben	100.0%	100.0%	100.0%	

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4.049 <sup>a</sup>	1	.044	.047	.033
Continuity Correction <sup>b</sup>	3.279	1	.070		
Likelihood Ratio	4.248	1	.039		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	4.023	1	.045		
N of Valid Cases	160				

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 13.00.

b. Computed only for a 2x2 table



## Vedlegg 3: Kji-kvadrat tester, antall år i jobben

### 1. Mangel på faglige utfordringer gjør at høyt presterende elever har en tendens til å miste motivasjonen

**Crosstab**

			Antall år i jobben		Total
			5 år eller færre	6 år eller fler	
Mangel på faglige utfordringer gjør at høyt presterende elever har en tendens til å miste motivasjonen	Uenig	Count	2	12	14
		% within Antall år i jobben	8.3%	16.9%	14.7%
	Enig	Count	22	59	81
		% within Antall år i jobben	91.7%	83.1%	85.3%
Total		Count	24	71	95
		% within Antall år i jobben	100.0%	100.0%	100.0%

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1.048 <sup>a</sup>	1	.306	.506	.253
Continuity Correction <sup>b</sup>	.477	1	.490		
Likelihood Ratio	1.161	1	.281		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	1.037	1	.309		
N of Valid Cases	95				

a. 1 cells (25.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3.54.

b. Computed only for a 2x2 table

**Symmetric Measures**

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	-.105	.306
	Cramer's V	.105	.306
N of Valid Cases		95	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

## 2. Mangel på faglige utfordringer gjør at høyt presterende elever ikke får en god mestringsopplevelse gjennom skolearbeidet

Crosstab

			Antall år i jobben		Total
			5 år eller færre	6 år eller fler	
Mangel på faglige utfordringer gjør at høyt presterende elever ikke får en god mestringsopplevelse gjennom skolearbeidet	Uenig	Count	4	18	22
		% within Antall år i jobben	17.4%	25.4%	23.4%
	Enig	Std. Residual	-.6	.3	
		Count	19	53	72
Total	% within Antall år i jobben		82.6%	74.6%	76.6%
	Std. Residual		.3	-.2	
		Count	23	71	94
		% within Antall år i jobben	100.0%	100.0%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	.614 <sup>a</sup>	1	.433		
Continuity Correction <sup>b</sup>	.250	1	.617		
Likelihood Ratio	.644	1	.422		
Fisher's Exact Test				.575	.316
Linear-by-Linear Association	.608	1	.436		
N of Valid Cases	94				

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5.38.

b. Computed only for a 2x2 table

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	-.081	.433
	Cramer's V	.081	.433
N of Valid Cases		94	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

### 3. Mangel på faglige utfordringer gjør at høyt presterende elever står i fare for å bli underytere

Crosstab

			Antall år i jobben		Total
			5 år eller færre	6 år eller fler	
Mangel på faglige utfordringer gjør at høyt presterende elever står i fare for å bli underytere	Uenig	Count	3	8	11
		% within Antall år i jobben	13.0%	11.1%	11.6%
		Std. Residual	.2	-.1	
Total	Enig	Count	20	64	84
		% within Antall år i jobben	87.0%	88.9%	88.4%
		Std. Residual	-.1	.0	
		Count	23	72	95
		% within Antall år i jobben	100.0%	100.0%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	.064 <sup>a</sup>	1	.801	.724	.528
Continuity Correction <sup>b</sup>	.000	1	1.000		
Likelihood Ratio	.062	1	.803		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	.063	1	.802		
N of Valid Cases	95				

a. 1 cells (25.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2.66.

b. Computed only for a 2x2 table

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	.026	.801
	Cramer's V	.026	.801
N of Valid Cases		95	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**4. Mangel på faglige utfordringer gjør at høyt presterende elever ikke lærer seg å takle utfordringer, noe som kan bli et problem for dem senere i livet**

**Crosstab**

			Antall år i jobben		Total
			5 år eller færre	6 år eller fler	
Mangel på faglige utfordringer gjør at høyt presterende elever ikke lærer seg til å takle utfordringer, noe som kan bli et problem for dem senere i livet	Uenig	Count % within Antall år i jobben	6 26.1%	19 26.4%	25 26.3%
		Std. Residual	.0	.0	
	Enig	Count % within Antall år i jobben	17 73.9%	53 73.6%	70 73.7%
		Std. Residual	.0	.0	
Total		Count % within Antall år i jobben	23 100.0%	72 100.0%	95 100.0%

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	.001 <sup>a</sup>	1	.977	1.000	.604
Continuity Correction <sup>b</sup>	.000	1	1.000		
Likelihood Ratio	.001	1	.977		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	.001	1	.977		
N of Valid Cases	95				

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6.05.

b. Computed only for a 2x2 table

**Symmetric Measures**

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	-.003	.977
	Cramer's V	.003	.977
N of Valid Cases		95	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

## 5. I mine undervisningstimer bruker jeg læremidler som er spesielt tilpasset de høyt presterende elevene

Crosstab

			Antall år i jobben		Total
			5 år eller færre	6 år eller fler	
I mine undervisningstimer bruker jeg læremidler som er spesielt tilpasset de høyt presterende elevene	Uenig	Count	11	27	38
		% within Antall år i jobben	55.0%	45.0%	47.5%
	Enig	Std. Residual	.5	-.3	
		Count	9	33	42
Total		% within Antall år i jobben	45.0%	55.0%	52.5%
		Std. Residual	-.5	.3	
Count			20	60	80
% within Antall år i jobben			100.0%	100.0%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	.602 <sup>a</sup>	1	.438		
Continuity Correction <sup>b</sup>	.267	1	.605		
Likelihood Ratio	.601	1	.438		
Fisher's Exact Test				.453	.302
Linear-by-Linear Association	.594	1	.441		
N of Valid Cases	80				

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9.50.

b. Computed only for a 2x2 table

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	.087	.438
	Cramer's V	.087	.438
N of Valid Cases		80	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**6. De høyt presterende elevene får i større grad enn andre elever være med på å evaluere sitt eget læringsarbeid**

**Crosstab**

			Antall år i jobben		Total	
			5 år eller færre	6 år eller fler		
De høyt presterende elevene får i større grad enn andre elever være med på å evaluere sitt eget læringsarbeid	Uenig	Count	13	28	41	
		% within Antall år i jobben	59.1%	45.9%	49.4%	
	Enig	Std. Residual	.6	-.4		
		Count	9	33	42	
Total		% within Antall år i jobben	40.9%	54.1%	50.6%	
		Std. Residual	-.6	.4		
		Count	22	61	83	
			% within Antall år i jobben	100.0%	100.0%	100.0%

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1.125 <sup>a</sup>	1	.289		
Continuity Correction <sup>b</sup>	.659	1	.417		
Likelihood Ratio	1.130	1	.288		
Fisher's Exact Test				.328	.209
Linear-by-Linear Association	1.112	1	.292		
N of Valid Cases	83				

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10.87.

b. Computed only for a 2x2 table

**Symmetric Measures**

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	.116	.289
	Cramer's V	.116	.289
N of Valid Cases		83	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.



## 7. De høyt presterende elevene får en egen arbeidsplan i tillegg til den ordinære arbeidsplanen

**Crosstab**

			Antall år i jobben		Total
			5 år eller færre	6 år eller fler	
De høyt prestende elevene får en egen arbeidsplan i tillegg til den ordinære arbeidsplanen	Uenig	Count	15	33	48
		% within Antall år i jobben	68.2%	54.1%	57.8%
	Enig	Std. Residual	.6	-.4	
		Count	7	28	35
Total		% within Antall år i jobben	31.8%	45.9%	42.2%
		Count	22	61	83
		% within Antall år i jobben	100.0%	100.0%	100.0%

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1.315 <sup>a</sup>	1	.251	.318	.186
Continuity Correction <sup>b</sup>	.801	1	.371		
Likelihood Ratio	1.343	1	.247		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	1.299	1	.254		
N of Valid Cases	83				

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9.28.

b. Computed only for a 2x2 table

**Symmetric Measures**

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	.126	.251
	Cramer's V	.126	.251
N of Valid Cases		83	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

## 8. De høyt presterende elevene får lov til å jobbe videre med pensum på trinnet på egen hånd

Crosstab

			Antall år i jobben		Total
			5 år eller færre	6 år eller fler	
De høyt presterende elevene får lov til å jobbe videre med pensum på trinnet på egen hånd	Uenig	Count	9	18	27
		% within Antall år i jobben	40.9%	30.0%	32.9%
	Enig	Std. Residual	.7	-.4	
		Count	13	42	55
Total		% within Antall år i jobben	59.1%	70.0%	67.1%
		Count	22	60	82
		% within Antall år i jobben	100.0%	100.0%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	.867 <sup>a</sup>	1	.352		
Continuity Correction <sup>b</sup>	.444	1	.505		
Likelihood Ratio	.849	1	.357		
Fisher's Exact Test				.429	.250
Linear-by-Linear Association	.857	1	.355		
N of Valid Cases	82				

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7.24.

b. Computed only for a 2x2 table

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	.103	.352
	Cramer's V	.103	.352
N of Valid Cases		82	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

## 9. De høyt presterende elevene får anledning til å gå videre med lærestoff fra høyere klassetrinn

**Crosstab**

			Antall år i jobben		Total
			5 år eller færre	6 år eller fler	
De høyt presterende elevene får anledning til å gå videre med lærestoff fra høyere klassetrinn	Uenig	Count	13	23	36
		% within Antall år i jobben	59.1%	37.7%	43.4%
	Enig	Std. Residual	1.1	-.7	
		Count	9	38	47
Total		% within Antall år i jobben	40.9%	62.3%	56.6%
		Std. Residual	-1.0	.6	
Count			22	61	83
% within Antall år i jobben			100.0%	100.0%	100.0%

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	3.011 <sup>a</sup>	1	.083		
Continuity Correction <sup>b</sup>	2.203	1	.138		
Likelihood Ratio	2.996	1	.083		
Fisher's Exact Test				.131	.069
Linear-by-Linear Association	2.975	1	.085		
N of Valid Cases	83				

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9.54.

b. Computed only for a 2x2 table

**Symmetric Measures**

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	.190	.083
	Cramer's V	.190	.083
N of Valid Cases		83	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**10. De høyt presterende elevene som er ferdige med sine arbeidsmål får ekstraoppgaver i samme tema med større utfordringer og høyere vanskegrad**

**Crosstab**

			Antall år i jobben		Total
			5 år eller færre	6 år eller fler	
De høyt presterende elevene som er ferdige med sine arbeidsmål får ekstraoppgaver i samme tema med større utfordringer og høyere vanskegrad	Uenig	Count	1	8	9
		% within Antall år i jobben	4.5%	13.3%	11.0%
		Std. Residual	-.9	.6	
Total	Enig	Count	21	52	73
		% within Antall år i jobben	95.5%	86.7%	89.0%
		Std. Residual	.3	-.2	
		Count	22	60	82
		% within Antall år i jobben	100.0%	100.0%	100.0%

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1.272 <sup>a</sup>	1	.259		
Continuity Correction <sup>b</sup>	.532	1	.466		
Likelihood Ratio	1.488	1	.223		
Fisher's Exact Test				.432	.243
Linear-by-Linear Association	1.257	1	.262		
N of Valid Cases	82				

a. 1 cells (25.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2.41.

b. Computed only for a 2x2 table

**Symmetric Measures**

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	-.125	.259
	Cramer's V	.125	.259
N of Valid Cases		82	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

## 11. De høyt presterende elevene blir ofte satt til å hjelpe sine medelever

Crosstab

			Antall år i jobben		Total
			5 år eller færre	6 år eller fler	
De høyt presterende elevene blir ofte satt til å hjelpe sine medelever	Uenig	Count	7	23	30
		% within Antall år i jobben	31.8%	37.7%	36.1%
		Std. Residual	-.3	.2	
	Enig	Count	15	38	53
		% within Antall år i jobben	68.2%	62.3%	63.9%
		Std. Residual	.3	-.2	
Total	Count	22	61	83	
	% within Antall år i jobben	100.0%	100.0%	100.0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	.243 <sup>a</sup>	1	.622		
Continuity Correction <sup>b</sup>	.055	1	.815		
Likelihood Ratio	.246	1	.620		
Fisher's Exact Test				.797	.412
Linear-by-Linear Association	.240	1	.624		
N of Valid Cases	83				

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7.95.

b. Computed only for a 2x2 table

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	-.054	.622
	Cramer's V	.054	.622
N of Valid Cases		83	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

## 12. Høyt presterende elever burde ha rett til spesialundervisning i likhet med svakt presterende elever

Crosstab

			Antall år i jobben		Total
			5 år eller færre	6 år eller fler	
Høyt presterende elever burde ha rett til spesialundervisning i likhet med svakt presterende elever	Uenig	Count	3	26	29
		% within Antall år i jobben	12.5%	36.6%	30.5%
	Std. Residual	-1.6	.9		
Total	Enig	Count	21	45	66
		% within Antall år i jobben	87.5%	63.4%	69.5%
	Std. Residual	1.1	-.6		
		Count	24	71	95
		% within Antall år i jobben	100.0%	100.0%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4.920 <sup>a</sup>	1	.027	.039	.021
Continuity Correction <sup>b</sup>	3.849	1	.050		
Likelihood Ratio	5.534	1	.019		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	4.869	1	.027		
N of Valid Cases	95				

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7.33.

b. Computed only for a 2x2 table

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	-.228	.027
	Cramer's V	.228	.027
N of Valid Cases		95	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

### 13. En bør samle høyt presterende elever fra ulike trinn i egne grupper i deler av skoledagen

**Crosstab**

			Antall år i jobben		Total
			5 år eller færre	6 år eller fler	
En bør samle høyt presterende elever fra ulike trinn i egne grupper i deler av skoledagen	Uenig	Count	11	27	38
		% within Antall år i jobben	47.8%	38.0%	40.4%
	Enig	Std. Residual	.6	-.3	
		Count	12	44	56
Total		% within Antall år i jobben	52.2%	62.0%	59.6%
		Count	23	71	94
		% within Antall år i jobben	100.0%	100.0%	100.0%

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	.692 <sup>a</sup>	1	.405		
Continuity Correction <sup>b</sup>	.345	1	.557		
Likelihood Ratio	.686	1	.408		
Fisher's Exact Test				.467	.277
Linear-by-Linear Association	.685	1	.408		
N of Valid Cases	94				

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9.30.

b. Computed only for a 2x2 table

**Symmetric Measures**

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	.086	.405
	Cramer's V	.086	.405
N of Valid Cases		94	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

## 14. Høyt presterende elever bør få en egen plan i tillegg til klassens opplegg eller plan

**Crosstab**

			Antall år i jobben		Total
			5 år eller færre	6 år eller fler	
Høyt presterende elever bør få en egen plan i tillegg til klassens opplegg eller plan	Uenig	Count	4	13	17
		% within Antall år i jobben	17.4%	18.3%	18.1%
		Std. Residual	-.1	.0	
	Enig	Count	19	58	77
		% within Antall år i jobben	82.6%	81.7%	81.9%
		Std. Residual	.0	.0	
Total		Count	23	71	94
		% within Antall år i jobben	100.0%	100.0%	100.0%

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	.010 <sup>a</sup>	1	.921		
Continuity Correction <sup>b</sup>	.000	1	1.000		
Likelihood Ratio	.010	1	.920		
Fisher's Exact Test				1.000	.597
Linear-by-Linear Association	.010	1	.921		
N of Valid Cases	94				

a. 1 cells (25.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4.16.

b. Computed only for a 2x2 table

**Symmetric Measures**

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	-.010	.921
	Cramer's V	.010	.921
N of Valid Cases		94	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.



**15. Høyt presterende elever bør få anledning til å følge læreplanen for høyere klassetrinn i fag de er spesielt flinke i**

**Crosstab**

			Antall år i jobben		Total
			5 år eller færre	6 år eller fler	
Høyt presterende elever bør få anledning til å følge læreplanen for høyere klassetrinn i fag de er spesielt flinke i	Uenig	Count	0	6	6
		% within Antall år i jobben	0.0%	8.3%	6.4%
		Std. Residual	-1.2	.7	
Total	Enig	Count	22	66	88
		% within Antall år i jobben	100.0%	91.7%	93.6%
		Std. Residual	.3	-.2	
		Count	22	72	94
		% within Antall år i jobben	100.0%	100.0%	100.0%

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1.958 <sup>a</sup>	1	.162		
Continuity Correction <sup>b</sup>	.812	1	.368		
Likelihood Ratio	3.323	1	.068		
Fisher's Exact Test				.330	.192
Linear-by-Linear Association	1.937	1	.164		
N of Valid Cases	94				

a. 2 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.40.

b. Computed only for a 2x2 table

**Symmetric Measures**

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	-.144	.162
	Cramer's V	.144	.162
N of Valid Cases		94	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**16. Høyt presterende elever bør få anledning til å følge læreplanen for videregående i fag de er spesielt flinke i**

**Crosstab**

			Antall år i jobben		Total
			5 år eller færre	6 år eller fler	
Høyt presterende elever bør få anledning til å følge læreplanen for videregående i fag de er spesielt flinke i	Uenig	Count	1	5	6
		% within Antall år i jobben	4.5%	7.0%	6.5%
	Enig	Std. Residual	-.4	.2	
		Count	21	66	87
Total		% within Antall år i jobben	95.5%	93.0%	93.5%
		Count	22	71	93
			100.0%	100.0%	100.0%

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	.173 <sup>a</sup>	1	.677	1.000	.564
Continuity Correction <sup>b</sup>	.000	1	1.000		
Likelihood Ratio	.187	1	.666		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	.172	1	.679		
N of Valid Cases	93				

a. 2 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.42.

b. Computed only for a 2x2 table

**Symmetric Measures**

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	-.043	.677
	Cramer's V	.043	.677
N of Valid Cases		93	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

## Vedlegg 4: Kji-kvadrat tester, type lærer

### 1. Mangel på faglige utfordringer gjør at høyt presterende elever har en tendens til å miste motivasjonen

**Crosstab**

			Lærer vs spesialpedagog		Total
			Spesialpedagog	Lærer	
Mangel på faglige utfordringer gjør at høyt presterende elever har en tendens til å miste motivasjonen	Uenig	Count	4	11	15
		% within Lærer vs spesialpedagog	15.4%	16.7%	16.3%
	Enig	Std. Residual	-.1	.1	
		Count	22	55	77
Total		% within Lærer vs spesialpedagog	84.6%	83.3%	83.7%
		Std. Residual	.1	.0	
		Count	26	66	92
		% within Lærer vs spesialpedagog	100.0%	100.0%	100.0%

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	.022 <sup>a</sup>	1	.881		
Continuity Correction <sup>b</sup>	.000	1	1.000		
Likelihood Ratio	.023	1	.880		
Fisher's Exact Test				1.000	.577
Linear-by-Linear Association	.022	1	.881		
N of Valid Cases	92				

a. 1 cells (25.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4.24.

b. Computed only for a 2x2 table

**Symmetric Measures**

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	-.016	.881
	Cramer's V	.016	.881
N of Valid Cases		92	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**2. Mangel på faglige utfordringer gjør at høyt presterende elever ikke får en god mestringsopplevelse gjennom skolearbeidet**

**Crosstab**

			Lærer vs spesialpedagog		Total
			Spesialpedagog	Lærer	
Mangel på faglige utfordringer gjør at høyt presterende elever ikke får en god mestringsopplevelse gjennom skolearbeidet	Uenig	Count	3	20	23
		% within Lærer vs spesialpedagog	11.5%	30.8%	25.3%
	Enig	Std. Residual	-1.4	.9	
		Count	23	45	68
Total		% within Lærer vs spesialpedagog	88.5%	69.2%	74.7%
		Std. Residual	.8	-.5	
		Count	26	65	91
			100.0%	100.0%	100.0%

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	3.637 <sup>a</sup>	1	.057		
Continuity Correction <sup>b</sup>	2.690	1	.101		
Likelihood Ratio	4.053	1	.044	.066	.046
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	3.597	1	.058		
N of Valid Cases	91				

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6.57.

b. Computed only for a 2x2 table

**Symmetric Measures**

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	-.200	.057
	Cramer's V	.200	.057
N of Valid Cases		91	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

### 3. Mangel på faglige utfordringer gjør at høyt presterende elever står i fare for å bli underytere

Crosstab

		Lærer vs spesialpedagog		Total	
		Spesialpedagog	Lærer		
Mangel på faglige utfordringer gjør at høyt presterende elever står i fare for å bli underytere	Uenig	Count	3	9	12
		% within Lærer vs spesialpedagog	11.5%	13.6%	13.0%
		Std. Residual	-.2	.1	
	Enig	Count	23	57	80
		% within Lærer vs spesialpedagog	88.5%	86.4%	87.0%
	Std. Residual	.1	-.1		
Total		Count	26	66	92
		% within Lærer vs spesialpedagog	100.0%	100.0%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	.072 <sup>a</sup>	1	.788	1.000	.545
Continuity Correction <sup>b</sup>	.000	1	1.000		
Likelihood Ratio	.074	1	.786		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	.072	1	.789		
N of Valid Cases	92				

a. 1 cells (25.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3.39.

b. Computed only for a 2x2 table

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	-.028	.788
	Cramer's V	.028	.788
N of Valid Cases		92	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**4. Mangel på faglige utfordringer gjør at høyt presterende elever ikke lærer seg å takle utfordringer, noe som kan bli et problem for dem senere i livet**

**Crosstab**

			Lærer vs spesialpedagog		Total
			Spesialpedagog	Lærer	
Mangel på faglige utfordringer gjør at høyt presterende elever ikke lærer seg til å takle utfordringer, noe som kan bli et problem for dem senere i livet	Uenig	Count	5	20	25
		% within Lærer vs spesialpedagog	19.2%	30.3%	27.2%
		Std. Residual	-.8	.5	
Total		Count	21	46	67
		% within Lærer vs spesialpedagog	80.8%	69.7%	72.8%
		Std. Residual	.5	-.3	
		Count	26	66	92
		% within Lærer vs spesialpedagog	100.0%	100.0%	100.0%

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1.155 <sup>a</sup>	1	.282		
Continuity Correction <sup>b</sup>	.664	1	.415		
Likelihood Ratio	1.210	1	.271	.435	.210
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	1.143	1	.285		
N of Valid Cases	92				

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7.07.

b. Computed only for a 2x2 table

**Symmetric Measures**

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	-.112	.282
	Cramer's V	.112	.282
N of Valid Cases		92	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**5. I mine undervisningstimer bruker jeg læremidler som er spesielt tilpasset de høyt presterende elevene**

**Crosstab**

		Lærer vs spesialpedagog		Total
		Spesialpedagog	Lærer	
I mine undervisningstimer bruker jeg læremidler som er spesielt tilpasset de høyt presterende elevene	Uenig	Count 12	25	37
		% within Lærer vs spesialpedagog 57.1%	43.1%	46.8%
		Std. Residual .7	-.4	
	Enig	Count 9	33	42
		% within Lærer vs spesialpedagog 42.9%	56.9%	53.2%
		Std. Residual -.6	.4	
Total		Count 21	58	79
		% within Lærer vs spesialpedagog 100.0%	100.0%	100.0%

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1.220 <sup>a</sup>	1	.269		
Continuity Correction <sup>b</sup>	.722	1	.396		
Likelihood Ratio	1.220	1	.269	.314	.198
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	1.205	1	.272		
N of Valid Cases	79				

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9.84.

b. Computed only for a 2x2 table

**Symmetric Measures**

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	.124	.269
	Cramer's V	.124	.269
N of Valid Cases		79	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**6. De høyt presterende elevene får i store grad enn andre elever være med på å evaluere sitt eget læringsarbeid**

**Crosstab**

			Lærer vs spesialpedagog		Total
			Spesialpedagog	Lærer	
De høyt presterende elevene får i større grad enn andre elever være med på å evaluere sitt eget læringsarbeid	Uenig	Count	10	28	38
		% within Lærer vs spesialpedagog	45.5%	47.5%	46.9%
	Enig	Count	12	31	43
		% within Lærer vs spesialpedagog	54.5%	52.5%	53.1%
Total		Count	22	59	81
		% within Lærer vs spesialpedagog	100.0%	100.0%	100.0%

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	.026 <sup>a</sup>	1	.872	1.000	.537
Continuity Correction <sup>b</sup>	.000	1	1.000		
Likelihood Ratio	.026	1	.872		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	.025	1	.873		
N of Valid Cases	81				

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10.32.

b. Computed only for a 2x2 table

**Symmetric Measures**

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	-.018	.872
	Cramer's V	.018	.872
N of Valid Cases		81	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.



## 7. De høyt presterende elevene får en egen arbeidsplan i tillegg til den ordinære arbeidsplanen

Crosstab

		Lærer vs spesialpedagog		Total	
		Spesialpedagog	Lærer		
De høyt prestende elevene får en egen arbeidsplan i tillegg til den ordinære arbeidsplanen	Uenig	Count	13	33	46
		% within Lærer vs spesialpedagog	59.1%	55.9%	56.8%
	Std. Residual		.1	-.1	
	Enig	Count	9	26	35
% within Lærer vs spesialpedagog		40.9%	44.1%	43.2%	
Std. Residual		-.2	.1		
Total	Count		22	59	81
	% within Lærer vs spesialpedagog		100.0%	100.0%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	.065 <sup>a</sup>	1	.799	1.000	.501
Continuity Correction <sup>b</sup>	.000	1	.998		
Likelihood Ratio	.065	1	.798		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	.064	1	.800		
N of Valid Cases	81				

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9.51.

b. Computed only for a 2x2 table

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	.028	.799
	Cramer's V	.028	.799
N of Valid Cases		81	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**8. De høyt presterende elevene får lov til å jobbe videre med pensum på trinnet på egen hånd**

**Crosstab**

			Lærer vs spesialpedagog		Total
			Spesialpedagog	Lærer	
De høyt presterende elevene får lov til å jobbe videre med pensum på trinnet på egen hånd	Uenig	Count	8	17	25
		% within Lærer vs spesialpedagog	36.4%	29.3%	31.2%
	Enig	Count	14	41	55
		% within Lærer vs spesialpedagog	63.6%	70.7%	68.8%
Total		Count	22	58	80
		% within Lærer vs spesialpedagog	100.0%	100.0%	100.0%

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	.369 <sup>a</sup>	1	.543		
Continuity Correction <sup>b</sup>	.114	1	.736		
Likelihood Ratio	.363	1	.547		
Fisher's Exact Test				.594	.363
Linear-by-Linear Association	.365	1	.546		
N of Valid Cases	80				

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6.88.

b. Computed only for a 2x2 table

**Symmetric Measures**

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	.068	.543
	Cramer's V	.068	.543
N of Valid Cases		80	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**9. De høyt presterende elevene får anledning til å gå videre med lærestoff fra høyere klassetrinn**

**Crosstab**

		Lærer vs spesialpedagog		Total
		Spesialpedagog	Lærer	
De høyt presterende elevene får anledning til å gå videre med lærestoff fra høyere klassetrinn	Uenig	Count 12	23	35
		% within Lærer vs spesialpedagog 54.5%	39.0%	43.2%
		Std. Residual .8	-.5	
Total	Enig	Count 10	36	46
		% within Lærer vs spesialpedagog 45.5%	61.0%	56.8%
		Std. Residual -.7	.4	
		Count 22	59	81
		% within Lærer vs spesialpedagog 100.0%	100.0%	100.0%

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1.582 <sup>a</sup>	1	.209		
Continuity Correction <sup>b</sup>	1.011	1	.315		
Likelihood Ratio	1.572	1	.210		
Fisher's Exact Test				.221	.157
Linear-by-Linear Association	1.562	1	.211		
N of Valid Cases	81				

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9.51.

b. Computed only for a 2x2 table

**Symmetric Measures**

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	.140	.209
	Cramer's V	.140	.209
N of Valid Cases		81	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**10. De høyt presterende elevene som er ferdige med sine arbeidsmål får ekstraoppgaver i samme tema med større utfordringer og høyere vanskegrad**

**Crosstab**

			Lærer vs spesialpedagog		Total
			Spesialpedagog	Lærer	
De høyt presterende elevene som er ferdige med sine arbeidsmål får ekstraoppgaver i samme tema med større utfordringer og høyere vanskegrad	Uenig	Count	1	6	7
		% within Lærer vs spesialpedagog	4.5%	10.3%	8.8%
		Std. Residual	-.7	.4	
Total	Enig	Count	21	52	73
		% within Lærer vs spesialpedagog	95.5%	89.7%	91.2%
		Std. Residual	.2	-.1	
		Count	22	58	80
		% within Lærer vs spesialpedagog	100.0%	100.0%	100.0%

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	.672 <sup>a</sup>	1	.412	.667	.375
Continuity Correction <sup>b</sup>	.142	1	.706		
Likelihood Ratio	.758	1	.384		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	.663	1	.415		
N of Valid Cases	80				

a. 1 cells (25.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.93.

b. Computed only for a 2x2 table

**Symmetric Measures**

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	-.092	.412
	Cramer's V	.092	.412
N of Valid Cases		80	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

## 11. De høyt presterende elevene blir ofte satt til å hjelpe sine medelever

Crosstab

		Lærer vs spesialpedagog		Total	
		Spesialpedagog	Lærer		
De høyt presterende elevene blir ofte satt til å hjelpe sine medelever	Uenig	Count	4	27	31
		% within Lærer vs spesialpedagog	18.2%	45.8%	38.3%
		Std. Residual	-1.5	.9	
	Enig	Count	18	32	50
		% within Lærer vs spesialpedagog	81.8%	54.2%	61.7%
		Std. Residual	1.2	-.7	
Total	Count	22	59	81	
	% within Lærer vs spesialpedagog	100.0%	100.0%	100.0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5.160 <sup>a</sup>	1	.023		
Continuity Correction <sup>b</sup>	4.059	1	.044		
Likelihood Ratio	5.562	1	.018		
Fisher's Exact Test				.038	.020
Linear-by-Linear Association	5.096	1	.024		
N of Valid Cases	81				

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8.42.

b. Computed only for a 2x2 table

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	-.252	.023
	Cramer's V	.252	.023
N of Valid Cases		81	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

## 12. Høyt presterende elever burde ha rett til spesialundervisning i likhet med svakt presterende elever

Crosstab

			Lærer vs spesialpedagog		Total
			Spesialpedagog	Lærer	
Høyt presterende elever burde ha rett til spesialundervisning i likhet med svakt presterende elever	Uenig	Count	10	20	30
		% within Lærer vs spesialpedagog	38.5%	30.3%	32.6%
	Enig	Count	16	46	62
		% within Lærer vs spesialpedagog	61.5%	69.7%	67.4%
Total		Count	26	66	92
		% within Lærer vs spesialpedagog	100.0%	100.0%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	.565 <sup>a</sup>	1	.452		
Continuity Correction <sup>b</sup>	.255	1	.614		
Likelihood Ratio	.556	1	.456		
Fisher's Exact Test				.468	.304
Linear-by-Linear Association	.559	1	.455		
N of Valid Cases	92				

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8.48.

b. Computed only for a 2x2 table

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	.078	.452
	Cramer's V	.078	.452
N of Valid Cases		92	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

### 13. En bør samle høyt presterende elever fra ulike trinn i egne grupper i deler av skoledagen

Crosstab

		Lærer vs spesialpedagog		Total	
		Spesialpedagog	Lærer		
En bør samle høyt presterende elever fra ulike trinn i egne grupper i deler av skoledagen	Uenig	Count	9	29	38
		% within Lærer vs spesialpedagog	34.6%	44.6%	41.8%
		Std. Residual	-.6	.4	
	Enig	Count	17	36	53
		% within Lærer vs spesialpedagog	65.4%	55.4%	58.2%
		Std. Residual	.5	-.3	
Total	Count	26	65	91	
	% within Lærer vs spesialpedagog	100.0%	100.0%	100.0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	.764 <sup>a</sup>	1	.382		
Continuity Correction <sup>b</sup>	.408	1	.523		
Likelihood Ratio	.773	1	.379		
Fisher's Exact Test				.482	.263
Linear-by-Linear Association	.755	1	.385		
N of Valid Cases	91				

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10.86.

b. Computed only for a 2x2 table

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	-.092	.382
	Cramer's V	.092	.382
N of Valid Cases		91	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

## 14. Høyt presterende bør få en egen plan i tillegg til klassens opplegg eller plan

Crosstab

		Lærer vs spesialpedagog		Total
		Spesialpedagog	Lærer	
Høyt presterende elever bør få en egen plan i tillegg til klassens opplegg eller plan	Uenig	Count 5	14	19
		% within Lærer vs spesialpedagog 19.2%	21.5%	20.9%
		Std. Residual -.2	.1	
	Enig	Count 21	51	72
		% within Lærer vs spesialpedagog 80.8%	78.5%	79.1%
		Std. Residual .1	-.1	
Total	Count 26	65	91	
	% within Lærer vs spesialpedagog 100.0%	100.0%	100.0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	.060 <sup>a</sup>	1	.807	1.000	.526
Continuity Correction <sup>b</sup>	.000	1	1.000		
Likelihood Ratio	.061	1	.806		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	.059	1	.808		
N of Valid Cases	91				

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5.43.

b. Computed only for a 2x2 table

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	-.026	.807
	Cramer's V	.026	.807
N of Valid Cases		91	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.



**15. Høyt presterende elever bør få anledning til å følge læreplanen for høyere klassetrinn i fag de er spesielt flinke i**

**Crosstab**

			Lærer vs spesialpedagog		Total	
			Spesialpedagog	Lærer		
Høyt presterende elever bør få anledning til å følge læreplanen for høyere klassetrinn i fag de er spesielt flinke i	Uenig	Count	1	6	7	
		% within Lærer vs spesialpedagog	3.8%	9.2%	7.7%	
		Std. Residual	-.7	.4		
Total	Enig	Count	25	59	84	
		% within Lærer vs spesialpedagog	96.2%	90.8%	92.3%	
		Std. Residual	.2	-.1		
			Count	26	65	91
			% within Lærer vs spesialpedagog	100.0%	100.0%	100.0%

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	.758 <sup>a</sup>	1	.384		
Continuity Correction <sup>b</sup>	.190	1	.663		
Likelihood Ratio	.859	1	.354	.668	.351
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	.750	1	.386		
N of Valid Cases	91				

a. 1 cells (25.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2.00.

b. Computed only for a 2x2 table

**Symmetric Measures**

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	-.091	.384
	Cramer's V	.091	.384
N of Valid Cases		91	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**16. Høyt presterende elever bør få anledning til å følge læreplanen for videregående fag de er spesielt flinke i**

**Crosstab**

		Lærer vs spesialpedagog		Total
		Spesialpedagog	Lærer	
Høyt presterende elever bør få anledning til å følge læreplanen for videregående i fag de er spesielt flinke i	Uenig	Count 1	5	6
		% within Lærer vs spesialpedagog 4.0%	7.7%	6.7%
		Std. Residual -.5	.3	
Total	Enig	Count 24	60	84
		% within Lærer vs spesialpedagog 96.0%	92.3%	93.3%
		Std. Residual .1	-.1	
		Count 25	65	90
		% within Lærer vs spesialpedagog 100.0%	100.0%	100.0%

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	.396 <sup>a</sup>	1	.529	1.000	.464
Continuity Correction <sup>b</sup>	.025	1	.875		
Likelihood Ratio	.436	1	.509		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	.391	1	.532		
N of Valid Cases	90				

a. 2 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.67.

b. Computed only for a 2x2 table

**Symmetric Measures**

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	-.066	.529
	Cramer's V	.066	.529
N of Valid Cases		90	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

## Vedlegg 5: T-tester

### 1. Læreplan for høyere klassetrinn

**Paired Samples Statistics**

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 Høyt presterende elever bør få anledning til å følge læreplanen for høyere klassetrinn i fag de er spesielt flinke i	4.92	83	.940	.103
De høyt presterende elevene får anledning til å gå videre med lærestoff fra høyere klassetrinn	3.75	83	1.387	.152

**Paired Samples Test**

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 Høyt presterende elever bør få anledning til å følge læreplanen for høyere klassetrinn i fag de er spesielt flinke i - De høyt presterende elevene får anledning til å gå videre med lærestoff fra høyere klassetrinn	1.169	1.584	.174	.823	1.514	6.723	82	.000

## 2. Egen plan i tillegg til ordinære arbeidsplan

**Paired Samples Statistics**

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Høyt presterende elever bør få en egen plan i tillegg til klassens opplegg eller plan	4.13	84	1.149	.125
Pair 1 De høyt presterende elevene får en egen arbeidsplan i tillegg til den ordinære arbeidsplanen	2.95	84	1.447	.158

**Paired Samples Test**

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 Høyt presterende elever bør få en egen plan i tillegg til klassens opplegg eller plan - De høyt presterende elevene får en egen arbeidsplan i tillegg til den ordinære arbeidsplanen	1.179	1.577	.172	.836	1.521	6.851	83	.000