

Sammendrag

Tema: Tilpasset opplæring og evnerike elever.

Problemstilling og forskningsspørsmål:

- Hva vektlegger to lærere i tilpassingen av opplæringen for evnerike i grunnskolen?
- På hvilken måte kan lærer stimulere og opprettholde evnerike elevers lærelyst?

Studiens kunnskapsgrunnlag: Studiens kunnskapsgrunnlag presenterer kunnskapsgrunnlaget som ligger til grunn for studien. Her presenteres relevant kunnskap om evnerike, der i blant karakteristikk, evnerik vs. skoleflink, og identifisering og kartlegging av evnerike. Deretter presenteres statlige føringer i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet som har hatt betydning for barn og unges skolegang igjennom tidene. Videre presenteres tilpasset opplæring, læreplanverket for kunnskapsløftet, differensiering og differensieringsmetoder, mestring og motivasjon og eleven som aktør i eget lærings arbeid, før kapitlet avsluttes med relasjon mellom lærer og elev.

Forskningsmetode: Studien baserer seg på en kvalitativ forskningsmetode, der intervju er blitt brukt som metode for innsamling av data. Intervjuene er semistrukturert og en intervjuguide er benyttet i gjennomføringen av intervjuene. Det er gjennomført to intervju. I bearbeidelsen av datamaterialet er det benyttet en stegvis-deduktiv induktiv metode, der tre hovedkategorier med hver sine subkategorier vokste fram.

Resultat og drøfting: Resultatene i studien presenteres og drøftes i lys av hovedkategoriene og subkategoriene. Ut fra problemstillingen forteller informantene at de vektlegger evnerike elever som individer og tilpasser deretter undervisningen ut fra elevenes evner og forutsetninger. Differensieringsmetoder som akselerasjon, berikelse og selvstudium blir tatt i bruk for å differensiere undervisningen til evnerike elever. For å stimulere og opprettholde de evnerike elevers lærelyst jobber informantene først og fremst med å skape god tilpasset opplæring ut fra den enkelte elevs evner og forutsetninger. I tillegg til den enkelte elevs evner og forutsetninger,

vektlegger informantene at undervisningen må føles meningsfull og inspirerende, engasjere og utfordre de evnerike elevene.

Veileder: Berit Groven, professor i spesialpedagogikk ved Dronning Mauds Minne Høgskole.

Forord

Denne masteroppgaven ble gjennomført ved Pedagogisk institutt ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) våren 2015 under veiledning av Berit Groven, professor i spesialpedagogikk ved Dronning Mauds Minne Høgskole.

Siste punktum for min masteroppgave er snart satt, og jeg er glad for at jeg endelig har fullført oppgaven. Prosessen har vært preget av både oppturer og nedturer, da det har vært en utfordrende men samtidig lærerik prosess. Jeg har fordypet meg i et tema jeg hadde liten kunnskap om på forhånd, og jeg har i løpet av forskningsprosessen tilegnet meg ny kunnskap om elevgruppen evnerike elever.

Det er flere som fortjener en stor takk, da jeg nå har fullført masteroppgaven. Først og fremst vil jeg takke informantene som har bidratt til denne studien. Takk for at dere delte deres tid, opplevelse, erfaringer og tanker med meg. Takket være deres bidrag har denne studien latt seg gjennomføre. Jeg vil videre takke min veileder Berit Groven for gode veiledningstimer med konstruktiv kritikk og anbefaling av litteratur.

Til slutt vil jeg takke min kjære samboer Filip, familie og venner som har vært gode støttespillere i løpet av skriveprosessen.

Trondheim, juli 2015

Andrea Sivertsen

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	7
1.1 Studiens bakgrunn.....	7
1.2 Studiens formål og problemstilling.....	8
1.3 Aktualitet.....	8
1.4 Oppgaves oppbygging.....	9
2.0 Studiens kunnskapsgrunnlag	11
2.1 Evnerik.....	11
2.1.1 Karakteristikk.....	11
2.1.2 Evnerik vs. Skoleflink.....	14
2.1.3 Identifisering og kartlegging.....	15
2.2 Statlige føringer i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet.....	16
2.3 Tilpasset og likeverdig opplæring.....	17
2.3.1 Elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen.....	19
2.4 Læreplanverket for Kunnskapsløftet.....	19
2.5 Differensiering og differensieringsmetoder.....	20
2.5.1 Akselerasjon.....	21
2.5.2 Berikelse.....	21
2.5.3 Selvstudium.....	22
2.6 Mestring og motivasjon.....	22
2.7 Eleven som aktør i eget læringsarbeid.....	24
2.8 Relasjonen mellom lærer og elev.....	26
3.0 Forskningsmetode	29
3.1 Valg av forskningsmetode.....	29
3.1.1 Forskerrollen og førforståelse.....	30
3.2 Intervju som metode for datainnsamling.....	31
3.2.1 Semistrukturert intervju.....	31
3.2.2 Intervjuguide.....	32
3.2.3 Utvalg av informanter.....	33
3.3 Gjennomføring av intervju.....	35
3.4 Bearbeidelse av data.....	36
3.4.1 Transkribering.....	36
3.4.2 Koding og kategorisering som en del av analysen.....	37

3.5 Kvalitet i undersøkelsen	39
3.6 Etske overveielser	42
4.0 Resultater og drøfting.....	45
4.1 Evnerik.....	45
4.2 Tilpasset opplæring	46
4.3 Samarbeid	54
5.0 Avslutning.....	59
Referanseliste	61
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	69
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	71
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD	73

1.0 Innledning

1.1 Studiens bakgrunn

Opplæringsloven 1998 §1-1 beskriver formålet med opplæringen. Opplæringen skal åpne dører mot verden og framtiden. Elevene skal utvikle kunnskap og holdninger for å kunne mestre eget liv og delta i arbeid og samfunnets fellesskap. De skal få utfolde skaperglede og engasjement, møtes med tillit og respekt, og få utfordringer som fremmer danning og lærelyst (Opplæringsloven, 1998, med senere endringer). Ifølge opplæringslovens §1-3 skal opplæringen tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger. Dette gjelder både elever med særlige vansker eller særlige evner og talenter på ulike områder (Pedlex Norsk Skoleinformasjon, 2012, s. 27). §5-1 Rett til spesialundervisning skal ivareta elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen (Opplæringsloven, 1998, med senere endringer).

Det ser ut til at mange elever mister muligheten til å utnytte sitt potensial for læring og utvikling, da det legges lite vekt på spesiell tilrettelegging for evnerike barn. Det ble nylig gjennomført et prosjekt der en ekspertgruppe (2012-2014) fikk mandat til bl.a. å skaffe oversikt over forsknings- og utviklingsarbeid med spesialpedagogiske problemstillinger, i den hensikt avdekke kunnskapshull og definere kunnskapsbehov. Formålet med ekspertgruppens arbeid var å utarbeide kunnskapsbaserte anbefalinger for å nå målet om tilpasset opplæring for alle (Ekspertgruppen i spesialpedagogikk, 2014, s. 21).

Ekspertgruppen har valgt å ikke innlemme evnerike barn i det spesialpedagogiske fagområdet. Historisk sett har ikke dette vært et tema i norsk spesialpedagogikk, og det er omstridt om temaet skal være en del av spesialpedagogikk (Ekspertgruppen i spesialpedagogikk, 2014, s. 26).

”Spesialpedagogikkens overordnede mål er å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter – eller er i betydelig risiko for å møte – funksjonshemmende vansker eller barrierer i sin utvikling, læring og livsutfoldelse” (Tangen, 2012, s. 17). Fokusområde har stort sett vært på forsømte, underaktiviserte og funksjonsdiskriminerte mennesker. Det poengteres at særlig begavede og talentfulle kan karakteriseres som forsømte og sviktet (Befring, 2012, s.

36). Evnerikes forutsetninger og muligheter blir ikke ivaretatt med adekvate lærings- og utviklingsbetingelser. Dermed er evnerike en målgruppe for spesialpedagogikken. Innlemmelsen av de evnerike i spesialpedagogikken vil styrke forståelsen om at variasjon ikke hovedsakelig er et problem, men en berikelse (Befring, 2012, s. 36).

1.2 Studiens formål og problemstilling

Formålet med denne masteroppgaven er først og fremst å sette søkelyset på tilpasset opplæring og evnerike elever. Jeg ønsker å utvikle min kompetanse om evnerike elever i den norske grunnskolen og lærerens blikk for den evnerike elev. Mitt bidrag vil være en kvalitativ intervjustudie av to lærere som har erfaring med evnerike elever.

Problemstillingen lyder som følger:

Hva vektlegger to lærere i tilpassingen av opplæringen for evnerike i grunnskolen?

Utover problemstillingen har jeg følgende forskningsspørsmål:

På hvilken måte kan lærer stimulere og opprettholde evnerike elevers lærelyst?

1.3 Aktualitet

Det finnes lite norsk forskning om temaet evnerike barn. Arnold Hofset gav i 1970 ut en bok om evnerike barn i skolen. Mellom Hofset og frem til for noen år siden har det vært lite norsk forskning om temaet evnerike barn. Pr. dags dato er det skrevet flere masteroppgaver om evnerike barn. Mange av masteroppgavene tar sikte på evnerike elevers egne oppfatninger. For eksempel Amundsen (2013) som fokuserer på evnerike elever og sosiale og emosjonelle problemer, Helgesen (2014) fokuserer på evnerike elever og trivsel, og Smedsrud (2012) og Hagenes (2009) fokuserer på evnerike elevers og deres foreldres møte med skolen. Udberg-Helle (2013) har i sin masteroppgave fokus på hvordan lærere, skoleledere og politikere forstår forholdet mellom tilpasset opplæring og evnerike. Engelstad (2012) har valgt å ha fokus på lærernes tilpassningsarbeid for evnerike elever. Jeg har i likhet med de to sistnevnte satt hovedfokus på lærer og hvordan lærer vektlegger arbeidet med tilpasset opplæring for evnerike elever i grunnskolen. Kjell Skogen og Ella Cosmovici Idsø

har vært sentrale pådrivere i kampen for evnerike elever i Norge. I 2011 ga Skogen og Idsø ut boken ”Våre evnerike barn. En utfordring for skolen”. Idsø ga senere ut boken ”Elever med akademisk talent i skolen” i 2014.

Det finnes få artikler på området. I de få artiklene blir den norske skole hovedsakelig kritisert for å ikke ta hensyn til de evnerike elevene. Det ligger en overordnet tanke om at flinke barn klarer seg selv. Dette er feil, hevdes det. Flinke barn trenger også hjelp. Evnerike trenger et læringsmiljø tilpasset deres nivå, og da trenger vi å se evnerike elever som ressurser (Idsø, 2014b). Det må en mentalitetsendring til, det må være lov å være flink! Det norske skolesystemet blir ikke sett på som godt nok når det gjelder å innlemme, se og ta vare på evnerike elever. Det framheves også at lærere må få mer og bedre kompetanse om elevgruppen (Olsen, 2011).

Den store mangelen på forskning om evnerike som en elevgruppe og hvordan de klarer seg i den norske skolen, står i stor kontrast til forskningen gjort på barn med særlige vansker og deres behov for tilrettelegging i skolen.

1.4 Oppgaves oppbygging

Oppgaven er delt inn i fem kapitler. Kapittel 1 presenterer studiens bakgrunn, formål og problemstilling, og aktualitet. I kapittel 2 vil studiens kunnskapsgrunnlag bli presentert. Her presenteres statlige føringer som ligger til grunn for det spesialpedagogiske fagfeltet, sentrale prinsipper i opplæringen, teori om evnerike elever og annen teori som er med på å belyse oppgavens problemstilling. Kapittel 3 tar for seg forskningsmetoden som er tatt i bruk. Her vil jeg beskrive hvilke valg jeg har tatt i løpet av undersøkelsesprosessen og begrunne hvorfor jeg har gjort slik. Resultatene av studien vil bli presentert i kapittel 4 og blir deretter drøftet i lys av studiens kunnskapsgrunnlag, og problemstillingen og forskningsspørsmålet som ligger til grunn for oppgaven. Avslutningsvis vil jeg i kapittel 5 oppsummere sentrale funn opp mot problemstillingen.

2.0 Studiens kunnskapsgrunnlag

I dette kapitlet presenteres kunnskapsgrunnlaget som ligger til grunn for studien. Kunnskapsgrunnlaget er ment for å besvare problemstillingen. Jeg vil først presentere relevant kunnskap om evnerike elever, der i blant karakteristikk, evnerik vs. skoleflink, og identifisering og kartlegging av evnerike. Deretter vil jeg presentere statlige føringer i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet som har hatt betydning for barn og unges skolegang igjennom tidene. Videre presenteres tilpasset opplæring, læreplanverket for kunnskapsløftet, differensiering og differensieringsmetoder, mestring og motivasjon og eleven som aktør i eget lærings arbeid, før jeg avslutter kapitlet med relasjon mellom lærer og elev.

2.1 Evnerik

I dette delkapitlet vil jeg starte med å presentere karakteristika på evnerike barn. Det er store variasjoner blant evnerike. Som et hjelpemiddel til identifikasjon av evnerike vil det bli presentert seks profiler som forhåpentligvis vil gjøre det lettere å gjenkjenne evnerike barn. Videre vil forskjellen på evnerike og skoleflinke bli presentert, før delkapitlet avsluttes med identifikasjon og kartlegging av evnerike.

2.1.1 Karakteristikk

Evnerike barn er en minoritetsgruppe i samfunnet da vi kan finne evnerike blant 2% - 5% av befolkningen (Skogen & Idsøe, 2011, s. 86). Evnerike barn er unike individer som alle oss andre, men det finnes noen generaliserbare trekk blant dem. Med forsiktighet kan disse trekkene brukes som en kilde for forståelse og støtte for evnerike barn og deres familie (Distin, 2006, s. 22).

Å lære, forstå og oppdage er noe nesten alle evnerike barn har til felles (Distin, 2006, s. 23). En høyere kognitiv intelligens enn hos jevnaldrende er noe litteraturen på området trekker fram som et grunnleggende kjennetegn på denne minoritetsgruppen (Mönks & Ypenburg 2008; Distin 2006; Betts & Neihart 1988; Hofset 1970). Evnerike måler en IQ på 130 noe vi kan finne hos 2% - 5% av befolkningen (Skogen og Idsøe, 2011, s. 86). De evnerike er altså smartere enn majoriteten i samme aldergruppe. På det intellektuelle nivået nevnes blant annet tidlig og god

språktilegnelse, gode språkferdigheter, flinke til å trekke logiske slutninger og resonnerer godt, har originale ideer og nye løsninger, ekstremt nysgjerrige, ekstremt god hukommelse, stor forståelse av for eksempel pensum som presenteres, mer utholdende i felt barnet finner interessant, lærer visse ting raskere enn jevnaldrende, liker å utforske, samle, systematisere og kategorisere, har god sans for humor og spiller spill og leker med regler som fordrer bruk av hjernen (Clark 2013; Skogen og Idsøe 2011; Mönks & Ypenburg 2008; Distin 2006; Hofset 1970).

På det sosiale området kan de evnerike barna foretrekke å være sammen med eldre barn og voksne. Mye på grunn av deres gode språkferdigheter. Gjennom det godt utviklede språket sitt leker de evnerike barna gjerne med mer avanserte lekeregler og kan oppfattes ledende i lek, noe som ikke alltid er en attraktiv egenskap hos en lekekompis. Dette kan gjøre det vanskelig for evnerike barn å få venner de har noe til felles med, da jevnaldrende ikke skjønner lekereglene hos det evnerike barnet (Distin, 2006, s. 47-48).

Selv om evnerike barn ofte befinner seg på et høyere intellektuelt nivå enn jevnaldrende, påpeker Distin (2006) viktigheten av at et barn et er barn, uansett hvor smarte de er. Hun mener vi må se dette som et mantra, spesielt på det emosjonelle området. Evnerike barn utvikler ofte følelser tidlig, har et stort følelsesregister og stor nærhet til følelsene sine, noe som gjør dem sårbare (Clark 2013; Skogen & Idsøe 2011; Distin 2006). Et eksempel på dette er anbefaling av mer avanserte bøker til evnerike barn for å utfordre de intellektuelt. Språket kan være tilpasset barnets intellektuelle evne, men det emosjonelle innholdet kan være upassende for et ungt barn (Distin, 2006, s. 43). Noen evnerike barn kan også fungere på et lavere emosjonelt nivå enn det en kan forvente ut fra alder. For eksempel kan de bli eksponert for en bevissthet og intellektuell forståelse for vanskelige situasjoner lenge før de kan takle det emosjonelt.

Som tidligere nevnt er evnerike barn unike individer. Det er altså stor variasjon på egenskaper som her er trukket fram under karakteristika på evnerike barn. Derfor har Betts og Neihart (1988) etablert seks forskjellige profiler på evnerike barn. Profilene Betts og Neihart (1988) har utviklet er med på å belyse følelser, holdninger, oppførselen og behovene til evnerike barn. De seks profilene er et hjelpemiddel til

identifikasjon, ikke klassifisering innen diagnostikk. Betts og Neihart (1988) påpeker viktigheten av at foreldre og fagfolk forstår de kognitive, emosjonelle og sosiale behovene til evnerike barn. Ved hjelp av disse profilene oppnår de en dypere bevissthet av nettopp dette. Som en bivirkning av dypere forståelse kommer nye muligheter for utvikling av strategier og teknikker for tilrettelegging av kognitiv, emosjonell og sosial utvikling.

Betts og Neihart (1988) sine seks profiler er:

1. De suksessfulle elevene
2. De utfordrende elevene
3. De skjulte elevene
4. Dropouts
5. De dobbelteksepsjonelle elevene
6. De autonome elevene

1. De suksessfulle elevene utgjør ca. 90% av de identifiserte evnerike elevene.

Elevene utviser ønsket atferd, er høyt presterende og mange tror at elevene klarer seg fint på egen hånd, men de kan lett kjede seg på skolen. Elevene er ofte likt av andre og sosialt inkludert (Betts & Neihart, 1988).

2. De utfordrende elevene er kreativ, kan oppleves som sta og sarkastisk. Elevene kan stille spørsmål ved autoriteter, utfordre læreren i plenum, skjønner ikke skolesystemet og er frustrert bl.a. fordi de opplever lite anerkjennelse. Elevene har ofte et negativt selvbilde selv om de er kreative og intelligente (Betts & Neihart, 1988).

3. De skjulte elevene er som oftest jenter. Ønsket om å bli inkludert blant andre jevnaldrende overskygger intellektualiteten til elevene. De kan føle seg engstelige, usikre og elevenes ønsker er ofte i konflikt med forventninger lærere og foreldre har (Betts & Neihart, 1988).

4. Dropouts er elever som dropper ut av skolen. Elevene er ofte sinte da de opplever at systemet ikke har møtt dens behov på mange år, føler seg dermed avvist og uttrykker sinne ved for eksempel å være deprimert og tilbaketrukket. Dropouts krever et tett forhold til en tillitsfull voksen de kan stole på (Betts & Neihart, 1988).

5. De dobbelteksepsjonelle elevene er elever som er fysisk eller emosjonelt funksjonshemmede på en eller annen måte, eller som har lærevansker. De nekter at de har vansker med oppgaver ved å si at oppgavene er kjedelige eller dumme.

Dobbelteksepsjonelle elever blir ofte oversett fordi de blir regnet som gjennomsnittet. Skolesystemet virker å fokusere på svakhetene i stede for å stimulere styrkene og talentene til disse elevene (Betts & Neihart, 1988).

6. De autonome elevene er sterke og har positiv selvfølelse fordi behovene deres er blitt møtt. De er respektert av andre og anerkjent for faglige prestasjoner og hvordan de selv er som individer. Uavhengige og selvstyrende har de stor bevissthet over betydningen av egen handling. De skjønner at de kan skape endring i eget liv (Betts & Neihart, 1988).

2.1.2 Evnerik vs. Skoleflink

Mange tror at evnerike elever er elever som er flinke på skolen. Evnerike elever tenker og handler ganske forskjellig fra det vi som oftest forventer av skoleflinke elever. Ved observasjon og refleksjon av de evnerike elevene er lærere i stand til å lære de å kjenne. Hvilke arbeidsmåter bruker dem for å tilegne seg kunnskap? Hva er det som motiverer dem? Hva er det som bryter dem ned? Læringsmiljøet må møte de evnerike elevenes behov om de skal ha mulighet for utvikling av sine akademiske evner og talenter. Med et godt tilrettelagt læringsmiljø vil de evnerike elevene både få sosiale, akademiske og motivasjonsmessige fordeler (Idsøe, 2014a, s. 16).

En evnerik elev kan til tider oppleve skolen som frustrerende og irrelevant. De finner ikke motivasjon til å fortsette med oppgaver de allerede har bevist at de mestrer. Skaper et emne derimot interesse, blir de raskt opptatt av det og vil gjerne fortsette raskt til neste nivå med ekstraordinær innsats. I en slik situasjon kan eleven bli veldig intens. Intensiteten driver dem videre til å videreutvikle eksisterende kunnskap og forståelse. Dermed kan de utvikle seg langt utover det som står i læreboka. (Idsøe, 2014a, s. 16-17).

En skoleflink elev, er derimot det vi kan kalle for lærerens yndling. På skolebenken har eleven høy motivasjon, fokus på å lære pensum som blir presentert, presterer godt på prøver, har gode relasjoner til lærere og aksepterer regler uten å diskutere. Eleven har også et godt selvbilde og lite sosiale problemer (Idsøe, 2014a, s. 16).

Det er viktig at vi klarer å skille mellom evnerike og skoleflinke da de har ulike forutsetninger og behov. For å kunne møte de evnerike elevene med forståelse og hjelpe dem videre må lærer vite hva han skal se etter for å kunne oppdage disse elevene, og hvordan vi kan hjelpe dem i arbeidet med å utvikle seg selv.

2.1.3 Identifisering og kartlegging

Det er de evnerike barnas læringsbehov samt deres sterke og svake sider som må identifiseres (Idsøe, 2014a, s. 22). Det er viktig med en tidlig identifisering slik at skolen kan tilrettelegge undervisningen etter barnets generelle utvikling og læringsmuligheter. Skolen bør bruke flere ulike metoder ved kartlegging av evnerike elever, da én test ikke avdekker alle barnets sider. Barnets forhold til og opplevelse av lærer kan få betydning for måten barnet uttrykker sin kompetanse på. I tillegg til opplevelse av lærer spiller barnets opplevelse av den konkrete situasjonen en betydelig rolle for kvaliteten på kartleggingen. Dermed kan det være en fordel å legge til grunn en forståelse av hvordan barnets forutsetninger kommer til uttrykk gjennom motivasjon, konsentrasjon, utholdenhet, arbeidshukommelse og bearbeidingshastighet (Nissen, Kyed, Baltzer & Skogen, 2012, s. 117).

Intelligenstester brukes som et viktig element i identifisering av evnerike barn og deres forutsetninger og potensial. WISC (Weschlers Intelligence Scale for Children) er en av de mest brukte intelligenstestene i vurdering av skolebarn (Clark, 2013, s. 197). Testen legger vekt på verbal forståelse, perseptuell organisering, oppmerksomhetsstyring / arbeidshukommelse og bearbeidingshastighet. Disse fire faktorene legges sammen til en total IQ (Nissen et al., 2012, s. 113). Som tidligere nevnt kan ikke en intelligenstest stå alene, den bør sees i sammenheng med funksjonsbeskrivelser av barnet og barnets tidligere utvikling og oppvekstvilkår.

Identifiseringen av evnerike barn kan skje på forskjellige måter. Formelle tester er en metode å bruke, men er ikke tilstrekkelig for identifisering. Evnerike kan bli utpekt av medelever, venner eller lærer, bli identifisert gjennom sitt skolearbeid eller sine prestasjoner (Idsøe 2014a; Clark 2013). Foreldre og lærere spiller en rolle i identifiseringen. Foreldrene kan særlig i tidlig skolealder bidra med viktig informasjon om barnets utvikling, bl.a. spesielle interesser og hobbyer (Nissen et al., 2012, s. 118). Foreldrenes informasjon er verdifull da de kjenner barnet sitt best.

2.2 Statlige føringer i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet

I 1881 ble Norges første spesialskolelov vedtatt, Lov om abnorme børns undervisning. Den ble avløst av nye lover i år 1915, Lov om døve, blinde og åndssvake barns undervisning og om pleie- og arbeidshjem for ikke-dannelsesdyktige åndssvake, og i år 1951, spesialskoleloven som omhandlet fem kategorier av funksjonshemmede: syns-, hørsels- og talehemmede, evneveike og barn og ungdom med tilpasningsvansker (Befring 2012, s. 35). I likhet med abnormskoleloven påla staten loven av 1951 å sørge for nok antall spesialskoler for barn og unge med lite utbytte av den ordinære opplæringen i grunnskolen (Groven 2013, s. 26). Dalen (1994) sier det slik at det spesialpedagogiske faget har ”født seg selv i møtet med funksjonshemmede og deres pårørende” og dermed fått oppgaver i forbindelse med bestemte grupper i samfunnet (Mjøs, 2007, s. 25).

Verdien av at barn med særlige behov kunne bo hjemme mens de gikk på skole ble sett på som viktig. Samtidig med framveksten av denne verdien vokste også erkjennelsen av barns rett til likeverdig opplæring. På begynnelsen av 1970-tallet vokste det fram betydelige forandringer i det norske skolesystemet og behovet for spesialskoler ble ikke lengre sett på som viktig. Blomkomiteen ble oppnevnt som et lovutvalg med mandat til å utarbeide nye lovregler for spesialundervisningen (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1971, s. 5). Intensjonen var å samle rettigheter for spesialundervisning og ordinær undervisning i en og samme lov. I 1975 (med virkning fra 1. Januar 1976) gikk spesialskoleloven over i historien, og det skjedde da en lovintegrering.

I Lov om grunnskolen 1975 §7-1 het det at ”alle elevar har rett til å få opplæring i samsvar med dei evner og føresetnader dei har” (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1971, s. 83). Videre vektlegger §7 den fundamentale forutsetningen at skolearbeidet må ta utgangspunkt i elevenes behov og muligheter. Prinsippet om tilpasset opplæring ble fremmet og forslaget var en viktig forutsetning for at dagens skole har tilpasset og likeverdig opplæring som viktige mål (Skogen & Idsøe, 2011, s. 22). Differensiert opplæring ble en naturlig følge av denne paragrafen (Dalen, 2006, s. 22). Mønsterplanen av 1974 påpeker at ”Individualisering av arbeidet i skolen betyr i seg selv en akseptering av at elevene er ulike” (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 11). Dermed ble alle barn og unge i grunnskolealder innlemmet i samme lovverk gjennom den nye lovgivningen av 1975.

2.3 Tilpasset og likeverdig opplæring

Den norske skole har som overordnet ambisjon å være ”en skole for alle” uansett evner og forutsetninger. Skal skolen oppnå målet om å være ”en skole for alle”, må det foregå variert og fleksibel opplæring slik at alle skal kunne lære og utvikle seg (Håstein & Werner, 2014b, s. 23). I lys av lov om grunnskolen 1975 §7-1 ser vi i dagens gjeldende lovverk klare paralleller da opplæringsloven §1-3 sier følgende: ”opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven...” (Opplæringsloven, 1998, med senere endringer). Tilpasset opplæring er satt som et overordnet prinsipp for opplæringen. ”Prinsippet om tilpasset opplæring skal gjelde for alle elever, også de høyt presterende” (Meld. St. 22 (2010-2011) Motivasjon – Mestring – Muligheter, s. 55). Dermed er skolene pålagt til å legge til rette for alle og en hver gjennom hele skoleforløpet (Skogen & Idsøe, 2011, s. 23).

Tilpasset opplæring kan forstås ut fra to forståelser, en smal og en bred forståelse. Den smale forståelsen går ut fra et perspektiv på den enkelte elev. Her er tilpasningen ulike former for konkrete tiltak og metoder å organisere opplæringen på, som er rettet mot den enkelte elev eller enkelte grupper (Håstein & Werner 2014a; Bachmann & Haug 2006; Ogden 2004). Den brede forståelsen går ut fra et større perspektiv med hele skolen i fokus. Denne forståelsen forstås som en pedagogisk plattform som skal prege hele skolen og kvalitetene ved opplæringen (Håstein & Werner 2014a; Bachmann & Haug 2006; Ogden 2004).

Tilpasset opplæring er en nedfelt formålsbestemmelse i opplæringsloven, et prinsipp som en arbeider etter og et virkemiddel en bruker for å nå et viktig mål, nemlig elevens læring (Bjørnsrud & Nilsen, 2008, s. 10-11). *St. Meld. nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring* gir tydelig uttrykk for at den norske skole skal strekke seg etter idealet om å gi tilpasset og differensiert opplæring ut fra elevenes individuelle forutsetninger. *St. Meld. nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring* nevner at teoritrøtte så vel som teoritørste elever skal møtes med respekt. Det handler om at alle elever skal ha nytte av å gå på skolen (Håstein & Werner, 2014b, s. 22). For at alle skal ha nytte av å gå på skolen må det som foregår på skolen være variert og fleksibelt nok til at alle skal kunne utvikle seg der. Prinsippet om tilpasset opplæring handler om akkurat dette (Håstein & Werner, 2014b, s. 23).

Håstein og Werner (2014b) har formulert prinsippet om tilpasset opplæring som et sett av sju verdier som gjør det lettere å se hva tilpasset opplæring faktisk dreier seg om i praksis: elevene skal lære i et *inkluderende* fellesskap hvor opplæringstilbudet er *relevant* og preget av *variasjon*. Elevene skal oppleve å bli *verdsatt* av skolen og skolen skal bruke elevenes *erfaringer* i klasserommet. Elevene skal selv *medvirke* i de ulike delene av skolearbeidet og erfare at de ulike delene har *sammenheng* med hverandre (Håstein & Werner, 2014b, s. 29). Tilpasset opplæring blir sett på som viktig og nødvendig da det er en sammenheng mellom skolens evne til å tilpasse undervisningen og elevens læringsutbytte (Meld. St. 18 (2010-2011) Læring og fellesskap). Skolens evne til å gi tilpasset opplæring til elevene er med på å avgjøre behovet for spesialundervisning (Meld. St. 18 (2010-2011) Læring og fellesskap).

Likeverdig opplæring handler om å gi alle like muligheter til opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2007). Likeverdig opplæring blir realisert gjennom tilpasset opplæring hvis vi ser på begrepet gjennom et individperspektiv (Groven, 2013, s. 76). ”For å sikre likeverdig opplæring for alle kreves det forskjellsbehandling, ikke lik behandling” (Utdanningsdirektoratet, 2007). Gjennom tilpasset opplæring blir elevene møtt ut fra individuelle evner og forutsetninger. Differensiert opplæring og undervisning er forutsetninger som fordrer likeverdig opplæring.

2.3.1 Elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen

§5-1 i opplæringsloven er en individuell juridisk rettighet som på visse vilkår innlemmer elever som faller utenfor det ordinære opplæringstilbudet. Første setning i §5-1 lyder som følger: ”Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning” (Opplæringsloven, 1998, med senere endringer). §5-3 Sakkyndig vurdering, legger til grunn en vurdering som viser om eleven har behov for spesialundervisning og hvilket opplæringstilbud som bør gis dersom det er nødvendig. Det er utviklingsutsiktene til eleven som ligger til grunn for hvilket opplæringstilbud som bør gis. Eleven skal ha et forsvarlig utbytte av opplæringstilbudet som blir gitt i forhold til opplæringsmål som er realistiske for eleven (Opplæringsloven, 1998, med senere endringer).

Evnerike elever som har forutsetninger for å lære raskere enn gjennomsnittet har derimot ikke rettigheter til spesialundervisning etter §5-1 i opplæringsloven (Ot. Prp. Nr. 46 (1997-1998); NOU 1995:18). Evnerike elever blir dermed omfattet av §1-3 i opplæringsloven som omfatter tilpasset opplæring ut fra elevenes individuelle forutsetninger. I den grad opplærings situasjonen gir rom for det må de evnerike elevenes behov og forutsetninger ivaretas (Ot. Prp. Nr. 46 (1997-1998); NOU 1995:18).

2.4 Læreplanverket for Kunnskapsløftet

Kunnskapsløftet er fastsatt med hjemmel i opplæringsloven og gjør rede for mål, innhold og prinsipper i opplæringen (Pedlex Norsk Skoleinformasjon 2012). Kunnskapsløftet beskriver prinsipper som tydeliggjør skoleeiers ansvar for opplæringen.

Opplæringens mål er å ruste elever til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer (Pedlex Norsk Skoleinformasjon, 2012, s. 4). Det fremste målet for utdanning er altså utvikling. Skolen skal ha ambisjoner på elevenes vegne, gi elevene utfordringer og mål å strekke seg etter. For å gjøre dette må skolen ta hensyn til elevenes individuelle forutsetninger og progresjon slik at alle elever kan oppleve mestring og nå egne mål. Alle elever skal få utfordringer å strekke seg mot som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre. Dette gjelder også elever med særlige evner og talenter på

ulike områder. Tilpasset opplæring kjennetegnes ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler, organisering av og intensitet i opplæringen (Pedlex Norsk Skoleinformasjon, 2012, s. 26-27).

Mestringserfaringer styrker utholdenheten i med- og motgang. Motiverte elever har lyst til å lære og har evnen til å arbeide målrettet. Faglig trygge, engasjerte og inspirerende lærere som bruker varierte og tilpassede arbeidsmåter som gir mulighet til medvirkning, kan bidra til lærelyst og oppfatning av egne evner. Elevene skal selv kunne få velge oppgaver som utfordrer og gir mulighet til videre utforskning (Pedlex Norsk Skoleinformasjon, 2012, s. 26).

Skolens virksomhet skal i følge opplæringsloven §1-1, foregå i samarbeid og forståelse med hjemmet (Opplæringsloven, 1998, med senere endringer). Samarbeidet mellom skolen og hjemmet er sentralt i forhold til å skape gode læringsvilkår for den enkelte. Samarbeidet er et gjensidig ansvar, men det er skolen som har hovedansvaret å legge til rette for og vedlikeholde et positivt samarbeid (Dalen & Tangen, 2012; Pedlex Norsk Skoleinformasjon 2012). Skolen skal møte foreldre med respekt og anerkjenne de som sentrale aktører i barnets liv (Dalen & Tangen, 2012, s. 223). God kommunikasjon mellom partene er en forutsetning for et godt samarbeid. En del av samarbeidet mellom skolen og hjemmet handler om å utveksle viktig informasjon som kan ha positiv effekt på barnets læringsopplevelse, fordi det gir lærere anledning til å tilpasse læringsmulighetene til barnet (Skogen & Idsøe, 2011, s. 141). Hjemmet skal bl.a. få informasjon om hvordan opplæringen er lagt opp og hvilke arbeidsmåter og vurderingsformer som brukes (Pedlex Norsk Skoleinformasjon, 2012, s. 27-28).

2.5 Differensiering og differensieringsmetoder

Differensiering i skolen handler om å tilpasse læreplanen til de ulike elevene (Idsøe 2014a; Clark 2013; Skogen & Idsøe 2011; Mönks & Ypenburg 2008; Károlyi & Winner 2005; Hofset 1970). Differensiering vil si å gjøre forskjell (Dale 2003; Skaalvik & Fossen, 1995). Differensiering representerer et rikt pedagogisk perspektiv som anerkjenner og fokuserer på alle de individuelle ulikhetene som finnes i et klasserom. På denne måten er differensiering en måte som tar hånd om alle elevenes forutsetninger. Elevene er unike individer med ulike forutsetninger for læring. For å

sikre læring for alle kreves en fleksibel lærer som kan tilpasse lærestoffet og undervisningen til elevene, i stede for å forvente at elevene skal tilpasse seg samme lærestoff (Idsøe 2014a; Mönks & Ypenburg 2008). I dette arbeidet skal lærer både tilpasse innhold, prosess, produkt og læringsmiljø. Lærer må stadig jobbe med oppfølging, vurdering, tilpasning og refleksjon for å kunne sikre elevene utfordringer tilpasset den enkeltes nivå og mestringsfølelse.

Videre vil jeg presentere differensieringsmetodene akselerasjon, berikelse og selvstudium.

2.5.1 Akselerasjon

Det er forskjell på elevene når det gjelder bruk av tid ved tilegning av nytt stoff. For evnerike barn kan lærer ta i bruk tempo-differensiering. Ved bruk av akselerasjon blir eleven ført raskere gjennom pensum enn det som er planlagt på det aktuelle klassetrinnet (Idsøe 2014a; Clark 2013; Skogen & Idsøe 2011; Mönks & Ypenburg 2008; Hofset 1970). Det kan for eksempel være akselerasjon i bare ett fag eller begynne på skolen et år tidligere. Grunnskoleopplæringen starter vanligvis det kalenderåret barnet fyller seks år. Dersom et barn ligger foran gjennomsnittlig utvikling, og det ligger en sakkyndig vurdering til grunn, kan foreldre søke om framskutt skolestart til barnet jf. opplæringsloven §2-1 (Opplæringsloven, 1998, med senere endringer). ”Akselerasjon er hensiktsmessig pedagogisk planlegging fordi det vil si å matche nivået og kompleksiteten av læreplanen med ferdighetsnivået og motivasjonen til eleven” (Skogen & Idsøe, 2011, s. 119). Elever som blir akselerert står i mindre fare for å synes at skolearbeidet blir kjedelig, blir sosialt akseptert og faglig utfordret (Skogen & Idsøe, 2011, s. 119).

2.5.2 Berikelse

Berikelse handler om ulike muligheter for å utvide og supplere lærestoffet som vanligvis tilbys på et alderstrinn (Idsøe, 2014a, s. 40). Målet med berikelse er å gi elever en mulighet til å gå mer innenfor i et fag enn de vanligvis har muligheten til. For eksempel mer dybde, bredde, kompleksitet, abstrahering eller utfordring (Idsøe, 2014a, s. 40). Det er viktig at lærestoffet som gis i tillegg er relevant med hensyn til den aktuelle elevens evner og behov (Clark 2013; Mönks & Ypenburg, 2008).

Berikelse av et tema som ikke står på den ordinære timeplanen kan også gjennomføres. Eksempel på tema kan være astrologi eller journalistikk. Da trengs det en spesialist på området for å hjelpe elevene med å gå dypere innenfor det aktuelle temaet.

2.5.3 Selvstudium

Ved bruk av selvstudium kan evnerike elever forske på emner de er spesielt interesserte i (Idsøe 2014a; Skogen & Idsøe 2011). Lærere bør tillate evnerike elever å studere emner med dybde og kompleksitet, og la elevenes forskning komme til syne på kreative og innovative måter (Skogen, 2011, s. 125). Lærer kan i følge Rogers (2002) i Idsøe (2014a, s. 44) hjelpe elevene i selvstudium bl.a. ved å legge til rette for at nødvendige ressurser er tilgjengelige og sørge for at elevene får nok tid. Evnerike liker læringsstrategier som vektlegger uavhengighet og fordypning (Skogen & Idsøe, 2011, s. 125). Dermed kan lærer gi hjelp ved å være en slags ”guide” eller et ”pedagogisk stillas” (Idsøe, 2014a, s. 44). På denne måten er evnerike relativt uavhengige av lærer, og blir dermed deltakende og aktiv i egen læring. Deltakende og aktiv i egen læring vil bli nærmere presentert i 2.7 Eleven som aktør i eget læringsarbeid.

2.6 Mestring og motivasjon

Forventninger om mestring har betydning for atferd, tankemønster og motivasjon. Albert Banduras teori ”self-efficacy” handler om forventninger om mestring. Bandura mener troen på ”self-efficacy” (egen kompetanse) er en nøkkelfaktor når det gjelder menneskelig kompetanse. Mennesker vil prestere forskjellig ut fra troen på egen kompetanse. Troen på egen kompetanse vil være en avgjørende faktor i valg av aktiviteter, da vi ofte velger aktiviteter vi tror vi mestrer. En elev med høy ”self-efficacy” har større mulighet for å mestre oppgaver og aktiviteter enn en elev med lav ”self-efficacy”. Her kommer mestringserfaringer inn i bildet. Elever som opplever mestringserfaringer har større mot til å gå løs på nye utfordringer, og har større utholdenhet når de møter problemer. Elever som opplever mestring og har tro på egen kompetanse, nærmer seg utfordringer med et mål om å lykkes (Bandura, 1997). En slik orientering fostrer interesse, innsats og en fengslende involvering i aktiviteter og oppgaver.

Tilpassing av undervisningen er en forutsetning for at elever skal få oppleve mestring i skolen. Det er når eleven mestrer oppgaver etter å ha blitt utfordret at de kjenner på mestringsfølelsen (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 155-156). Slike mestringserfaringer styrker forventningene om mestring ytterligere. Lærestoffet, undervisningen og arbeidsoppgavene må være tilpasset elevens forutsetninger slik at hver og en kan få utfordringer i skolen. Utfordringene må være realistiske og overkommelige for hver enkelt elev. Derfor er utfordringer et sentralt aspekt ved tilpasset opplæring (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 156). Wendelborg et al. (2012) i Skaalvik & Skaalvik (2014, s. 156) påpeker at elever som opplever å få utfordringer i skolen er mest motivert for skolearbeidet, uavhengig av elevens faglige nivå.

Motivasjon kan skilles i indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon representerer et aktivt engasjement fra eleven, der eleven selv oppnår indre tilfredsstillelse og ser verdien eller interessen i selve aktiviteten (Deci & Ryan, 2000, s. 233). Når eleven aktivt engasjerer seg i en aktivitet pga. interesse betyr det at handlingen utføres av ren glede og lyst. Glemmer eleven tid, sted og alt rundt seg under aktiviteten blir dette betegnet som en flytzone. Csikszentmihalyi (1990) i Skaalvik & Skaalvik (2014, s. 147) omtaler denne formen for indre motivasjon som ”flow”. Dette skjer ved at eleven opplever at egen kompetanse er tilstrekkelig til å utføre oppgaven, og eleven kjenner at omgivelsene gir muligheter for å ta selvstendige valg. Opplevelsen av flow er en kraftfull motivator. Csikszentmihalyi nevner tre betingelser som ofte ligger til grunn for opplevelsen av flow: at aktiviteten inneholder klare mål, og eleven får optimaliserte utfordringer og klare tilbakemeldinger (Csikszentmihalyi, 2014, s. 232). Elevene trenger forskjellige tilbakemeldinger da de befinner seg på ulike ferdighetsnivå (Hattie & Yates, 2014, s. 109).

Ytre motivasjon representerer ikke den indre tilfredsstillelsen eller aktivitetens egne interesse eller verdi. Ytre motivasjon kan variere med i hvilken grad aktiviteten er egeninitiert eller kontrollert (Gangnè & Deci, 2005, s. 334). Ytre motivasjon basert på egeninitiert handling (autonom ytre motivasjon), vil si at handlingen er selvbestemt og utføres frivillig. Denne formen for ytre motivasjon skiller seg fra indre motivasjon ved at eleven ser aktiviteten som viktig og har internalisert verdien av aktiviteten. Internalisering av verdier skjer tidlig i menneskers liv da vi lærer av signifikante

andre at en bestemt atferd er verdifull (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 147-148). Slik kan for eksempel en elev arbeide med en oppgave selv om den ikke vekker interesse, fordi eleven har internalisert gode arbeidsvaner. Et sosialt miljø som verdsetter god innsats vil kunne opprettholde god arbeidsinnsats. I tillegg til det sosiale miljøet må også aktiviteten engasjere og gi eleven følelsen av kompetanse om arbeidsinnsatsen skal opprettholdes over tid.

Behov for kompetanse, tilhørighet og selvbestemmelse må ivaretas i skolen om elever skal kunne utvikle og bevare indre motivasjon og autonom ytre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Følelsen av kompetanse er nødvendig for å skape interesse for en aktivitet, men også for å kunne vurdere seg selv som en reell bidragsyter. For at en elev skal få følelsen av kompetanse kreves det at undervisningen og arbeidsoppgavene tilpasses den enkeltes forutsetninger. Slik er tilpasset opplæring nøkkel til indre motivasjon. Ved at skolen legger vekt på å skape et inkluderende og trygt læringsmiljø, der alle blir sett og respektert ut fra egne forutsetninger, og har reelle oppgaver de forventer å mestre, kan eleven oppleve tilhørighet. Ved bruk av medbestemmelse og åpne for valgmuligheter ut fra elevens alder og modenhetsnivå, kan eleven oppleve selvbestemmelse. Selvbestemmelse gjelder både valg av innhold og arbeidsmåter. For å opprettholde og utvikle indre motivasjon og autonom ytre motivasjon bør skolen gi elevene utfordringer, muligheter for å ta valg, hjelpe elevene med å se relevansen av lærestoffet og gi positive tilbakemeldinger. Elever med nær relasjon og kjennskap til lærer vil kunne tolke tilbakemeldinger som informative og veiledende for videre arbeid.

2.7 Eleven som aktør i eget læringsarbeid

”Skal elevenes oppfatninger, erfaringer og handlinger i skolen forstås, bør de i utgangspunktet betraktes som aktører i egne liv” (Nordahl, 2014, s. 13). Barn og unge er individer med subjektive oppfatninger dannet på grunnlag av tidligere erfaringer. Menneskers subjektive oppfatninger er i mange situasjoner grunnlag for handlinger som utøves, men det vil ikke si at vi ubegrenset kan gjøre det vi vil. Konteksten vi til en hver tid befinner oss i, vil sette begrensninger, men åpner også opp for muligheter. I skolen har lærer stor betydning for elevens læring og utvikling. Lærer bør kjenne til elevens verdier og oppfatninger om lærer ønsker å påvirke eller hjelpe eleven faglig,

sosialt eller personlig. For å kunne oppnå denne muligheten er det nødvendig med en nær relasjon og et tillitsforhold til eleven. Det er kun eleven selv som lærer, da læring finner sted i den enkelte. Dermed vil lærerens kjennskap til eleven bidra til å kunne fremme læring og utvikling hos eleven, men en lærer er ikke bare en som kan bidra til læring og utvikling. En lærer kan også være i stand til å avgrense eller stenge potensialet som befinner seg i eleven. Dermed må en lærer som jobber med eleven være i stand til å forstå hvilke betingelser som kan frigi potensialet som finnes i eleven og samtidig forstå hva som kan føre til stagnasjon eller innsnevring av elevens potensial (Nordahl, 2014).

Ser vi på eleven som deltakende i egen læring ved å være aktiv og selvstendig i egen læringsprosess, betrakter vi eleven som aktør i eget liv (Mossige & Bunting, 2014, s. 103). Selvregulert læring sees som en aktiv prosess der eleven individuelt eller i samarbeid med andre kan styre og regulere egen læring. Det vil si at eleven i deler av læringsprosessen kan bli relativt uavhengig av lærer. Til grunn for tanken om selvregulering ligger ansvar for deler av egen læringsprosess. Det vil si at det ligger en forutsetning om at eleven kan lære å regulere egen læring (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 240). I begrepet selvregulert læring ligger det at eleven vil kunne sette egne mål for læring, vurdere egen læring, planlegge læringsaktiviteter, observere egen læringsaktivitet, vurdere læringsresultatet og hva det leder til, samt trekke slutninger om egen kompetanse for videre arbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 240). For at eleven skal kunne regulere egen læring må alle disse strategiene fungere sammen som en helhet.

I læringsplakaten blir selvregulert læring uttrykt bl.a. ved at skolen skal gi elever like muligheter til å utvikle egne evner og talent, stimulere elevenes lærelyst og la elevene utvikle egne læringsstrategier (Pedlex Norsk Skoleinformasjon, 2012, s. 25). Bandura (1997) i Skaalvik & Skaalvik (2014, s. 49) omtaler det som at mennesker er agent i eget liv ved at de handler intensjonalt. Det vil si at det handlende mennesket har et mål med det som gjøres, handlingene er ikke tilfeldige. For at en person skal fungere adekvat som agent i eget liv, lister Bandura opp de samme faktorene som Skaalvik og Skaalvik, bl.a. sette egne mål for læring, planlegge læringsarbeidet, gjennomføre læringsarbeidet og vurdere læringsresultatet. Som et utgangspunkt for selvregulert læring vil eleven ha nytte av en bevisstgjøring om hva de skal lære, hvordan de lærer,

egne styrker og svakheter når det gjelder læringsarbeidet (Mossige & Bunting, 2014, s. 104).

Selvregulert læring betraktes ulikt ut fra ulike teoretiske perspektiv. Felles for de ulike teoretiske perspektivene er prosesser som går på metakognisjon, motivasjon og atferd. Metakognisjon er ”tenkning om tenkning” og betyr i denne sammenhengen bevissthet om og evne til å reflektere over egen læringsprosess (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 238). Metakognisjon vil for eksempel hjelpe en elev å være bevisst sin egen forståelse av oppgaver, å ta i bruk ulike strategier for å forstå pensum, og følge med på egen motivasjon og konsentrasjon. Motivasjon er en nødvendig faktor da selvregulering en prosess eleven selv tar hånd om, og er derfor helt avhengig av at eleven er motivert (Mossige & Bunting, 2014, s. 117). En selvregulert elev vil bære preg av en atferd som ønsker å skape et produktivt miljø. I alle teoretiske perspektiv er det forventet at eleven skal være klar over nytten av at selvregulering styrker egne akademiske oppnåelser (Zimmerman, 2001, s. 5). Skal eleven oppnå selvregulert læring, er det nødvendig at skolen legger til rette for elevmedvirkning og mestringsopplevelser da motivasjon er en avgjørende faktor for at eleven skal kunne arbeide mot målene som er satt.

2.8 Relasjonen mellom lærer og elev

Som tidligere nevnt er det nødvendig med en nær relasjon og et tillitsforhold mellom lærer og elev visst lærer skal kunne hjelpe eleven på et faglig, sosialt og personlig plan (Nordahl, 2014, s. 15). Fra lærerens ståsted handler en relasjon om å forstå og samhandle med mennesker de møter i yrkessammenheng på en god og hensiktsmessig måte, omtalt som relasjonskompetanse (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 9-10). Det handler om å ivareta den overordnede hensikten med samhandlingen, ivareta den andre parten og kommunisere på en måte som gir mening. ”En relasjonskompetent lærer ser den enkelte elev som en selvstendig aktør i sitt eget liv, og viser respekt for elevens integritet” (Drugli, 2012, s. 45). Lærers oppgave er å fremme læring og utvikling hos eleven. Det er lærer (den faglærte) som har hovedansvaret for at relasjonen mellom vedkommende og elev oppleves som god og utviklingsfremmende (Drugli 2012; Røkenes & Hanssen 2012).

I det faglige arbeidet er kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev helt avgjørende. Relasjonen betyr ofte mer enn målrettede teknikker og metoder som fagpersoner bruker (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 19). En lærer må være i stand til å etablere, vedlikeholde og avslutte profesjonelle relasjoner på en god måte. Læreren er en naturlig faktor som har betydning for hvordan relasjonen mellom vedkommende og elever utvikler seg. Bl.a. vil lærerens tidligere relasjonserfaringer spille en rolle, lærerens profesjonelle kunnskap, væremåte, evne til empati og anerkjennelse. Eleven selv er også en naturlig faktor. Eleven har egne subjektive oppfatninger og holdninger som vil influere på hvordan relasjonen til lærer utvikler seg. I tillegg til lærer og eleven selv har også elevens familieforhold betydning for hvordan relasjonen utvikler seg. Når to av elevens sentrale utviklingsarenaer samarbeider, vil det fremme en positiv relasjon mellom lærer og elev (Drugli, 2012, s. 41). I sammenheng med denne studien handler relasjonen mellom lærer og elev om kjennskap til eleven. Kjennskap om elevens evner og forutsetninger for å kunne skape en best mulig tilpasset opplæring for den evnerike eleven.

For at det skal oppstå en tilknytning mellom lærer og elev er det viktig at skolen legger til rette for tilstrekkelig mengde med interaksjoner mellom partene (Drugli, 2012, s. 29). En nær relasjon mellom lærer og elev bygger på at lærer viser interesse, respekt, toleranse og empati for eleven (Nordenbo, Larsen, Tiftikçi, Wendt & Østergaard, 2008). Grunnlaget for å skape en nær relasjon mellom lærer og elev er opprettingen av et tillitsforhold som er nødvendig for at lærer skal kunne hjelpe eleven. Lærere som klarer å skape nære relasjoner og et tillitsforhold til elever har stor betydning for elevenes læring (Hattie & Yates 2014; Nordahl 2014; Drugli 2012; Hattie 2009; Nordenbo et al. 2008; Håstein & Werner 2004). Håstein og Werner (2004, s. 116) peker på at lærer og elev inntar komplementære roller, som vil si at rollene har nær og nødvendig forbindelse med hverandre som til sammen utgjør et hele. Eleven besitter evner og forutsetninger, og trenger veiledning og støtte fra lærer for å kunne utvikle seg.

Kunnskap lærer har om eleven skal omsettes slik at elevene får en rikere og mer tilpasset opplæring (Håstein & Werner, 2004, s. 176). Gjennom nær kjennskap og en relasjon til eleven vil lærer kunne skape de forutsetningene som skal til for at eleven åpner seg i undervisning, være i stand til å støtte, veilede og hjelpe eleven, tilpasset

elevens evner og forutsetninger (Drugli, 2012, s. 54). I dagens skole må elevene ofte forholde seg til flere lærere i løpet av skoledagen. Dermed er det viktig at lærere samarbeider på fleksible og varierte måter med et mål om at opplæringen skal differensieres og tilpasses den enkelte elev (St. Meld. nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring).

Har elever vansker på sosiale eller emosjonelle plan vil det være vanskelig for eleven å flytte energien sin over på læring. Når eleven blir møtt ut fra sine behov vil det være enklere for eleven å rette oppmerksomheten på læringen. Eleven vil få utbytte på det faglige området om læreren ser ”hele eleven” og jobber systematisk med å se sammenhengene mellom elevens emosjonelle, sosiale og faglige læring (Drugli, 2012, s. 69-70).

3.0 Forskningsmetode

I denne delen av oppgaven vil jeg redegjøre for den metodiske tilnærmingen som er brukt i forskningsprosjektet. Jeg vil presentere de valgene jeg har tatt fra prosjektets start til slutt. Først vil jeg gi et teoretisk innblikk i kvalitativ metode. Deretter vil jeg presentere intervju som metode for datainnsamling. Der gjør jeg rede for hvilke valg jeg tok i forkant av datainnsamlingen. Deretter vil jeg presentere gjennomføringen av intervjuene, bearbeidelsen av data og analysen av data. Jeg vil beskrive kvalitet i undersøkelsen og tilslutt se på etiske overveielser som er tatt i forbindelse med forskningsprosjektet.

Vitenskap handler om å finne sannheten, ikke synse og tro. For å finne sannheten kan vi ta i bruk ulike metoder. Å ta i bruk en metode betyr å følge en bestemt vei mot et mål, altså en framgangsmåte (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2011, s. 29).

Kleven har to alternative definisjoner av forskningsmetode. ”Forskningsmetode er de framgangsmåtene vi bruker for å *besvare eller belyse de spørsmålene vi har stillt*” og ”Forskningsmetode er de framgangsmåtene vi bruker for å *få kunnskap*” (Kleven, 2014, s. 16). For mitt forskningsprosjekt synes jeg at Klevens to alternative definisjoner av metode er fornuftig. Da jeg i utgangspunktet har en problemstilling og flere forskningsspørsmål jeg søker å finne svar på, og for å kunne svare på spørsmålene vil jeg også tilegne meg ny kunnskap. Dermed blir Klevens to alternative definisjoner flettet inn i hverandre.

3.1 Valg av forskningsmetode

I samfunnsvitenskapelig forskning samler forskeren inn data som skal analyseres og tolkes. Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning skiller en vanligvis mellom to typer av forskningsmetoder, kvantitativ og kvalitativ. Det prinsipielle skillet mellom metodene tar sikte på utvalg og hvordan data registreres og analyseres. Kvantitativ forskningsmetode forholder seg til data i form av spesifikke variabler og tar sikte på optelling og utbredelse av disse. Det er utviklet spesielle statistiske prosedyrer for analysen av kvantitative data. Kvalitativ forskningsmetode forholder seg til data i form av tekst og lyd. Målet med kvalitativ forskningsmetode er å få større innsikt i fenomenet som studeres det vil si finne ut og forstå hvordan og hvorfor fenomenet forstås, oppleves og erfares (Johannessen et al. 2011; Moen & Karlsdóttir 2011).

I min studie har jeg valgt å ha fokus på evnerike elever. Jeg ønsket å finne ut hva to lærere vektlegger i tilpassingen av opplæringen for evnerike elever i grunnskolen, og på hvilken måte lærer stimulerer og opprettholder evnerike elevers lærelyst. For å kunne nå mine intensjoner med dette forskningsprosjektet valgte jeg å ta i bruk kvalitativ forskningsmetode, da denne metoden egner seg godt for å forstå verden sett fra intervjupersonenes perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 21). På denne måten vil jeg få større innsikt i tema gjennom å skaffe omfattende datamaterialet som kan gi grundige beskrivelser av fenomenet jeg undersøker. Jeg ønsker informantens refleksjoner og begrunnelser som ligger til grunn for den pedagogiske praksisen, slik at jeg får fremhevet informantens perspektiv i forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann 2012; Dalen 2011; Johannessen et al. 2011; Moen & Karlsdóttir 2011; Thagaard 2009).

3.1.1 Forskerrollen og førforståelse

”I kvalitativ forskning er forskeren selv det viktigste instrumentet” (Nilssen, 2012, s. 29). Forskeren samler inn data som konstrueres i interaksjon med informantene, og forskeren analyserer og tolker datamaterialet. Dermed kan ikke subjektivitet unngås i denne studien.

Førforståelse vil si meninger og oppfatninger vi på forhånd har i forhold til det fenomenet som studeres (Nilssen 2012; Dalen, 2011). I møtet med informantene i studien vil min førforståelse være sentral, i den betydning at den hjelper meg å åpne for størst mulig forståelse av informantenes opplevelser og uttalelser (Dalen, 2011, s. 16). Gadamer (1984) i Dalen (2011, s. 16) påpeker at førforståelse er viktig for utviklingen av forståelse og senere tolkning. I en intervjusituasjon vil informantens uttalelser bli tolket av meg som forsker. Min fortolkning av informantens utsagn bygger først og fremst på informantens direkte uttalelser, men videreutvikles i en dialog mellom meg som forsker og det empiriske datamaterialet (Dalen, 2011, s. 17).

Min kunnskap og kompetanse om tema evnerike barn er basert på forberedelsene jeg har gjort til denne studien. Kunnskapsgrunnlaget som ligger til grunn for studien, omfatter også min kunnskap om evnerike. Jeg er ikke selv berørt av tema, i den

forstand at jeg ikke har spesiell nærhet til tema i forkant av studien. Jeg har derfor hatt et nøytralt forhold til informantene som har deltatt i studien. Videre i metodekapittelet beskrives mine valg gjennom forskningsprosessen, og begrunnelse for valgene som er tatt. Beskrivelse av valgene vil være med på å synliggjøre forskerrollen jeg har hatt i forskningsprosessen.

3.2 Intervju som metode for datainnsamling

Et forskningsintervju har som formål å produsere kunnskap. Intervjuet kan karakteriseres som en samtale som har en viss struktur og hensikt. (Kvale & Brinkmann, 2012). Hensikten med intervju er å få omfattende beskrivelser av hvordan informanten opplever sin livssituasjon og hvilke synspunkter og perspektiver de har på tema som blir tatt opp i intervjusituasjonen. Intervju er godt egnet da sosiale fenomen ofte er komplekse. Et kvalitativt intervju gjør det mulig å få fram kompleksiteten og nyanser av sosiale fenomen (Johannessen et al., 2011, s. 137).

I dette forskningsprosjektet har jeg valgt å bruke intervju som metode for datainnsamling. Jeg ønsket å oppnå god innsikt i hvordan lærere jobber for å stimulere evnerike elevers motivasjon og lærelyst. Gjennom et intervju kan informanten fortelle mest mulig fritt om sine perspektiver og erfaringer om det aktuelle fenomenet (Dalen, 2011, s. 26).

3.2.1 Semistrukturert intervju

Et forskningsintervju kan utformes på ulike måter. Strukturert, ustrukturert og semistrukturert intervju. Et strukturert intervju er ganske fastlagt. Spørsmålene er utformet på forhånd og stilles gjerne i en bestemt rekkefølge. Et ustrukturert intervju kan betraktes som en samtale mellom forsker og informant. Hovedtemaene er bestemt på forhånd, men informanten og forskeren kan ta opp nye tema i løpet av intervjuet (Johannessen et al. 2011; Thagaard 2009). I forbindelse med mitt forskningsprosjekt valgte jeg å gjennomføre et semistrukturert intervju, eller delvis strukturert som det også kalles (Dalen 2011; Johannessen et al. 2011). Kvale og Brinkmann (2012, s. 47) bruker begrepet semistrukturert livsverdenintervju, da intervjueren (forskeren) ønsker informantens beskrivelser av egen livsverden og fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet. I et semistrukturert intervju vil tema som tas opp i

intervjusituasjonen bli fastlagt på forhånd, men rekkefølgen av dem bestemmes underveis. Slik kan forskeren følge informantens fortelling, men likevel sørge for å få nok informasjon om tema som er fastlagt i utgangspunktet (Tjora 2012; Thagaard 2009).

Ved bruk av semistrukturert intervju ville jeg få fram informantens perspektiv på det fenomenet jeg var interessert i å forske på. Jeg fikk informantens perspektiv på sentrale tema som var fastlagt på forhånd, jeg hadde mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål for å få utfyllende informasjon, og intervjusituasjonen var ganske fleksibel slik at informanten kunne ta opp tema som ikke var fastlagt på forhånd.

3.2.2 Intervjuguide

Et semistrukturert intervju utformes som oftest gjennom en intervjuguide. En intervjuguide er en overordnet oversikt som omfatter sentrale tema og spørsmål som skal gjennomgås i løpet av intervjuet og dekke de viktigste områdene studien skal belyse. Tema som skal gjennomgås i intervjuet er lagt opp på forhånd, men rekkefølgen er ikke fastlagt. På denne måten kan informanten få uttrykk for sitt perspektiv og forskeren kan likevel sikre seg å få svar på temaene som var lagt opp på forhånd (Kvale & Brinkmann 2012; Dalen 2011; Johannesen et al. 2011; Thagaard 2009). I en slik intervjusituasjon er det viktig at forskeren er fleksibel og åpen slik at informanten kan ta opp tema som ikke var planlagt på forhånd.

Som Kvale og Brinkmann (2012) påpeker kreves det kunnskap om det aktuelle forskningstemaet for å stille gode forskningsspørsmål. Selv har jeg ikke har erfaringsbasert kunnskap om forskningens tema. Dermed har jeg i forkant av arbeidet med intervjuguiden lest relevant litteratur på det aktuelle forskningsområdet for å kunne stille gode spørsmål til informantene. En slik forberedelse gjorde at jeg kunne rette min fulle oppmerksomhet til informantene og intervjutemaet under intervjuet. I utarbeidelsen av egen intervjuguide startet jeg med å stille informantene innledende spørsmål om utdanning og arbeidserfaring. På denne måten kan jeg få informantene til å føle seg avslappet før spørsmålene fokuseres mer på de sentrale temaene (Dalen, 2011, s. 27). Tilpasset opplæring, forståelse og kartlegging av evnerike elever og

utfordringer i arbeidet med evnerike elever er sentrale tema i min intervjuguide. Jeg har tatt utgangspunkt i disse temaene på bakgrunn av litteraturen jeg har lest om evnerike barn. Jeg har såkalte åpne spørsmål i intervjuguiden, som vil si at informantene har mulighet til å gå i dybden der de har mye å fortelle. Samtidig er jeg åpen for nye tema som kan dukke opp i løpet av intervjusituasjonen (Tjora, 2012). Gjennom informantenes perspektiv og egen forberedelse i forkant av prosjektet skal jeg klare å svare på prosjektets problemstilling om hva to lærere vektlegger i tilpassingen av opplæringen for evnerike elever i grunnskolen, og på hvilken måte lærer kan stimulere og opprettholde evnerike elevers lærelyst. Avsluttende stilte jeg informanten spørsmål om de har noe å tilføye. Her er jeg fleksibel og åpen for tema som ikke var planlagt på forhånd, men som likevel kan være relevante for mitt forskningsprosjekt. Helt til slutt stiller jeg spørsmål om informantens ønskesituasjon ang. evnerike elever i en klasse (Henviser til vedlegg 1 Intervjuguide).

For at jeg skal kunne få informantens egne tanker er det viktig at jeg er viser respekt overfor informanten og en genuin interesse for det informanten forteller gjennom å vise forståelse, empati og toleranse i intervjusituasjonen. Jeg må også kunne skape en god relasjon til informanten, stille gode spørsmål og samtidig være en god lytter (Thornberg & Fejes 2009). I tillegg er det viktig å lytte og gi informanten tid til å tenke. Pauser ofte er skapende da informanten får tid til å reflektere over spørsmålet (Dalen, 2011, s. 33).

3.2.3 Utvalg av informanter

For å kunne gjennomføre forskningsprosjektet var det nødvendig å finne lærere som hadde erfaring med evnerike elever. Kvalitative undersøkelser baserer seg på strategiske utvalg som vil si at forskeren velger informanter ut fra spesielle kvalifikasjoner som er relevante i forhold til problemstillingen (Johannessen et al. 2011; Thagaard 2009). Gjennom et slikt strategisk utvalg av informanter tenker forskeren gjennom hvilken målgruppe som best mulig kan tilføye forskningsprosjektet nødvendige data. Mitt utvalg av informanter ble gjort gjennom kriteriebasert utvelgelse (Dalen 2011; Johannesen et al. 2011). Hovedkriteriet for utvelgelsen var at informantene skulle ha erfaring med undervisning av evnerike

elever. Dette hovedkriteriet ble også det eneste da jeg hadde vanskeligheter med å få tak i informanter.

Antall informanter i et kvalitativt forskningsprosjekt bør ikke være større enn at det er mulig å gjennomføre nøye, dyptpløyende analyser (Thagaard, 2009). Da forskningsprosjektet er begrenset til å bli ferdigstilt i løpet av ett semester, har jeg en klar tidsbegrensning i forhold til utvalg av antall informanter. I tillegg til tidsbegrensningen kan 2% - 5% av befolkningen ifølge litteraturen defineres som evnerik. Med hovedkriteriet, tidsbegrensningen og antall aktuelle informanter i betraktning hadde jeg i utgangspunktet planlagt å intervju tre til fire informanter i denne studien.

Å finne informanter viste seg å være vanskeligere enn jeg trodde. Jeg brukte støtteforeningen ”Lykkelige barn” som portvakt med forhåpninger om å komme i kontakt med aktuelle informanter (Thagaard, 2009, s. 67). ”Lykkelige barn” er en støtteforening for foreldre med barn som tenker raskere enn gjennomsnittet. Jeg lette også etter informanter gjennom familie og bekjente, men der var det dessverre ikke noen av de aktuelle informantene som hadde mulighet til å stille til intervju. Av ”Lykkelige barn” fikk jeg anbefalt noen skoler. Jeg fikk høre at skolene ikke hadde noe spesielt fokus på arbeid med evnerike elever, og dermed bestemte jeg meg for å ta kontakt med kommunen jeg bor i for å høre om de hadde kjennskap til skoler som arbeidet med evnerike barn. Etter null svar fra kommunen bestemte jeg meg for å ta kontakt med skolene jeg fikk anbefalt av ”Lykkelige barn”. På grunn av lang reisetid til flere av de anbefalte skolene, valgte jeg de tre nærmeste skolene. Jeg kom i kontakt med to av dem. På de aktuelle skolene kom jeg i telefonkontakt med rektor som jeg også sendte informasjonsskriv til på epost (Henviser til vedlegg 2 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring). Sentrale elementer som inngår i informasjonsskrivet vil bli presentert i kapittel 3.6 etiske overveielser. Rektor forhørte seg med lærere som jobber med evnerike elever. Slik kom jeg i kontakt med to informanter som sa seg villig til å stille til intervju i studien. Etter avtalt tid og sted med informantene spurte jeg om informantene ville ha intervjuguiden på forhånd, noe begge gjerne ville. Jeg valgte å sende intervjuguiden til informantene på forhånd slik at de kunne få innblikk i hvilke tema jeg hadde planlagt å spørre om under intervjuet. En positiv side ved å sende intervjuguiden på forhånd er å få forberedte informanter til intervjuet, med

utfyllende svar om tema undersøkelsen handler om. En negativ side av å sende intervjuguiden ut på forhånd er at jeg risikerer å få svar som informanten tror jeg ønsker å høre.

Informant A er en kvinne med fireårig lærerutdanning. I tillegg til den fireårige lærerutdanningen har hun rådgivning. Hun har siden endt lærerutdanning på midten av 1990-tallet jobbet i skolen. Gjennom karrieren har hun bl.a. vært assistent til et barn med spesialpedagogiske behov, kontaktlærer, hvorav hun har hatt de fleste klassetrinn på både barne- og ungdomsskole og hatt teamlederansvar hvor hun har tatt del i ”pedagogisk nytenkning”. Pr. i dag har hun stilling som undervisningsinspektør på en privat skole. I forbindelse med evnerike elever har hun jobbet med en evnerik elev i to år. Hun jobber fortsatt med eleven.

Informant B er en mann som er adjunkt med opprykk. Han har fag som idrett, spesialpedagogikk og norsk. Fra tidlig 1990-tallet har han jobbet i skolen som kontaktlærer. Han har i løpet av karrieren både vært innom offentlig og privat skole. Pr. i dag jobber han på en privat skole. I forbindelse med evnerike elever har han to elever. Han har jobbet med elevene i tre og ett år.

3.3 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplass. I forkant av intervjuene hadde jeg sendt ut informasjonsskriv med samtykkeerklæring til rektorene jeg hadde vært i kontakt med. Til avtalt intervju hadde jeg med ekstra eksemplar av informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen slik at informantene skriftlig samtykket til intervjuet. Samtykket ble underskrevet og samlet inn før intervjuet begynte. På denne måten var jeg sikker på at informantene var klar over hva det å delta i forskningsprosjektet ville si. Det gikk mye mer tid til å finne informanter enn jeg hadde planlagt. Derfor prioriterte jeg ikke å gjennomføre et pilotintervju for å ”teste” intervjuguiden. Men beregnet å bruke ca. en time til hvert intervju. Det viste seg at et intervju varte i 40 minutter og det andre intervjuet i litt over en time.

Under intervjuene forholdte jeg meg til intervjuguiden, samtidig som jeg var åpen for andre tema som kunne dukke opp underveis. Jeg hadde også oppfølgingsspørsmål til

informantens utsagn. I forkant av intervjuene hadde jeg forsikret meg at båndopptakeren fungerte, og fokuserte derfor mest på informanten og kommunikasjonen mellom oss i løpet av intervjuet. Jeg tok likevel noen få notater i form av korte stikkord dersom teknologien skulle svikte meg. Dette var korte stikkord til informantens utsagn jeg syntes var veldig relevant for spørsmålene.

Den ene informanten hadde forberedt seg godt til intervjuet, dermed hadde jeg få oppfølgingsspørsmål å stille. I løpet av det andre intervjuet stilte jeg flere oppfølgingsspørsmål for å få supplerende data til det informanten allerede hadde uttalt seg om. Da jeg syntes jeg hadde fått nok data, spurte jeg om informantene hadde noe å tilføye før vi avsluttet med litt uformell prat. Jeg opplevde at begge informantene var komfortable i situasjonen da vi hadde gjensidig respekt for hverandre og en genuin felles interesse om forskningsprosjektets tema. I løpet av og etter intervjuet viste informantene meg skolearbeid som de evnerike elevene hadde gjort. Dette var veldig interessant å se, og en gest som for meg viste at informantene hadde tillit til og respekt for meg som forsker.

3.4 Bearbeidelse av data

I denne fasen av forskningsprosjektet jobbet jeg med resultatene fra intervjuene. I intervjusituasjonene har jeg brukt lydopptak for registrering av data. Jeg valgte å bruke lydopptak for å ivareta informantenes uttalelser på best mulig måte.

3.4.1 Transkribering

Å transkribere betyr å transformere. Ved bruk av transkripsjon skal jeg gjøre samtalen mellom informant og meg som forsker skriftlig. Samtalen blir abstrahert og fiksert i skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 186). Når resultatene struktureres i tekstform, blir det lettere å få oversikt over data. Transkriberingen er i seg selv en begynnelse på analysen av data (Kvale & Brinkmann 2012; Nilssen 2012). Ved å transkribere selv blir forskeren godt kjent med materialet og kan allerede få ideer til koding noe som er en fordel når det kommer til selve analyseprosessen. Selv om forskeren selv gjennomfører transkriberingen, vil tekster som er produsert av forskeren ikke bli helt nøyaktig da materialet blir konstruert i en sosial kontekst mellom deltakerne i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann 2012; Nilssen 2012).

Gjennom abstraheringen av lydopptaket går flere elementer tapt i transkripsjonen, da for eksempel kroppsspråk, tonefall og ironi er vanskelig å transformere til tekst.

Til sammen transkriberte jeg ca. 1 time og 50 minutter med opptak, noe som resulterte i 33 sider med skriftstørrelse 12 Times New Roman og linjeavstand 1,5. Jeg synes transkribering var en krevende prosess og bestrebet meg på å transkribere opptakene så raskt som mulig etter intervjuene. Jeg utformet tre kolonner på et horisontalt ark. På denne måten hadde jeg god plass til koding og kategorisering av materialet. Jeg valgte å gjengi transkripsjonene på bokmål i den hensikt å gjøre teksten lettere å lese og på grunn av informantenes personvern.

3.4.2 Koding og kategorisering som en del av analysen

Koding og kategorisering er en prosess for å samle og skape mening i datamaterialet. Oppretting av koder vil si nøkkelord og uttrykk som beskriver avsnitt av den transkriberte teksten. Målet med oppretting av kodene er at de skal være tekstnære, det vil si koder som er utviklet av selve datamaterialet og ikke teori (Tjora, 2012, s. 179). Kodene skal videre hjelpe meg å utarbeide tema eller kategorier som fanger essensen i materialet (Nilssen, 2012, s. 99). Datamaterialet gjennomgås systematisk og forskeren leter etter koder som kan samle datamaterialet på nye måter. Målet med kodingsprosessen er å finne en overordnet forståelse av datamaterialet som kan bidra til å forstå fenomenet som undersøkes (Dalen, 2011, s. 63).

I utviklingen av koder og kategorier har jeg latt meg inspirere av en stegvis-deduktiv induktiv metode. Ved bruk av denne metoden foregår analysen av datamaterialet dynamisk. Jeg jobbet deduktivt fra teori til empiri og induktivt fra empiri til teori. (Tjora 2012; Thagaard 2009). Jeg er ydmyk i forhold til mine (begrensede) metodekunnskaper og tenkte at denne modellen ville være til hjelp i analysen av data. Som eksempel brukte jeg teori i utarbeidelsen av intervjuguiden, som umiddelbar forståelse under intervjuene og til inntrykk under transkriberingen. Min forståelse av empirien og analysen av den, bærer også preg av teori. Empiri brukte jeg i kodingsprosessen da jeg jobbet tekstnært og var opptatt av informantenes egne opplevelser og beskrivelser. Samtidig som jeg jobbet ut fra empirien, bærer kodene og kategoriene preg av det teoretiske perspektivet studien baserer seg på. Dermed

utvikles det koder og kategorier som har sammenheng med studiens formål, nemlig det jeg ønsker å undersøke. Metoden blir et samspill av teori og empiri der jeg støtter meg på teori eller empiri ved behov.

Kodene vi har fra forrige fase av analyseprosessen vil sannsynligvis være for mange til at de gir en mulig struktur i den kvalitative analysen. Dermed må vi utarbeide kategorier som vil si å samle koder som er relevante for problemstillingen i grupper. Målet med å samle kodene i kategorier er å gi svar på studiens forskningsspørsmål (Nilssen 2012; Tjora 2012). Med andre ord er kategoriseringsprosessen grunnlaget for studiens resultatdel.

Etter kodingen fikk jeg mange koder da jeg jobbet tekstnært og fikk koder som beskrev utsnitt av den transkriberte teksten. Kodene var for mange til at jeg kunne utforme en mulig struktur til analysen av resultatene. Jeg gikk over de opprettede kodene en gang til, men endret ikke mye da kodene, som sagt, var veldig tekstnære. Dermed bestemte jeg meg for å samle kodene til ulike kategorier for å få mer struktur på datamaterialet. Til slutt endte jeg opp med tre hovedkategorier: evnerik, tilpasset opplæring og samarbeid, som igjen har hver sine subkategorier. Disse presenteres i tabell 1. Subkategoriene ble lagt til hovedkategoriene for å fange essensen av informantenes uttalelser. Kategoriene er ikke gjensidig utelukkende, da flere av informantenes utsagn passer til flere kategorier.

Hovedkategori	Subkategori
Evnerik	<ul style="list-style-type: none"> - Forståelse av begrepet evnerik. - Kartlegging av evnerike.
Tilpasset opplæring	<ul style="list-style-type: none"> - Forståelse av begrepet tilpasset opplæring. - Vektlegging av tilpasset opplæring. - Differensieringsmetoder. - Motivasjon. - Eleven som aktør i eget læringsarbeid. - Faglige utfordringer i arbeidet med evnerike.
Samarbeid	<ul style="list-style-type: none"> - Lærer – Elev. - Lærer – Foreldre / Foresatte. - Internt samarbeid. - Eksternt samarbeid.

Tabell 1: Skjematisk oversikt over hovedkategorier og subkategorier.

3.5 Kvalitet i undersøkelsen

Kvalitet brukes i denne sammenhengen som et overordnet begrep for å betegne hvor nøyaktig, systematisk og vel gjennomført en kvalitativ studie er (Thornberg & Fejes, 2009, s. 219). Kvalitet i undersøkelsen kan sees i sammenheng med reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Opprinnelig er dette begreper som bygger på en kvantitativ forskningstradisjon (Dalen, 2011), men de kan likevel knyttes til kvalitativ forskning.

Gjennom nøye beskrivelser av framgangsmåter i forskningsprosjektet er det et mål å overbevise leseren om at det er foretatt fornuftige valg (Nilssen 2012; Johannesen et al. 2011). Gjennom denne framgangsmåten for å oppnå kvalitet i forskningen gjør jeg forskningsprosessen transparent for leseren. Transparens handler om hvor godt jeg har gjort rede for mine valg i løpet av forskningsprosessen (Tjora, 2012, s. 216). Jeg har redegjort for formålet med forskningsprosjektet, valg av tema og problemstilling, og mitt standpunkt i forkant av forskningsprosjektets start. Slik vil leseren få innsikt i hva denne studien handler om og hvilket utgangspunktet studien har. Redegjørelsene

mine for valg av forskningsmetode skal gi leseren beskrivelse av hvordan datainnsamlingen er gjennomført og hvordan datamaterialet er bearbeidet. Silverman (2006) i Thagaard (2009, s. 199) poengterer at detaljerte beskrivelser av forskningsprosessen gjør at leseren kan vurdere forskningen trinn for trinn.

Reliabilitet knyttes til en kritisk vurdering om prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte (Kvale & Brinkmann 2012; Nilssen 2012; Johannesen et al. 2011; Thagaard 2009). Reliabilitet kan knyttes til spørsmålet om resultatet av forskningen kan reproduseres av andre forskere på et annet tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2012; Dalen 2011; Thagaard 2009). Dette kan knyttes opp mot repliserbarhet som fremhever nøytralitet som et relevant forskningsideal, der resultatene sees som uavhengige av relasjoner mellom forsker og informant (Thagaard, 2009, s. 198). Innen kvalitativ forskning er det vanskelig å teste reliabiliteten til undersøkelsen da forskningens data, basert på informantens liv, konstrueres mellom informant og forsker i intervjusituasjonen. Lincoln og Guba (1985) i Nilssen (2012, s. 141) presiserer at funnene er avhengig av konteksten der forskningen fant sted. Forskeren bruker seg selv som instrument i intervjusituasjonen. Da forsker har sin spesifikke kompetanse og erfaringsbakgrunn, er det vanskelig for andre reprodusere forskningen (Dalen 2011; Johannesen et al. 2011). Dermed er det vanskelig å oppnå reliabilitet gjennom repliserbarhet i kvalitative studier.

Jeg valgte å sende ut intervjuguiden i forkant av intervjuene, slik at informantene kunne forberede seg. En risiko ved å sende ut intervjuguiden på forhånd er at informantene gir meg svar de tror jeg vil høre. Jeg opplevde det ikke slik at informantene hadde ”ferdige” svar i intervjuet. Den ene informanten hadde forberedt seg godt på forhånd, og virkelig tenkt igjennom spørsmålene, mens den andre informanten kom med mer spontane svar. I tillegg hadde jeg oppfølgingsspørsmål for å få spontan og supplerende informasjon fra informantene.

Validitet har å gjøre med i hvilken grad den valgte forskningsmetoden undersøker det den er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann 2012; Thagaard 2009). Med andre ord, representerer resultatene den virkeligheten jeg har undersøkt? Er resultatene gyldige? Kvale og Brinkmann (2012, s. 253) understreker viktigheten av at validitet ikke er en spesiell fase av forskningsprosessen, men gjennomsyrrer hele prosessen. Valideringen

av et forskningsprosjekt må sees i sammenheng med tematiserings- og planleggingsprosessen, undersøkelsesprosessen som inneholder intervjuing og transkribering, analyse av datamaterialet, egen refleksjon rundt vurderingen av forskningens validitet og til slutt framstillingen av hovedfunnene i studien (Kvale & Brinkmann, 2012).

Generaliserbarhet knyttes til spørsmålet om resultatene av en forskningsstudie kan overføres til andre situasjoner (Kvale & Brinkmann 2012; Thagaard 2009). En vanlig innvending i kvalitativ metode med bruk av intervju er at det er for få informanter til at resultatene i studien kan generaliseres. Generaliserbarhet av resultatene i en studie innebærer en antakelse om at den vitenskapelige kunnskapen som produseres mellom forsker og informant må være universell og gyldig i alle andre situasjoner med alle andre mennesker til en hver tid (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 165). Resultatene i studien vil være vanskelig å overføre til andre situasjoner og mennesker da resultatene av studien konstrueres mellom informantene og meg som forsker. Jeg som forsker har min subjektive forståelse som påvirker data som konstrueres i intervjusituasjonen, og videre hvordan jeg tolker data. Mitt utvalg av informanter består av to lærere. Begrunnelsen for utvalget er at ved flere enn en informant, får jeg større innsikt i tema. Samtidig kan dette være sårbart dersom intervjuene ikke går som planlagt. Selve masteroppgaven har også rammer som setter begrensninger for forskningen. På grunnlag av dette vil jeg si at studien ikke er ment for å kunne generaliseres, men det finnes muligheter for å kjenne seg igjen i informantenes opplevelse av forskningens tema.

For å heve kvaliteten på forskningsprosjektet vil jeg gjennom forskerefleksivitet og fylldige beskrivelser gi leseren et best mulig bilde på hvordan forskningen er utført. Da forskeren selv er det viktigste forskningsinstrumentet i en kvalitativ forskningsstudie, kan kvaliteten i stor grad sees i lys av meg som forsker. Å være bevisst egen subjektivitet gjennom refleksivitet bidrar til at forskeren ikke mister forskerblikket, men skaper nødvendig distanse til informanter, kontekster og datamaterialet. Forskerrefleksivitet kan øke kvaliteten på studien da forskerrefleksivitet er en erkjennelse av at kvalitativ forskning er verdiladet og påvirkes av forskerens subjektivitet (Nilssen, 2012, s. 139). Datamaterialet i denne studien er informantenes egne subjektive opplevelser. Disse kan ikke betraktes som

usanne eller feil da andre mennesker har andre subjektive oppfatninger av fenomenet som blir undersøkt. Forskningens reliabilitet og validitet knytter seg da til meg som forsker og mine valg og avgjørelser i forskningsprosjektet.

Jeg har forsøkt å sikre studiens reliabilitet og validitet ved å behandle datamaterialet så godt som mulig. I gjennomføringen av intervjuene stilte jeg ekstra oppfølgingsspørsmål for å sikre at jeg forstod informantenes utsagn riktig. Et godt intervju vil gi meg et bedre utgangspunkt for analysen av materialet. Jeg har lyttet godt på lydopptakene av intervjuene slik at transkriberingene ikke har inneholdt alvorlige feil eller mangler. Jeg har brukt lenger tid på studien enn antatt og har derfor brukt mer tid til bearbeidelsen og analysen av datamaterialet. I tiden jeg har brukt på denne studien har jeg jobbet mye fram og tilbake mellom studiens kunnskapsgrunnlag og datamaterialet, og har derfor fått muligheten til å videreutvikle min kompetanse om studiens tema.

3.6 Ethiske overveielser

I forbindelse med samfunnsvitenskapelig forskning er det utviklet forskningsetiske retningslinjer som skal ivareta etiske krav i forholdet mellom forsker og forskningsdeltaker. Det er ”Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora” (NESH) som har utarbeidet forskningsetiske prinsipper vi må forholde oss til her i Norge. ”Som forskere har vi en etisk forpliktelse til å sette oss inn i retningslinjene” (Nilssen, 2012, s. 145). I tillegg til å følge retningslinjene til NESH har jeg fått godkjent prosjektet av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (Henviser til vedlegg 3 Godkjenning fra NSD). Jeg fant prosjektet meldepliktig til NSD da jeg behandlet personopplysninger med elektroniske hjelpemidler (Lov om behandling av personopplysninger § 31. Meldeplikt).

I løpet av forskningsprosjektet har jeg forsøkt å følge etiske retningslinjer ut fra grunnleggende respekt for menneskeverdet (NESH, 2006, punkt 5). Med en grunntanke om å jobbe ut fra respekt ovenfor menneskeverdet har jeg tatt flere etiske overveielser i betraktning. I utarbeidelsen av et informasjonsskriv, informerer jeg informantene hvilke rettigheter de har som deltakere i forskningsprosjektet. Jeg gjør

rede for hvilken hensikt forskningen har og at informantene deltar på informert og frivillig samtykke (NESH, 2006, punkt 9). Ved frivilling og informert samtykke sikrer jeg meg at informantene deltar frivillig i prosjektet og informerer at de kan trekke seg fra prosjektet når som helst uten begrunnelse (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 88) (Henviser til vedlegg 2 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring)

I en kvalitativ intervjuundersøkelse blir informantenes utsagn forskningens resultater. Forskeren har ansvar for å beskytte informantens privatliv (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 90). Forskningsmaterialet skal vanligvis anonymiseres og forskeren må forhindre bruk eller videreformidling av informasjon som kan skade informanten (NESH, 2006, punkt 14). I informasjonsskrivet jeg utarbeidet til informantene gjør jeg rede for at all informasjon vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert. Helt fra transkripsjon til presentasjon av resultatene vil data bli anonymisert. Informantene informeres om at intervjuet vil bli tatt opp på båndopptaker, og at dette vil bli slettet ved prosjektets slutt våren 2015 (Henviser til vedlegg 2 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring).

4.0 Resultater og drøfting

I denne delen av oppgaven vil resultatene fra studien bli presentert og drøftet. Resultatene vil bli presentert med en temasentrert tilnærming. ”Det vil si at resultatene presenteres i tilknytning til sentrale temaer i materialet” (Thagaard, 2009, s. 219). Informantenes utsagn vil bli presentert i direkte sitater. Hvert utsagn fra informantene har fått et nummer (1-33) for å gjøre presentasjonen og drøftingen mer oversiktlig. Tegnsettingen (...) representerer meningsfortetting. Det vil si en forkortelse av intervjupersonens uttalelser til korte formuleringer (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 212). Deretter vil resultatene bli drøftet ut fra gjeldende subkategori. Drøftingen vil skje i lys av studiens kunnskapsgrunnlag, og studiens problemstilling og forskningsspørsmål som lyder som følger:

Problemstilling: *Hva vektlegger to lærere i tilpassingen av opplæringen for evnerike i grunnskolen?*

Forskningsspørsmål:

På hvilken måte kan lærer stimulere og opprettholde evnerike elevers lærelyst?

4.1 Evnerik

I kategorien evnerik vil jeg presentere informantenes forståelse av begrepet evnerik og kartlegging av evnerike.

Informantenes forståelse av begrepet evnerik

Informant A:

- (1) Det er et akademisk potensial (...) det er ingenting mer enn et potensial, men det ligger der og er veldig vanskelig å få ut. Så er du evnerik, så har du et stort akademisk potensial (...) gjerne realfag, slik jeg har blitt kjent med det. Eleven jeg har, har generelt sett et voldsomt høyt faglig nivå, så potensialet ligger der (...) men det er veldig vanskelig å få tak i det. Det er faktisk ikke noe som en evig har (...) det må faktisk trenes dette også.

Informant B:

- (2) Forstår det slik at det faller seg lett, det å ha forståelse, det å se sammenhenger, det går lett med tilnærming av ukjent stoff, og skjønner sammenhengen og klarer å legge nyervervet kunnskap sammen med andre ting slik at det skjer en utvikling.

Evnerike barn er unike individer, og det er dermed stor variasjon på egenskapene til evnerike barn. Informant A forstår begrepet evnerik som et akademisk potensial, et

akademisk potensial som kan være vanskelig å få ut av eleven (1). Informant B forstår begrepet evnerik slik at det faller seg lett å ha forståelse, se sammenhenger, tilegne seg nytt stoff og legge nyervervet kunnskap sammen med det allerede lærte slik at det skjer en utvikling (2). En forståelse av evnerike med en høyere kognitiv intelligens, er felles hos informantene og noe som litteraturen på området trekker fram som et grunnleggende kjennetegn på evnerike barn (Betts & Neihart 1988; Distin 2006; Hofset 1970; Mönks & Ypenburg 2008). I dette tilfellet ser det ikke ut til at informantene har reflektert videre over begrepet evnerik enn i den skolefaglige konteksten.

Kartlegging av evnerike

Informant A:

- (3) Kartlegging, der er vi veldig lite inn. Vi har egentlig tatt imot en elev som var ferdig kartlagt. Men vi vet at de kjører WISC-tester inne på PPT. Det er foreldrenes ønske om kartlegging som må ligge til grunn (...) det er de som må starte prosessen.

Informant B:

- (4) Familien i forhold til hun ene jenta er veldig interesserte selv. Begge foreldrene er selv lærere og har fått hun kartlagt og vurdert i forskjellige evnetester. Så de har gjennomført selv. Den andre jenta har det ikke vært noen annen testing enn normale og nasjonale prøver (...) så det har ikke vært gjennomført noe annet der. Jeg synes det fungerer veldig bra, foreldrene er fornøyde, eleven fungerer bra og jeg føler ikke at det har vært behov for noe videre testing på henne.

Begge informantene uttrykker at de selv ikke har vært aktiv i kartleggingsprosessen av de evnerike elevene. Informant A jobber med en evnerike elev som bl.a. har gjennomført en WISC-test utenfor skolens regi (3). Da dette er en ren intelligenstest bør den sees i sammenheng med funksjonsbeskrivelser av barnet og barnets tidligere utvikling og oppvekstvilkår. Informant B har en evnerik elev som er blitt testet pga. foreldrenes eget initiativ (4), og en evnerik elev som ikke er blitt utredet (4). Det er ikke blitt gjort videre utredning da informanten og foreldrene er fornøyde med situasjonen slik den er, og eleven fungerer veldig bra i skolen. Ut fra informantens utsagn, foreldre som er fornøyde og at eleven fungerer fint i skolen, kan en tenke seg at det ikke er nødvendig med videre utredning av eleven.

4.2 Tilpasset opplæring

For å få innsikt i den tilpassede opplæring vil jeg presentere informantenes forståelse av begrepet tilpasset opplæring og deres vektlegging av tilpasset opplæring.

Differensieringsmetoder, motivasjon, eleven som aktør i eget læringsarbeid og faglige utfordringer i arbeidet med evnerike elever vil også bli presentert for å få et mest mulig helhetlig bilde av den tilpassede opplæringen for de evnerike elevene.

Informantenes forståelse av begrepet tilpasset opplæring.

Informant A:

- (5) Tilpasset undervisning betyr egentlig et slags læringsutbytte for den enkelte elev (...) det er noe som skal passe den enkelte for å gi læring (...) gi den enkelte en mulighet til å utnytte sitt potensial (...) hver enkelt elev skal kunne få utnytte sitt potensial – og det gjelder alle elever – da er det tilpasset.

Informant B:

- (6) Det forstår jeg slik at elevene får utfordringer og opplæring på det nivået de fortjener eller det de klarer ut i fra evner. Det er arbeidsmengde, stoffets vanskelighetsgrad, arbeidsmåter og arbeidsform.

Den norske skole har som overordnet ambisjon å være ”en skole for alle”. Ifølge opplæringsloven §1-3 skal opplæringen tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev (Opplæringsloven, 1998, med senere endringer). Tilpassingen skal også gjelde for høyt presterende elever (Meld. St. 22 (2010-2011) Motivasjon – Mestring – Muligheter; Pedlex Norsk Skoleinformasjon, 2012). Dermed er den norske skole pålagt å legge opplæringen til rette for alle og en hver. En forutsetning for ambisjonen den norske skole har satt seg, vil være å se tilpasset opplæring gjennom et bredt perspektiv. Et bredt perspektiv på tilpasset opplæring sees som en pedagogisk plattform som skal prege hele skolen og kvaliteter ved opplæringen (Håstein & Werner 2014a; Bachmann & Haug 2006; Ogden 2004).

Til tross for det brede perspektivet på tilpasset opplæring, ser det ut til at informantene forstår begrepet tilpasset opplæring gjennom en smal forståelse, da de vektlegger den enkelte elev som individ (5, 6) (Håstein & Werner 2014a; Bachmann & Haug 2006; Ogden 2004). Sett i et individperspektiv blir likeverd realisert gjennom tilpasset opplæring (Groven, 2013). Likeverdig opplæring handler om å gi alle like muligheter til opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2007). Differensiert opplæring er en forutsetning for likeverdig opplæring. Differensiering vil si å gjøre forskjell (Dale 2003; Skaalvik & Fossen 1995). Differensieringsbegrepet står i samsvar med informantenes utsagn, da de fokuserer på eleven og hans eller hennes individuelle evner og forutsetninger. En differensiert opplæring anerkjenner og fokuserer på

individuelle ulikheter som finnes i et klasserom. Dermed vil tilpassing av undervisning gjennom konkrete tiltak og metoder å organisere opplæringen på, med fokus på den enkelte elev, bidra til å behandle elevene ulikt. Dette arbeidet vil være med på å ivareta den likeverdige opplæringen.

Informantenes vektlegging av tilpasset opplæring.

Informant A:

- (7) Opplæringen må føles som meningsfull, noe som gir mening for den enkelte (...) motivasjon og utfordringer, utfordringer som er passelig tunge (...) du må på en måte ligge i flytsonen, la elevene kjenne at han flyter, men ikke mer enn akkurat. Slik at en hele tiden har noe å strekke seg etter.

Informant B:

- (8) Prøve å gjøre det inspirerende og spennende (...) slik at det er noe som gjør at de blir nysgjerrige, prøve at de får lyst til å lære det, det er viktig. Vektlegger at de får tid, mulighet og hjelpemidler (...) som gjør at de finner de opplysningene de trenger for at det skal bli interessant, de må ha muligheten til å gå videre.

Informantene vektlegger at tilpasset opplæring skal føles meningsfull for elevene, inkludere utfordringer, gjøres spennende og inspirerende, og gjøre elevene nysgjerrige slik at de får lyst til å lære (7, 8). Skolen skal gi elever utfordringer å strekke seg etter (Pedlex Norsk Skoleinformasjon, 2012). Dette gjelder så vel elever med særlige evner og talenter på ulike områder, som elever med vansker på ulike områder. Utfordringer er et sentralt aspekt ved tilpasset opplæring (Skaalvik & Skaalvik, 2014). For at elevene i det hele tatt skal ha noe å strekke seg etter må utfordringene være realistiske og overkommelige for den enkelte elev. Her kommer det godt med at informantene ser tilpasset opplæring ut fra elevene som individer, med individuelle evner og forutsetninger. Ved å se eleven og hans eller hennes evner og forutsetninger har lærer et godt utgangspunkt til å utforme et differensiert opplæringstilbud som oppleves inspirerende og utfordrende for eleven.

Når eleven mestrer gitte utfordringer, styrker elevens mestringsforventninger seg ytterligere. Bandura (1997) mener at troen på egen kompetanse er avgjørende for videre utfordringer. Elever med høy "self-efficacy" (tro på egen kompetanse) har større sjans til å gå løs på nye utfordringer i troen på å mestre dem, og har større utholdenhet når de møter problemer. For at elever i skolen skal få oppleve følelsen av mestring er det nødvendig å tilpasse lærestoff, undervisning og arbeidsoppgaver ut fra elevens evner og forutsetninger. Slik er tilpasset opplæring en forutsetning for elevers

opplevelse av mestring. Elever som ikke opplever å få tilfredsstilt egne behov, og føler seg avvist av skolen, kan bli utsatt for å havne i Betts og Neiharts (1988) profil som beskriver dropouts, elever som dropper ut av skolen. Det påpekes at elever som opplever å få utfordringer i skolen er mest motivert for skolearbeidet (Wendelborg et al. 2012 i Skaalvik & Skaalvik, 2014), da mestringserfaringer styrker utholdenheten, og motiverte elever har lyst til å lære og har evne til å arbeide målrettet.

Differensieringsmetoder

Informant A:

- (9) Han jeg har erfaring med har forsert skoleforløpet sitt så han ligger et år foran (...) faglig var han klar for et hopp og det fungerte bra.
- (10) Vi har jo i tillegg begynt å lage lokale planer for fagene. I naturfag har vi begynt å lage noe som heter 10+ (...) så dette er på en måte 10. klassetrinnet og litt ekstra normalt sett. Så det betyr for ungdomstrinnet 8., 9. og 10. Så vi har fire lokale planer (...) slik at vi har mer å gå på. Læringsmål som kan brukes dypere og bredere inn i et tema enn det som er gjort normalt sett.
- (11) Hospitering blir tatt godt imot, og veldig gode erfaringer fra foreldre. (Skolen har flere elever som hospiterer, spesielt i matematikk). Vi er heldige som har muligheten til det. Vi har også elever som har hospitert på videregående skole.

Informant B:

- (12) I den klassen jeg nå er kontaktlærer i, aldri har jeg hatt to så ekstremt flinke elever (...) helt eksepsjonelt er det! Begge to går i samme klasse, men hun minste har gått opp et trinn.
- (13) De kan spesialisere seg og gå mye dypere inn i stoffet om de ønsker (...) de får tid og mulighet til det. Det er en verden utenfor som de kan ta tak i.

Gjennom den differensierte opplæringen informantene tilrettelegger for de evnerike elevene, viser informantene at de evnerike elevene blir tatt på alvor. Lærerne ivaretar den likeverdige opplæringen gjennom differensiering, og anerkjenner evnerike elever for de individene de er. Det er store forskjeller når det gjelder elevenes bruk av tid ved tilegning av nytt stoff. Dermed kan det være ideelt å ta i bruk tempo-differensiering for elever som lærer raskere enn gjennomsnittet. Begge informantene har erfaring med akselerasjon av evnerike elever. Her er det ikke snakk om akselerasjon i enkelte fag, men akselerasjon der evnerike elever har forsert skoleforløpet sitt med ett år (9, 12). De evnerike elevene har hoppet over ett klassetrinn. Elever som blir akselerert står i mindre fare for å synes at skolearbeidet er kjedelig og blir faglig utfordret (Skogen & Idsøe, 2011). Informant A nevner også hospitering (11) som en form for akselerasjon, det vil si at elever blir tatt opp til høyere klassetrinn i enkelte fag. Her

kan elever oppleve å få bedre tilpassede utfordringer ut fra det faglige nivået de befinner seg på.

Informantene bruker også berikelse (10, 13) som differensieringsmetode for å stimulere de evnerike elevenes lærelyst. Berikelse handler om ulike muligheter for å utvide og supplere lærestoffet som vanligvis tilbys (Idsøe, 2014a). Her har elevene mulighet til å fordype og spesialisere seg i ulike interesseområder. Det er viktig at lærestoffet som gis i tillegg, er relevant med hensyn til de aktuelle elevenes evner og forutsetninger (Clark 2013; Mönks & Ypenburg 2008). Da eleven får lov til å spesialisere seg i ulike interesseområder, kan dette sees som selvstudium. I selvstudium kan eleven bli relativt uavhengig av lærer, da læringen ofte kan være styrt av eleven selv. Lærer kan hjelpe til ved å tilrettelegge slik at nødvendige ressurser er tilgjengelige. Skogen og Idsøe (2011) hevder evnerike elever liker læringsstrategier som vektlegger uavhengighet og fordypning. Da eleven kan jobbe relativt uavhengig av lærer i selvstudium, kan eleven betraktes som aktør i eget læringsarbeid. Eleven regulerer da egen læring. Eleven får selv utfordret seg ved å ha ansvaret for egen læringsprosess ved å sette egne mål, planlegge læringsaktiviteter, observere og vurdere egen læring, og trekke slutninger om egen kompetanse for videre arbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Motivasjon

Informant A:

- (14) En utfordring som er for tung er demotiverende, så du må på en måte ligge i denne flytsonen, la eleven kjenne at han flyter, men ikke mer en akkurat. Slik at en hele tiden har noe å strekke seg etter.
- (15) Prosjektene er en motivasjonsfaktor i seg selv. Slippe opp i ulike arbeidssoner (...) så det må være et eller annet som henter inn motivasjon igjen.
- (16) Hospiteringsordningen (...) er en motivasjonsbit. Kanskje ikke alltid læring, men litt sånn med tanke på at noen tar de på alvor.

Informant B:

- (17) Gi oppgaver de føler at de kan engasjere seg i som fenger de i forhold til interessefelt (...) at det kan ha betydning for de. Vi har skriveoppgaver som for eksempel ikke bare går ut på at vi skriver en tekst, men vi gjør noe mer med teksten. Vi kan lage avis, bok, filmprosjekt.
- (18) At de hele tiden har mulighet til å finne nytt stoff, kan være på dataen sin, se filmer, utvikle miniprojekt på egen hånd som gjør at de hele tiden kommer litt dypere slik at det skjer en utvikling.

Informant A er opptatt av at utfordringene ikke skal bli for omfattende (14). Informanten sier at den tilpassede opplæringen med alternative oppgaver (15) og bl.a. hospitering (16) er en motivasjonsfaktor i seg selv. Informant B synes det er viktig at de evnerike elevene får oppgaver de kan engasjere seg i og som fenger deres interesse (17). Elevens tro på egen kompetanse er nødvendig for å skape interesse for en aktivitet. Troen på egen kompetanse styrkes ved elevens mestring av gitte oppgaver. Opplevelsen av mestring forutsetter at gitte oppgaver er tilpasset den enkelte elev. Indre motivasjon, også omtalt som "flow", oppleves ved at eleven opplever egen kompetanse som tilstrekkelig for å utføre en oppgave (Csikszentmihalyi 1990 gjengitt i Skaalvik & Skaalvik, 2014). Optimaliserte utfordringer er en av tre betingelser som må ligge til grunn for opplevelsen av "flow". Opplevelsen av "flow" er en kraftig motivator i seg selv. Slik er tilpasset opplæring nøkkel til indre motivasjon.

Det er viktig at informantene ser nødvendigheten av tilpassede utfordringer, da det leder videre til motivasjon for skolearbeidet. Elevene må fortsette å få utfordringer for å kunne opprettholde og utvikle indre motivasjon og autonom ytre motivasjon. Informant B ser viktigheten av at elevene hele tiden har mulighet til å finne nytt stoff, slik at elevene hele tiden kommer litt dypere i skolearbeidet slik at det skjer en utvikling (18). Da elevene hele tiden har mulighet til å tilegne seg nytt lærestoff ut fra et interesseområde, utføres læringen ofte av ren glede og lyst. Da kan eleven oppnå følelsen av "flow". Det er likevel viktig at lærer har innblikk i elevens læring, da det fremste målet ved utdanning er utvikling. Eleven kan velge lystbetont ved å velge å fordype seg i interesseområder, i stedet for å velge læring og kompetansemål som er fastsatt i læreplanverket for kunnskapsløftet. Da kan det oppstå kunnskapshull som det er viktig å fylle.

Eleven som aktør i eget læringsarbeid

Informant A:

- (19) Hvis han ikke har behov for gjennomgangen, så kan han få en alternativ oppgave. I starten kunne han selv velge å gå bort til bordet der prosjektet ligger. (Eleven har flere alternative oppgaver og prosjekt han kan holde på med: arkitektprosjekt, Lego som kan bygges og programmeres, bruker geogebra til å konstruere masker som han deretter lager).

Informant B:

- (20) De har hele tiden noen prosjekter som går ved siden av. Hun har en del egne særemner der hun rett og slett driver forskning, eget forskningsarbeid som hun får lov til å drive med på skolen. Så hun får lov da og det er større mulighet (...) til å virkelig vise hvor flinke de er i

forhold til at de får ta slike dypdykk og gå dypere i interessefeltene som de ønsker å holde på med og som de er flinke i. Så det er jo derfor at hun innenfor enkelte tema er inne på avgangsnivå på videregående.

- (21) (Snakker her om en annen elev) Hun er veldig interessert i engelsk litteratur (...) leser engelske bøker på både 400 og 500 sider. Hun analyserer tekster, har bokanmeldelser og presenterer det. Hun får bruke mer av den tida pga. vi vet at alle læringsmålene er på plass, så få hun da direkte interessefelt som hun bruker mer tid på.

Lærers oppgave er å fremme læring og utvikling hos eleven. Lærer må kjenne til elevens verdier og oppfatninger om eleven skal kunne hjelpes på et faglig plan (Nordahl, 2014). Lærerens kjennskap til eleven vil da kunne bidra til læring og utvikling hos eleven. En relasjonskompetent lærer ser den enkelte elev som aktør i eget liv (Drugli, 2012). Da eleven betraktes som aktør i eget liv, ser vi på eleven som deltakende i egen læring ved å være aktiv og selvstendig i egen læringsprosess (Mossige & Bunting, 2014). Å være aktiv i egen læringsprosess omtales også som selvregulert læring. Informantene uttrykker at de evnerike elevene alltid har noen alternative oppgaver og prosjekter ved siden av den ordinære undervisningen (19, 20). Her styrer elevene mye av egen læringsprosess og elevene er ofte relativt uavhengig av lærer. Elevene setter mål for læringen, planlegger aktiviteten, observerer og vurderer egen læringsaktivitet, vurderer læringsresultatet og trekker slutninger om egen kompetanse for videre arbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

I en slik selvregulert prosess er motivasjon en nødvendig faktor da selvregulert læring er en prosess eleven selv tar hånd om og er derfor helt avhengig av at eleven er motivert (Mossige & Bunting, 2014). Elever som er motiverte har evnen til å arbeide målrettet. Skal elever kunne oppnå selvregulert læring, er det nødvendig at skolen legger til rette for elevmedvirkning og mestringsopplevelser.

Som tidligere nevnt opplever elevene mestring ved å få tilpassede utfordringer. Informantene vektlegger dette ved at de evnerike elevene får utvikle seg selv gjennom et godt differensiert opplæringstilbud. For eksempel ved at informant A har en evnerik elev som selv kan velge når han vil jobbe med prosjekt han har ved siden av den ordinære opplæringen (19). Informant B har evnerike elever som også har prosjekter ved siden av den ordinære opplæringen, bl.a. egne særemner og eget forskningsarbeid (20), egne analyser av tekster og bokanmeldelser (21) styrt av

elevene selv, da lærer vet at kompetansemålene for den ordinære opplæringen allerede er innlært og på plass.

Faglige utfordringer i arbeidet med evnerike elever

Informant A:

- (22) Motivasjon er kanskje det jeg tenker mest på. Fryktelig lett at evnerike elever hekter av (...) og det hjelper ikke hvor fint, flott, differensiert og variert opplegget er. Å holde på deres motivasjon samtidig som du gir andre det de trenger også, det er kjempeutfordrende.
- (23) (Ulike prosjekter eleven har som alternative oppgaver – velger ofte lystbetont) Vanskelig balansegang da han kan vurdere sin egen læring til å være høyere enn den er. Finne vektingen mellom stoffet vi skal ha og hvor dypt det er, men vi må ha stoffet vi skal ha (...) og hvor eleven befinner seg og når en kan gi eleven mulighet til å trekke seg ut.
- (24) Han hekter av med en gang oppgaven blir for vanskelig. Prøvde å gi han utfordringer som skulle være skikkelig gode, der heftet han av med en gang da det ble for vanskelig. Gikk ned på vanskelighetsgraden litt fordi det skulle ikke så veldig vanskelige oppgaver til før han ble redd for å mislykkes. Så det var en ting som var veldig vanskelig.

Informant B:

- (25) Jeg har virkelig i gåseøyne ”blitt presset” til å virkelig tenke på hvordan jeg kan klare å legge til rette for at hun skal få en skoledag som virkelig er inspirerende og som er lagt til rette på det nivået som hun er kunnskapsmessig.
- (26) Det stiller visse krav til å være lærer altså, en skal forberede seg og virkelig møte opp og vite hva en skal (...) samtidig som det er veldig inspirerende. En må jaggu forberede seg skikkelig (...) rett og slett lese seg opp på en del tema for å klare å stille en del spørsmål slik at hun føler at læreren både vet det, kan det og vil det. Så jeg har aldri lært så mye om nerveceller det siste året her, så jeg er på videreutdanning (latter).

Faglige utfordringer i arbeidet med evnerike elever har begge informantene erfaringer med. Informant A trekker fram vektingen mellom stoffet eleven skal lære og når eleven har mulighet til å trekke seg ut å jobbe med alternative oppgaver (23). Denne utfordringen kan ofte oppleves som et dilemma, da eleven oppnår læring gjennom selvstyrte læringsaktiviteter som ofte er lystbetonte. Men også da eleven må gjennomgå nødvendig undervisningsstoff. Elevens utfordringer (24) og motivasjon (22) trekkes også fram som utfordringer i det faglige arbeidet. Informant B nevner utfordringer i arbeidet med tanke på å virkelig skape en inspirerende og lærerik skolehverdag for de evnerike elevene (25). Informanten forteller at han virkelig må forberede seg og lese seg opp på tema for å føle at han kan tilby de evnerike elevene en lærerik hverdag (26).

For at informantene skal kunne hjelpe elevene på et faglig-, sosialt- eller personlig plan er det viktig med en nær relasjon og et tillitsforhold mellom lærer og elev.

Lærere som klarer å skape nære relasjoner og et tillitsforhold til elever har stor betydning for elevens læring (Hattie & Yates 2014; Nordahl 2014; Drugli 2012; Hattie 2009; Nordenbo et al. 2008; Håstein & Werner 2004). For lærer handler relasjon om å forstå og samhandle med mennesker de møter i yrkessammenheng på en god og hensiktsmessig måte (Røkenes & Hanssen, 2012). Lærers oppgaver er å fremme læring og utvikling hos eleven. Kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev er avgjørende for det faglige arbeidet, da kvaliteten på relasjonen ofte betyr mer enn målrettede teknikker og metoder. En slik relasjon må bygges på at lærer viser interesse, respekt, toleranse og empati ovenfor eleven (Nordenbo et al. 2008).

Noen av de faglige utfordringene informantene gir uttrykk for kan vi anta de har mestret. Gjennom den differensierte opplæringen som tidligere er beskrevet, fremmer informantene de evnerike elevenes læring og utvikling via deres kjennskap til elevene. Kunnskapen informantene har tilegnet seg om de evnerike elevene har de omsatt til en rikere og mer tilpasset opplæring sett ut fra elevenes evner og forutsetninger (Håstein & Werner, 2004). Gjennom gode relasjoner til elevene har informantene skapt forutsetningene som skal til for å støtte, veilede og hjelpe eleven i undervisningen (Drugli, 2012).

4.3 Samarbeid

Læreren selv er ikke den eneste som samhandler med evnerike barn og unge. I denne kategorien vil jeg presentere informantenes utsagn om ulike samarbeidspartnere i arbeidet med evnerike elever, deriblant eleven selv.

Lærer – Elev

Informant A:

- (27) Samtalen mellom lærer og elev for å finjustere læringen er kjempeviktig. Nøyaktig tilbakemelding (...) og at en gir fremovermeldinger og passelig framdrift.
- (28) Informasjon er viktig. Detaljert informasjon på tavla eller muntlig (...) om hva som skal skje underveis.

Informant A nevner samarbeidet mellom seg selv og den evnerike eleven som viktig. Informanten trekker fram tilbakemeldinger til eleven (27), informasjon til eleven (28). Samtalen mellom lærer og elev for å finjustere læringen trekkes fram som vesentlig.

Som tidligere drøftet har relasjonen mellom lærer og elev stor betydning for elevens læring og utvikling, da lærere som klarer å skape nære relasjoner til elever har stor betydning for elevenes læring (Hattie & Yates 2014; Nordahl 2014; Drugli 2012; Nordenbo et al. 2008; Håstein & Werner 2004). Relasjonen har betydning i den forstand at den tilpassede opplæringen blir så god som over hode mulig ved å bli basert på elevens evner og forutsetninger, gjennom lærers kjennskap til eleven (Håstein & Werner, 2004).

Evnerike elever har ofte gode språkferdigheter, er flinke til å trekke logiske slutninger, resonnerer godt og har stor forståelse for pensum (Clark 2013; Skogen & Idsøe 2011; Mönks & Ypenburg 2008; Distin 2006; Hofset 1970). Da evnerike elever ofte fungerer veldig godt på det intellektuelle nivået kan den evnerike eleven selv være til god hjelp for å finjustere læringen, og kunne bidra til å utforme et godt differensiert undervisningsopplegg. Betraktes eleven som aktør i eget liv, vil eleven sannsynligvis ha gode forslag til videre læring. Da eleven selv har vært i aktiv i egen læring bl.a. ved å planlegge egne læringsaktiviteter, vurdere egen læring og trekke slutninger om egen kompetanse for videre arbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Lærer – Foreldre / Foresatte

Informant B:

- (29) Samarbeid med foreldre (...) da forholdet mellom foreldre og skole er viktig for å legge et løp. En del av de elevene ønsker å sitte hele tiden (med skolearbeid). Jeg synes det er viktig at de ikke bare blir fagopptatte men at de blir sosialt velfungerende vesen i tillegg (...) og det prøver jeg å ha en dialog på. Jeg har mye kontakt (...) så de er klare over utfordringene og vet akkurat hvor skoen trykker.

Informant B trekker fram samarbeidet mellom skolen og foreldre / foresatte (heretter nevnt som foreldre). Informanten sier samarbeidet er viktig for å legge et godt løp for eleven (29). Den norske skolen er ifølge opplæringsloven (1998) lovpålagt til å drive virksomheten i samarbeid og forståelse med hjemmet. Kunnskapsløftet trekker fram at samarbeidet mellom skolen og hjemmet har en sentral betydning i forhold til å skape gode læringsvilkår hos den enkelte elev (Pedlex Norsk Skoleinformasjon, 2012). God kommunikasjon mellom partene er en forutsetning for å kunne skape et godt samarbeid. Foreldre skal møtes med respekt og anerkjennes som sentrale aktører i barnets liv (Dale & Tangen, 2012). Det gode samarbeidet mellom skolen og

hjemmet handler bl.a. om å utveksle viktig informasjon om barnet. Et godt samarbeid fremmer lærers mulighet til å tilpasse læringsmulighetene til barnet (Skogen & Idsøe, 2011).

Internt samarbeid

Informant A:

- (30) Vi har full åpenhet i personalet om akkurat dette her (tema evnerike). Har det opp på møter, teammøter, personalmøter. Og samkjøring hos lærerne, slik at vi er klar over hvordan den ene gjør det, og at vi er litt samkjørte i måten vi jobber og tenker på.

Informant B:

- (31) På ungdomsskolen så er det flere ulike lærere som er inne (...) slik at det stilles mye større krav (...) så flere personer må samarbeide.

Begge informantene uttrykker et samarbeid med kollegaer. Informant A har ofte tema evnerike opp på møter (30). Og et samarbeid lærerne imellom blir trukket fram av begge informantene (30, 31). I dagens skole må elevene ofte forholde seg til flere lærere i løpet av en dag da ulike lærere har ulike fag. Informantene påpeker at det stilles større krav til at lærerne må samarbeide og samkjøre måten de jobber og tenker på. Samarbeidet lærerne i mellom er av stor betydning da alle har en vesentlig rolle i elevens læring og utvikling på skolen. Det er viktig å opprettholde et godt samarbeid mellom lærere, da det vil bidra til å ivareta et godt læringsmiljø for eleven. Slik at alle lærere som har den evnerike eleven vet hva som skal til for å frigjøre, og ikke avgrense potensialet som befinner seg i eleven.

Som tidligere nevnt ser det ut til at informantene forstår begrepet tilpasset opplæring gjennom en smal forståelse, da de legger vekt på den enkelte elev i sin forståelse av begrepet. Likevel ser det ut til at tilpasset opplæring preger hele skolen og kvalitetene ved opplæringen, da informantene uttrykker et godt internt samarbeid om skolens evnerike elever.

Eksternt samarbeid

Informant A:

- (32) Vi har innledet et samarbeid med en høyskole som er ”ungdomstrinn i utvikling”. Vi må lage et opplegg sammen på gruppen som skal gjennomføres og evalueres, og det har vært veldig viktig med tanke på dette (tilpasset opplæring og evnerike). For da må en faktisk tenke igjennom tilpasset opplæring for hver enkelt elev.

Informant B:

- (33) Vi har oppfølging fra lærere på en lærerhøyskole som kommer hit og er med i undervisningen og ser hvordan ting fungerer. Det er litt det samme som å være ute i praksis på lærerskolen. De rettleder og veileder underveis. En forbereder seg litt ekstra også gjør en det skikkelig. Da tror jeg hverdagen for seg selv blir bedre og ikke minst bedre for de elevene som trenger litt ekstra.

Informant A har et samarbeid med en høyskole som kommer inn i skolen å evaluerer planlagte og gjennomførte opplegg (32). Dette hjelper lærerne i skolen å virkelig tenke på tilpasset opplæring i forhold til hver enkelt elev. Informant B har et samarbeid der lærere blir rettleidet og veiledet underveis i undervisningen (33). Samarbeid med eksterne aktører kan være et fint tilskudd i skolehverdagen. De kommer utenfra og ser lærerens praksis med et mer kritisk blikk enn lærerne selv. Spørsmål ved den aktuelle praksisen kan stilles, da den eksterne aktøren kan ha andre erfaringer.

5.0 Avslutning

Denne studien har tatt sikte på å belyse tilpasset opplæring og evnerike elever i den norske grunnskolen. Problemstillingen er som nevnt: *Hva vektlegger to lærere i tilpassingen av opplæringen for evnerike i grunnskolen?* Som forskningsspørsmål i tillegg til problemstillingen, lurte jeg på: *På hvilken måte kan lærer stimulere og opprettholde evnerike elevers lærelyst?* For å få svar på problemstillingen har jeg tatt i bruk en kvalitativ forskningsmetode med intervju som metode for datainnsamling. Jeg har hatt store vansker med å få tak i informanter til studien, og endte dermed opp med 2 stk. informanter som har erfaring med evnerike elever. Vanskene med å få tak i informanter resulterte også i et lengre tidsbruk på studien enn først beregnet.

Tilpasset opplæring for evnerike elever oppleves godt planlagt og gjennomført fra informantenes side. Informantene legger vekt på evnerike elever som individer og tilpasser deretter undervisningen ut fra elevenes evner og forutsetninger, noe som stemmer overens med tilpasset opplæring slik det er beskrevet i opplæringsloven. Informantene vektlegger at undervisningen må føles meningsfull og inspirerende, engasjere og utfordre de evnerike elevene. Utfordringene må selvfølgelig være realistiske og overkommelige for den enkelte elev. Ved bruk av akselerasjon, berikelse og selvstudium mottar evnerike elever differensiert opplæring. Her blir evnerike elever faglig utfordret noe som øker troen på egen kompetanse og mestring. Mestringsfølelsen er avhengig av at utfordringene som blir gitt er tilpasset eleven. Følelsen av mestring gir elever motivasjon til å gå løs på mye utfordringer med godt mot. Informantene trekker også fram motivasjon. Motivasjonen til evnerike elever er avhengig av mestring og troen på egen kompetanse, som igjen er avhengig av utfordringene som blir gitt. Utfordringene må skape interesse og engasjement, men ikke være for omfattende om elever skal oppleve indre motivasjon også omtalt som ”flow”. Mestring og motivasjon er videre en nødvendighet om eleven sees som aktør i eget læringsarbeid. Informantene forteller om elevers egne forskningsprosjekter og alternative oppgaver ved siden av den ordinære opplæringen. Slik fungerer elevene selvstendig i egen læringsprosess.

For å stimulere og opprettholde evnerike elevers lærelyst jobber informantene først og fremst med å skape god tilpasset opplæring ut fra den enkelte elevs evner og

forutsetninger. utfordringer blir tilpasset og gitt, og har gode virkninger som opplevelse av mestring og motivasjon, og gode relasjoner mellom lærer og evnerike elever som videre er med på å fremme elevens læring og utvikling i skolen.

Informantene har en forståelse av begrepet evnerik som elever med høyere kognitiv intelligens enn gjennomsnittet. Deretter opplever de også utfordringer i arbeidet med evnerike elever. Bl.a. opplevelsen av å balansere litteratur som eleven skal lære og alternative oppgaver eleven har ved siden av den ordinære opplæringen. utfordringen om å skape en inspirerende og lærerik hverdag blir også møtt av informantene. Her jobber informantene godt ved å ha gode relasjoner til de evnerike elevene, som skaper kunnskap om hva hver enkelt elev trenger for å kunne utvikle seg. I samarbeid med eleven selv, elevens foreldre, interne og eksterne samarbeidspartnere kan lærer få nye ideer til metoder å stimulere den evnerike elevens lærelyst.

Informantene i denne studien har utviklet min kompetanse om den evnerike elevgruppen i større grad enn jeg hadde forespeilet meg på forhånd. Det kan likevel stilles spørsmål om studiens resultater består av ”søndagsfortellinger”, da studiens resultat viser at informantene jobber godt med tilpasset opplæring, og stimulering og opprettholdelse av evnerike elevers lærelyst. ”Søndagsfortellinger” vil si fortellinger som ofte er solskinnshistorier, som i liten grad deler fortrolige fortellinger fylt med frustrasjon og nederlag (Connelly & Clandinin, 1999 i Møller, 2004, s. 184).

Jeg håper nåtiden og framtiden setter et mye større søkelys på evnerike elever. Jeg håper samfunnet åpner øynene for elevgruppen ved å ta de på alvor og se de betydningsfulle ressursene de virkelig er. La oss endre mentaliteten og skape en kultur der det er lov å være fink. Evnerike elever trenger også hjelp til å utvikle sitt potensial.

Referanseliste

- Amundsen, C. (2013). *Sosiale og emosjonelle vansker blant evnerike barn*. Masteroppgave. Stavanger: Det humanistiske fakultet, Universitetet i Stavanger.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Volda: Høgskulen i Volda.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Befring, E. (2012). *Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver*. I E. Befring (Red.) & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (5. Utg. s. 33-58). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Betts, G. & Neihart, M. (1988). *Profiles of the gifted and talented. Gifted child Quarterly. National association for gifted children (NAGC)*. Hentet 20.01.15 fra: http://www.davidsongifted.org/db/Articles_id_10114.aspx
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (red.) (2008). *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Clark, B. (2013). *Growing up gifted. Developing the potential of children at school and at home*. Boston: Pearson.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Flow and the foundations of positive psychology. The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Springer: New York.
- Dale, E., W. (2004). *Kultur for tilpasning og differensiering*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 10.06.14 fra: http://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/Kultur_for_tilpasning_differensiering.pdf

- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2006). ”Så langt det er mulig og faglig forsvarlig...” *Inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dalen, M. & Tangen, T. (2012). *Barnehagens og skolens samarbeid med foreldre til barn og unge med spesielle behov*. I E. Befring (Red.) & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (5. Utg. s. 220-239). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Deci, E., L. & Ryan, R., M. (2000). *The ”what” and ”why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination og behavior*. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. Hentet 10.06.15 fra:
http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1207/S15327965PL11104_01
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humanoria (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humanoria, juss og teologi*. Hentet 18.03.15 fra:
<https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>
- Distin, K. (2006). *Gifted children. A guide for parents and professionals*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Drugli, M., B. (2012). *Relasjonen mellom lærer og elev. Avgjørende for elevens læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Ekspertgruppen i spesialpedagogikk (2014). *Utdanning og forskning i spesialpedagogikk – veien videre. Rapport fra Ekspertgruppen for spesialpedagogikk (SPESPED)*. Oslo: Norges forskningsråd. Hentet 30.06.15 fra:
<http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content->

[Disposition%3A&blobheadervalue1=+attachment%3B+filename%3DSPESPEDrapportweb.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1274505201621&ssbinary=true](https://www.mungoblobs.com/attachment/3B+filename%3DSPESPEDrapportweb.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1274505201621&ssbinary=true)

Engelstad, J., G. (2012). *Lærerens tilpasningsarbeid for evnerike elever i den norske skolen*. Masteroppgave. Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap, Høgskolen i Hedmark.

Gagnè, M. & Deci, E., L. (2005). "Self-determination theory and working motivation". *Journal of Organizational Behaviour*, 26, 332-362. Hentet 10.06.15 fra:
<http://jwalkonline.org/docs/Grad%20Classes/Fall%2007/Org%20Psy/Cases/motivation%20articles/PERUSED/sdt%20and%20work%20motivation.pdf>

Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hagenes, T. (2009). *Begavede barn i norsk grunnskole. Hvordan opplever foreldrene barnas og sitt eget møte med skolen?* Masteroppgave. Det samfunnsvitenskapelig fakultet, Oslo: Universitetet i Oslo.

Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Hattie, J. & Yates, G., C., R. (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. New York: Routledge.

Helgesen, L., F. (2014). *Gjelder trivsel på skolen også for de evnerike?* Masteroppgave. Stavanger: Det humanistiske fakultet, Universitetet i Stavanger.

Hofset, A. (1970). *Evnerike barn i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Håstein, H. & Werner, S. (2004). *Men de er jo så forskjellige. Tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. Oslo: Abstrakt forlag.

- Håstein, H. & Werner, S. (2014a). *Spesialpedagogikk, inkludering og tilpasset opplæring i vanlige klasser*. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis*. (1. Utg., s. 136-164). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Håstein, H. & Werner, S. (2014b). *Tilpasset opplæring i fellesskapets skole*. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis*. (1. Utg., s. 19-55). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Idsøe, E., C. (2014a). *Elever med akademisk talent i skolen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Idsøe, E., C. (2014b). *Har vi råd til å miste de evnerike barna? Aftenposten*. Hentet 14.07.15 fra: <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/Har-vi-rad-til-a-miste-de-evnerike-barna-7461577.html>
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Károlyi C., von. & Winner, E. (2005). *Extreme giftedness*. I Sternberg, R., J. (Red.) & Davidson, J., E. (Red.), *Conceptions of giftedness* (2. Utg., s. 377-394). New York: Cambridge university press.
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1971). *Innstilling om lovregler for spesialundervisning m. v. Otta*: Engers boktrykkeri.
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1974). *Mønsterplan for grunnskolen: bokmål*. Oslo: Aschehoug. Hentet 24.02.15 fra: <http://www.nb.no/nbsok/nb/7338ae0e2cc21f35ceeb57c37bb8de34#0>
- Kleven, T. (2014). *Forskning og forskningsresultater*. I Kleven, T. A. (Red.), Hjordemaal, F. & Tveit, K. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (2. utg., s. 9-26). Bergen: Fagbokforlaget.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lov om behandling av personopplysninger (2000). Hentet 23.03.15 fra:
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31#KAPITTEL_6
- Meld. St. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Hentet 14.07.15 fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 22 (2010-2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter. Ungdomstrinnet*. Hentet 17.07.15 fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>
- Mjøs, M. (2007). *Spesialpedagogens rolle i dagens skole. En studie av hvordan prinsippene om inkludering og tilpasset opplæring for alle elever kommer til uttrykk i skolen, og av spesialpedagogens rolle i denne sammenheng*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Moen, T. & Karlsdóttir, R. (2011). *Innledning*. I Moen, T. & Karlsdóttir, R. (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*, (s. 9-14). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Mossige, M. & Bunting, M. (2014). *Tilrettelegging for elevene som aktører i eget læringsarbeid*. I M. Bunting (red.), *Tilpasset opplæring i forskning og praksis*, (1. Utg., s. 103-122). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen. Posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Gjøvik: Universitetsforlaget.
- Mönks, F., J. & Ypenburg, I., H. (2008). *Begavede barn. En veiledning for foreldre og pedagoger*. Oslo: Abstrakt forlag.

- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nissen, P., Kyed, O., Baltzer, K. & Skogen, K. (2012). *Talent i skolen. Identifisering, undervisning og utvikling*. Namsos: Pedagogisk psykologisk forlag AS.
- Nordahl, T. (2014). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i Skolen. 2. Utgave*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nordenbo, S.E., Larsen, M.L., Tiftikçi, N., Wendt, R.E., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole. Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. I: Evidensbasen. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet.
- Norges offentlige utredninger (1995). NOU 1995:18 *Ny lovgivning om opplæring. "... og for øvrig kan man gjøre som man vil"*. Hentet 13.06.15 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/7d09fca038a04a419859a40c83103407/no/pdfa/nou199519950018000dddpdfa.pdf>
- Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Olsen, T., O. (2011). *Er det lov å være flink?* Universitetet i Stavanger. Hentet 14.07.15 fra: <http://forskning.no/barn-og-ungdom-pedagogiske-fag-skole-og-utdanning/2011/06/er-det-lov-vaere-flink>
- Opplæringsloven (1998). Hentet 06.02.15 fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven>
- Ot. Prp. Nr. 46 (1997-1998). *Om lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Kapittel 31*. Hentet 13.06.15 fra: https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/otprp-nr-46-1997-98-/id158981/?docId=OTP199719980046000DDDEPIS&q=evnerik&navchap=1&ch=31#match_0

- Pedlex Norsk Skoleinformasjon (2012). *Kunnskapsløftet. Mål og innhold for grunnskolen*. Oslo: Pedlex.
- Røkenes, O., H. & Hanssen, P., H. (2012). *Bære eller briste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E. & Fossen, I. (1995). *Tilpassing og differensiering. Idealiteter og realiteter i norsk grunnskole*. Trondheim: Tapir forlag
- Skaalvik, E., M. & Skaalvik, S. (2014). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K., & Idsøe, E., C. (2011). *Våre evnerike barn. En utfordring for skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Smedsrud, J. (2012). *Den norske skolen og de evnerike elevene*. Masteroppgave. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- St. Meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Hentet 04.06.15 fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Tangen, R. (2012). *Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon*. I E. Befring (Red.) & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (5. Utg. s. 17-30). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thorberg, R. & Fejes, A. (2009). *Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitative studier*. I A. Fejes, & R. Thornberg (red.), *Handbok i kvalitativ analys*, (s. 216-235) Stockholm: Liber.

- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Udberg-Helle, C., E. (2013). *Why let them walk when they can fly?* Masteroppgave. Avdeling for lærerutdanning, Høgskulen i Sogn og Fjordane / Universitetet i Bergen.
- Utdanningsdirektoratet (2007). Brosjyren "*Likeverdig opplæring – et bidrag til å forstå sentrale begreper*". Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 13.06.15 fra: http://www.udir.no/globalassets/upload/brosjyrer/5/likeverdig_opplaring_brosjyre.pdf
- Zimmerman, B., J. (2001). *Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis*. I B. J. Zimmerman (red.) & D. H. Schunk (red.), *Self-regulated learning and academic achievement. Theoretical perspectives (2nd ed., s. 1-37)*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Innlednings spørsmål:

- Hvilken utdanning har du?
 - Hvilken arbeidserfaring har du?
1. Hvordan forstår du begrepet ”tilpasset opplæring”?
 - a. Hva vektlegger du ang. tilpasset opplæring?
 2. Hvordan forstår du begrepet ”evnerik”?
 3. Hvilken erfaring har du med evnerike elever?
 4. Hva vet du ang. kartlegging av evnerike elever?
 - a. Tester, nominasjoner...
 5. Hva legger du vekt på når du gjennomfører tilpassede opplæringstiltak for evnerike elever?
 - a. I hvilken grad er det utviklet en felles strategi på skolen når det gjelder arbeid med tilpassede opplæringstiltak og evnerike elever?
 - i. Tema på personalmøter, kompetanseutvikling, kurs...
 6. Hvordan ser du den differensierte opplæringen påvirke den evnerike elevens lærelyst og motivasjon?
 7. Hvilke utfordringer møter du i arbeid med evnerike barn med tanke på:
 - a. Planlegging?
 - b. Gjennomføring?
 - c. Vurdering?
 8. I hvilken grad støtter du de evnerike elevene når det gjelder sosial og emosjonell utvikling?
 9. Noe du vil tilføye?
 10. Helt tilslutt, beskriv din ønskesituasjon ang. mangfoldet i en klasse, inkludert evnerike barn og elever det er tatt enkeltvedtak om spesialundervisning for.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring i forbindelse med å delta i intervju ved en masteroppgave i spesialpedagogikk ved NTNU.

Mitt navn er Andrea Sivertsen, jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved NTNU. Jeg er inne i mitt siste semester av studiet og er i ferd med å gjennomføre den avsluttende masteroppgaven. Temaet for min oppgave er evnerike barn. Jeg er interessert i å finne ut hvordan lærer kan opprettholde og stimulere de evnerike elevenes lærelyst. For å finne ut av dette ønsker jeg å intervju flere lærere eller spesialpedagoger som arbeider med evnerike barn.

Deltakelse i forskningsprosjektet er frivillig og du har mulighet til å trekke deg fra prosjektet når som helst i prosessen uten å oppgi grunn for dette. Under intervjuene vil det bli brukt båndopptaker. Dette for at jeg skal kunne ivareta deg og din informasjon / dine uttalelser så godt som mulig. All informasjon vil bli behandlet konfidensielt og personer som deltar i prosjektet vil bli anonymisert. Det vil ikke bli mulig å gjenkjenne deltakere, og informasjonen vil bli slettet ved prosjektets slutt, vårhalvåret 2015. Undersøkelsen er meldt inn til Personvernombudet i Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Dersom du ønsker å stille som deltaker til intervju og hjelpe meg i mitt masterprosjekt, er det fint om du signerer nedenfor. Når du signerer godtar du at du har lest informasjonsskrivet, samtykker til deltakelse og er klar over hvilke rettigheter du har i forbindelse med deltakelse i prosjektet. Har du spørsmål utover det som står i informasjonsskrivet må du gjerne kontakte meg på tlf.: 99 48 67 22 eller på epost: sivertsen-@live.no eller min veileder.

Veileder: Berit Groven, Førstemanuensis ved Dronning Mauds Minne Høgskole.

Epost: bgr@dmmh.no

Informert og frivillig samtykke.

Jeg er kjent med mine rettigheter som informant og ønsker å stille til intervju.

Dato:

Navn:

Med vennlig hilsen Andrea Sivertsen

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfages 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

Hans Petter Ulleberg
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 20.03.2015

Vår ref: 42431 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.02.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

42431	<i>Evnerike barn i grunnskolen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Hans Petter Ulleberg</i>
<i>Student</i>	<i>Andrea Sivertsen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets 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, 01.05.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no