Forord

Denne masteroppgaven ble gjennomført ved Institutt for pedagogikk og livslang læring ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) våren 2017 under veiledning av professor Berit Groven, ved Høgskolen for barnehagelærerutdanning, Dronning Mauds Minne.

Det er en overveldende følelse å snart kunne sette siste punktum, senke skuldrene og si meg ferdig med å ha skrevet en masteroppgave i spesialpedagogikk. Jeg må ærlig innrømme at det har vært en utfordrende og lang prosess, men samtidig ville jeg ikke vært den foruten. Hele forskningsprosessen, fra planleggingsfasen og innsamling av empiri, til ferdigskrevet oppgave, har gitt meg verdifull kunnskap som jeg gleder meg til å ta med videre ut i arbeidslivet. Nå er jeg klar for å ta fatt på nye utfordringer som nyutdannet lærer og spesialpedagog.

Det er mange som fortjener en stor takk for å ha hjulpet meg til å komme i mål. Først og fremst ønsker jeg å takke mine fire deltakere som stilte til intervju, og var villige til å dele sine erfaringer med meg. Det er takket være deres bidrag at studien lot seg gjennomføre. En stor takk rettes også til min veileder Berit Groven for raske, verdifulle og konstruktive tilbakemeldinger underveis i skriveprosessen.

Mine studievenninner på lesesalen fortjener også en stor takk. Lange dager med skriving på Idrettsbygget på Dragvoll hadde ikke vært de samme uten dere. Det har vært befriende å få ut frustrasjon til noen som er i «samme båt», og i fellesskap har vi motivert hverandre til å nå målet! Videre vil jeg rette en spesielt stor takk til min mamma for moralsk støtte underveis i prosessen, samt for å ha brukt utallige timer på korrekturlesing.

Avslutningsvis vil jeg takke min kjære samboer for at du alltid har troen på meg, og for god støtte underveis gjennom hele oppgaven.

Trondheim, juni 2017

Gunhild Johansen Blomsø

Sammendrag

Denne studien tar for seg grunnskolelæreres erfaringer med og oppfatninger om tilpasset opplæring for evnerike elever, avgrenset til faget matematikk. Elevgruppen er et fraværende felt i den norske lærerutdanningen og i spesialpedagogikken. Tidligere studier og litteratur om evnerike elever etterspør stadig mer forskning på feltet i en norsk skolekontekst, slik at en kan få et bredere grunnlag for å beskrive deres opplæringssituasjon i Norge. Formålet med studien er å sette fokus på om dagens evnerike elever får den opplæringen de ifølge Opplæringslovens § 1-3 har rett på, når det gjelder en undervisning som er tilpasset deres evner og forutsetninger. I studien blir elevenes situasjon synliggjort gjennom lærernes perspektiver.

For å få innsikt i læreres opplevelser av tilpasset opplæring for evnerike elever, benyttet jeg en kvalitativ forskningsmetode i form av semistrukturerte intervju med fire grunnskolelærere ansatt på kommunale skoler i Norge, som alle har erfaring med elevgruppen. På bakgrunn av analyse og tolkning av studiens funn, fremkommer det at det er lærerne selv som hovedsakelig er pådrivere for tilpasningsarbeidet, ikke skolen som organisasjon. Lærerne viser til ulike pedagogiske og organisatoriske differensieringsstrategier de enten benytter, har benyttet eller kan tenke seg å benytte for å tilpasse opplæringen for elevgruppen. De fleste strategiene som fremheves er ment å brukes innenfor klassens rammer, slik som berikelse, akselerasjon og elevmedvirkning, og fremmer dermed inkludering av evnerike elever i klassefellesskapet. I denne sammenheng antydes det at lærerne utøver en induktiv tilnærming til undervisning, med fokus på prosessen fremfor produktet. Inkluderingsprinsippet fremtrer også i forbindelse med egenskaper deltakerne trekker frem som viktige hos lærere som arbeider med evnerike elever. Blant annet fremheves evnen til å utvikle og opprettholde en grunnholdning i klassen om at det er lov å være flink, og betydningen av at læreren har entusiasme og engasjement for å prøve ut ulike former for tilrettelegging. Læreren bør fremme styrkene til hver enkelt elev, samt respektere at elevene har ulike forutsetninger og evner.

Til tross for at lærerne nevner flere faktorer som kan være med å gjøre tilpasningsarbeidet utfordrende, slik som manglende ressurser for og kunnskap om evnerike elever, viser studiens resultater at det er overkommelig for lærere å ivareta evnerike elever innenfor prinsippet tilpasset opplæring. Etter min oppfatning kreves det likevel en økt synliggjøring av evnerike elever og deres behov for tilpasset opplæring i alle norske grunnskoler.

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1. Innledning 1

1.1 Bakgrunn for valg av tema 1

1.2 Studiens formål, problemstilling og forskningsspørsmål 5

1.3 Oppgavens struktur 5

Kapittel 2. Teoretisk forankring 7

2.1 Evnerike elever – hvem er de? 7

2.1.1 Et definisjonsmangfold 7

2.1.2 Forståelsesmodeller 8

2.1.3 Karakteristiske kjennetegn for evnerike elever 10

2.2 Overordnede prinsipper for opplæring i norsk skole 12

2.2.1 Tilpasset opplæring 12

2.2.2 En inkluderende og likeverdig opplæring 14

2.2.3 Elevers rett til medvirkning og medbestemmelse 15

2.3 Matematikk som fag i arbeid med evnerike elever 16

2.3.1 Evnerike elever med særlig talent i matematikk 16

2.3.2 Didaktiske strategier 17

2.3.3 Pedagogiske strategier 17

2.3.4 Organisatoriske strategier *19*

2.4 Lærerens rolle i arbeid med evnerike elever 20

2.4.1 Lærerens profesjonelle og personlige kvaliteter 20

2.4.2 Å utvikle et godt læringsmiljø 21

2.4.3 Positive lærer-elev-relasjoner 22

2.4.4 Lærerens handlingsrom 23

Kapittel 3. Metodisk tilnærming 25

3.1 En kvalitativ forskningsstudie 25

3.2 Vitenskapsteoretisk forankring 26

3.3 Forberedelsesfasen 27

3.3.1 Forforståelse og forskerrollen 27

3.3.2 Intervju som datainnsamlingsmetode 28

3.3.3 Utvalgsmetode og presentasjon av deltakere 30

3.3.4 Utarbeiding av intervjuguide ... 31
3.4 Gjennomføringsprosessen ... 32
3.4.1 Pilotintervju ... 32
3.4.2 Gjennomføring av intervjuene ... 33
3.4.3 Transkribering ... 34
3.5 Analyseprosessen ... 35
3.5.1 Koding og kategorisering av intervjumaterialet ... 36
3.6 Kvalitetssikring ... 39
3.7 Etiske hensyn ... 40
Kapittel 4. Presentasjon og drøfting av funn ... 43
4.1 Evnerike elever - «undrende elever som vil finne ut og har ressursene til å vite hvordan de skal finne det ut» ... 43
4.1.1 Evnerikdom – mer enn høy intelligens ... 43
4.2 Tilpasset opplæring i arbeid med evnerike elever i faget matematikk ... 46
4.2.1 Oppfatninger om begrepet tilpasset opplæring ... 46
4.2.2 Differensieringsstrategier i arbeid med evnerike elever ... 48
4.2.3 Utfordringer ved å realisere tilpasset opplæring ... 55
4.2.4 Oppfatninger om spesialundervisning for evnerike elever ... 58
4.3 «Du må se dem, også må du ha interesse for å ivareta dem» - viktige egenskaper hos læreren ... 59
4.3.1 Den betydningsfulle lærer-elev-relasjonen ... 59
4.3.2 Å skape et godt, inkluderende og aksepterende læringsmiljø ... 61
Kapittel 5. Avslutning og veien videre ... 65
5.1 Sammenfatning og konklusjon av oppgavens hovedfunn ... 65
5.2 Pedagogiske implikasjoner ... 68
5.3 Veien videre ... 68
Litteraturliste ... 71
Vedlegg ... 79
Vedlegg 1: The Munich Model of Giftedness ... 79
Vedlegg 2: Informasjonsskriv ... 80
Vedlegg 3: Intervjuguide ... 82
Vedlegg 4: Godkjennelse fra NSD ... 86

Oversikt over figurer

Figur 1: Flerfaktormodellen for høy begavelse (Mönks & Ypenburg, 2008, s. 31)

Figur 2: The Munich Model of Giftedness (Heller, Perleth & Lim, 2005, s. 149)

Figur 3: Components of Data Analysis: Interactive Model (Miles & Huberman, 1994, s. 12)

Oversikt over tabeller

Tabell 1: Oversikt over deltakerne

Tabell 2: Transkripsjonsoversikt

Tabell 3: Oversikt over bearbeidelser av datamaterialet

Tabell 4: Oversikt over kategorier og underkategorier

Kapittel 1. Innledning

«Hysj, vær stille! Ikke gå rundt! Sitt i ro ved pulten din og jobb med oppgavene du har fått!». Dette er minner en nær bekjent av meg, som går innenfor kategorien «evnerik», har fra tiden han gikk på skolen. Gjennom stort sett hele barneskolen, for omtrent 20 år tilbake i tid, opplevde han at lærerne ikke tilpasset undervisningen etter hans evner og forutsetninger. Han endte opp med å synes skolen var kjedelig og lite motiverende. De matematiske evnene hans var særdeles gode, og han minnes at læreren ga han flere av de samme oppgavene han allerede mestret godt. På mellomtrinnet ble han gitt pensumbøker fra ungdomstrinnet som han skulle arbeide med på egen hånd, som innebar formler og uttrykk han ikke hadde blitt introdusert for ennå, og dermed ikke mestret.

Det å få et innblikk i en evnerik persons opplevelser fra egen skolegang ga meg en giv etter å få dypere kjennskap til hvordan evnerike elevers opplæringssituasjon i dagens norske skole er, da særlig med vekt på å undersøke hvordan elevgruppen blir ivaretatt når det gjelder prinsippet tilpasset opplæring i matematikk i grunnskolen, hovedsakelig på barnetrinnet. Mitt fokus på barnetrinnet er begrunnet i at jeg selv er utdannet grunnskolelærer 1-7, og ser det som relevant å undersøke noe jeg selv kan få nytte av i mitt framtidige arbeid som lærer.

Videre i dette kapittelet beskrives bakgrunn for valg av tema, etterfulgt av oppgavens formål, problemstilling og forskningsspørsmål. Til slutt vil oppgavens struktur bli redegjort for.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I 1970 ga Hofset ut boken «Evnerike barn i skolen», hvor han allerede den gang, for snart 50 år siden, stilte spørsmål om ikke tiden var inne for å vie de evnerike elevene en større oppmerksomhet (Hofset, 1970). Han beskriver at skolens ressurser hovedsakelig ble brukt på de elevene som hadde særlige vansker, og at det derav ikke ble tid til overs for andre elever. I de følgende årene har det likevel vært forunderlig stille omkring temaet evnerike elever i Norge. Både Skogen og Idsøe (2011) og Smedsrud (2012) hevder at evnerike elever, som utgjør omkring 2-5 prosent av elevpopulasjonen, har vært en glemt og nedprioritert elevgruppe i norsk skole. Fokuset på denne elevgruppen har også vært fraværende i den norske lærerutdanningen, som gjør at dagens lærere trolig ikke har tilegnet seg den kunnskapen og kompetansen som er nødvendig for å kunne tilrettelegge undervisningen for disse elevene (ibid.). Norge har lenge forsømt et viktig forskningsområde det trengs utvikling på, hevder Skogen og Idsøe (2011). Skogen (2010, 2012) har gjennom sin forskning på området kommet

frem til at det er særlig to myter som har stått sterkt i Norge når det gjelder evnerike barn, og som trolig har vært medvirkende til at pedagogisk og spesialpedagogisk utdanning og forskning har nedprioritert å fokusere på denne elevgruppen: 1) Evnerike barn klarer seg selv. 2) Å gi spesiell hjelp til de evnerike er å anse som uheldig elitisme.

Evnerike elever er viet en langt større oppmerksomhet internasjonalt enn i Norge. Både i Tyskland, Nederland og USA finnes det egne videreutdanninger for lærere som ønsker å lære mer om elevgruppen, samt at de har egne opplæringsplaner i skolen for de elevene som anses som evnerike (Tannenbaum, 2000). Flere land aksepterer også evnerike elever som en spesialpedagogisk oppgave, noe som ikke er tilfellet i Norge (Smedsrud, 2014; Skogen, 2012). Skogen (2012) har skrevet et kapittel i boken «Spesialpedagogikk», der han hevder evnerike barn bør innlemmes i spesialpedagogikken, og mener Norge neglisjerer Council for Exeptional Childrens anbefaling om å tilby evnerike elever spesialundervisning. I Opplæringslovens § 5-1 blir det fremhevet at elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen har rett på spesialundervisning, og derav få utarbeidet en individuell opplæringsplan ut fra sine behov og forutsetninger (Opplæringslova, 1998). I Utdanningsdirektoratets (2014b) veileder «Veilederen Spesialundervisning» står det følgende:

> Retten til spesialundervisning omfatter ikke elever som lærer raskere eller mer enn gjennomsnittet, og som derfor ikke får tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Evnerike elever som lærer raskere er omfattet av det generelle prinsippet om at opplæringen skal tilpasses den enkeltes behov (s. 13).

Ekspertgruppen for spesialpedagogikk (2014) har også valgt å ikke inkludere evnerike elever i det spesialpedagogiske fagfeltet. De argumenterer, på lik linje med Utdanningsdirektoratet (2014b), med at disse elevene skal få sitt opplæringstilbud innen rammen av tilpasset opplæring. Stortingsmeldingen «Motivasjon – Mestring – Muligheter» understreker at tilpasningen også skal omfatte evnerike elever (Meld. St. 22 (2010-2011), s. 55).

Til tross for lang stillhet på dette området i Norge, har det blitt satt mer lys på evnerike elever de siste årene. Ut ifra det jeg har funnet av norsk litteratur på feltet, er det gitt ut ytterligere tre bøker etter at Skogen og Idsøe først satte temaet på dagsorden med boken «Våre evnerike barn – en utfordring for skolen» i 2011. Den nyeste boken, «Evnerike elever og tilpasset opplæring» av Smedsrud og Skogen, ble utgitt i 2016. I tillegg publiserte Kunnskaps-departementet 15. september 2016 utredningen «Mer å hente – bedre læring for elever med stort læringspotensial» (NOU 2016:14), utarbeidet av Jøsendalsutvalget. Utvalget peker på at grunnopplæringen i norsk skole ikke utnytter handlingsrommet godt nok når det gjelder

pedagogisk og organisatorisk differensiering som kan gi evnerike elever en tilfredsstillende opplæring. I utredningen anbefales det en rekke tiltak knyttet til rammebetingelser, kunnskap og kompetanse, som er ment å gi evnerike elever et bedre skoletilbud. Det understrekes blant annet at elevgruppen behøver pedagogisk gode og gjennomtenkte opplegg med progresjon, samt stadig nye innfallsvinkler til lærestoffet. Utvalget fremhever også et behov for mer forskningsbasert kunnskap på feltet sett ut ifra en norsk kontekst (NOU 2016:14).

Med hensyn til forskning om evnerike elever, finnes det langt mer internasjonalt enn i Norge. Ettersom studien min er ment å beskrive disse elevene i en norsk kontekst vektlegges hovedsakelig norske studier. De mest sentrale norske forskningsprosjektene om evnerike elever er masterstudier. Jeg vil derfor referere til resultater fra utvalgte masteroppgaver jeg anser som interessante for min studie, samt en undersøkelse av Kjell Skogen. Et fellestrekk for samtlige av de tidligere studiene, er at det etterlyses mer forskning på feltet. Opsahls (2015) studie, som omhandler evnerike elevers skolelivskvalitet, viser at skolegangen til de evnerike deltakerne for det meste var preget av kjedsomhet, manglende tilpasning og en opplevelse av at det beste var å ikke være smart. Samtlige av deltakerne forteller at potensialet deres sjelden ble utnyttet, og at de derfor valgte å ikke følge opp egne interesser. Hovedresultater fra Smedsruds (2012) studie viste at evnerike elever og deres foreldre opplevde å ikke bli tilstrekkelig ivaretatt av norsk skole når det gjelder tilpasset opplæring. Disse funnene bekreftes på flere områder av Skogens (2010) undersøkelse, som viste at ingen av de evnerike voksne deltakerne var fornøyde med skolegangen de fikk som barn, og utviklet et generelt negativt forhold til skolen. En av deltakerne opplevde så stor grad mobbing og neglisjering at hun bevisst valgte å tilpasse seg klassegjennomsnittet for å ikke skille seg ut (ibid.).

Når det gjelder forskning om læreres opplevelser av arbeid med evnerike elever, viste resultater fra Engelstads (2012) studie at lærerne som deltok uttrykte god forståelse for begrepet tilpasset opplæring, men at det faglige tilbudet som ble gitt til elevgruppen ofte var svært tilfeldig. Dette på grunn av manglende fokus og retningslinjer fra skolens side. Lærerne pekte også på at de følte seg usikre i sin rolle med tanke på at de ikke strakk til faglig, da de evnerike elevene ofte stilte avanserte spørsmål og ønsket større utfordring. Videre uttrykte lærerne i Engelstads (2012) studie at de ofte ikke greide å gi alle elever et fullverdig tilpasset tilbud i samlet klasse, grunnet tidsaspektet og de store individuelle forskjellene blant elevene. Derav ble de evnerike elevene gjerne tilsidesatt til fordel for tilrettelegging for elever med vansker. Lærerne etterlyste også et nærmere samarbeid og samkjøring mellom de ulike

trinnene på skolen (ibid.). Finsbergs (2015) studie, om fire grunnskolelæreres oppfatninger om og utfordringer med tilpasset opplæring for evnerike elever, kom det frem at lærerne så ut til å mangle informasjon og kompetanse om evnerike elever og tilpasning for dem. Videre kom det frem at lærerne ønsket at de evnerike elevene skulle være en del av klassen, men at dette sjelden lot seg gjøre ut ifra de pedagogiske tiltakene som blir anbefalt å benytte. I tillegg ble det uttrykt enighet blant lærerne om at denne elevgruppen burde ha rett på spesialundervisning, ettersom den tilpassede opplæringen for evnerike elever krever mer innsats enn hva som inngår i prinsippet om tilpasset opplæring (ibid.).

Slik det kommer frem i avsnittene ovenfor, blir det både i den norske litteraturen på feltet (se bl.a. Smedsrud & Skogen, 2016), Kunnskapsdepartementets utredning (NOU 2016:14), samt tidligere norsk forskning på feltet, etterspurt mer forskning vedrørende evnerike elever. Dette gir en ytterligere motivasjon for valg av tema for oppgaven min. Smedsrud og Skogen (2016) fremhever at det særlig ønskes mer forskning som belyser feltet med samme utgangspunkt, slik at en kan få et bredere grunnlag for å beskrive evnerike elevers situasjon i norsk skole.

Oppgavens avgrensning til faget matematikk ble først og fremst valgt for at omfanget ikke skulle bli for stort. En annen begrunnelse er at jeg har funnet lite relevant tidligere norsk forskning på feltet rettet mot faget matematikk. Dette til tross for at litteratur på området viser at evnerike elevers usedvanlige evner ofte kommer til syne gjennom matematisk resonnering, problemløsning og logisk tenkning (se bl.a. Idsøe, 2014a). Jeg ble derfor motivert av tanken på å undersøke noe «nytt». Videre tilsier både resultater fra nyere PISA og TIMMS-undersøkelser at det kan ha skjedd en framgang i norske elevers prestasjoner i matematikk. Denne endringen kommer tydelig frem i titlene til TIMSS-rapportene i løpet av de siste årene:

2003: Hva i all verden har skjedd i realfagene? Norske elevers prestasjoner i matematikk og naturfag i TIMSS 2003
2007: Tegn til bedring: norske elevers prestasjoner i matematikk og naturfag i TIMSS 2007
2011: Framgang, men langt fram: norske elevers prestasjoner i matematikk og naturfag i TIMSS 2011
2015: Vi kan lykkes i realfag: Resultater og analyser fra TIMSS 2015

Denne tilsynelatende framgangen har vært med å begrunne mitt fokus på matematikk i oppgaven, da det indikeres at det har skjedd en positiv endring i matematikkundervisningen i norsk skole, kanskje også med tanke på tilpasning for evnerike elever? Dette var noe jeg hadde lyst å finne nærmere ut av.

1.2 Studiens formål, problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med forskningen min er å rette lyset mot evnerike elevers opplæringssituasjon i grunnskolen, med fokus på å forstå læreres erfaringer med og oppfatninger om tilpasning av matematikkundervisningen for denne elevgruppen. Interessen for å forske på akkurat dette området, er basert på et ønske om å finne ut om evnerike elever får den undervisningen de ifølge Opplæringslovens §1-3 har rett på: en undervisning tilpasset deres evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998).

Problemstillingen min er som følger:

Hvordan blir evnerike elever i grunnskolen ivaretatt når det gjelder prinsippet tilpasset opplæring i faget matematikk, sett ut fra lærerens perspektiv?

Jeg så et behov for å spesifisere problemstillingen ytterligere og lagde derfor følgende forskningsspørsmål:

1) *Hvordan blir ulike områder av matematikkundervisningen, slik som lærestoff, arbeidsmåter og organisering, tilrettelagt for evnerike elever?*
2) *Hva vektlegger lærere som viktige egenskaper hos seg selv i arbeid med å tilpasse opplæringen for evnerike elever?*

1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i fem kapitler. Jeg har allerede redegjort for kapittel 1, med tanke på bakgrunn for valg av tema, studiens formål, samt presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål. I kapittel 2 gjør jeg rede for studiens teoretiske forankring. Deretter presenteres den metodiske tilnærmingen for studien i kapittel 3, hvor jeg viser fremgangen i forskningsprosessen gjennom å synliggjøre og begrunne alle valgene jeg har tatt. I kapittel 4 presenterer jeg og drøfter de mest sentrale funnene som kom frem gjennom intervjuene med lærerne. Avslutningsvis, i kapittel 5, sammenfattes de mest sentrale funnene knyttet til formålet ved studien og dens problemstilling og forskningsspørsmål, samt at det trekkes en konklusjon for studien.

Kapittel 2. Teoretisk forankring

I dette kapittelet presenteres først aktuell teori om evnerike elever, knyttet til definisjoner, forståelsesmodeller og karakteristiske kjennetegn. Deretter går jeg nærmere inn på de overordnede prinsippene for opplæring i norsk skole: tilpasset opplæring, inkludering og likeverd. Deretter gjør jeg rede for sider ved faget matematikk som anses som relevante for oppgaven. Til slutt kommer jeg inn på lærerens rolle i arbeid med evnerike elever.

2.1 Evnerike elever – hvem er de?

Litteraturen inneholder en mengde benevnelser av hva det vil si å være evnerik og det å ha et talent, slik som «evnerike elever» (Smedsrud & Skogen, 2016), «elever med ekstraordinært læringspotensial» (NOU 2016:14), «elever med akademisk talent» (Idsøe, 2014a) og «talentfulle» (Nissen et. al., 2012). Enkelte anvender begreper som «talentfull», «høyt begavet» og «evnerik» synonymt (Mönks og Ypenburg, 2008). I min oppgave velger jeg å forholde meg til betegnelsene «evnerike elever», «evnerike elever med særlig talent i matematiske» og «matematisk talentfulle elever». Begrunnelsen for valg av de to sistnevnte, er oppgavens fokus på faget matematikk.

Videre i dette delkapittelet vil jeg presentere og utdype ulike definisjoner, samt modeller og karakteristiske kjennetegn, for å beskrive og forstå evnerike elever ytterligere.

2.1.1 Et definisjonsmangfold

Det finnes flerfoldige definisjoner, både internasjonalt og nasjonalt, som benyttes for å beskrive og forstå evnerike elever. Disse elevene er i tillegg en heterogen gruppe (Smedsrud & Skogen, 2016), med vel så mange individuelle forskjeller innad som andre elevgrupper. Dette gjør det vanskelig å finne én felles definisjon for hvem evnerike elever er og hva deres behov er (Skogen & Idsøe, 2011; Idsøe, 2014a).

Den mest vanlige og tradisjonelle måten å definere evnerike elever på, er ut ifra intelligens-kvotienten (IQ) basert på intelligenstester[1] (Hofset, 1970). Det er imidlertid noe uenighet blant forskere angående hvor den nedre grensen skal gå for at en elev skal kunne betegnes som evnerik (Skogen & Idsøe, 2011). Likevel antas det at personer med en IQ-verdi på 130 eller over har høyere kognitiv intelligens enn sin jevnaldrende sammenligningsgruppe, som utgjør

[1] Intelligenstester utrykker en bestemt IQ-verdi, omtalt som en intelligenskvotient. Testverdien hos et individ skjer gjennom sammenligning med en gruppe individer i en bestemt aldersgruppe (Mönks & Ypenburg, 2008).

2-5% av befolkningen (Silverman, 2009). Til tross for at intelligenskvotient fremdeles er en indikator på at en elev kan betegnes som evnerik eller ikke (Skogen & Idsøe, 2011), finnes det i dag en rekke definisjoner som omtaler det å være evnerik som noe mer enn kun en høy IQ. Det pedagogiske feltet domineres av definisjoner som er basert på en såkalt flerfaktorbasert eller *multidimensjonal forståelse* av evnerike barn, som er mer fleksibel enn å kun beskjeftige seg på om elevene skårer over eller under en bestemt intelligenskvotient (ibid.; Smedsrud & Skogen, 2016). Det er en multidimensjonal forståelse jeg baserer oppgaven min på. Nedenfor refereres det til fire slike definisjoner:

> (…) høyere enn gjennomsnittlig effektivitet av hjernefunksjon (Skogen & Idsøe, 2011, s.87).

> (…) elever med sterke behov og potensial innenfor akademiske fag som matematikk, lesing/ skriving/språk, naturfag, teknologi, samfunnsvitenskap eller kreative/estetiske fag, og som kan transformere sitt potensial til talent kun dersom disse behovene blir identifisert og møtt i et rikt og responderende læringsmiljø (Idsøe, 2014a, s. 14).

> Children and young people with one or more abilities developed to a level significantly ahead of their year group (or with the potential to develop those abilities) (Department for Children, Schools and Families (DCSF), 2008, s. 1).

> Gifted individuals are those who demonstrate outstanding levels of aptitude (defined as an exceptional ability to reason and learn) or competence (documented performance or achievement in top 10% or rarer) in one or more domains (National Association of Gifted and Talented (NAGC), 2010).

Med utgangspunkt i definisjonene ovenfor har evnerike elever høyere utviklede evner enn sine jevnaldrende, eller et potensiale for å kunne utvikle eksepsjonelle evner innen ett eller flere områder (Skogen & Idsøe, 2011; Idsøe, 2014a; DCSF, 2008; NAGC, 2010). I tillegg vektlegger Idsøe (2014a) i sin definisjon at et velfungerende læringsmiljø rettet mot elevenes behov vil være nødvendig for å sikre at deres potensielle evner utvikles i en positiv retning.

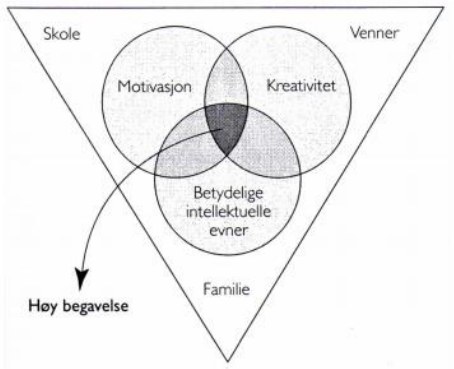
I tråd med definisjonene beskrevet ovenfor, viser forståelsesmodellene til Mönks og Ypenburg (2008) og Heller et al. (2005) hvordan evnerike elever ikke kun kan forstås ut ifra intelligenskvotient, men at deres evner kan være spesifisert til ett eller flere områder og er avhengig av et samspill mellom vesentlige faktorer i elevens miljø.

2.1.2 Forståelsesmodeller

Det er utviklet et bredt utvalg av teoretiske modeller for å forstå hvem evnerike elever er. Her presenteres to modeller som jeg mener er representative for de perspektiver jeg legger til grunn for min oppgave.

«The Multifactorial Model of Giftedness»

Inspirert av blant annet Renzullis modell «The Three Ring Conception of Giftedness» (1978, 2005), har Mönks og Ypenburg (2008) utviklet «flerfaktormodellen for høy begavelse» (norsk oversettelse). Modellen viser til de tre personlige egenskapene som ofte gir seg til kjenne hos evnerike elever: betydelige intellektuelle evner, motivasjon og kreativitet. Det som skiller flerfaktormodellen fra Renzullis modell, er at Mönks og Ypenburg (2008) inkluderer tre sosiale faktorer i form av skole, vennekrets og familie (se figur nr.1).



Figur 1: *Flerfaktormodellen for høy begavelse* (Mönks & Ypenburg, 2008, s. 31).

Den første egenskapen, *betydelige intellektuelle evner*, vil si at elevens IQ ligger over 130. *Motivasjon* omhandler at en har viljen og evnen til å gjennomføre bestemte oppgaver. Denne egenskapen kommer også til uttrykk gjennom personlig interesse, samt evnen til å sette seg mål og håndtere risiko. Den siste egenskapen, *kreativitet*, omfatter å se kreative og oppfinnsomme løsninger på problemer. Kreativitet handler også i stor grad om selvstendig tenkning. De tre sosiale faktorene i modellen, *skole, vennekrets og familie*, viser til at samspillet mellom eleven og det sosiale miljøet rundt er avgjørende for å at elevenes evner kan utvikles og komme til uttrykk gjennom bemerkelsesverdige prestasjoner eller handlinger (Mönks & Ypenburg, 2008).

«The Munich Model of Giftedness»

I modellen «The Munich Model of Giftedness» (MMG), utviklet av Heller et al. (2005), tas det utgangspunkt i fire områder som hevdes å være vesentlige for evnerike elever: talentfaktorer, ikke-kognitive personlighetsfaktorer, miljømessige faktorer og prestasjons-områder (min oversettelse) (se figur nr.2). På lik linje med «flerfaktormodellen for høy

begavelse» understreker MMG at evnerike elevers potensial kun kan utvikles gjennom et godt samspill mellom flere vesentlige faktorer (Heller et al., 2005).

Talentfaktorer: Intelligens, kreativitet og sosial kompetanse	**Miljømessige faktorer:** Klasseroms- og læringsmiljø, miljøet hjemme og undervisningskvaliteter
Ikke-kognitive personlighetsfaktorer: Motivasjon, læringsstrategier, selvbevissthet	**Prestasjonsområder:** Matematikk, naturfag, teknologi, språk

Figur 2: *The Munich Model of Giftedness* (forenklet versjon, fullstendig figur se vedlegg nr.1) (Heller et al., 2005, s. 149).

Talentfaktorene predikerer om en elev er evnerik eller ikke, mens de *miljømessige* og *ikke-kognitive faktorene* påvirker talentfaktorene. For eksempel vil klasseromsmiljøet eller elevens motivasjon kunne ha innvirkning på utviklingen av kreativitet. *Prestasjonsområder* forstås som ulike områder talentet til eleven kan utspille seg på. Ifølge Heller et al. (2005) må en studere alle faktorene samtidig for å kunne identifisere elevens evner.

Både «flerfaktormodellen for høy begavelse» og MMG kan ses på som multidimensjonale forståelsesmodeller (jf. Skogen & Idsøe, 2011), da de viser det komplekse samspillet mellom ulike påvirkningsfaktorer som må inngå for at evnerike elever får utvikle seg ut fra sine forutsetninger.

2.1.3 Karakteristiske kjennetegn for evnerike elever

Som nevnt i kapittel 2.1.1 («Et definisjonsmangfold») er evnerike elever en heterogen gruppe, og en kan derfor ikke si at «slik er en evnerik elev» (Distin, 2006; Smedsrud & Skogen, 2016). Likevel finnes det enkelte generaliserbare kjennetegn som en med varsomhet kan bruke for å gjenkjenne disse elevene (ibid.).

Et overordnet kjennetegn hos de evnerike elevene er, ifølge Skogen og Idsøe (2011), deres uvanlig høye energinivå og ekstreme lærelyst. Lærelysten kommer gjerne til syne gjennom lidenskapelige interesser, ekstrem nysgjerrighet, iver, stort engasjement, samt vurderinger som gjerne er svært modne for alderen (se bl.a. Clark, 2013; Smedsrud & Skogen, 2016; Silverman, 1993). Skogen (2012) hevder at evnerike elever ofte etterspør logiske begrunnelser på det de ønsker å få oppklart. Dette henger trolig sammen med et annet karakteristisk trekk som mange av disse elevene ser ut til å ha felles: Et ønske om å lære, forstå og oppdage (Distin, 2006; Skogen, 2012). Et annet grunnleggende trekk for evnerike elever, er at de har en høyere

kognitiv intelligens enn sine jevnaldrende. Dette er allerede blitt påpekt i kapittel 2.1.1 (jf. intelligenskvotient), men det finnes også synlige trekk som kan indikere deres intellektuelle nivå. Disse elevene har blant annet ofte en tidlig språkforståelse, et godt ordforråd og en rask tilegnelse av lærestoff. I tillegg er de gjerne svært dyktige til å resonnere, tenke abstrakt og trekke logiske slutninger (Clark, 2013; Distin, 2006; Silverman, 1993). Mange evnerike elever har også en utpreget sosial intelligens, som kan komme til uttrykk ved at de tilbringer mye tid sammen med eldre elever og voksne, som følge av sine velutviklede språkferdigheter og avanserte tenkemåter. Følgelig kan evnerike elever ha vanskeligheter med å utvikle vennskap med jevnaldrende (Distin, 2006; Idsøe, 2014a).

Til tross for de overnevnte kjennetegnene, hevder Smedsrud og Skogen (2016) at en ikke kan sette likhetstegn mellom et høyt intellektuelt nivå og gode prestasjoner på skolen. Denne misoppfatningen underbygges også av Skogen og Idsøe (2011). Miljømessige faktorer er gjerne med å påvirke om elevene får utløp for sine evner (Smedsrud & Skogen, 2016; jf. Kap.2.1.2). Videre påpekes en annen misforståelse om at evnerike elever ikke behøver å arbeide for å oppnå målene sine. «Stikkord som muligheter, arbeidsevne og utholdenhet er viktig også for evnerike barn» (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 15). Her understrekes betydningen av et læringsmiljø som møter elevenes behov (jf. Kap.2.1.1). Dette underbygges også av Pettersson og Wistedt (2013), som hevder evnerike behøver pedagogisk støtte på lik linje med andre elever for å utvikle seg.

Mange ser ut til å ha en oppfatning av evnerike elever som de flinke elevene på skolen. Dette er ifølge et flertall av forskere på området ikke riktig (se bl.a. Szabos, 1989, referert i Skogen & Idsøe, 2011). Evnerike elever tenker og handler på andre måter enn det som forventes av de skoleflinke, og har derav også andre behov og forutsetninger (Idsøe, 2014a). De flinke elevene starter gjerne på skolen med et godt læringspotensial, god lærelyst og befinner seg ofte i toppsjiktet av klassen. Evnerike elever befinner seg derimot ofte forut for klassen, og har evnen til og interessen for å utvikle seg lengre enn det pensum legger opp til. Dersom de blir bedt om å jobbe med gjentakende oppgaver de allerede behersker, kan motivasjonen deres utebli og skolen bli forbundet med frustrasjon og irrelevans. Enkelte ganger medfører dette at de gir opp, og kun gjør det mest nødvendige for å komme seg gjennom skoledagen (Clark, 2013; Smedsrud, 2012; Szabos, 1989, referert i Skogen & Idsøe, 2011). En annen forskjell kan illustreres gjennom at en skoleflink elev gjerne lurer på hvordan 2x2 utføres, og aksepterer det svaret de får, mens de evnerike ønsker å vite *hvorfor* 2x2=4 (Smedsrud, 2012; Idsøe,

2014a). Nysgjerrigheten for slike underliggende forklaringer kan relateres til egenskaper en finner hos matematisk talentfulle elever (Idsøe, 2014a).

På bakgrunn av de overnevnte kjennetegnene (jf. Kap.2.1.3), samt trekk hos matematisk talentfulle elever (jf.Kap.2.3.1), har jeg utarbeidet en sammenfatning som jeg med forsiktighet har basert oppgaven min på, som en kilde til å karakterisere hvem de evnerike elevene er og som kriterier for utvelging av deltakere til oppgaven (jf. Kap.3.3.3);

- Lærer særdeles raskt og er forut klassen.
- Er ekstremt nysgjerrige, stiller spørsmål og diskuterer i detalj.
- Har et svært godt ordforråd for sin alder.
- Er på et høyere nivå enn jevnaldrende når det gjelder problemløsning og abstrakt tenkning.
- Er svært dyktige til å resonnere og trekke logiske slutninger.
- Tenker komplekst og trives med kompleksitet.

Det er med andre ord seks kriterier jeg ser på som grunnleggende for å beskrive evnerike elver.

2.2 Overordnede prinsipper for opplæring i norsk skole

Helt siden skoleloven av 1739 og frem til dagens opplæringslov, har Norge hatt en grunnleggende ideologi om at skolen skal være «for alle» (Skogen & Idsøe, 2011). Dersom dagens norske skole skal lykkes med å følge denne ideologien, hevder Håstein og Werner (2014) at opplæringen må innebære variasjon og fleksibilitet, slik at alle elever får lik mulighet til å utvikle seg. Det er dette tilpasset opplæring blant annet dreier seg om, et prinsipp som for første gang ble nedfelt i Lov om grunnskolen av 1975, under § 7-1 (jf. Ot.prp. nr. 64 (1973-1974)). Til sammen utgjør tilpasset opplæring, inkludering og likeverdig opplæring de overordnede prinsippene for opplæring i norsk skole. Disse prinsippene, samt elevers rett til medvirkning og medbestemmelse, vil bli ytterligere beskrevet i dette kapittelet.

2.2.1 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp uttrykt i Opplæringsloven § 1-3, som omhandler å tilpasse opplæringen til hver enkelt elevens evner og forutsetninger (jf. Opplæringslova, 1998), og blir ansett som en av lærerens mest utfordrende oppgave å innfri (Håstein & Werner, 2014). Prinsippet gjelder både for elever i den ordinære opplæringen og for de som mottar spesialundervisning (Opplæringslova, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2016a). Til forskjell fra spesialundervisning, er ikke tilpasset opplæring en individuell

rettighet (jf. Ot.prp. nr. 46 (1997-1998)), men skoleeier, ledelsen og personalet ved skolen er likevel pliktig å følge opp tilpasningen på en god og forsvarlig måte for hver enkelt elev (Utdanningsdirektoratet, 2007). Dette betyr nødvendigvis ikke at all opplæringen skal individualiseres, men at læringsmiljøet legges opp med hensyn til variasjonen blant elevene (ibid.). Dersom tilpasningen ikke blir utført på en tilfredsstillende måte, hevder Smedsrud og Skogen (2016) at skolen bryter med en av sine fundamentale oppgaver. Videre referer Bachmann og Haug (2006) til en smal og vid forståelse av begrepet tilpasset opplæring. Den *smale forståelsen* dreier seg om tilpasning rettet mot den enkelte elev eller elevgruppe, i form av ulike konkrete tiltak og metoder. Den *vide forståelsen* omfatter et ideologisk perspektiv av begrepet, og vektlegger behovet for en overordnet strategi for tilpasset opplæring som preger hele skolen og dens praktiske virksomhet (ibid.).

I Stortingsmeldingen «…og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring» (St.meld. nr. 16 (2006-2007)) pekes det på at tilpasset opplæring er et virkemiddel for læring, og at:

> Alle elever skal i arbeidet med fagene møte realistiske utfordringer og krav de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre. Elevene har ulike utgangspunkt og ulike behov i arbeidet med de nasjonalt fastsatte kompetansemålene (s. 76).

I lys av det St.meld. nr. 16 (2006-2007) fremhever i sitatet ovenfor, understreker Idsøe (2014b) viktigheten av en opplæring som gir passende utfordringer til alle elever med ulike evner, ikke kun til de som mottar spesialundervisning. I Stortingsmeldingen «Motivasjon – Mestring – Muligheter» påpekes det at tilpasningen også skal gjelde de evnerike elevene (Meld. St. 22 (2010-2011), s. 55). Dette medfører at differensiering av opplæringen også skal gjelde for evnerike elever.

Differensiering av opplæringen

For å oppnå en tilpasset opplæring i klasserommet kreves det at undervisningen differensieres. Meld. St. 22 (2010-2011) beskriver at det å beherske *pedagogisk differensiering* er en viktig kompetanse for den profesjonelle lærer, og forklarer dette som:

> […] at elevene får litt ulike oppgaver, at de får ferdigstille arbeid med litt ulike tidsfrister, eller at de får velge ulike innganger til læring ut fra egne interesser eller egen kunnskap om læringsstrategier (s. 20).

Den pedagogiske differensieringen dreier seg om å tilpasse opplæringen til elevenes evner innenfor rammen av fellesskapet i klassen, for eksempel i form av at elevene arbeider i ulikt tempo (Imsen, 2012). Differensiering innebærer også en *organisatorisk dimensjon*, som omhandler å inndele elevene i grupper etter for eksempel deres faglige nivå eller interesser

(ibid.). Denne differensieringsformen er, ifølge Opplæringslovens § 8-2, kun lov å benytte over et kortere tidsrom i norsk skole (Opplæringslova, 1998).

Tomlinson (2014) underbygger viktigheten av et differensiert klasserom, og anbefaler at lærere bør forsøke å fange opp enhver elevs ulike læremåte og interesse, og inkludere dette i planleggingen av timene. Videre fremhever hun et ønske om at lærere bør reflektere over hvor godt differensieringsstrategiene som benyttes fungerer, og eventuelt hvordan de kan forbedres (ibid.). I kapittel 2.3 («Matematikk som fag i arbeid med evnerike elever») kommer jeg nærmere inn på konkrete strategier læreren kan benytte for å differensiere undervisningen for evnerike. For øvrig ser det ikke ut til at differensieringsprinsippet i den norske skole i særlig grad rettes mot denne elevgruppen (Cosmovici, Idsoe, Bru & Munthe, 2009).

2.2.2 En inkluderende og likeverdig opplæring

Ifølge Håstein og Werner (2014) ligger begrepene tilpasset opplæring og inkludering nært hverandre, særlig i praktiske læringssituasjoner. Dette underbygges av Smedsrud og Skogen (2016), som hevder at en adekvat inkludering og tilrettelegging først oppnås når elevene opplever at undervisningen ivaretar deres behov. Utdanningsdirektoratet (2007) viser til at en *inkluderende opplæring* baserer seg på at skolen imøtekommer hver enkelt elevs forutsetninger og behov, slik at de får ta del i fellesskapet på en likeverdig måte både faglig, sosialt og kulturelt. Betydningen av et inkluderende læringsmiljø kan, ifølge Idsøe (2014a), ikke fremheves nok.

Inkluderingsprinsippet skal altså gjelde alle elever, også de evnerike (Smedsrud & Skogen, 2016). Dette kommer tydelig frem i UNESCOs[2] Salamanca-erklæring, hvor det blant annet står:

> The guiding principle that informs this Framework is that schools should accommodate all children regardless of their physical, intellectual, social, emotional, linguistic or other conditions. This should include disabled and gifted children (UNESCO, 1994, s. 15).

Her blir funksjonshemmede og evnerike barn (gifted children) nevnt i samme setning, og fremhevet som elevgrupper det er viktig å inkludere i skolen (ibid.).

Til tross for at inkludering skal gjelde hele mangfoldet av elever på skolen, påpeker Groven (2013) at prinsippet ikke innebærer at alle elevene i klassen må gjøre alt likt hele tiden. Her

[2] UNESCO (United Nations Ministry of Educational, Scientific and Education and Science Cultural Organization) legger et førende prinsipp for utdanningspolitikken til land som har underskrevet. Norge er et av dem (Smedsrud & Skogen, 2016).

refererer hun til differensieringsmuligheter knyttet til å tilpasse oppgaver og organisering av undervisningen (ibid.). Følgende spørsmål blir også stilt: «Hvordan kan elever som i mangt er svært ulike, delta i et meningsfylt fellesskap der mening kan oppleves ulikt?» (Groven, 2013, s. 80). Selv om Groven (2013) retter dette spørsmålet mot barn med funksjonsnedsettelser, vil dette trolig være like aktuelt for andre elevgrupper som føler seg tilsidesatt i klasserommet, slik som evnerike elever. Denne oppfatningen støttes av Mönks og Ypenburg (2008): «Det finnes ingen større urett enn å behandle ulikt likt» (s. 92). Klasserommet bør være et trygt og aksepterende sted for et mangfold av elever som gjør ulike oppgaver ut fra sine unike interesser og evner (Idsøe, 2014a). Dette kan videre ses i sammenheng med Utdanningsdirektoratets (2007) syn på *likeverdig opplæring*, som hevder at det kreves forskjellsbehandling blant elevene for å sikre en likeverdig opplæring. En lik behandling er ikke løsningen (ibid.).

En nærmere forståelse av hva likeverdig opplæring innebærer, blir beskrevet i proposisjonen for Stortingets vedtak av Opplæringsloven, «Om lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)», hvor det står følgende:

> Eitt av måla for styringa av opplæringssektoren er retten for alle til eit gratis og likeverdig opplæringstilbod. For å gi den enkelte eleven eit likeverdig opplæringstilbod må dette tilbodet vere tilpassa føresetnadene til elevane (Ot.prp. nr. 46 (1997-1998)).

Nok en gang trekkes en parallell til tilpasset opplæring, med tanke på å gi elevene like muligheter uavhengig av deres evner og forutsetninger, noe også Utdanningsdirektoratet (2007) fokuserer på når det gjelder likeverdig opplæring. Videre hevder Utdanningsdirektoratet (2007) at likeverdig opplæring må forstås både på et systemnivå, med utgangspunkt i lover og planer, samt på et individnivå med hensyn til å tilpasse opplæringen til den enkelte elev.

2.2.3 Elevers rett til medvirkning og medbestemmelse

I opplæringslovens §1-1 («Formålet med opplæringa»), står det blant annet følgende om elevers rettigheter i den norske grunnskole: «Dei skal ha medansvar og rett til medverknad» (Opplæringslova, 1998). Dette innebærer at skolen skal lære elevene å forstå hva det vil si å ha medbestemmelse, medansvar, rettigheter og plikter i et samfunn som bygger på toleranse, likeverd og demokrati – og slik sikre at de unge påtar seg arbeidslivets oppgaver og blir selvstendige og samfunnsnyttige mennesker (ibid.).

2.3 Matematikk som fag i arbeid med evnerike elever

I dette delkapittelet vil det fokuseres på evnerike elevers opplæringsbehov i matematikk, i form av karakteristiske trekk hos matematisk talentfulle elever, samt ulike differensierings-strategier som kan benyttes for å imøtekomme disse elevene på en best mulig måte. For øvrig vil både kjennetegnene og strategiene som presenteres kunne gjelde alle evnerike elever generelt.

2.3.1 Evnerike elever med særlig talent i matematikk

Gjennom definisjonene presentert i kapittel 2.1.1 og modellene i kapittel 2.1.2, kommer det frem at evnerike elever kan ha bemerkelsesverdige evner innen bestemte områder, for eksempel i matematikk (DCSF, 2008; Idsøe, 2014). Disse elevene kan omtales som matematisk talentfulle elever (Idsøe, 2014a).

Matematisk talentfulle elever har gjerne en utpreget kreativitet i matematikkfaget, som ifølge Sriraman (2004) kommer til syne ved at eleven har særegne og fornuftige løsninger på gitte problem, samt stiller spørsmål som gjør at en kan se problemet fra flere vinkler. Disse elevene viser en usedvanlig god evne til å tenke abstrakt og logisk, og kan ofte resonnerer matematiske problem hurtigere enn læreren sin (Krutetskij, 1976, referert i Idsøe, 2014a, s. 63). Videre påpeker Idsøe (2014a) at de matematisk talentfulle elevene ikke nødvendigvis er de som presterer best på prøver. Dette kan ha sammenheng med at de gjerne er opptatt av selve løsningsprosessen, framfor hurtige og repeterende beregninger (Sheffield, 2003, referert i Idsøe, 2014a, s. 65). Mye av matematikkundervisningen i dagens skole preges av arbeid med repetitive oppgaver i lærebøkene, noe disse elevene kan oppleve som lite utfordrende og demotiverende (Pettersson & Wistedt, 2013). Dersom de blir gitt flere oppgaver om det de allerede mestrer, i stedet for tilpassede oppgaver, kan læringsgnisten slukke og energien deres rettes mot andre mindre nyttige aktiviteter (Clark, 2013; Smedsrud & Skogen, 2016). Matematisk talentfulle elever, og andre evnerike elever generelt, behøver en inkluderende og differensiert undervisning som stimulerer til diskusjon og argumentasjon rundt deres uvanlige løsningsstrategier og metoder, samt utfordrer deres evner til å tenke logisk, abstrakt og komplekst, såkalt *Gifted Education* (Greenes & Mode, 1999, referert i Idsøe, 2014a, s. 62; Pettersson & Wistedt, 2013).

Akselerasjon, samt andre utvalgte pedagogiske differensieringsstrategier, vil bli ytterligere beskrevet i etterkant av de didaktiske strategiene omtalt nedenfor.

2.3.2 Didaktiske strategier

Idsøe (2014a) viser til utdanningsforskning som tilsier at selve undervisningsmetodene spiller en større rolle i arbeid med evnerike elever med matematisk talent, enn pedagogiske strategier, slik som akselerasjon og berikelse. Opplæringen bør gi anledning til mer avansert tenkning, problemløsningsprosedyrer, metakognisjon[3] og kompleks resonnering (ibid.). Smedsrud og Skogen (2016) og Clark (2013) understreker viktigheten av å gi evnerike elever utfordringer i form av problemløsningsoppgaver, som legger opp til kritisk og kreativ tenkning, samt selvrefleksjon. På denne måten kan undervisningen imøtekomme elevenes intellektuelle behov og forhindre underyting (ibid.). Ifølge Björkqvist (2003) er det av betydning at hver enkelt elev får en følelse av eierskap til problemet som blir presentert, for å oppnå en utgangsmotivasjon. En oppgave som oppfattes som et problem for en person, behøver ikke å være det for en annen. *Rike matematiske oppgaver* er en form for problemløsning som inviterer elever til refleksjon rundt matematiske ideer, og har blant annet følgende kriterier:

- Oppleves utfordrende, kreve anstrengelse og være tidkrevende.
- Kunne løses på flere måter, med ulike strategier og representasjoner.
- Legge opp til matematisk diskusjon ut ifra elevenes ulike løsninger.
- Kunne lede elevene og lærer til å formulere nye interessante problemer (Hedrén,Taflin & Hagland, 2005; Utdanningsdirektoratet, 2014a).

Til tross for at Idsøe (2014a) fremhever didaktiske strategier som mest sentralt i arbeid med matematisk talentfulle elever, vil jeg i de videre delkapitlene beskrive utvalgte pedagogiske og organisatoriske strategier som jeg også anser som relevante i arbeid med disse elevene.

2.3.3 Pedagogiske strategier

Ved pedagogisk differensiering hevder Idsøe (2014a) at det bør arbeides ut fra prinsippet om *den proksimale utviklingssonen*, en teori utviklet av Vygotskij (2012). Prinsippet innebærer at læreren tilrettelegger undervisningen slik at eleven får utvikle sitt potensial så langt det lar seg gjøre med støtte fra en med mer kunnskap.

Med hensyn til tilrettelegging for evnerike elever, inkludert de med særlig talent i matematikk, er akselerasjon og berikelse de to pedagogiske differensieringsstrategiene som er mest forsket på og oftest benyttet (Idsøe, 2014a; Skogen & Idsøe, 2011). Til tross for at de kan oppfattes som to ulike strategier, understreker Skogen og Idsøe (2011): ”Etter vår mening er ikke

[3] I læringssammenheng betyr *metakognisjon* at man er bevisst sin evne til å reflektere over egen læringsprosess (Skaalvik og Skaalvik, 2013b).

akselerasjon og berikelse motsatte strategier. De kan brukes i kombinasjon fordi god akselerasjon inneholder berikelse, mens god berikelse er akselererende" (s. 123). Jeg velger likevel i det følgende å beskrive dem hver for seg.

Berikelse

Berikelse omhandler å utdype og utvide lærestoffet slik at elevene får anledning til å utfordre seg mer innenfor fagene enn de ville fått anledning til i et «vanlig» klasserom. Det skal tilbys noe mer enn det læreplanen gjør. Det dreier seg om å utnytte den enkelte elevs styrker, erfaringer og interesser, slik at hans eller hennes individuelle forutsetninger ivaretas og stimuleres (Mönks & Ypenburg 2008; Smedsrud & Skogen, 2016). Dyptgående prosjekter innenfor samme emneområde i et fag er regnet for å være en god måte å berike undervisningen på for evnerike elever (Smedsrud & Skogen, 2016). Helt feilaktig betraktes berikelse i enkelte tilfeller som å la eleven rette og vurdere medelevers prøver eller hjemmelekser, løse flere lignende oppgaver, eller repetere avsnitt (Pettersson & Wistedt, 2013). Matematikk-undervisningen er spesielt kjent for å benytte en såkalt *deduktiv tilnærming*, der elevene får tildelt repeterende oppgaver, algoritmer og fasiter, som legger føringer for hva de skal lære. Dersom læreren i stedet benytter en *induktiv tilnærming*, med mer frihet til diskusjon og kreativ tenkning, samt større fokus på prosessen, vil dette være en bedre form for tilrettelegging for evnerike elever (Smedsrud & Skogen, 2016).

Akselerasjon

Akselerasjon innebærer å la en elev få gjennomgå den opprinnelige læreplanen raskere enn det som er normalt for sine jevnaldrende, bli gitt oppgaver fra et høyere trinn, eller få hoppe over ett eller flere klassetrinn (Idsøe, 2014a; Mönks & Ypenburg, 2008). Assouline, Colangelo og Gross (2004) beskriver at eleven også kan akselereres kun innenfor et enkelt fag, slik som matematikk. Et økt tempo kan være med å stimulere motivasjonene til evnerike elever, da deres evnenivå tilfredsstilles (ibid.; Skogen & Idsøe, 2011). Denne differensieringsformen ser ut til å ha stor effekt på de evnerikes læringsutbytte (jf. Hattie, 2009), men har også møtt på motstand. Det finnes litteratur på området som hevder evnerike elever kan være mer umodne enn eldre elever når det gjelder den følelsesmessige og sosiale utviklingen (se bl.a. Mönks & Ypenburg, 2008).

Videre fremhever Idsøe (2014a) at medvirkning og autonomi er spesielt viktig for evnerike elever, ettersom de ofte arbeider på en selvstendig måte. Akselerasjonsmuligheter som gir eleven mulighet til å medvirke, kan være med å sikre dette behovet (ibid.).

Muligheter for selvvalg, medvirkning og selvregulering

Å legge opp til at elevene får velge selv bør ikke skje uten veiledning. Likevel er det viktig at den enkelte elev opplever å ha kontroll over, ansvar og eierskap til egen læring (Idsøe, 2014a; Smedsrud & Skogen, 2016). For eksempel kan læreren legge opp følgende oppgaver innenfor faget en jobber med:

1. De grunnleggende oppgavene som reflekterer læreplanmålene (alle skal jobbe med dette).
2. Et tema i faget, for eksempel i matematikk, som er åpen for alle studenter, men er valgfritt.
3. En akselerert og beriket oppgave som er åpen for alle elever (valgfri). En slik oppgave kan være at eleven skal finne informasjon om et emne de senere skal presentere for klassen (Oversatt fra Freeman, 2004, referert i Smedsrud & Skogen, 2016, s. 106).

Denne formen for pedagogisk differensiering er med å oppfylle elevenes rett til medbestemmelse og ansvar (jf. Kap.2.2.4), og kan være med på å øke elevenes evne til selvregulering (jf. Skaalvik & Skaalvik, 2013b). Ifølge Zimmerman (2000, 2002) er *selvregulering* menneskets viktigste egenskap, og omhandler at eleven tar ansvar for deler av læringsprosessen ved å sette seg mål å arbeide mot, relativt uavhengig av læreren (ibid.; Mossige & Bunting, 2014). På denne måten vil lærerens tilpasningsarbeid kunne gjøres mer overkommelig, hevder Mossige og Bunting (2014). Videre fremhever Zimmerman (2002) at elever som oftest er selvregulerte, er de som styres av en indre motivasjon og har stor tiltro til egen mestring. I denne sammenheng står Bandura (1977) som en sentral person, med sin teori om at troen på egen kompetanse (self-efficacy) er drivkraften for indre motivasjon. Troen på egen kompetanse er videre avhengig av troen på mestring. Her kommer mestringserfaringer inn i bildet, som omhandler at det er tidligere erfaringer med å mestre som legger grunnlag for elevenes tankemønster, atferd og motivasjon. For eksempel vil elever som har opplevd gjentatte mestringserfaringer ha en større indre motivasjon og yte en større innsats i møte med lignende utfordringer senere, enn elever som har opplevd færre mestringserfaringer (ibid.).

2.3.4 Organisatoriske strategier

Til tross for at organisatorisk differensiering kun er lov å benytte i korte perioder i norsk skole (jf. Opplæringslovens § 8-2), hevder Idsøe (2014a) at gruppering etter evner kan være svært sentralt for å imøtekomme evnerike elever med matematisk talent. Det finnes ulike former for organisatoriske strategier:

- *Gruppering innenfor klasserommet*: Elever på samme evnenivå er gruppert sammen.
- *Gruppering mellom klasser*: Elever fra ulike klassetrinn deles i grupper etter nivå og undervises i separate klasserom, enten hele dagen eller i et enkelt fag.
- *Individuelle arbeidsgrupperinger:* En og en elev jobber med persontilpassede oppgaver. Her kan eleven jobbe med blant annet kreative løsningsstrategier (Sousa, 2009, referert i Smedsrud & Skogen, 2016; Idsøe, 2014a).

Videre påpeker Idsøe (2014a) at grupperingsformene bør varieres i løpet av skoledagen, på bakgrunn av elevenes ferdigheter og kunnskaper, en såkalt fleksibel gruppering. *Fleksibel gruppering* kjennetegnes av respons, flyt og ulike aktiviteter for mangfoldet av elever i klassen. Gruppenes sammensetning kan variere mellom evnegrupper, samarbeidslærings-grupper, interessegrupper, elevstyrte grupper, og grupper med to og to elever som arbeider sammen. *Samarbeidslæringsgrupper* har som mål å bidra til akademisk vekst. Når det gjelder evnerike elever, fungerer en slik gruppering mest optimalt når de grupperes sammen med likesinnede med tanke på nivå og interesse, i stedet for heterogene grupper (ibid.). På denne måten får de i størst mulig grad muligheten til å samarbeide om oppgaver og diskutere interessefeltet sitt (Sousa, 2009, referert i Smedsrud & Skogen, 2016). På lik linje med andre elever, har også evnerike elever behov for muligheter til læring og støtte. Lærere bør derfor unngå å se på disse elevene som hjelpelærere, hevder Idsøe (2014a). På en annen side argumenterer Mönks og Ypenburg (2008) for at samarbeidslæringen også bør innebære perioder av samarbeid mellom elever på ulikt intellektuelt nivå, at «den sterke hjelper den svake» (s. 98).

2.4 Lærerens rolle i arbeid med evnerike elever

Smedsrud og Skogen (2016) påpeker at evnerike elever behøver både støtte og oppmuntrende tilbakemeldinger fra læreren i tillegg til behovet for differensiering. I dette delkapittelet vil jeg komme nærmere inn på viktige egenskaper hos lærere som arbeider med evnerike elever, utvikling av et godt læringsmiljø, lærer-elev-relasjoner og handlingsrommet til læreren.

2.4.1 Lærerens profesjonelle og personlige kvaliteter

Både Nesse (2014) og Idsøe (2014a) refererer til forskning som fremhever at den optimale læreren for evnerike elever, har høy faglig kompetanse om elevgruppen og pedagogisk kompetanse spesifikt rettet mot evnerike. Jo mer kunnskap læreren har, desto bedre greier læreren å tilrettelegge undervisningen for de evnerike elevene (se bl.a. Clark, 2013; Starko,

2014). Videre anses følgende personlige kvaliteter som sentrale for lærere som arbeider med evnerike elever:

- Evnen til å være forståelsesfull, aksepterende, respektere og til å stole på.
- Er fleksibel ovenfor nye ideer.
- Er entusiastisk, og har et ønske om å utvikle læring og kunnskap.
- Bruker varierte undervisningsmetoder.
- Respekterer kreativitet og forestillingsevner (ibid.).

Slik det kommer frem i punktene ovenfor, er de personlige kvalitetene som er ønskelig hos lærere for evnerike elever, ikke ulik de kvalitetene en forventer at hvilken som helst lærer skal ha. Alle elever har behov for en lærer som er nysgjerrig, interessert og entusiastisk (Nesse, 2014). Å være entusiastisk kan ses i sammenheng med lærerens evne til å formidle kunnskap til elevene på en god måte. En lærer med *god formidlingsevne* fenger elevene, blant annet gjennom å vekke deres nysgjerrighet og utfordre dem, og slik skape engasjerte elever (Grimsæth & Hallås, 2013). Videre refererer Laursen (2004) til at *engasjerte* lærere får elevene til å lære mer enn de som fremstår uengasjerte. Han utdyper at en autentisk og effektiv lærer både er engasjert og interessert i det faglige innholdet og at elevene skal få en riktig forståelse – og derav har forutsetning til å velge et interessant innhold for undervisningen (Laursen, 2004).

2.4.2 Å utvikle et godt læringsmiljø

I kapittel 2.1.1 («Et definisjonsmangfold») understreker Idsøe (2014a) at det er nødvendig med et rikt, velfungerende og responderende læringsmiljø for å sikre at evnerike elever utvikler seg i en positiv retning. Bergkastet, Duesund og Westvig (2015) hevder at et godt miljø for læring omhandler at alle elevene føler seg trygge og inkludert i fellesskapet. Videre definerer Utdanningsdirektoratet (2016b) *læringsmiljø* som «de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel».

Både skoleledelsen, den enkelte læreren, samt samarbeid og kommunikasjon på flere plan, i ledelsen, mellom leder og lærerkollegiet, mellom lærer og elev og mellom hjem og skolen, har innflytelse på elevenes læringsmiljø (Nordahl, 2007; Bergkastet et al., 2015). Her hevder Bergkastet, Dahl og Hansen (2009) at det er læreren, gjennom sine handlinger og valg, som har den største innvirkningen på elevenes læringsmiljø. I denne forbindelse er det viktig at læreren har en god dialog med alle elevene, ettersom elevene kan oppleve læringsmiljøet ulikt.

Nordahl (2007) påpeker at utvikling av et godt læringsmiljø omhandler å videreutvikle og realisere læreres profesjonsferdigheter, knyttet til blant annet relasjoner, klasseledelse, normer og verdier. Dersom disse faktorene innfris, med tanke på positive relasjoner mellom lærere og elever, tydelige regler og ledelse, samt verdsettelse og opplevelse av mestring, kan det oppleves som beskyttende faktorer for elevenes opplæring (ibid.).

Relasjoner fremheves som en særlig sentral faktor for å utvikle og opprettholde et godt læringsmiljø (jf. Utdanningsdirektoratet, 2016b).

2.4.3 Positive lærer-elev-relasjoner

I Hatties (2009) metaanalyser av studier som fremmer læring i skolen, trekkes det frem at relasjonsbygging til elevene er en av de viktigste faktorene for å fremme et trygt læringsmiljø i klassen og et godt læringsutbytte blant elevene. De elevene som får en god relasjon til læreren sin, vil i større grad få en positiv faglig, sosial og personlig utvikling (Hattie, 2009; Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2013; Spurkeland, 2011).

For å styrke lærer-elev-relasjonen bør læreren fokusere på det positive hos hver enkelt elev, gi støtte og omsorg, samt oppmuntre og gi ros (Skaalvik & Skaalvik, 2013b; Drugli, 2012). Smedsrud og Skogen (2016) understreker viktigheten av at rosen ikke må bli overfladisk, det vil si at den må være genuin og ekte fra lærerens side. Videre fremheves *anerkjennelse* som en svært viktig faktor for å fremme positive relasjoner mellom lærer og elev (Drugli, 2012; Bergkastet et al., 2015). En anerkjennende lærer er en som lytter, reflekterer, undrer og bekrefter – slik at eleven føler seg sett. Dette er med å fremme en relasjon basert på likeverd, gjensidighet, respekt og tillit (ibid.). At læreren tar seg tid til å etablere et *tillitsforhold* til elevene, basert på pålitelighet og rettferdighet, er en annen sentral faktor for å fremme en god relasjon (Spurkeland, 2011). Ifølge Kristiansen (2005) fungerer tillit som limet i relasjonen, da det innebærer at begge parter stoler på hverandre, som igjen kan åpne opp for dialog.

I en lærer-elev-relasjon er det læreren som er den voksne og profesjonelle og derfor har mest makt og ansvar, en såkalt «definisjonsmakt». Dette vil si at det er læreren som har hovedansvaret for at elevene skal føle seg anerkjent og oppleve et godt tillitsforhold til læreren. Lærerens væremåte i møte med eleven har mye å si for hvordan eleven ser på seg selv og omgivelsene. Det er derfor viktig at læreren blant annet er forutsigbar, troverdig, forståelsesfull, imøtekommende, holder avtaler og lytter til elevene (Nordahl, 2007; Bergkastet et al., 2015). Manger et al. (2013) påpeker at grunnlaget for en positiv lærer-elev-

relasjon, og derav elevens tilhørighet til skolen, ofte dannes i løpet av de første skoleårene. Videre hevder Drugli (2012) at en lærer som etablerer en positiv relasjon til sine elever, vil merke at undervisningen blir enklere. Likevel er det ikke nok med relasjonen alene, gode faglige kvalifikasjoner er også en forutsetning (ibid.). En utfordring knyttet til relasjonsbygging, kan være å finne tid til å styrke relasjoner til hver enkelt elev (Skaalvik & Skaalvik, 2013b).

2.4.4 Lærerens handlingsrom

Ifølge rapporten «Lærerrollen sett fra lærernes ståsted» av Skaalvik og Skaalvik (2013a), kan tidspress være en utfordring i dagens norske skole, blant annet i form av at lærere ser det som en belastning å oppfylle kravet om hyppig dokumentasjon og rapportering. Det påpekes at friheten til å følge egne interesser i undervisningen er i ferd med å snevres inn, grunnet de ytre rammene. Den enkelte lærer blir blant annet ansvarlig for testresultater på standardiserte kunnskapstester, og kontrolleres for om målene blir oppnådd. På denne måten blir handlingsrommet til lærerne innskrenket, og deres ønske om å sette personlig preg på undervisningsarbeidet hindret. Stadig flere lærere opplever å bli tappet for energi og mister sin fleksibilitet i arbeidet sitt, istedenfor å bli inspirert til kreativitet og ekstra ytelse (ibid.).

Videre har spørsmål rundt lærertetthet og klassestørrelse blitt et aktuelt debattema de siste årene. Resultater fra Hatties (2009) studier viser til minimale effekter av å øke lærertettheten på skolen. Disse funnene underbygges av forskningsresultater knyttet til «Effekter av satsing på økt lærertetthet» (jf. Kirkebøen, Kotsadam & Raaum, 2016), som viser få tegn til at elevenes læringsutbytte påvirkes i en positiv retning på skoler som blir gitt ekstra ressurser i form av flere lærere. Kirkebøen et al. (2016) påpeker for øvrig at resultatene er foreløpige, og at det er behov for videre analyser og data fra flere elevkull for å gi mer konkrete beskrivelser av satsingens effekt. Også Utdanningsdirektoratet (2013) refererer til studier om økt lærertetthet, både nasjonalt og internasjonalt, som tilsier at det trengs mer forskning på feltet for å kunne se de langsiktige resultatene. Imidlertid finnes det forskning som tilsier at effekten av ekstra lærere og redusert klassestørrelse kan ha betydelig positiv effekt på sikt, samt være kostnadseffektivt (se bl.a. Fredriksson, Öckert & Oosterbeek, 2012). Det vises også til positive resultater ved skoler som innførte den såkalte *Dovre-modellen* i 2011, der det ble satt inn en ekstra lærer på 1. og 2. trinn, samt to lærere i basisfagene norsk, matematikk og engelsk på alle trinn på barneskolen. Rektor ved en av skolene i prosjektet forteller at to lærere i klassen har ført til mindre spesialundervisning og mindre frafall blant elevene (Ghosh, 2017).

Kapittel 3. Metodisk tilnærming

I dette kapittelet presenteres først valg av forskningsmetode, samt vitenskapsteoretiske perspektiver som legger grunnlag for denne undersøkelsen. Kapittelet er videre delt i fire deler: *Forberedelsesfasen*, hvor jeg redegjør for min forforståelse, datainnsamlingsmetode, utvalgsramme og utarbeidelse av intervjuguide. *Gjennomføringsprosessen*, som innebærer presentasjon av pilotintervju, intervjuene, samt transkriberingen. *Analyseprosessen*, bestående av fremgangsmåte for koding og kategorisering. Til slutt reflekterer jeg over studiens *kvalitetssikring og etiske hensyn*. For å ivareta forskningsprosessens transparens synliggjøres og begrunnes alle beslutninger jeg har tatt. Derav vil forskningsresultatenes kvalitet, i form av troverdighet og pålitelighet, kunne øke (jf. Kap.3.6).

Forskningens tema og problemstilling er styrende for valg av metodisk tilnærming (Postholm, 2010). Relatert til min problemstilling, «Hvordan blir evnerike elever i grunnskolen ivaretatt når det gjelder prinsippet tilpasset opplæring i faget matematikk, sett ut fra lærerens perspektiv?», ønsket jeg å forstå læreres erfaringer, perspektiver og meninger om et fenomen, som er sentrale sider ved kvalitativ metode (ibid.; Gudmundsdottir, 2011a). Det mest hensiktsmessige ble derfor å gjennomføre forskningen min som en kvalitativ studie, hvor jeg som forsker ble gitt mulighet til å innhente data og gå i dybden på fenomenet «tilpasset opplæring for evnerike elever» (jf. Thagaard, 2013).

3.1 En kvalitativ forskningsstudie

Ett av særtrekkene ved kvalitative studier er å få tak i deltakernes forestillinger om sin verden, omtalt som det *emiske perspektivet* (Gudmundsdottir, 2011a). Dette underbygges av Dalen (2011, s. 15), som hevder at et overordnet mål for den kvalitative forskningen er: «[…] å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet». Et annet sentralt aspekt ved kvalitative studier er å løfte frem deltakernes stemme gjennom fyldige beskrivelser av deltakerens oppfatninger og konteksten rundt (Gudmundsdottir, 2011a). Thagaard (2013) trekker frem begrepet *innlevelse*, da kvalitative studier preges av at forskeren kommer nært et lite utvalg av personer i søk etter en forståelse av et fenomen.

Tidlig i prosessen hadde jeg som intensjon å gjennomføre det Yin (2014) omtaler som en *casestudie*, en form for kvalitativ studie. Dette valget var avhengig av hvilke skoler jeg kom i kontakt med, og hvilke deltakere jeg fikk tilgang til. Dersom jeg hadde fått tilgang til én skole, som for eksempel var opptatt av en problematikk knyttet til evnerike elevers opplærings-

situasjon, ville en casestudie vært mest relevant. Ettersom deltakerne jeg kom i kontakt med var tilknyttet ulike skoler, ble det ikke aktuelt med en casestudie. Jeg valgte i stedet å fokusere på det Merriam (2009) omtaler som «basic qualitative research», grunnleggende kvalitativ forskning. Et karakteristisk trekk ved denne forskningsmetoden, er at forskeren skal forsøke å forstå hvilken mening et fenomen har for deltakerne som er involvert i studien. Forskere som gjennomfører en slik studie vil være interessert i å forstå: 1) Hvordan mennesker fortolker sine opplevelser og erfaringer, 2) Hvordan de konstruerer sin verden, og 3) Hvilken mening de tillegger sine opplevelser og erfaringer (ibid.).

3.2 Vitenskapsteoretisk forankring

Med bakgrunn i Merriams (2009) syn på kvalitativ forskning, vil målet med studien min være å forsøke å forstå hvilken mening lærere tillegger sine erfaringer og oppfatninger om tilpasset opplæring for evnerike elever, med fokus på faget matematikk. Dette legger grunnlag for at det epistemologiske ståstedet[4] for studien min vil kunne være innen det *konstruktivistiske paradigme*[5], som hevder at «mening blir konstruert av mennesker når de involverer seg med den verden de fortolker» (Crotty, 1998, s. 43, min oversettelse). Konstruktivismen legger vekt på at mening og kunnskap blir konstruert, ikke oppdaget (ibid.). Når deltaker og forsker befinner seg i samme situasjon og er aktivt handlende, konstrueres en virkelighet, avgrenset til studiens tema og problemstilling (Thagaard, 2013). Videre i oppgaven vil jeg bevisst benytte meg av betegnelsen *deltaker* for å underbygge at kunnskap konstrueres i fellesskap mellom de som deltar i studien og meg som forsker. Konstruktivismen ligger innen den postmodernistiske retningen, som hevder at kunnskap er intersubjektiv – det vil si skapt i samhandling. Kunnskap oppfattes derav som kontekstbundet, som vil si at kunnskapen som utvikles i løpet av min studie ikke nødvendigvis kan overføres til andre situasjoner (ibid.).

Mitt epistemologiske standpunkt kan også ses ut fra et *fortolkende paradigme*, som vektlegger at forskeren bør etterstrebe å forstå og tolke verden innenfra (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Et slikt paradigme er basert på meningsforstående perspektiver, som står sentralt innen kvalitativ forskning (ibid.). Dette underbygges av Gudmundsdottir (2011b), som hevder at det er kvalitative forskeres oppgave å fortolke og finne dypere mening ved data som innhentes.

[4] Epistemologi vil si filosofien om hva kunnskap er og hvordan den oppnås (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 69).

[5] Ifølge Kuhn (2007) kan paradigmebegrepet defineres som: ”(…) forskning som er solid basert på en eller flere oppnådde vitenskapelige prestasjoner som et vitenskapelig fellesskap i en periode anerkjenner som grunnlaget for videre forskning” (s. 24). På en annen side hevder Flyvbjerg (1991) at det ikke finnes et felles paradigme for human- og samfunnsvitenskapene, da kunnskapsutviklingen ikke er preget av en kollektiv akkumulering av kunnskap, slik som ved naturvitenskapene.

I forbindelse med en fortolkende tilnærming til kunnskapsutvikling, kan *hermeneutikken* ses på som en vitenskapsteoretisk forankring for studien min. Thagaard (2013) referer: «[…] hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende» (s. 41). Gadamer (1900-2002) står sentralt innen hermeneutikken, med sine tanker om forforståelsens rolle i tolknings-prosessen. Han hevder at forskerens forforståelse, slik som personlig og sosial bakgrunn, legger betingelser for hvordan en forstår det som uttrykkes (Gustavsson, 2004). «Jeg kan ikke løpe fra min forforståelse, den vil alltid prege min fortolkning» (Hjardemaal, 2011, s. 193).

Hermeneutikken bygger på prinsippet om å se del og helhet i sammenheng, omtalt som den *hermeneutiske sirkelen*. Her ses tolkningsprosessen som en sirkel, hvor enkeltdelene (data) forstås i lys av helheten (tolkningen), samtidig som helheten tilpasses de enkelte delene. Vekselvirkningen mellom del og helhet medfører en stadig dypere forståelse av det studerte fenomenet, en såkalt hermeneutisk spiral (Thagaard, 2013; Crotty, 1998). Den hermeneutiske sirkelen handler også om forskerens frem- og tilbakegang mellom teori og data (jf. Hjardemaal, 2011), som kan ses i lys av en *abduktiv tilnærming*[6]. Her settes fokuset på forholdet mellom data og forskerens forforståelse, slik som forskerens teoretiske bakgrunn, når meningsinnholdet i datamaterialet skal fortolkes. I analyseprosessen skjer det en vekselvirkning mellom data og teori, hvor data tolkes i lys av teorien, og omvendt. Teorien benyttes som inspirasjon for å oppdage mønstre i materialet, som videre frembringer forståelse (Alvesson & Sköldberg, 2008; Thagaard, 2013).

For øvrig vil det skje en stadig vekselvirkning mellom de ulike delene i hele den kvalitative forskningsprosessen, som kan ses i lys av hermeneutikken. Dette vil bli ytterligere beskrevet i kapittel 3.5 («Analyseprosessen»). Til tross for at Miles og Huberman (1994) (jf. Kap. 3.5) påpeker at samtlige faser i den kvalitative forskningen går over i og påvirker hverandre, vil jeg videre beskrive og utdype delene i forskningsprosessen hver for seg.

3.3 Forberedelsesfasen

3.3.1 Forforståelse og forskerrollen

Forskeren er det viktigste instrumentet i kvalitative studier (Nilssen, 2012; Postholm, 2010). Som følge av dette bør jeg være bevisst at kvaliteten på forskningsresultatene kan bli påvirket

[6] *Abduksjon* omhandler at forskeren tar utgangspunkt i innhentet data på lik linje med induksjon, men avviser ikke forhåndsbestemte teorier og forskerens forforståelse, som kan ses i sammenheng med deduksjon (Alvesson & Sköldberg, 2008).

av mitt teoretiske ståsted som forsker, studiens problemstilling, valg av datainnsamlings- og analysemetode, samt valg av vitenskapsteoretisk forankring (ibid.). Dette underbygges av Dalen (2011) som påpeker at forskeren, gjennom sin bakgrunn og kunnskap, vil ha forhånds-inntatte meninger om det fenomenet som undersøkes. Her er det også sentralt å trekke inn Gadamers tanker om forforståelsen (jf. Kap.3.2). Det er følgelig viktig at jeg som forsker er bevisst min forforståelse og gjør den tilgjengelig for meg selv og leserne.

Samfunnsforskningens *refleksive karakter* omhandler å reflektere over egen forskerrolle og innflytelse på datamarielet (Hammersley & Atkinson, 1996). Min forforståelse kan være preget av at jeg er utdannet grunnskolelærer og snart ferdigutdannet master i spesial-pedagogikk, med praksis fra både småskolen og mellomtrinnet. I tillegg har jeg, gjennom tidligere undersøkelser og faglitteratur på feltet, en oppfatning av at tilpasset opplæring for evnerike elever kan være utfordrende for lærere. Bøkene «Våre evnerike barn – en utfordring for skolen» (Skogen & Idsøe, 2011) og «Evnerike elever og tilpasset opplæring» (Smedsrud & Skogen, 2016), har i stor grad vært med å farge forforståelsen min i retning av at evnerike elever i norsk skole ikke får den tilpassede opplæringen de ifølge opplæringsloven har rett på. Ved å være bevisst at min forforståelse kan være med å påvirke fortolkninger av datamaterialet, samt hvordan jeg legger opp studien, forsøkte jeg å gå inn i studien uten for mange forutinntatte ideer og holdninger. Slik Dalen (2011) påpeker det: «[…] bevissthet om egen førforståelse gjør forskeren mer sensitiv når det gjelder å se muligheter» (s. 16-17).

3.3.2 Intervju som datainnsamlingsmetode

I studien min ønsket jeg å få nøyaktige og fyldige beskrivelser av læreres oppfatninger om tilpasset opplæring for evnerike elever. Dette kan ses i sammenheng med at kvalitative studier ofte fokuserer på å innhente data som går i dybden på et fenomen innenfor et relativt ensartet og begrenset felt (Gudmundsdottir, 2011a). Jeg så det som mest hensiktsmessig at datainnsamlingen ble gjort gjennom *kvalitative forskningsintervju*, som ifølge Ryen (2002) er den mest brukte metoden innen kvalitativ forskning, der forskeren går inn i felten og bruker seg selv som instrument for å innhente data. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan et intervju defineres som «en utveksling av synspunkter mellom to personer i samtale om et tema som opptar dem begge» (s. 22). Det var følgelig avgjørende at jeg rekrutterte deltakere i form av lærere som hadde erfaringer med å undervise evnerike elever, da det var fenomenet «tilpasset opplæring for evnerike elever» som dannet utgangspunktet for studien min. Ved å benytte intervju som metode gis forskeren mulighet til å få innblikk i deltakernes egne refleksjoner,

erfaringer, opplevelser og tanker om det gjeldende fenomenet (Dalen, 2011, Thagaard, 2013). I intervjusituasjonen konstrueres kunnskapen i samspill mellom deltakerens og forskerens synspunkter og utsagn (jf. Kvale & Brinkmann, 2015). Dette kan ses i sammenheng med at studien min er innenfor et konstruktivistisk perspektiv (jf. Kap.3.2). Ettersom begge partene har innvirkning på kunnskapsutviklingen, må oppfatningen av hva som er gyldig og sann kunnskap ses i lys av hvordan situasjonen mellom de to utvikler seg i intervjusituasjonen (Thagaard, 2013). Forskerens oppgave er å frembringe fyldige beskrivelser av ulike sider ved deltakernes livssituasjon. Det dreier seg om å forstå hvilke opplevelser og følelser som ligger bak forklaringene, ikke kun rene beskrivelser av hendelser (Kvale & Brinkmann, 2015).

Ettersom intervjueren er selve forskningsinstrumentet i kvalitative studier, vil hans eller hennes kvalifikasjoner være avgjørende for et vellykket intervju. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) bør intervjueren:

> […] ha gode kunnskaper om temaet som undersøkes, mestre samtalemessige ferdigheter, være språklig dyktige – og ha øre for intervjupersonens språkstil. Intervjueren bør ha sans for gode historier og kunne klare å hjelpe intervjupersonene til å uttrykke sine egne fortellinger. Intervjueren må hele tiden treffe beslutninger på stedet om hva han skal spørre om og hvordan; hvilke deler av intervjupersonens svar han skal følge opp – og hvilke ikke; hvilke deler av svaret han skal kommentere og tolke – og hvilke ikke (s. 195).

Intervjusituasjonen er altså i stor grad avhengig av forskerens ferdigheter og vurderinger, samt forskerens håndverksmessige dyktighet. Det kreves mye øvelse for å bli en god intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015). Selv om mine erfaringer som intervjuer er begrenset, samlet jeg inn data til bacheloroppgaven min ved bruk av intervju. I tillegg fikk jeg, gjennom forelesninger høsten 2016, øvd meg på å intervjue medstudenter – det Kvale og Brinkmann (2015) omtaler som et *intervjupraktikum*. Jeg erfarte da blant annet hvor betydningsfull den sosiale relasjonen mellom intervjuer og deltaker er, samt viktigheten av å være tydelig i spørsmålsformuleringen. Disse erfaringene var til nytte for intervjuene jeg skulle gjennomføre i masterstudien.

Etter å ha studert de ulike formene for intervju, valgte jeg å gjennomføre halvstrukturerte intervju, også omtalt som *semistrukturerte intervju*, som ifølge Dalen (2011) er den mest benyttede intervjuformen. I et semistrukturert intervju har forskeren en overordnet intervjuguide med gjennomtenkte tema og enkelte spørsmål klare i forkant av intervjuet. Likevel kan rekkefølgen på temaene og spørsmålene varieres etter hva som passer i intervjusituasjonen, samt at forskeren kan få frem det som han eller hun selv mener er vesentlig ut fra problemstillingen gjennom å stille tilleggsspørsmål (Bjørndal, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). Jeg valgte å benytte den semistrukturerte intervjuformen,

fordi jeg så det som en fordel at jeg som forsker har en viss struktur, men samtidig slipper å være bundet til et fast oppsett. På denne måten kan en enklere følge deltakernes fortellinger, og være åpen for at andre tema eller spørsmål kan dukke opp. Slik Bjørndal (2011) nevner, åpner halvstrukturerte intervju opp for en balanse mellom standardisering og fleksibilitet.

3.3.3 Utvalgsmetode og presentasjon av deltakere

Deltakerne til studien min ble tatt ut gjennom et *strategisk utvalg*, som innebærer at jeg som forsker valgte deltakere som hadde kvalifikasjoner i tråd med problemstillingen og det fenomenet som skulle studeres (Christoffersen & Johannessen, 2012; Thagaard, 2013). Med hensyn til problemstillingen min, ønsket jeg at utvalget skulle bestå av lærere fra grunnskolen som underviser i matematikk og har erfaringer med evnerike elever. Det var ikke et kriterium at lærerne måtte være faglærere i matematikk. Jeg skulle gjerne ha intervjuet elever også, for å få et innblikk i deres erfaringer med tilpasning i matematikkfaget. Jeg valgte å ikke inkludere dette, blant annet fordi andre masterstudenter har erfart at elevintervju gir lite relevante svar (jf. Finsberg, 2015). Når det gjelder utvalgets størrelse, gikk jeg ut fra at oppgavens omfang var begrenset, samt at analysen i kvalitative studier gjerne er svært dyptgående og fortolkende (Mason, 2002). Derav må størrelsesutvalget begrenses, og jeg valgte å intervjue fire lærere.

Med bakgrunn i tidligere aktuelle masterstudier hvor rekrutteringen av deltakere har vært en utfordrende og tidkrevende prosess (se bl.a. Finsberg, 2015; Sivertsen, 2015), valgte jeg å benytte meg av et strategisk utvalg i form av *snøballmetoden* for å skaffe deltakere (Tjora, 2012). Metoden er innenfor kategorien tilgjengelighetsutvalg, og kan beskrives slik: «Utvalget ser ut som en snøball, som blir større etter hvert som den ruller» (ibid., s. 151). Jeg fikk muligheten til å benytte meg av denne metoden da jeg hadde tilgang til bekjente som kunne hjelpe meg å finne aktuelle deltakere til studien min, såkalte førstekontakter (Thagaard, 2013; Tjora, 2012). En av mine førstekontakter satte meg i kontakt med lærere som kunne være aktuelle. Jeg oversendte dem et informasjonsskriv hvor jeg redegjorde for hva studien og deltakelsen gikk ut på (se vedlegg nr.2). Dette resulterte i at jeg fikk bekreftelse fra to lærere som ønsket å stille til intervju. Jeg fikk også skaffet de to andre deltakere ved samme metode, da jeg hadde en bekjent lærer som kunne hjelpe meg også i dette tilfellet. Til tross for at jeg i utgangspunktet ønsket lærere fra barnetrinnet, endte jeg i tillegg opp med en lærer fra ungdomstrinnet. Grunnen til at jeg valgte å inkludere ham i studien, var at jeg fikk inntrykk av at han satt med interessante tanker og refleksjoner rundt studiens tema. Jeg er klar over at det finnes mulige utfordringer og etiske hensyn jeg bør ta i betraktning ved bruk av

snøballmetoden. For eksempel kan det oppstå etiske problemer dersom førstekontaktene sender ballen videre til noen innenfor samme nettverket. Dette kan skape skjevheter i datamaterialet, og informasjon fra lærere som ikke er innen seleksjonsgruppen kan gå tapt (Vassenden & Andrews, 2007).

I forbindelse med rekrutteringen av deltakere ble jeg klar over at jeg måtte legge kriterier til grunn for hva jeg la i betegnelsen «evnerike elever», ettersom en av førstekontaktene sa: «Jeg mener at vi skal ha noen elever som er veldig flinke på noen av trinnene, ja». Litteratur på området påpeker at det er ulikheter mellom skoleflinke og evnerike elever (jf. Kap.2.1.3). I utarbeidelsen av kriteriene visste jeg at et overordnet kjennetegn for elevgruppen er en IQ-verdi på 130 eller mer, men med tanke på oppgavens omfang lot det seg ikke utføre noen form for intelligenstest. I tillegg ser ikke den norske skole ut til å ha tilstrekkelig kompetanse til å identifisere disse elevene gjennom intelligenstester (Hagenes, 2009). Kriteriene jeg la til grunn for oppgaven var derfor ikke basert på elevenes intelligenskvotient, men andre karakteristiske trekk (jf. Kap.2.1.3). Med hensyn til oppgavens fokus på matematikkfaget, var problemløsning og abstrakt tenkning spesielt sentrale kriterier. Kriteriene ble sendt til første-kontaktene, slik at det ble enklere for dem å finne lærere som hadde erfaringer med evnerike.

I tabellen nedenfor beskrives deltakerne for studien min i korte trekk, med fiktive navn, samt avrundete tall med arbeidserfaring som lærer, for å ivareta anonymiteten deres i størst mulig grad (jf. Kap.3.7). Jeg har gitt lærerne en bokstav bak deres fiktive navn, slik at leseren enkelt skal kunne skille mellom hvem som arbeider på ungdomstrinnet (U.) og mellomtrinnet (M.). Alle deltakerne var på studiens tidspunkt ansatt på kommunale skoler i Norge.

Deltaker	**Fagbakgrunn**	**Arbeids-erfaring**	**Underviser i følgende fag**
Stig U.	Realfag	40 år	Matematikk og naturfag på ungdomstrinnet
Ina M.	Realfag	25 år	Matematikk og naturfag på mellomtrinnet
Lars M.	Realfag og humanistiske fag	5 år	Matematikk, naturfag og kroppsøving på mellomtrinnet
Pål M.	Realfag og humanistiske fag	5 år	Matematikk og kroppsøving på mellomtrinnet

Tabell 1: *Oversikt over deltakerne.*

3.3.4 Utarbeiding av intervjuguide

I studier der det anvendes semistrukturerte intervju er det, ifølge Dalen (2011), hensiktsmessig å utarbeide en intervjuguide. I forkant av intervjuene utformet jeg derfor en guide bestående

av konkrete temaer og underliggende spørsmål som dekket studiens mest sentrale områder som jeg ønsket å belyse (se vedlegg nr.3). Spørsmålene i guiden ble vurdert *tematisk*, for å kvalitetssikre at de hadde en teoretisk oppfatning ut i fra forskningstemaet. De ble også vurdert *dynamisk*, som omhandler å sjekke om spørsmålene fremmer et positivt samspill mellom deltaker og intervjuer, stimulere deltakeren til å snakke om sine erfaringer og oppfatninger, samt er presise og enkle å forstå (Kvale & Brinkmann, 2015).

I utarbeidelsen av intervjuguiden benyttet jeg «traktprinsippet» (jf. Dalen, 2011). De første spørsmålene var innledende og generelle, og omhandlet blant annet deltakernes utdanning og erfaring som lærer. En slik start var ment å trygge deltakerne og danne en fin stemning i begynnelsen av intervjuet, da spørsmålene var relativt enkle å svare på. Deretter ble spørsmålene rettet mot de mer aktuelle temaene: elevgruppen evnerike elever, tilpasset opplæring for evnerike elever, og lærerens kompetanse og kvaliteter. Her var hoved-spørsmålene åpne slik at deltakerne skulle få muligheten til å reflektere og komme med sine fortellinger. Jeg benyttet introduksjonsspørsmål i form av for eksempel «Kan du fortelle meg om...?», det Kvale og Brinkmann (2015) omtaler som «gode spørsmål», da de fremkaller spontane og rike beskrivelser. Underspørsmålene var tenkt som ikke-ledende tilleggs-spørsmål, som kunne få deltakerne til å utdype eller beskrive nøyere dersom de ikke kom inn på deler jeg anså relevante for problemstillingen min. I forkant av enkelte spørsmål ble det benyttet korte introer, slik at deltakerne skulle føle seg tryggere på å besvare spørsmålene. I slutten av intervjuguiden ble «trakten» åpnet igjen, hvor deltakerne skulle få muligheten til å ta opp relevante temaer utover det de hadde blitt spurt om, dersom de ønsket dette.

3.4 Gjennomføringsprosessen

3.4.1 Pilotintervju

Dalen (2011) påpeker at det alltid bør gjennomføres prøveintervju i forkant av kvalitative intervjustudier. Slik får man testet både intervjuguiden, opptaksutstyret og seg selv som intervjuer. Jeg gjennomførte to prøveintervjuer: ett med en medstudent og ett med en bekjent som arbeider som lærer og spesialpedagog. Dessverre hadde ingen av dem noe særlig kjennskap til evnerike elever, men de hadde innsikt og erfaring med tilpasset opplæring i skolen. Jeg ønsket å få ærlige og gode tilbakemeldinger, og mener derfor det var hensiktsmessig at jeg hadde kjennskap til deltakerne som stilte. Gjennomføringen av pilotintervjuene ga meg verdifulle erfaringer jeg kunne ta med meg videre. Jeg la blant annet merke til at måten jeg valgte å stille spørsmålene på hadde stor betydning for hvordan

deltakeren svarte. Jeg stilte for eksempel spørsmål som startet med: «Hva tenker du…», og da ble svarer oppfulgt med «Jeg tenker at… Jeg tenker også at…». Dette ga meg innsikt i hvor viktig det er å tenke gjennom spørsmålsformuleringene for å kunne oppnå mest mulig fyldige og gode svar fra deltakerne. Ut ifra tilbakemeldinger ble jeg også oppmerksom på at noen av spørsmålene i guiden omhandlet det samme, som medførte at jeg fjernet overflødige spørsmål. I tillegg merket jeg meg de spørsmålene som behøvde tilspissing eller omformulering. Jeg erfarte også at intervjuguiden ble en slags «mal» jeg ble opphengt i å følge. Intervjuene opplevdes mer strukturerte enn semistrukturerte, og den åpne samtalen Kvale og Brinkmann (2015) beskriver, kom lite til syne. Dette medførte at jeg i etterkant av pilotintervjuene ble mer bevisst min rolle som intervjuer og bestemte meg for å forsøke å la deltakerne danne mesteparten av rammen for hva samtalen skulle omhandle. Intervjuguiden skulle fungere mer som en huskeliste over spørsmål som var tenkt stilt, og fokuset være på å stille gode oppfølgingsspørsmål dersom deltakerne kom med interessante utsagn jeg ønsket utdypet.

3.4.2 Gjennomføring av intervjuene

Alle intervjuene ble gjennomført på lærernes arbeidsplass, på et sted vi fikk sitte uforstyrret. Intervjuene varte fra 45 til 70 minutter. Deltakerne hadde ikke fått guiden på forhånd, da jeg ønsket at svarene og refleksjonen i intervjusituasjonen skulle være så spontane som mulig. I forkant av intervjuene ble det naturlig at jeg og deltaker snakket litt løst om skolerelaterte og hverdagslige tema. Dette bidro til at vi fikk en god tone, og for min del ble jeg både tryggere og mer komfortabel i min rolle som intervjuer. Ut ifra deltakernes uttrykk virket det som denne «small-talken» hadde en positiv innvirkning på dem også. Deretter avklarte jeg at deltakerne godtok at samtalen ble tatt opp på diktafon. Innledningsvis gjentok jeg deler av informasjons-skrivet, blant annet om frivillig deltakelse, konfidensialitet og anonymitet. Videre presenterte jeg temaet og formålet med studien, samt påpeke at jeg var ute etter å høre litt fra deres hverdag som lærer: deres erfaringer og tanker rundt temaet. Denne forberedende delen ble gjort for å legge til rette for en god intervjusituasjon der deltakerne skulle føle seg trygge (Kvale og Brinkmann, 2015). I selve intervjusituasjonen forsøkte jeg å etablere en god samhandling mellom deltakerne og meg, med et ønske om å tilrettelegge for intersubjektivitet (jf. Kap.3.2). Jeg gjorde mitt beste for å være en god lytter, gi deltakerne god tid til å besvare spørsmålene og vise oppriktig interesse for det de hadde å fortelle (Dalen, 2011). Jeg forsøkte også å være bevisst kroppsspråket mitt, ha blikkontakt med deltakerne, samt stille oppfølgende spørsmål etter behov.

Under intervjuene forholdt jeg meg til intervjuguiden, men opplevde at intervjuene ble relativt «selvgående» da deltakerne kom inn på temaer jeg hadde planer om å spørre om senere. Dette medførte at intervjuene delvis bar preg av at jeg som intervjuer stilte oppfølgingsspørsmål for å få deltakerne til å utdype ytterligere. Dette krevde at jeg aktivt måtte lytte til deltakernes utsagn, for å vite hva jeg skulle følge opp (Kvale & Brinkmann, 2015). Noen av oppfølgings-spørsmålene var ikke like relevante for problemstillingen min, men nødvendige for å få klarhet. At jeg i forkant av intervjuene hadde lest meg opp på tematikken, gjorde det trolig enklere for meg å komme med oppfølgende spørsmål. Til tider var det utfordrende å ha fokuset rettet mot studiens problemstilling grunnet mye frem- og tilbakegang mellom spørsmålene i intervjuguiden. Likevel opplevde jeg å få svar på det jeg ønsket. Jeg kom altså innom de fleste av spørsmålene uten å være bundet til intervjuguiden. En annen utfordring var at jeg opplevde det som vanskelig å styre enkelte av deltakerne tilbake på rett spor, etter at de hadde begynt å snakke utenfor tema. Dersom det ble gitt lange irrelevante svar, forsøkte jeg på en høflig måte å avbryte og rettlede tilbake, det Kvale og Brinkmann (2015) omtaler som strukturerende spørsmål. Likevel opplevde jeg i enkelte tilfeller at dette ikke fungerte optimalt. Muligens var jeg ikke direkte nok, i frykt for å fornærme deltakerne eller miste deres interesse for å fortelle.

Alle intervjuene ble avrundet ved at jeg spurte om deres opplevelse av å bli intervjuet. Samtlige av deltakerne uttrykte at de syntes det var en fin og givende opplevelse, siden dette er en tematikk de sjelden får anledning å snakke om og reflektere rundt. Selv synes jeg det var spennende og berikende å få innsikt i deltakernes perspektiver, oppfatninger og erfaringer. I etterkant av hvert intervju skrev jeg ned umiddelbare inntrykk og egne tanker rundt intervjuene. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker dette som nyttig for den videre analysen.

3.4.3 Transkribering

Transkripsjonsprosessen omhandler å strukturere og klargjøre intervjumaterialet for analysen, ved å omgjøre en samtale mellom to personer som er fysisk til stede, til skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2015). Hvert av intervjuene ble transkribert så raskt som mulig i etterkant av opptakene, de fleste dagen etter, noe Nilssen (2012) anser som en fordel. Videre påpeker Tjora (2012) at det er viktig å reflektere rundt at nonverbale uttrykk som kan være betydningsfulle for det som blir sagt i intervjuene, slik som deltakernes stemmeleie og kroppsspråk, kan gå tapt i transkripsjonen. Det er stort sett kun det verbale språket en får tilgang til (ibid.).

Jeg utførte transkriberingen selv, for å bli godt kjent med datamaterialet og være bevisst og konsekvent på de valgene jeg tok. Både Dalen (2011) og Nilssen (2012) ser det som en fordel at forskeren gjennomfører transkriberingen selv, på grunn av den unike sjansen til å komme nærmere datamaterialet. Jeg opplevde det som positivt å lytte til intervjuene selv, da enkelte ideer og tanker til kodingen dukket opp allerede her. Jeg merket meg ord som ble gjentatt og setninger som skilte seg ut. Ifølge Nilssen (2012) bør slike ideer noteres ned med fokus på videre analysearbeid, noe jeg gjorde ved å skrive logg parallelt med transkriberingen. For at deltakernes anonymitet skulle ivaretas ble de gitt fiktive navn i transkripsjonene. I tillegg valgte jeg å ikke inkludere enkelte deler av opptakene i transkripsjonen grunnet personvern (jf. Kap.3.7). Videre transkriberte jeg intervjuene på bokmål, både for å ivareta deltakernes anonymitet og for at det skulle bli enklere for meg å arbeide med teksten i den etterfølgende analysen. Transkripsjonene ble gjort så presise som mulig ved å inkludere småord, latter og pauser. I tillegg ble deltakernes gjenfortellinger av andre satt i anførselstegn. Alt dette ble gjort for å forsøke å bevare helheten. Nedenfor er en oversikt over transkripsjonene:

Deltaker	**Lengde på intervju**	**Antall transkriberte sider (skriftstr. 12, linjeavstand 1,5)**
Deltaker 1: Stig U.	40 min	16
Deltaker 2: Ina M.	57 min	24
Deltaker 3: Lars M.	47 min	21
Deltaker 4: Pål M.	1 time 1 min	19

Tabell 2: *Transkripsjonsoversikt.*

3.5 Analyseprosessen

Ifølge Dalen (2011) finnes det ulike innfallsvinkler for å analysere et intervjumateriale, og påpeker at det er viktig at forskeren finner sin egen vei som best mulig belyser undersøkelsens empiriske grunnlag relatert til studiens problemstilling. Tjora (2012) underbygger at det ikke finnes en entydig oppskrift. Forskeren kan kombinere og la seg inspirere av ulike analytiske innfallsvinkler for å finne den analysetilnærmingen som passer best til sitt materiale (ibid.). I løpet av mitt analysearbeid, lot jeg meg inspirere av både «Grounded Theory»[7] (Corbin & Strauss, 2015), Stegvis-deduktiv induktiv metode[8] (Tjora, 2017), Nilssens (2012) prinsipper

[7] «Grounded Theory» er en forskningsmetode som dreier seg om å oppdage eller utvikle nye teoretiske ideer ut ifra datamaterialet, en induktiv tilnærming (Glaser & Strauss, 1999).

[8] «I den stegvis-deduktive induktive metoden (SDI) arbeider forskeren i etapper fra rådata til konsepter eller teorier. Den «oppadgående» prosessen er å oppfatte som induktiv, at man jobber fra data mot teori. De «nedgående» tilbakekoblingene er å oppfatte som deduktive, at man sjekker fra det mer teoretiske til det mer empiriske» (Tjora, 2017, s. 18).

om kvalitativ analyse, samt elementer fra det Kvale og Brinkmann (2015) omtaler som meningsanalyse.

Innledningsvis i boken «Analyse i kvalitative studier» skriver Nilssen (2012) følgende:

> Som lærer i barneskolen lot jeg ofte elevene mine sortere i matematikktimene. […] mens en delte naturmaterialer etter størrelse, sorterte en annen etter farge. De kategoriserte. De klassifiserte. De ga gjenstandene et navn og samlet dem i grupper (s. 11).

Til tross for at analyseformen i kvalitative studier trolig er mer kompleks enn sorterings-prosessen Nilssen (2012) beskriver i sitatet ovenfor, er det en tydelig sammenheng mellom det elevene hennes gjorde og det en kvalitativ forsker gjør i arbeidet med å kode og kategorisere et innsamlet datamateriale – noe som ses på som selve kjerneinnholdet i kvalitativ analyse (ibid.).

3.5.1 Koding og kategorisering av intervjumaterialet

Da jeg var ferdig med å transkribere intervjuene, satt jeg igjen med det Tjora (2012, 2017) omtaler som *analysedata,* som vil si tekst som er klar for å kodes. Kodingen er et viktig ledd i analyseprosessen (jf. Nilssen, 2012), og et sentralt element i «Grounded Theory» (Corbin & Strauss, 2015; Glaser & Strauss, 1999). Ifølge Strauss og Corbin (1990, referert i Dalen, 2011) kan koding defineres på følgende måte: «Coding represents the operation by which data are broken down, conceptualized, and put back together in new ways. It is the central process by which theories are built from data» (s. 62). Til tross for at både Dalen (2011) og Tjora (2012, 2017) hevder det ikke finnes noen fasit for hvordan man analyserer datamaterialet i kvalitative studier, valgte jeg å følge Tjoras (2012) råd om å starte med å spørre meg selv: «Hva er det umiddelbart jeg ser? Er det spesielle (ulike) kjennetegn ved situasjoner i mitt materiale?» (s. 178). Dette kan knyttes til det Tjora (2017) omtaler som empirinær koding.

Empirinær koding

Det første jeg gjorde i kodingsprosessen var å systematisk lese gjennom hvert enkelt intervju i detalj. Underveis i gjennomlesningene skrev jeg ned koder, i form av begreper, uttrykk og setninger fra det mest sentrale i datamaterialet. Kodene ble skrevet i margen ved utsagnene i transkripsjonene. Det jeg anså som særlig viktig eller interessant i selve teksten ble uthevet med markeringstusj. Alle kodene for hvert intervju ble for øvrig samlet i egne dokumenter på datamaskinen. Jeg forsøkte å utvikle kodene kun ut fra datamaterialet, ikke fra forhånds-bestemte temaer eller teorier. Med andre ord arbeidet jeg nært opp mot empirien. Dette kan knyttes til *empirinær koding* (jf. Tjora, 2017), der målet er å fremstille datamaterialet så godt

som mulig gjennom de nedskrevne kodene. Denne formen for koding kan minne om det Kvale og Brinkmann (2015) omtaler som *meningsfortetting*, som går ut på at den umiddelbare meningen i utsagnet gjengis i korte trekk. Her kan også elementer fra *åpen koding* trekkes inn, hvor forskeren skal møte datamaterielt med et så åpent sinn som mulig (Glaser & Strauss, 1999). Nilssen (2012) understreker likevel at forskerens forforståelse, samt tanker fra datainnsamlingsfasen, vil kunne ha innvirkning på kodingen.

Den empirinære kodingen, beskrevet ovenfor, medførte at jeg greide å huske mesteparten av innholdet i intervjuene kun ved å se på kodene, ettersom de ble en god representasjon av data-materialet (jf. Tjora, 2017). Dette bidro til at videreutviklingen av koder til kategorier ble en enklere prosess.

Kategoriutvikling

Etter å ha arbeidet meg gjennom hele datamaterialet på bakgrunn av prinsippet om empirinær koding, ble jeg sittende igjen med en betydelig mengde koder. Neste steg ble å finne sammenhenger og mønstre mellom kodene som fanget opp essensen i materialet, og videre-utvikle disse til overordnede kategorier som ga muligheter til å forstå innholdet i datamaterialet på et mer fortolkende og teoretisk nivå (jf. Dalen, 2011). Nilssen (2012) omtaler dette som *datareduksjon.* I dette arbeidet stakes undersøkelsens retning ut, og det er problemstillingen som nå er mest sentral (Tjora, 2017). I denne delen av analyseprosessen begynte jeg å se kodene, som tidligere kun hadde vært basert på empirien (induktivt), ut fra et mer teoretisk perspektiv (deduktivt). Dette kan ses på som en abduktiv tilnærming til analyseprosessen (jf. Kap.3.2).

Ved gjennomlesingen av kodene oppdaget jeg at flere av dem hadde gjensidig tematisk sammenheng, og valgte derfor å samle disse i grupper. Jeg ga gruppene et foreløpig navn på bakgrunn av kodenes konsistens og delvis fra studiens teoretiske forankring. I forbindelse med grupperingen benyttet jeg meg først av fargekoding, der jeg ga en farge til hver kodegruppe med likt innhold. Grønn farge relaterte jeg til for eksempel alle kodene som omhandlet «viktige egenskaper hos læreren», og streket under de gjeldende kodene fra hvert intervju i grønt. Deretter lagde jeg ulike tankekart hvor jeg samlet kodene med samme tematiske sammenheng (lik farge), slik at jeg fikk en enda bedre oversikt. Etter at tankekartene var laget, så jeg det som hensiktsmessig å gjøre en ytterligere gruppering, da jeg ble oppmerksom på at flere av kodene i de ulike gruppene overlappet hverandre, samt at jeg oppfattet noen koder som irrelevant for studiens problemstilling. Det neste jeg gjorde var å gå tilbake til selve

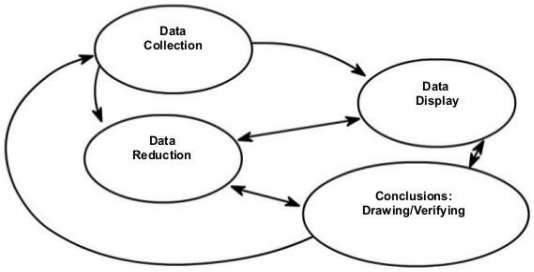
transkripsjonene for å finne sitater som ga uttrykk for samme kodegruppe, og samlet disse i separerte dokumenter. Til slutt sammenlignet jeg sitatene fra de fire deltakerne og valgte ut de sitatene som egnet seg best å benytte i resultatdelen for å belyse problemstillingen min.

Datamaterialet har altså gått gjennom flere former for bearbeiding i løpet av analysen:

Første bearbeidelse	Intervjuet tas opp på lydbånd.
Andre bearbeidelse	Transkribering: intervjusamtalen omgjort til tekst.
Tredje bearbeidelse	Empirinær koding av transkripsjonene.
Fjerde bearbeidelse	Gruppering av datamaterialet ut fra tematiske sammenhenger ved bruk av fargekoding og tankekart.
Femte bearbeidelse	Ytterligere gruppering grunnet overlappende og irrelevante koder.
Sjette bearbeidelse	Sitater som er uttrykk for felles kodegrupper samles i separerte dokumenter.
Syvende bearbeidelse	Sammenligning av sitater og utvelging av de mest relevante.

Tabell 3: *Oversikt over bearbeidelser av datamaterialet* (inspirert av Dahl, 2010, s. 33).

Til tross for at jeg presenterer en rekkefølge for hvordan jeg gikk frem i analysen, var prosessen dynamisk. Jeg forholdt meg til helheten i oppgaven og bevegde meg frem og tilbake mellom tenking, lesing, skriving, gruppering og sortering, for å forsøke å få en oversikt over hva datamaterialet omhandlet (jf. Hermeneutikk). Den gjensidige påvirkningen av ulike deler i forskningsprosessen kan illustreres gjennom modellen «Components of Data Analysis: Interactive Model» (se figur nr.3), som viser vekselvirkningen mellom innsamling av data, datareduksjon, presentasjon og analyse av data og konklusjoner.



Figur 3: *Components of Data Analysis: Interactive Model* (Miles & Huberman, 1994, s. 12).

En stadig bearbeidelse og reduksjon av datamaterialet ledet meg frem til tre hovedkategorier med hver sine underkategorier, som danner utgangspunktet for studiens resultatdel (jf. Kap.4). Disse er presentert i tabellen nedenfor:

Kategorier	*Underkategorier*
Evnerike elever - «undrende elever som vil finne ut og har ressursene til å vite hvordan de skal finne det ut»	- Evnerikdom – mer enn bare høy intelligens
Tilpasset opplæring i arbeid med evnerike elever i faget matematikk	- Oppfatninger om begrepet tilpasset opplæring - Differensieringsstrategier i arbeid med evnerike elever - Utfordringer ved å realisere tilpasset opplæring - Oppfatning om spesialundervisning for evnerike elever
«Du må se dem, også må du ha interesse for å ivareta dem» - viktige egenskaper hos læreren	- Den betydningsfulle lærer-elev-relasjonen - Å skape et godt, inkluderende og aksepterende læringsmiljø

Tabell 4: *Oversikt over kategorier og underkategorier.*

3.6 Kvalitetssikring

Larsson (2005) hevder det er avgjørende at forskeren har en klar forestilling om kvaliteten i kvalitative studier. I denne sammenheng omhandler kvalitet hvor godt studien er gjennomført og om den oppfattes som riktig eller ikke (ibid.; Postholm, 2010).

Begrepene validitet, reliabilitet og generalisering blir ofte benyttet for å beskrive forskningens kvalitet. I kvantitative studier baserer disse begrepene seg på om studien kan etterprøves og reproduseres, noe som ikke er egnet for min forskning ettersom studiens vitenskapsteoretiske grunnsyn blant annet baseres på at kunnskap utvikles i samhandling mellom forsker og deltaker i bestemte kontekster (jf. Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015). Ifølge Lincoln og Guba (1985) vil begrepene troverdighet (credibility), pålitelighet (dependability) og overførbarhet (transferbility) være mer hensiktsmessig å anvende i kvalitative studier. Selv om begrepene til tider overlapper hverandre (ibid.), velger jeg å presentere dem separat. Studiens *troverdighet* kan ses på som det mest sentrale kvalitetskriteriet, og omhandler hvorvidt forskerens tolkninger av funnene fremhever deltakernes utsagn på en riktig måte, og at funnene i minst mulig grad er påvirket av forskeren (ibid.; Hammersley & Atkinson, 1996). Jeg har forsøkt å styrke studiens troverdighet gjennom å være bevisst min forforståelse (jf. Kap.3.3.1), og reflektere rundt hvordan den kan ha påvirket mine tolkninger av de innsamlede data knyttet til fenomenet «tilpasset opplæring for evnerike elever» (jf. Dalen, 2011). Videre viser Lincoln og Guba (1985) til *member checking* som en sentral metode for å øke troverdigheten til studien. Dette innebærer å ta funnene tilbake til deltakerne slik at de kan avgjøre om de kjenner seg igjen i de beskrivelser og tolkninger som er gjort. Etter at jeg hadde påbegynt kapittelet «Presentasjon og drøfting av funn» (jf. Kap.4.0), sendte jeg et utdrag av

drøftingen til samtlige deltakere. Jeg fikk tilbakemeldinger fra alle deltakerne om at de støttet mine tolkninger, samt kjente seg igjen i mine beskrivelser. Videre økte trolig studiens troverdighet ytterligere ved at jeg ikke ga deltakerne intervjuguiden i forkant av intervjuene, da svarene i intervjusituasjonen sannsynligvis ble mer spontane som følge av dette.

Pålitelighet dreier seg om hvor konsekvent studien er gjennomført (jf. Postholm, 2010) og resultatenes konsistens; om tolkningene gir mening i lys av datamaterialet (jf. Lincoln & Guba, 1985). For å øke påliteligheten forsøkte jeg å gjøre studien så transparent som mulig ved å redegjøre for, synliggjøre og begrunne alle valg som ble gjort underveis i forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). Lincoln og Guba (1985) omtaler dette som ettersporing (min oversettelse av «audit trail»). Ved å inkludere relevante vedlegg, slik som informasjonsskriv og intervjuguide, samt gi grundige beskrivelser av valgene som ble gjort, kan leserne følge hele prosessen min fra start til slutt. Med tanke på kvalitetskriteriet knyttet til konsistens, referer Larsson (2005) til hermeneutikken, og påpeker at høy kvalitet i tolkningen vil si at det «uppstår så få motsägelser som möjligt mellan tolkningen (helheten) och enskilda data (delarna)» (Larsson, 2005, s. 23). Ettersom hermeneutikken også er en del av den vitenskapsteoretiske forankringen for studien min (jf. Kap.3.2), er det av særlig betydning for studiens pålitelighet at det er samsvar mellom delene og helhet i studien min, og at tolkningene jeg har gjort ikke er motstridende (ibid.).

Med hensyn til det siste kvalitetskriteriet, *overførbarhet*, påpeker konstruktivismen, som er en del av studiens vitenskapsteoretiske forankring, at kunnskap som konstrueres i hvert intervju er kontekstbundet og unik, og kan derfor ikke nødvendigvis overføres til andre situasjoner (jf. Kap.3.2). Som forsker har jobben min vært å fremstille resultater slik at lærere som har kjennskap til det studerte fenomenet, kan vurdere om de gjenkjenner seg i mine funn, tolkninger og refleksjoner. Slik vil funnene i studien min muligens kunne overføres til andre lignende situasjoner eller studier (jf. Thagaard, 2013), det Payne og Williams (2005) omtaler som *moderat generalisering*.

3.7 Etiske hensyn

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) preges hele prosessen i kvalitativ intervjuforskning av etiske problemstillinger. Ettersom intervjuet innebærer nær kontakt mellom forsker og deltaker, blir forskeren sittende med en mengde data som kan knyttes direkte til de som har deltatt i studien (Thagaard, 2013). Ved å følge de overordnede etiske retningslinjene (jf. Den

nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2016), kan kvaliteten på studien styrkes. På bakgrunn av respekt for menneskeverdet, har jeg etterstrebet å følge disse retningslinjene. All forskning som innebærer personopplysninger og behandles med elektroniske hjelpemidler, slik som diktafon, er ifølge Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) meldepliktig (ibid.; Dalen, 2011). Da studien min kom til å involvere enkelte personlige opplysninger som skulle tas opp på lydbånd og oppbevares på datamaskinen min, sendte jeg inn meldeskjema til NSD der jeg beskrev prosjektet mitt, samt la ved utkast av intervjuguide og informasjonsskriv. Etter noen uker fikk jeg svar om at studien min var meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31 *meldeplikt* (jf. Personopplysningsloven, 2001), og at behandlingen tilfredsstilte kravene loven stiller (se vedlegg nr.4). Personvernombudet vurderte at det ikke skulle behandles sensitive eller taushetsbelagte opplysninger i studien, noe jeg var konsekvent på å overholde. I forkant av intervjuene minnet jeg derfor deltakerne på å overholde taushetsplikten sin og anonymisere og/eller generalisere eventuelle eksempler de utga vedrørende evnerike elever.

Ifølge NESH (2016) kan forskning som omhandler personer ikke påbegynnes før deltakerne har gitt informert og fritt samtykke. Dette går ut på at deltakerne i forkant av studien informeres om dens formål og hovedtrekk, samt eventuelle ulemper og fordeler ved å delta, gjennom et *informert samtykke*. På denne måten sikres det at deltakerne stiller til intervju på frivillig basis, og blir informert om deres rett til å trekke seg når som helst uten begrunnelse. Dette gir deltakerne gode forutsetninger for å avgjøre om de ønsker å delta (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg sendte informasjonsskriv og samtykkeerklæring på e-post til deltakerne (se vedlegg nr.2), hvor de fikk informasjon om hva deltakelse i studien innebar, samt at alle opplysninger vedrørende dem ville bli behandlet konfidensielt – noe NESH (2016) fremhever som et sentralt ledd innen de etiske retningslinjene. Alle deltakerne signerte på at de samtykket å delta i studien. *Konfidensialitet* innebærer at data som kan identifisere deltakerne, direkte eller indirekte, ikke blir gjort tilgjengelig for andre (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015). I transkripsjonene og presentasjon av funn ble både deltakerne, skolene de arbeider på og andre personidentifiserbare opplysninger anonymisert. Lydfilene slettes ved bestått oppgave.

Til tross for at dialogen mellom deltaker og forsker etterstrebes å være åpen og fri i kvalitative forskningsintervju, vil det alltid være et *asymmetrisk maktforhold* (Kvale & Brinkmann, 2015). Både intervjuets tematikk, samt spørsmålene som ble stilt og fulgt opp var bestemt av

meg som forsker. I tillegg er det forskeren som har «det privilegium å fortolke og rapportere hva den intervjuede virkelig mente» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). For å la deltakerne uttale seg om mine tolkninger av datamaterialet, sendte jeg alle deltakerne et utdrag av drøftingen, jf. member checking. Jeg ønsket på denne måten å vise respekt ovenfor deltakerne ved å la dem få muligheten til å medvirke til studiens resultater før forskningen ble publisert.

Kapittel 4. Presentasjon og drøfting av funn

De tre hovedkategoriene jeg kom frem til i analysen, med tilhørende underkategorier, danner utgangspunktet for presentasjon og drøfting av studiens resultater. Hovedkategoriene er: *Evnerike elever - «undrende elever som vil finne ut og har ressursene til å vite hvordan de skal finne det ut», Tilpasset opplæring i arbeid med evnerike elever i faget matematikk,* og *«Du må se dem, også må du ha interesse for å ivareta dem» - viktige egenskaper hos læreren*. For hver kategori vil jeg presentere én tilhørende underkategori av gangen, med påfølgende sammendrag av data og utvalgte sitater jeg anser som viktige. Der flere av deltakerne mener det samme, velger jeg det sitatet eller de sitatene som best illustrerer funnet. Deretter drøftes underkategoriene i lys av studiens teoretiske forankring og den overordnede problem-stillingen: *Hvordan blir evnerike elever i grunnskolen ivaretatt når det gjelder prinsippet tilpasset opplæring i faget matematikk, sett ut fra lærerens ståsted?*

Som en del av analysens meningsfortetting og datareduksjon (jf. Kap.3.5) benyttes tegnet (…), både for å trekke frem det mest relevante i sitatene som blir referert til, og for å beskytte deltakernes anonymitet (jf. Kap.3.7). Jeg er klar over at sammenfletting og fjerning av ord kan påvirke utsagnenes helhet. Likevel velger jeg å gjøre dette i tråd med de etiske retningslinjene. I de sitatene hvor jeg som intervjuer kommer med bekreftende uttrykk, slik som «mhm», er disse fjernet for å la fokuset være på deltakernes meninger. Jeg minner om at bokstavene M. og U. (jf. Kap.3.3.3) skiller om lærerne arbeider på ungdoms- eller mellomtrinnet. Jeg vil i tillegg referere til deltakerne både som «deltakere» og «lærere».

4.1 Evnerike elever - «undrende elever som vil finne ut og har ressursene til å vite hvordan de skal finne det ut»

For å få en økt forståelse for hva deltakerne vektlegger i sitt tilpasningsarbeid for evnerike elever, ser jeg det som naturlig å begynne dette kapittelet med å presentere og drøfte deltakernes oppfatninger om elevgruppen.

4.1.1 Evnerikdom – mer enn høy intelligens

Samtlige av lærerne i undersøkelsen ser ut til å ha en felles oppfatning av at evnerike elever har en høyere kognitiv intelligens enn sine jevnaldrende. Flere trekker frem at disse elevene forstår det som gjennomgås i timene raskere enn de andre elevene i klassen. Stig U. sier: «Det er at de tar oppgavene så lett, for eksempel i matematikk. (…) De tenker også logisk og abstrakt i mye større grad enn sine medelever i samme aldersgruppe». På spørsmål om

evnerike elevers vennskapsforhold til medelever i klassen, går det igjen hos alle lærerne at de ikke har opplevd noen spesielle barrierer knyttet til dette.

Til tross for at lærerne anser et høyt intellektuelt nivå som et sentralt trekk, peker de i tillegg på andre synlige kjennetegn som kan indikerer om en elev er evnerike eller ikke. Ina M., Lars M. og Pål M. opplever at evnerike elever har et stort pågangsmot, og at evnene deres kommer til syne på flere områder. Ina M. sier følgende: «Noen sitter jo «er det mat snart?». Mens de evnerike elevene vil gjerne fortsette». Lars M. ser, i likhet med Ina M., at det å ville fortsette med arbeidet er sentralt for de evnerike, samt at de ofte er dyktige på flere områder:

> De er jo ofte flinke på veldig mange områder. Også handler det om at de vil finne løsningen på problemer. (…) De er veldig på. De er veldig i det de holder på med. Ikke nødvendigvis urolig eller slikt, men de vil ikke avslutte. De vil fortsette utover timen, og gjerne ta med seg hjem og finne ut videre hjemme. Dersom de ikke har løst problemet sitt, så vil de bli ferdig med det og finne ut svaret.

Lars M. kommer videre med et konkret eksempel som illustrerer dette ytterligere:

> De har programmert noe (…), som selv jeg synes er veldig vanskelig. Og der begynte disse elevene å prøve selv først, og da fikk de bare gjentatte ganger med feil. Og når det er vanskelig, så ville nok mange ha gitt opp. Men i stedet for å gi opp, så går de og leser i bøker, går på nettet for å finne ut hvordan de skal løse dette. Også finner de det til slutt ut, og får det til. (…) De går ikke og lurer på ting og tenker «dette vet ikke jeg». Da tenker de «dette skal jeg finne ut!» De er undrende elever som vil finne ut og har ressursene til å vite hvordan de skal finne det ut. (…) De har ulike måter for å tilegne seg ting på.

Også Pål M. forteller at han oppfatter at evnerike elever ikke gir seg før de finner et svar, at «de er nok ganske sta. De har en veldig god arbeidsevne». Videre tilføyer han at det likevel kan være et sprik innen elevgruppen, noe som samsvarer med Lars M. når han sier:

> En nyttig ting å merke seg, er at selv om de har den iboende «at de vil finne ut ting», så er det ikke alt de har vært borti så mye før.

Videre ser alle de fire lærerne ut til å ha en samstemthet når det gjelder at evnerike elever gir uttrykk for at de behøver utfordringer som tilfredsstiller behovene deres. Stig U. reflekterer rundt dette på en måte som er representativt for de andre deltakernes oppfatninger:

> De tar oppgavene så lett, for eksempel i matematikk, at de ikke får utfordringer på det. (…) For vanlige elever er det kjedelig at de ikke får til oppgaver, mens for disse elevene er det kjedelig fordi de faktisk fikk til oppgavene og ikke har noe videre å gå på. Det blir liksom ikke noe morsomt… Det er en annen form for kjedsomhet. (…) De dør jo litt hen hvis de ikke får utfordringer den elevgruppen der.

Pål M. bekrefter det Stig U. sier:

> De kan fort begynne å kjede seg fordi ting blir for lett. (…) Det finnes mange elever som er dyktige, men de er fornøyde med å være dyktige – de trenger ikke den ekstra stimulien.

En ser det er stor grad av enighet blant deltakerne når det kommer til hva som kjennetegner evnerike elever.

Drøfting av «Evnerikdom – mer enn høy intelligens»

En forståelse av at evnerike elever har en høyere intelligens enn sine jevnaldrende ut ifra en bestemt intelligenskvotient (IQ) (jf. Hofset, 1970; Silverman, 2009), ser ikke ut til å være gjeldende for noen av lærerne i undersøkelsen. En årsak til dette kan være at det norske skolesystemet ikke benytter seg av intelligenstester for å identifisere IQ-verdien til denne elevgruppen (Hagenes, 2009; Smedsrud & Skogen, 2016). Likevel forteller lærerne at de har observert synlige trekk som kan indikere at evnerike elevers kognitive nivå er høyere enn andre medelever i klassen, slik som rask tilegnelse av lærestoff, samt dyktighet når det gjelder abstrakt og logisk tenking. Disse utsagnene samsvarer med litteraturen på feltet vedrørende synlige trekk som kan vise til et høyt intellektuelt nivå (se bl.a. Clark, 2013; Skogen & Idsøe, 2011). Til tross for lærernes ytringer om evnerike elevers avanserte tankegang, har ingen av lærerne opplevd at disse elevene har vanskeligheter med å utvikle vennskap til sine jevnaldrende (jf. Distin, 2006; Idsøe, 2014a). Muligens kan dette ha en sammenheng med at det er opprettet gode holdninger i klassen, hvor det er aksept for mangfoldet av elever. Dette er noe jeg vil komme nærmere inn på i kapittel 4.3.2 («Å skape et godt, inkluderende og aksepterende læringsmiljø»).

Det pedagogiske fagfeltet domineres av definisjoner og forståelsesmodeller som baserer seg på en mer fleksibel forståelse av evnerike elever enn å kun forstå dem ut ifra en intelligenskvotient (se bl.a. Smedsrud & Skogen, 2016; Mönks & Ypenburg, 2008). Det virker som lærerne også har en såkalt flerfaktorbasert eller *multidimensjonal forståelse* av evnerikdom (ibid.). Samtlige av lærerne opplever blant annet at evnerike elever har et stort pågangsmot og ikke gir opp før de finner en løsning på problemer, samt benytter seg av ulike kreative metoder for å komme frem til løsningene. Dette kan ses i sammenheng med de personlige egenskapene det refereres til i «flerfaktormodellen for høy begavelse»: motivasjon og kreativitet (jf. Mönks & Ypenburg, 2008). Annen litteratur på området vektlegger også at evnerike gjerne har et stort ønske om å forstå, lære og oppdage, som kan komme til syne gjennom ekstrem nysgjerrighet og et stort engasjement (Distin, 2006; Skogen & Idsøe, 2011). På en annen side påpeker både Smedsrud og Skogen (2016) og Idsøe (2014a) at det ikke kan settes likhetstegn mellom et høyt intellektuelt nivå og gode prestasjoner. For eksempel kan arbeid med repeterende oppgaver som elevene allerede mestrer, medføre at læringsgnisten

deres slukker og at de kun gjør det mest nødvendige for å komme gjennom skoledagen (ibid.; Clark, 2013; Pettersson & Wistedt, 2013). Lærerne i denne studien ser ut til å oppleve at evnerike elever presterer over gjennomsnittet, er mer motiverte, samt kreative i sitt arbeid. Dette kan tyde på at undervisningen som de gjeldende lærerne utfører, er i tråd med Idsøe (2014a) som hevder det er avgjørende med et rikt, velfungerende og differensiert læringsmiljø for å sikre at denne elevgruppens evner utvikles i en positiv retning. Ettersom lærerne er samstemte når det gjelder at evnerike elever har behov for andre utfordringer og stimuli enn sine medelever, og at de kjeder seg dersom det blir for enkelt, ser det ut til at lærerne har innsikt i at det er forskjeller på evnerike og skoleflinke elever (jf. Szabos, 1989, referert i Skogen & Idsøe, 2011). I tillegg er det etter min mening hensiktsmessig å tro at lærerne har forståelse for at evnerike elever er en heterogen gruppe med individuelle behov på lik linje med andre elevgrupper (jf. Smedsrud og Skogen, 2016; Pettersson & Wistedt, 2013). Dette støtter min antagelse om at matematikkundervisningen som utøves er tilpasset evnerike elever.

4.2 Tilpasset opplæring i arbeid med evnerike elever i faget matematikk

For å få innsikt i lærernes erfaringer med og oppfatninger om tilpasning av undervisningen for evnerike elever, trekker jeg videre frem deltakernes oppfatninger om begrepet «tilpasset opplæring», ulike differensieringsstrategier som de har erfaringer med å benytte, utfordringer ved å realisere prinsippet, samt deres oppfatninger om spesialundervisning for evnerike.

4.2.1 Oppfatninger om begrepet tilpasset opplæring

Samtlige av deltakerne hevder at begrepet «tilpasset opplæring» dreier seg om å legge til rette for en undervisning som gir hver enkelt elev muligheten til å lære og å bli utfordret ut ifra sitt nivå og sine forutsetninger. Ina M. representerer flere av lærernes oppfatninger:

> Tilpasset opplæring er at elevene får tilrettelagt undervisningen etter sitt nivå. At de har noe å strekke seg etter, samtidig som det ikke blir for vanskelig eller for enkelt.

Lars M. er enig med Ina M. med tanke på å la elevene få arbeide ut ifra sitt nivå:

> Slik jeg alltid har gjort når jeg har undervist, er at når man skal lære noe nytt, så må man finne ut hva eleven kan fra før. Hvilke knagger har eleven å henge ting på. Også bygge ut derifra. Og det er i mitt hode tilpasset opplæring. (…) Å finne hvor eleven er, også jobbe ut derifra.

Videre tilføyer Pål M.: «Samtidig er det jo den vanskeligste jobben å få til som lærer». Samtlige av de andre lærerne gir også uttrykk for at tilpasset opplæring er et prinsipp som er vanskelig å realisere.

Ina M. er den eneste av deltakerne som reflekterer rundt tilpasset opplæring som en plikt lærere er pålagt å følge fra regjeringens side:

> Regjeringen bestemmer at vi skal ha tilpasset opplæring (…) Det skulle vært tilpasset fra dem også, det er klart det. De setter jo et krav til oss, som de ikke følger selv. Er det rettferdig? (…) Når de går ut tiende klasse, så er det den samme eksamen for alle tiendeklassinger. Nasjonale prøver, ikke tilpasset. Det er bare vi som blir pålagt det.

Her kommer det frem at lærernes oppfatninger om tilpasset opplæring er nokså samstemte.

Drøfting av «Oppfatninger om begrepet tilpasset opplæring»

Ina M. er den eneste av deltakerne som gir uttrykk for at tilpasset opplæring er et grunnleggende og overordnet prinsipp i den norske skole (jf. Opplæringslova, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2007), ved at hun reflekterer omkring tilpasset opplæring som en plikt lærere er pålagt å følge fra regjeringens side. Likevel mener jeg det er rimelig å tro at alle lærerne i undersøkelsen har en grunnleggende forståelse for hva prinsippet innebærer, da de gir uttrykk for at det omhandler å gi hver enkelt elev en opplæring som er tilpasset deres nivå og forutsetninger – noe både Opplæringsloven (1998) og St.meld. nr. 16 (2006-2007) fremhever som sentrale trekk ved begrepet. Enkelte av lærerne nevner viktigheten av å gi utfordringer som elevene kan strekke seg etter, som er i tråd med Idsøes (2014a) fokus på at tilretteleggingen bør ha som mål å utvikle elevene mot sitt proksimale utviklingsnivå (jf. Vygotskij, 2012).

Videre ser det ut til at lærernes oppfatninger dreier seg mest mot en smal forståelse av begrepet tilpasset opplæring, fremfor en vid forståelse (jf. Bachmann & Haug, 2006). Dette mener jeg kommer frem gjennom at lærerne blant annet henviser til «det er slik jeg gjør det», som kan ses i sammenheng med de tilretteleggingstiltakene og metodene læreren tilbyr den enkelte elev (jf. smal forståelse av tilpasset opplæring). Den vide forståelsen vektlegger derimot en mer overordnet og felles tankegang rettet mot hele skolens praktiske virksomhet (Bachmann & Haug, 2006). Dette kan indikere at det i hovedsak er lærerne i undersøkelsen som selv er pådrivere for tilretteleggingen – at de ikke styres av en overordnet strategi som gjelder hele skolen. Det er for øvrig en omfattende og overordnet strategi for skolen som helhet som er ønskelig og bør etterstrebes, med utgangspunkt i at alle elever skal få en så god opplæring som mulig (Bachmann & Haug, 2006).

Lærernes erfaringer med at tilpasset opplæring er den vanskeligste oppgaven å oppfylle som lærer, samsvarer med forskning på feltet (Håstein & Werner, 2014). Utfordringer med å tilpasse opplæringen for evnerike elever tas opp i kapittel 4.2.3.

4.2.2 Differensieringsstrategier i arbeid med evnerike elever

Når det gjelder strategier og metoder som kan benyttes for å tilpasse matematikk-undervisningen for evnerike elever, kommer det frem at lærerne har erfaringer med å benytte ulike former for differensiering.

Alle lærerne ser ut til å fokusere på viktigheten av å gi evnerike elever utfordrende oppgaver som stimulerer deres avanserte og kreative tankegang. Stig U. forteller:

> Det bør ikke være repeterende oppgaver, men oppgaver med utfordring, slik at de kommer seg videre. Større vanskegrad og mer utfordrende oppgaver. Mer abstrakt tenkning. (…) Det kan være tekstoppgaver som går på statistikk, og at de får om dagligdagse ting – ut over det som er i boken.

På lik linje med Stig U., ser heller ikke Lars M. meningen med å gi denne elevgruppen repeterende oppgaver som omhandler det de allerede mestrer, og påpeker:

> De som har potensial, hvorfor skal de gå og ha en kjedelig skolegang? Det er ansvaret vårt som lærere. (…) Og da er du avhengig av å ha opplegg som kan være i form av åpne oppgaver. Og det bør være oppgaver som er litt selvgående for de aller dyktigste. Problemløsningsoppgaver rett og slett!

Pål M. uttrykker også at han er tilhenger av å tilby disse elevene oppgaver som krever avansert tenking, hvor elevene må: «gå en løype for å komme frem til svaret. Så de må tenke mer kreativt, og ikke bare skrive svaret med en gang». Ina M. omtaler slike oppgaver som: «mer kreativt tenkende. (…) At man må reflektere. Det er ikke slik at 2+2 er 4».

I forlengelse av at Stig U. snakker om å gå ut over det som står i bøkene, forteller han videre om positive erfaringer med å gi evnerike ungdomsskoleelever matematikkoppgaver fra videregående skole. Også Lars M. påpeker at han ofte går utenfor pensum for å finne oppgaver og opplegg for denne elevgruppen, med følgende begrunnelse: «Disse elevene er jo ferdige med pensum, det de skal gjøre». Han forteller videre:

> Jeg bruker ofte nettet, også har vi en gruppe her på skolen av lærere som har interesse for IKT og programmering, så vi jobber for å få mer av det inn. (…) Men vi har jo elever her på trinnet som maser «kan vi ikke være så snille å få en 8.klasse-bok?» Også prøver jeg å forklare dem at det handler ikke om boka.

Videre snakker flere av lærerne om at de har erfaringer med at skolen tilrettelegger for at evnerike elever få hospitere på høyere klassetrinn. Både Stig U. og Pål M. har erfart at dette har fungert svært godt for de gjeldende elevene. Pål M. sier følgende:

> De hospiterte på niende trinn. De fulgte matematikkundervisningen på ungdomsskolen. Og det fungerte veldig bra. Og da var de med på ett eller to temaer og hadde matteprøve og fikk karakter. Så dette var veldig stimulerende for de gjeldende elevene.

Ina M. har derimot litt andre opplevelse knyttet til det hun omtaler som å «kjøre opp elevene»:

> Jeg vet at det har funket med noen, men ikke med alle. (…) Jeg fikk plassert en elev på ungdomsskolen da jeg egentlig hadde han i syvende. (…) Men da må eleven være veldig strukturert. For da kommer han inn i en annen klasse, som han ikke har noe forhold til. Så der må det være struktur. Og da kom den læreren og sa at det går ikke. For denne eleven taklet ikke denne tilretteleggingen – som menneske. Men faglig, så var han lagt over gjennomsnittet.

En annen form for tilrettelegging samtlige av lærerne i undersøkelsen nevner, er å la elevene få være med å innvirke på opplæringen. Pål M. representerer flere av deltakernes oppfatning når han ytrer:

> Læreren må ha evnen til å kunne tilrettelegge for elevmedvirkning, at de også kan få være med å bestemme litt, men samtidig være tydelig på at det er du som lærer som bestemmer. Men at disse elevene føler at de er med på å avgjøre hvilken retning ting skal gå.

Lars M. gir også uttrykk for at han gir evnerike muligheten til å medvirke. På spørsmål om hva han tenkte da en evnerik elev kom med ideer til hva hun kunne arbeide videre med, var responsen positiv: «Jeg tenkte at det var kjempebra, det må jo komme fra dem. Da blir det enda mer motivasjon og mestring. (…) Man må lage rammeverket rundt og la dem få blomstre».

Lars M. kommer i tillegg med følgende eksempel på at disse elevene får muligheten til å medvirke og ta ansvar:

> (…) 6.trinn fra en annen skole har vært her, og da underviste disse tre elevene 25 elever, og det gikk helt strålende. (…) Det er kjempemorsomt! Og det å tørre å gjøre det. Og trygge disse elevene på at jeg er her, og jeg kommer til å være her hele tiden. Men «dette er deres, det er dere som har kjørt dette». Og de tør, de er superflinke! Rett og slett. Og jeg tror de vokser veldig på det å få stå fremfor en mengde og forklare noe de er trygge på.

En fjerde metode alle lærerne fra mellomtrinnet benytter, er «lærevenner». Lars M. beskriver:

> Jeg holder på å eksperimentere i matematikk nå med det vi kaller for «lærevenn» eller «hjelpevenn». Så de sitter to og to sammen. Temaet nå er geometri, så jeg har lyst å ha inn matematikkspråket. Og det fungerer veldig, veldig bra. Og da er det om å gjøre å sitte sammen med de dyktigste. (…) Det at de evnerike elevene kan lage entusiasme. (...) De får fungere som en støtte, og de får bekreftelse fra medelever – ikke bare fra voksne. Og det tror jeg er mye sterkere. Og de fungerer jo på en måte som hjelpere for meg.

Det fremheves forøvrig, blant annet av Pål M., at denne strategien ikke bør benyttes for lenge:

> Det er jo ikke noe som kan gjøres i hvert kapittel, for det kan bli kjedelig å være «lærer» til enhver tid. Så vi behøver jo ikke gjøre dette hver gang. Men innimellom tror jeg det er fint for disse elevene å få vise hva de kan.

Dette underbygges av Lars M.: «De kan jo så klart bli lei av å måtte sitte og hjelpe de andre, men etter hvert går det jo an å sette de sterkeste sammen også». Det å sette elevene sammen i grupper etter nivå er noe Ina M. forteller at hun har benyttet seg av:

> Jeg har jeg laget et spill som går på koordinater. Det er en stor form for tilpasning, for jeg setter de i ulike grupper etter nivå, også får de ulike utfordringer på dette. Og de som er faglig sterkest får virkelig utfordret seg på dette. De maser jo om dette nå. (…) Det er faktisk slik at de legger det opp selv. Og da kan de gjøre det så vanskelig de vil. Jeg hjelper dem nesten ingenting. De finner det ut selv etter hvert. Det eneste jeg setter som krav, er at når de er ferdige med en eller to løsninger, så skal de komme og vise det til meg.

Stig U. kan også fortelle om erfaringer med å gruppere elever etter nivå:

> Ett år var jeg så heldig at jeg fikk ei lita gruppe på en 5-6 elever som hadde 1T, og det var jo litt morsomt. (…) Det var jo det at jeg fikk bedre samvittighet for at jeg klarte å lære dem noe som de hadde lyst å lære de óg.

Som vi ser blir det benyttet mange varierte strategier blant lærerne i deres arbeid med evnerike.

Drøfting av «Differensieringsstrategier i arbeid med evnerike elever»

I St.meld. nr. 16 (2006-2007) «…og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring» fremheves det at tilpasset opplæring også skal tilbys evnerike elever, noe jeg har en oppfatning av at alle lærerne i denne undersøkelsen også ser på som viktig. Hovedfokuset til samtlige av lærerne ser ut til å være rettet mot å tilrettelegge innenfor klassens rammer, for eksempel i form av å tilby avanserte oppgaver og legge opp til elevmedvirkning. Denne formen for differensiering samsvarer med det Imsen (2012) omtaler som *pedagogisk differensiering*, og er ifølge Meld. St. 22 (2010-2011) en av de viktigste kompetansene en bør beherske som profesjonell lærer. Lærernes fokus på å ivareta evnerike elevers behov innenfor klassens fellesskap kan også ses i sammenheng med prinsippet om inkludering, som er nært knyttet opp mot tilpasset opplæring (Smedsrud & Skogen, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2007). En sentral side ved inkluderingsprinsippet dreier seg om å tilby en variert undervisning der elever med ulike behov og forutsetninger ikke skal behøve å gjøre alt likt (jf. Groven, 2013; Idsøe, 2014a). Dette ser ut til å bli ivaretatt av lærerne, da de legger opp undervisningen slik at de evnerike ikke gjør det samme som resten av klassen til enhver tid. Den positive effekten av forskjellsbehandling blir også fremhevet av prinsippet om likeverdig opplæring, som hevder at opplæringen må tilpasses de ulike elevenes forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2007;

Ot.prp. nr. 46 (1997-1998)). Her underbygges antydningen min i kapittel 4.1.1 («Evnerikdom – mer enn høy intelligens»), om at lærerne i undersøkelsen tilrettelegger for en velfungerende opplæring for evnerike elever basert på differensiering og inkludering.

Én av differensieringsstrategiene samtlige av lærerne gir uttrykk for at de benytter, er å gi evnerike elever oppgaver og opplegg med større vanskegrad og mer utfordring enn det som tilbys resten av elevene i klassen. Det nevnes, både direkte og indirekte, at det er god tilpasning å gi problemløsningsoppgaver, da de legger opp til abstrakt og kreativ tenkning. Litteratur på området (jf. Hedrén, et al., 2005; Björkqvist, 2003) underbygger lærernes oppfatninger av denne typen oppgaver, og tilføyer at problemløsning ofte er tidkrevende og kan løses på ulike måter. Som følge av dette mener jeg det er grunn til å tro at lærerne vektlegger en induktiv tilnærming til matematikkundervisningen med fokus på prosessen, fremfor en deduktiv tilnærming som fokuserer på sluttresultatet (produktet) (jf. Smedsrud & Skogen, 2016). Antydningen om en prosessorientert undervisning forsterkes av Stig U. og Lars M. som utrykker at evnerike elever ikke bør gis repeterende oppgaver de allerede mestrer, da dette kan føre til kjedsomhet – som bekreftes av relevant litteratur på området (ibid.; Clark, 2013). Denne formen for differensiering kan ses i lys av den pedagogiske strategien *berikelse*, da den dreier seg om å utvide lærestoffet og la disse elevene gå i dybden på det som det arbeides med i klassen (jf. Mönks & Ypenburg, 2008).

Den overnevnte differensieringsformen kan også ses i sammenheng med de didaktiske strategiene Idsøe (2014a) refererer til, som dreier seg om å utøve en undervisning som blant annet fremmer avansert tenkning, metakognisjon og kompleks resonnering. Til tross for at Idsøe (2014a) skiller didaktiske strategier fra pedagogiske strategier, mener jeg det er grunnlag for å se disse strategiene i sammenheng, ettersom begge fokuserer på å tilby en mer avansert opplæring enn det den ordinære opplæringen og læreplanen tilbyr (Idsøe, 2014a; Smedsrud & Skogen, 2016). De særegne løsningsstrategiene, evnen til logiske og abstrakt tenkning, samt evnen til å se problemer fra flere vinkler, som ofte er gjeldende for evnerike elever med særlig talent i matematikk (jf. Greenes og Mode, 1999, referert i Idøse, 2014a; Krutetskij, 1976, referert i Idsøe, 2014a), blir forhåpentligvis stimulert gjennom den antatte undervisnings-tilnærmingen som utøves av lærerne i undersøkelsen, med tanke på en utforskende og prosessorientert tilnærming til matematikkundervisningen.

Ifølge Skogen og Idsøe (2011) kan berikelse med fordel benyttes i kombinasjon med den pedagogiske differensieringsstrategien *akselerasjon*, som tillater elever å arbeide i et høyere

tempo og på et høyere nivå enn sine jevnaldrende. Stig U. og Lars M. uttrykker at de ofte går utover pensum for å finne oppgaver som er avanserte nok for evnerike elever (jf. berikelse), for eksempel i form av å gi oppgaver fra et høyere trinn (jf. akselerering). Dette kan tyde på at lærerne ikke ser berikelse og akselerasjon som to ulike strategier, men at de på lik linje med Skogen og Idsøes (2011) tankegang, bruker dem kombinert. Videre forteller begge de nevnte lærerne at de har erfart at evnerike etterspør avanserte oppgaver fra høyere trinn. Til tross for dette, har de noe ulikt syn på det å gå utover pensum. Lars M. uttrykker at det «ikke handler om boka» når elevene hans på 6. trinn spør om å få jobbe med 8.klasse-boken. Han velger i stedet å bruke Internett for å finne mer avanserte opplegg utover pensum. På den ene siden kan dette relateres til lærerens oppfatninger av egen faglig kompetanse, som kan ses i tråd med resultater fra Engelstads (2012) studie hvor lærerne uttrykte usikkerhet som følge av følelsen av å ikke strekke til faglig i arbeid med evnerike elever. På den annen side kan det tenkes at Lars M. ønsker å berike undervisningen gjennom opplegg som utnytter de gjeldende elevenes styrker og interesser, i stedet for å ha fokuset rettet mot ungdomsskolebøkene (jf. Mönks & Ypenburg, 2008). Stig U. på sin side ser ikke ut til å holde de evnerike tilbake fra å arbeide med matematikkbøker fra den videregående opplæringen. Dette kan muligens forstås ut ifra at Stig U. er mer opptatt enn Lars M., av å utfordre elevenes intellektuelle nivå gjennom en akselererende undervisning, som byr på oppgaver fra høyrere trinn (Skogen & Idsøe, 2011).

En annen form for akselerasjon noen av lærerne i undersøkelsen har erfaring med å benytte, er å la evnerike elever få hospitere på et høyere klassetrinn. I kapittel 4.2.1 («Oppfatninger om begrepet tilpasset opplæring») antydet jeg at det hovedsakelig er lærerne som er pådrivere for tilretteleggingen. Ut ifra lærernes erfaringer med hospitering, tyder det på at også skolen som organisasjon i noen grad medvirker til at tilpasningen lar seg gjennomføre, som kan ses i sammenheng med en bred forståelse av tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006). Videre gir både Stig U. og Pål M. uttrykk for at de har opplevd at hospitering er svært stimulerende for evnerike elever, noe som samsvarer med litteratur på området, som tilsier at en slik differensieringsstrategi har positiv effekt på disse elevenes motivasjon og læringsutbytte (jf. Assouline et al., 2004; Hattie, 2009; Skogen & Idsøe, 2011). På den annen side finnes det litteratur som hevder at ikke alle evnerike greier å tilpasse seg denne differensieringsformen (se bl.a. Mönks & Ypenburg, 2008). Dette er noe Ina M. ser ut til å ha erfart. Hun forteller om en elev hun fikk satt inn i matematikkundervisningen på ungdomstrinnet, som ikke taklet denne tilretteleggingen som menneske, til tross for at han var langt over gjennomsnittet faglig. Dette tyder på at den gjeldende eleven ikke var på det samme følelsesmessige og sosiale

stadiet som de eldre elevene på ungdomsskolen (ibid.). Her underbygges det nok en gang at evnerike elever er en heterogen gruppe med ulike individuelle behov (se bl.a. Smedsrud & Skogen, 2016).

Lærerne fremhever at en sentral del av tilretteleggingen for evnerike elever bør innebære å la dem innvirke på sin egen læring. Gjennom lærerens beskrivelser kommer det blant annet frem at de oppmuntrer elevene til medvirkning og til å ta ansvar, som kan ses i tråd med skolens plikt til å legge opp undervisningen slik at elevene lærer å forstå hva det vil si å ha medbestemmelse og medansvar (jf. Opplæringslovens §1-1). Dette samsvarer også med litteratur på feltet, som peker på at elevmedvirkning kan være svært effektfullt for evnerike (se bl.a. Idsøe, 2014a), spesielt siden denne elevgruppen ofte tenker og arbeider selvstendig (jf. «Flerfaktormodellen for høy begavelse»). Samtidig påpeker lærerne, på lik linje med litteraturen, betydningen av at elevene ikke må overlates helt til seg selv (jf. Idsøe, 2014a; Smedsrud & Skogen, 2016). Elevene bør kjenne på følelsen av å ha kontroll og eierskap til egen læring, men også forholde seg til enkelte retningslinjer fra lærerens side (ibid.). Deltakerne reflekterer for eksempel rundt viktigheten av å formidle trygghet og gi bekreftelse om elevenes arbeid fra lærerens side. En kombinasjon av å arbeide selvstendig og samtidig få bekreftelse på eget arbeid, vil trolig ha positiv innvirkning på elevenes evne til selvregulering (jf. Zimmerman, 2002; Mossige & Bunting, 2014). En selvregulert elev er indre motivert og har troen på egen kompetanse (Zimmerman, 2002). Jeg antar at de evnerike elevene lærerne i undersøkelsen min referer til får stimulert sine evner til selvregulering, siden elevene ser ut til å utfordres slik at de oppnår gjentatte positive mestringserfaringer. Dette kommer blant annet til uttrykk ved at Lars M. forteller at han var positiv til nye ideer en av hans evnerike elever foreslo etter å ha fullført de obligatoriske oppgavene. Dette var sannsynligvis med å øke den gjeldende elevens tro på egen mestring (jf. Bandura, 1977), og derav evnen til selvregulering. Mossige og Bunting (2014) hevder at utvikling av elevenes selvreguleringsevne vil gjøre tilpasningsarbeidet for lærerne mer overkommelig. Dersom de evnerike elevenes evne til selvregulering fremmes, vil lærerne mest sannsynlig få mer tid til å fokusere på andre elever, deriblant de elevene som strever.

Med hensyn til organisering av opplæringen, nevner samtlige av lærerne fra mellomtrinnet at de setter to og to elever sammen, en faglig sterk og en faglig svak elev, og benytter det de omtaler som «lærevenner» eller «hjelpevenner». Denne grupperingen er ikke i tråd med den formen for organisatorisk differensiering som Idsøe (2014a) anbefaler for å imøtekomme

evnerike elevers behov. Hun hevder at elevene bør grupperes etter evnenivå, samt fraråder lærere å bruke evnerike elever som hjelpelærere (ibid.). Til tross for Idsøes (2014a) anbefaling om en evnebasert gruppering fremfor en heterogen gruppering, forteller deltakerne om positive erfaringer knyttet til det å bruke evnerike elever som støtte for elever på et lavere nivå. Dette begrunnes med at det er mer betydningsfullt å få bekreftelse fra medelever enn læreren. Mönks og Ypenburg (2008) støtter til dels lærernes oppfatninger, ved å hevde at samarbeid mellom elever på ulikt intellektuelt nivå er nyttig dersom det blir gitt i begrensede mengder. Lærerne i Engelstads (2012) studie ga uttrykk for at de ikke strekker til med å tilpasse opplæringen for alle elevene i klassen, noe som trolig også er gjeldende for lærerne i min undersøkelse – og en mulig grunn for valg av grupperingsform. Ved å bruke de evnerike elevene som «hjelpere», kan lærerne få mer tid til å tilpasse og fokusere på andre elever i klassen. Kan det tenkes at lærerne i undersøkelsen min i noen grad benytter seg av de evnerike elevenes kunnskap som kompensasjon for manglende ressurser?

Til tross for lærernes fokus på en heterogen gruppering, ser de ut til å være klare over at evnerike elever kan kommer til å kjede seg dersom de stadig må være den som hjelper andre elever. Her kan det trekkes en tråd til at evnerike, på lik linje med andre barn, har behov for læring, støtte og faglig vekst for å nå målene sine (Smedsrud & Skogen, 2016; Idsøe, 2014a). Både Ina M. og Stig U. viser til positive erfaringer med å la evnerike få samarbeide med jevnbyrdige elever. Pål M. og Lars M. gir uttrykk for at de kan tenke seg å prøve ut det Sousa (2009, referert i Smedsrud & Skogen, 2016) omtaler som *gruppering innenfor klasserommet*, der elever på samme evnenivå er gruppert sammen. Selv om organisatoriske strategier ikke er den formen for differensiering som i hovedsak er mest anbefalt å benytte (jf. Meld. St. 22 (2010-2011); Imsen, 2012), vil trolig innslag av denne differensieringsformen være svært verdifull for evnerike elever, da de får muligheten til å arbeide og diskutere med likesinnede, det vil si elever på samme evnenivå og med like interesser. Likevel vil trolig en variasjon av grupperingsformer i løpet av skoledagen være det mest optimale tilbudet, det Idsøe (2014a) omtaler som *fleksibel gruppering*. Her kan gruppenes sammensetning blant annet variere mellom evnegrupper, elever som arbeider to og to sammen på ulikt nivå, og individuell gruppering (ibid.; Sousa, 2009, referert i Smedsrud & Skogen, 2016). På denne måten vil også kriteriet om variasjon i undervisningen oppfylles (jf. tilpasset opplæring).

4.2.3 Utfordringer ved å realisere tilpasset opplæring

Samtlige av deltakerne uttrykker at det er flere utfordringer knyttet til å tilpasse opplæringen slik at evnerike elever får stimulert sine behov. Deriblant står ønsket om å øke antall lærere sterkt. Dette er noe Lars M. referere til på følgende måte:

> Jeg har 74 elever på trinnet, og det kan gå dager der jeg ikke vet om jeg har snakket med alle, og det er skummelt. (…) Og når man har 24 elever om gangen, der du har tilpasset undervisning på et stort antall elever som er på et veldig lavt nivå, så er det vanskelig å ta vare på de sterkeste når du er alene. Men er vi to! Da er alt gjort. Men det er jo det å få til det da. (…) Hvis vi får litt flere hoder, så blir det enklere da!

Ina M. bekrefter det Lars M. sier:

> Det som jeg synes er problematisk, er at det ofte er alt for mange elever per lærer. At man klarer ikke å se alle. Jeg snakker med andre lærere på andre skoler, og det problemet går igjen.

Stig U. tilføyer: «Du klarer ikke å organisere deg bort i fra det at du trenger flere hender. Og det koster mer å ha én lærer til». Manglende økonomi trekkes både frem i forbindelse med deltakernes ønske om flere lærere, og når det er snakk om midler som kan brukes i tilretteleggingen for evnerike: «Jeg har brukt et hjelpemiddel som kalles for «Smart øving», og det er et kjempebra program. (…) Men det er ikke gratis lenger. Så det koster rundt 170 kroner per elev, og det har ikke skolen penger til. Men det er jo et genialt hjelpemiddel», sier Lars M.

Som følge av manglende ressurser i form av flere lærere, hevder deltakerne at tilretteleggingen for evnerike ofte blir nedprioritert til fordel for de elevene som strever. Stig U. sier følgende:

> Det tilbudet jeg snakket om ble tatt bort, for det er jo slik at de svake skal ha sin del de også. Men det har vært glemt at de dyktige også må få tilrettelegging ut ifra sine forutsetninger. Og det har vært et motto at de «flinke klarer seg likevel de». Det er noe jeg ikke bestandig er helt enig i, for de kan jo miste motivasjonen for å komme videre.

Lars M. reflekterer over betydningen av å bruke tid på elevene som strever, og påpeker at dersom man kun er én lærer til stede, er man: «avhengig av at det blir litt selvgående for de som er evnerike og klarer å ta til seg ting selv. Jeg må jo bruke tiden min på de som virkelig sliter».

Det blir videre gitt uttrykk for at lærerne mangler faglig kunnskap om evnerike elever. Samtlige av deltakerne forteller at kunnskapen deres hovedsakelig er gjennom egne erfaringer med disse elevene. Pål M. hevder det ikke er et holdningsproblem, men et kunnskapsproblem:

> Man lærer jo null om evnerike barn på lærerskolen. I alle fall ikke da jeg gikk der. Jeg synes det burde vært der (…) Det kunne kommet noen og holdt et foredrag, så vi i det minste kunne fått et innblikk i denne elevgruppen. For det er veldig mange som ikke kjenner til disse elevene.

Knyttet til Norges utdanningssystem, trekker Lars M. en parallell til andre land: «Så vidt jeg forstår det, sammenlignet med Finland eller Hong Kong, så er det jo spesialisering på evnerike elever, som vi i Norge ikke har. Slik som egne videreutdanninger og kurs». På spørsmålet om hvordan deltakerne ser for seg en ønsket situasjon for evnerike barn i norsk skole, svarer Stig U.: «At skolen hadde hatt en ressursbank i form av lærere som har kurset seg på det området, og at de har en jobb med å «serve» de evnerike i samarbeid med klasselederen».

En siste utfordring samtlige av lærerne nevner, er at de synes det er krevende å følge opp evnerike elever. Med hensyn til å gå utenfor pensum formidler Stig U.:

> Det er litt krevende å kjøre det parallelt med det pensumet du har i klassen, for i en 9.klasse har spriket blitt så stort etter hvert at man får et enda større spenn å ta vare på elever på. Så det er ganske utfordrende.

Lars M. forteller at disse elevene ikke gir seg før de finner svaret: «Og da tenker jeg hva er min jobb da? De klarer det jo selv».

Drøfting av «Utfordringer ved å realisere tilpasset opplæring»

På lik linje med Finsbergs (2015) studie, uttrykker samtlige av lærerne i undersøkelsen min at manglende ressurser blir sett på som en av hovedfaktorene for at tilpasset opplæring for evnerike elever kan være utfordrende å realisere. Først og fremst peker deltakerne på at det er vanskelig å se alle elevenes behov i klassen når man er alene som lærer. De ytrer et ønske om økt lærertetthet på skolen, med den begrunnelse at det vil bli enklere å tilrettelegge for hele elevmangfoldet dersom det er flere kompetente lærere til stede. Med hensyn til forskning på lærertetthet, argumenterer Hattie (2009) med at det ikke er nødvendig med flere lærere for å øke elevenes læringsutbytte. Det er kvaliteten på den enkelte læreren som er avgjørende (ibid.). Også Kirkebøen et al. (2016) viser til at økt lærertetthet har minimal effekt. Til tross for disse forskningsresultatene, hevder deltakerne det ikke hjelper hvor god læreren er til å organisere undervisningen alene. Det trengs flere lærere for å realisere tilpasset opplæring for alle elevene. Her kan det trekkes en parallell til Skaalvik og Skaalviks (2013a) rapport «Lærerrollen sett fra lærernes ståsted», som hevder at tidspress er med å hindre at dagens norske lærere greier å bruke sin kreativitet og yte ekstra i undervisningsarbeidet. Dersom det er flere lærere tilgjengelig vil det trolig bli enklere å oppnå kravet om hyppig rapportering og dokumentasjon, som lærerne i norske skoler er pålagt (ibid.), og det vil kunne bli mer tid til tilpasning av undervisningen. Videre gir Lars M. uttrykk for at størrelsen på klassen er medvirkende for hans ønske om økt lærerkapasitet. Å øke lærertetthet vil kunne medføre at hver lærer kan konsentrere seg om færre elever om gangen (jf. Fredriksson et al., 2012), som

videre kan ha en mulig positiv innvirkning på å ha kapasitet til tilpasning for alle elever. I tillegg vil en økt lærertetthet sannsynligvis gjøre det enklere å gjennomføre et tettere samarbeid blant lærerne på ulike trinn, noe lærerne i Engelstads (2012) studie etterlyser. I forlengelse av ønsket om å få flere kompetente lærere inn i klassene, uttrykker deltakerne at dette vil koste skolene penger de ikke har tilgang på. Det blir også etterspurt et ønske om penger til IKT-baserte verktøy, som de har erfart kan ha god virkning for evnerike elever.

Videre ser deltakerne ut til å ha en oppfatning av at det er et samsvar mellom mangel på ressurser og en nedprioritert tilrettelegging for evnerike elever. Det blir for eksempel nevnt at en følge av å være kun én lærer til stede i klasserommet, gjør at hovedfokuset ofte må rettes mot de elevene som strever fremfor de evnerike. Her underbygges antagelsen min i kapittel 4.2.2 («Differensieringsstrategier i arbeid med evnerike elever»), om at lærerne i noen grad benytter evnerike elever som «hjelpelærere», for å få tid til å fokusere på de elevene som strever faglig. Det refereres også til at skolens økonomiske ressurser ikke er tilstrekkelige, og prioriteres hovedsakelig til tilrettelegging for de faglig svakeste elevene. Den samme problematikken kan relateres hele 50 år tilbake i tid, da Hofset (1970) beskrev at den norske skoles ressurser stort sett ble brukt på elever med særlige vansker. Myten om at evnerike barn klarer seg selv, har ifølge Skogen (2010, 2012) vært gjeldende i Norge i lang tid. Dette er en tankegang Stig U. ikke ser ut til å være enig i. Han hevder evnerike, på lik linje med andre elever, kan miste motivasjonen dersom undervisningen ikke tilrettelegges deres forutsetninger. For å imøtekomme utfordringen knyttet til å være én lærer om tilretteleggingen for alle elevene, ser Lars M. det som nødvendig å legge til rette for selvgående opplegg for de som er evnerike. Nok en gang underbygges det at denne elevgruppen er selvregulerte eller har en stor evne for å utvikle selvregulering (jf. Idsøe, 2014a; «Flerfaktormodellen for høy begavelse»). I tillegg blir antagelsen min fra kapittel 4.2.2 bekreftet, med tanke på at selvregulerte elever kan gjøre det enklere for lærere å fokusere på de elevene som strever.

Manglende kunnskap om evnerike elever ser også ut til å være en medvirkende faktor til at lærerne kan ha utfordringer med å tilrettelegge undervisningen for disse elevene. Nesse (2014) refererer til forskning som tilsier at profesjonelle kvaliteter, slik som høy faglig kompetanse om elevgruppen er nødvendig for at lærere skal mestre å tilrettelegge undervisningen for dem. I Norge anses dette som et paradoks, i og med at fokus på evnerike elever er så å si fraværende i den norske lærerutdanningen (Skogen & Idsøe, 2011; Smedsrud, 2012). Flere av deltakerne ser ut til å være klar over denne problematikken, hvor deriblant Lars M. sammenligner

utdanningssystemet i Norge med andre land som har egne spesialiseringer for de som vil lære mer om evnerike elever. Dette bekreftes av Tannenbaum (2000), som peker på at Tyskland, Nederland og USA har videreutdanninger spesifisert mot å øke læreres kunnskap om evnerike. Videre ytrer samtlige av deltakerne et ønske om å få mer kunnskap på feltet, for eksempel gjennom kursing eller foredrag. I denne sammenheng reflekterer Stig U. over at skolen burde ha en ressursbank bestående av kompetente lærere kurset på området, som kan samarbeide med klasselederen om tilretteleggingen for evnerike. Her blir nok en gang behovet for økt lærertetthet tatt opp.

Til sist ser lærerne ut til å synes det er krevende å følge opp evnerike elever, blant annet fordi evnenivået deres er svært høyt i forhold til andre elever i klassen. Jeg mener det er grunn til å tro at denne utfordringen kan ha sammenheng med avsnittene diskutert ovenfor, med hensyn til både manglende ressurser for og kunnskap om elevgruppen.

4.2.4 Oppfatninger om spesialundervisning for evnerike elever

På spørsmål om deltakernes tanker rundt spesialundervisning for evnerike elever, melder samtlige av lærerne et behov for dette. Lærerne hevder at disse elevene bør få egne individuelle opplæringsplaner, på lik linje med andre elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen. Lars M. forteller at han i enkelte perioder har fått muligheten til å arbeide spesifikt med evnerike elever, og uttrykker:

> Det er veldig, veldig, veldig givende. Og du ser at de også har veldig stor glede av det. Så det å få inn tilpasset opplæring for de sterkeste elevene hadde vært kjempemorsomt – å få det inn fast. Men det handler rett og slett om å prioritere.

Stig U. påpeker nok en gang sin uenighet angående myten om at evnerike klarer seg selv:

> Det er en tankegang om at de klarer seg sikkert selv. Men hvorfor skal ikke de også få en individuell opplæringsplan? De har jo heller ikke utbytte av den ordinære undervisningen.

Til tross for at deltakerne ser ut til å være samstemte når det gjelder at evnerike elever bør ha rett på spesialundervisning, var det ingen som utdypet dette spørsmålet i særlig grad.

Drøfting av «Oppfatninger om spesialundervisning for evnerike elever»

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2014b) og Ekspertgruppen for spesialpedagogikk (2014) anses ikke evnerike elever som en spesialpedagogisk oppgave i norsk skole. Til tross for dette, hevder samtlige av lærerne i undersøkelsen min at spesialundervisning er et tilbud også de evnerike elevene bør ha rett på. Deltakerne begrunner dette med at evnerike er en elevgruppe

som ofte krever mer enn hva prinsippet om tilpasset opplæring kan tilby, og følgelig ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen. Dette er i tråd med resultatene fra Finsbergs (2015) studie. Skogen (2012) støtter også lærernes synspunkter om å inkludere evnerike elever i det spesialpedagogiske feltet. Han hevder Norge overser anbefalingen fra Council for Eceptional Children, med tanke på å gi elevgruppen et spesialpedagogisk tilbud (ibid.). Utdanningsdirektoratet (2014b) argumenterer derimot for at evnerike elever allerede har et tilfredsstillende utbytte av opplæringen, og derfor ikke har rett på spesialundervisning, men skal få sitt opplæringstilbud realisert gjennom tilpasset opplæring (jf. Opplæringslovens §1-3).

Selv om jeg har forståelse for og til dels er enig i lærernes tankegang om å tilby evnerike elever egne individuelle opplæringsplaner, stiller jeg meg spørrende til om spesialundervisning er løsningen for denne elevgruppen. Her kan det trekkes en parallell til Idsøe (2014b), som hevder at tilretteleggingen for evnerike elever ikke bør baserer seg på å opprette individuelle timeplaner. I stedet bør tilpasningen ha som mål å tilby varierte strategier som fokuserer på både individet, ulike grupperingsformer og klassen som helhet (ibid.). Dette kan ses i tråd med det som ble diskutert i kapittel 4.2.2 («Differensieringsstrategier i arbeid med evnerike elever»), knyttet til at det mest hensiktsmessige tilbudet for evnerike elever sannsynligvis vil være å variere undervisningen gjennom ulike typer differensieringsformer, både pedagogiske og organisatoriske.

4.3 «Du må se dem, også må du ha interesse for å ivareta dem» - viktige egenskaper hos læreren

I arbeid med å tilrettelegge undervisningen for evnerike elever, trekker lærerne frem viktige egenskaper hos læreren. Blant annet nevnes lærerens evne til å danne en god og positiv relasjon til elevene, samt evnen til å tilrettelegge for et godt, inkluderende og aksepterende læringsmiljø i klassen. Disse funnene vil bli ytterligere utdypet og drøftet i dette delkapittelet.

4.3.1 Den betydningsfulle lærer-elev-relasjonen

På spørsmål om hva deltakerne tenker er viktige ferdigheter hos lærere som arbeider med evnerike elever, fremheves evnen til å skape en god relasjon til elevene. Stig U. representerer det samtlige av deltakerne sier når han uttrykker:

> Du må se dem, også må du ha interesse for å ivareta dem. Og så må du være genuint opptatt av at «de der, de skal du klare å ta med videre». (…) Det er jo det med å ha en god relasjon, det er jo utgangspunktet for å være lærer – at man har gode relasjoner til alle elevene.

Pål M. reflekterer, på lik linje med Stig U., over at læreren må ha evnen til å se de evnerike elevene og deres behov, samt betydningen av å ha en god dialog med disse elevene. I forlengelse av det Stig U. uttrykker, hevder Ina M. at gode relasjoner til elevene er avgjørende for å lykkes som lærer:

> Det gjelder absolutt alt, det med relasjoner. Uansett om eleven er evnerik eller ikke. Hvis du ikke har en god relasjon så… (…) Dersom du har den gode relasjonen til elevene, så har det mye å si for grunnlaget og for å lykkes.

Lars M. forteller i denne sammenhengen at en av elevene han betegner som evnerik, en dag sa til han: «Hva skal jeg gjøre når jeg ikke får ha deg som lærer lenger?».

Drøfting av «Den betydningsfulle lærer-elev-relasjonen»

Samtlige av deltakerne trekker frem at lærerens evne til å se elevene og deres behov er en svært viktig kvalitet i arbeid med evnerike elever og elever generelt. Dette er i tråd med den relasjonsfremmende faktoren *anerkjennelse* (jf. Drugli, 2012; Bergkastet et al., 2015). En anerkjennende lærer får eleven til å føle seg sett og legger til rette for en lærer-elev-relasjon basert på blant annet respekt og tillit (ibid.). Med tanke på å etablere et *tillitsforhold* til elevene, som ifølge Kristiansen (2005) er selve limet i relasjonen, er dette noe Lars M. ser ut til å beherske. Ettersom han har blitt fortalt at en av sine evnerike elever ikke vet hva hun skal gjøre når hun ikke har han som lærer lenger, kan tyde på at denne eleven opplever Lars M. som pålitelig og rettferdig, og derav har et godt tillitsforhold til han (ibid.; Spurkeland, 2011). På en annen side kan elevens tilsynelatende nære tilknytning til Lars M. ha sammenheng med at hans faglige kompetanse er god og at han evner å tilpasse lærestoffet for evnerike elever på en tilfredsstillende måte. Drugli (2012) understreker at det ikke holder med kun en god relasjon, gode faglige kvalifikasjoner er også nødvendig. Trolig vil en kombinasjon av positive relasjoner og faglig kompetanse være til det beste for også denne elevgruppen.

Ina M. hevder at grunnlaget for å lykkes som lærer, baserer seg på om man har en god relasjon til elevene. Dette bekreftes til dels av Drugli (2012), som påpeker at undervisningen blir enklere dersom læreren har etablert en positiv relasjon til elevene. Med hensyn til min studie, vil de positive lærer-elev-relasjonene, som trolig er til stede i samtlige av klassene til deltakerne, gjøre tilpasningsarbeidet deres enklere. Jeg mener det er grunn til å tro dette, fordi elever med gode relasjoner til sine lærere ofte er mer positivt innstilt til skolen og hva den har å tilby, enn elever som opplever en negativ lærer-elev-relasjon (Manger et al., 2013). Selv om relasjonen mellom lærer og elev bør være gjensidig, er det viktig å påpeke at det er læreren

som har hovedansvaret for å skape den gode relasjonen (Nordahl, 2007; Bergkastet et al., 2015). Deltakernes interesse for å ivareta og opprette en god dialog til elevene, kan tyde på at de er bevisste at deres væremåte som lærere er betydningsfull for relasjonsbyggingen. Dette kan ses i tråd med at en relasjonsfremmende lærer blant annet er forståelsesfull, holde avtaler og lytter til elevene (ibid.). Her kan det videre trekkes en parallell til flere av de personlige egenskapene Clark (2013) og Starko (2014) viser til som sentrale for lærere som arbeider med evnerike elever, i form av å være forståelsesfull og til å stole på.

Utdanningsdirektoratet (2016b) og Hattie (2009) viser til at positive lærer-elev-relasjoner er en av de viktigste faktorene for å fremme et godt og trygt læringsmiljø i klassen.

4.3.2 Å skape et godt, inkluderende og aksepterende læringsmiljø

I forlengelse av deltakernes vektlegging av positive lærer-elev-relasjoner, nevner alle lærerne betydningen av å utvikle en holdning i klassen basert på at det er lov å være flink. Lars M. setter fokus på at holdningen bør implementeres i klassen så tidlig som mulig:

> Det er det å legge til rette fra starten av, at det er lov å være flink. La de andre se det, og ikke gjem det bort. (…) Det skal ikke være flaut å være flink i noe. Det handler om klasseledelse, tror jeg. Hvordan du klarer å styre klassen din. (…) Og da tror jeg holdningene må være i bunn helt fra starten av. At det faktisk er kult å være flink! Så om du er flink i fotball, om du er flink å bake eller flink i matte. Du er flink i noe, og det skal du være stolt av. Få inn den holdningen.

På lik linje med Lars M., er Ina M. tilhenger av grunnleggende gode holdninger i klassen: «Vi har funnet ut at holdninger først er veldig viktig. Skape trygghet. At det er godtatt at «du er god i matte og du er god i norsk og du er god i gym». (…) Så vi setter ord på det».

Videre vektlegger deltakerne at lærere bør engasjere seg og gjøre en innsats for å inkludere alle elevene i undervisningen. Ina M. forteller hvordan hun reagerte da en evnerik elev hadde utfordret seg selv hjemme med en oppgave klassen skulle arbeide med senere:

> Da sa jeg at dette skulle henges opp. (…) For det er jo bra at det ikke blir «neddynget». For det er jo litt slik det har vært før: «Stakkars de som er dårlige, de føler seg så dumme hvis…» Men jeg mener at andre kan se på dette og lære av det. Dra disse elevene frem!

Lars M. representerer flere av deltakerne når han påpeker at lærerne bør skape en gjensidig dialog med alle elevene:

> Jeg tror for å få til et godt læringsmiljø, så må du få til en dialog med ungene, der alle får være med. Det er ikke slik at vi bare skal stå å fylle ungene med informasjon, der de skal være passive og gjenta det du har sagt for hver oppgave. (…) Så vi må jobbe sammen som en gruppe, og hjelpe hverandre. Og da må alle være med. Og det er en mye morsommere måte å undervise

> på. (…) Og på slutten, når alle elevene sier «se hva jeg har fått til». Da er lærerjobben verdt det.

Videre blir fokus på samarbeid trukket frem, både med hensyn til samarbeid mellom lærerne på skolen og samarbeid til hospiteringsskolen. Stig U. forteller:

> Jeg samarbeider jo med videregående om matematikken. Vi har møter, og da utveksler vi erfaringer med matematikk i grunnskolen og videregående. (…) Og ja, det samarbeidet er veldig fruktbart.

Lars M. utdyper:

> Vi har et lite samarbeid på skolen, og hvis en av oss kommer på noe tøft så snakker vi om det og tester det ut. (…) Og gjennom dette samarbeidet har det blitt en «tur» i det da – å pushe hverandre litt. Å prøve ut nye ting.

Lars M. kommer i tillegg med følgende utsagn om lærere som arbeider med evnerike elever:

> Du må tørre å slippe de evnerike litt løs. (…) Tørre å ikke ha fullstendig kontroll i klasserommet hele tiden. (…) Men jeg skjønner at det er vanskelig. Hadde jeg skulle hatt en time med symaskin, så hadde jeg nok også syntes det var veldig vanskelig. Men da er det det å bruke ungene. Få de til å komme. (…) Rett og slett la dem få lov, ikke stoppe dem. Ikke stoppe dem bare fordi det er mest behagelig å ha alle sammen innenfor det samme nivået.

En kombinasjon av gode grunnholdninger, inkludering av alle elever, engasjement og samarbeidsevne ser ut til å være betydningsfulle egenskaper for samtlige av lærerne.

Drøfting av «Å skape et godt, inkluderende og aksepterende læringsmiljø»

Både «flerfaktormodellen for høy begavelse» (Mönks & Ypenburg, 2008) og "The Munich Model of Giftedness» (Heller et al., 2005) peker på at et godt og velfungerende læringsmiljø er en sentral faktor for at evnerike elevers potensial skal utvikles optimalt. Dette understrekes også av Idsøe (2014a). Hittil i drøftingen har jeg flere ganger antydet at lærerne i undersøkelsen min etterstreber å tilrettelegge en opplæring basert på aksept og inkludering av alle elever i klassen, også de evnerike (jf. Kap.4.1.1; Kap.4.2.2). Dette blir nok en gang bekreftet i dette delkapittelet, blant annet gjennom at deltakerne fremhever betydningen av å utvikle og opprettholde holdninger i klassen basert på at det er lov å være flink. Det virker som lærerne forsøker å se hver enkelt elevs styrker og fremheve disse. Dette medfører sannsynligvis at samtlige elever oppnår en følelse av trygghet og inkludering i klassens fellesskap, som videre kan ha positiv innvirkning på deres læring og trivsel (jf. Bergkastet et al., 2015). Deltakere i Skogens (2010) og Opsahls (2015) studie fortalte at de i løpet av egen skolegang opplevde et press om å tilpasse seg gjennomsnittet i klassen for å unngå mobbing og neglisjering som følge av sine høye evner. Denne problematikken er trolig ikke til stede

hos lærerne i studien min, på grunn av den etablerte holdningen om at det er "kult å være flink». Lærerne fremhever at alle elever bør være stolte av sine egenskaper og av at de er ulike. Noen elever har et talent i matematikk, mens andre er dyktige til å bake. I likeverds- og inkluderingsprinsippet påpekes det at det er ønskelig med en forskjellsbehandling av elevene, i form av differensieringsmuligheter som treffer mangfoldet av elever med ulike interesser, evner og behov (Groven, 2013; Idsøe, 2014a; Utdanningsdirektoratet, 2007).

Ifølge litteratur på området, er det læreren som har størst innflytelse på elevenes læringsmiljø (se bl.a. Bergkastet et al., 2009). Dette kan ses i sammenheng med lærerens sentrale innvirkning på lærer-elev-relasjonen, diskutert i kapittel 4.3.1 («Den betydningsfulle lærer-elev-relasjonen»). Ina M. forteller at hun fremhevet arbeidet til en evnerik elev som hadde utfordret seg selv hjemme, ved å henge det opp i klassen i stedet for å «dysse» det ned. For det første er dette med å underbygge antagelsen min om at deltakerne forsøker å inkludere evnerike elever i klassefellesskapet. For det andre vil akseptering og fremheving av denne elevgruppens evner og potensial, slik Ina M. gjorde, trolig medføre at andre elever i klassen i større grad aksepterer evnerike elever. Dette er nærliggende å tro, ettersom lærerens handlinger har mye å si for hvordan elevene ser på seg selv og andre (jf. Bergkastet et al., 2009). Læreren er med andre ord en viktig rollemodell for elevene. Når det gjelder eleven selv, vil en slik håndtering fra lærerens side sannsynligvis virke positivt inn på hans eller hennes mestringsfølelse (jf. Bandura, 1977), som videre er en viktig faktor både for å fremme selvregulering (jf. Zimmerman, 2002) og for å oppnå et godt læringsmiljø (jf. Nordahl, 2007). Ved at læreren oppmuntrer og roser elevens arbeid, vil lærer-elev-relasjonen i tillegg kunne styrkes (jf. Skaalvik & Skaalvik, 2013b; Drugli, 2012). Lars M. fremhever også betydningen av å inkludere alle elevene i fellesskapet, og er tilhenger av at elevene skal ta del i undervisningen gjennom en gjensidig dialog mellom lærer og elev, fremfor enveis kommunikasjon fra lærer til elev. Her underbygges antagelsen min om at lærerne i undersøkelsen fokuserer på prosessen fremfor produktet (jf. prosessorientert undervisning), og lar elevene medvirke i undervisningen.

Med hensyn til lærerens innvirkning på læringsmiljøet i klassen, diskutert i avsnittene ovenfor, samt den betydningsfulle rollen læreren har i lærer-elev-relasjonen (jf. Kap.4.3.1), ser jeg behov for å trekke frem personlige kvaliteter som anses viktige hos lærere som arbeider med evnerike elever (jf. Clark, 2013; Starko, 2014). Nesse (2014) påpeker for øvrig at alle elever kan ha nytte av en lærer med kvaliteter som er sentrale i arbeid med evnerike elever. Lærerens

evne til å være forståelses- og tillitsfull er allerede nevnt i kapittel 4.3.1 i forbindelse med relasjonsbygging til elevene. Andre sentrale kvaliteter som blir fremhevet blant deltakerne, er entusiasme og engasjement. Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom deres angivelige brennende ønske om å inkludere evnerike elever i klassefellesskapet. Deltakernes erfaringer med samarbeid, både blant lærere på skolen og med lærere fra andre skoler (jf. hospitering), ser ut til å fremme engasjement og entusiasme for å prøve ut ulike tilretteleggingsmetoder. Ifølge Grimsæth og Hallås (2013) og Laursen (2004) øker elevenes læringsutbytte dersom de har entusiastiske og engasjerte lærere som vekker deres nysgjerrighet og interesse. Til sist fremheves det av Lars M. at lærere som arbeider med evnerike elever må tørre å gi litt slipp på disse elevene, «rett og slett la dem få lov». Dette mener jeg kan ses i sammenheng med å ha respekt for elevenes kreativitet og å være fleksibel overfor nye ideer (se bl.a. Clark, 2013). Antydningen om at lærerne i studien min legger til rette for at disse elevene får utfordret seg selv ut ifra sitt nivå, blir nok en gang bekreftet her. Å la elevene jobbe ut ifra sitt nivå er i tråd med likeverds- og inkluderingsprinsippets fokus på at forskjellsbehandling av elevene er av stor betydning for å fremme inkludering i klassen (jf. Groven, 2013; Utdanningsdirektoratet, 2007), som videre er sentralt for å oppnå en adekvat tilpasset opplæring for evnerike elever (Smedsrud & Skogen, 2016).

Kapittel 5. Avslutning og veien videre

Formålet med denne studien har vært å få innsikt i læreres erfaringer med og oppfatninger om tilpasset opplæring for evnerike elever, og følgende problemstilling har blitt undersøkt: *Hvordan blir evnerike elever i grunnskolen ivaretatt når det gjelder prinsippet tilpasset opplæring i faget matematikk, sett fra lærerens perspektiv?* I dette kapittelet oppsummerer jeg de mest sentrale funnene i datamaterialet og trekker en konklusjon på bakgrunn av oppgavens problemstilling og to forskningsspørsmål:

1) *Hvordan blir ulike områder av matematikkundervisningen, slik som lærestoff, arbeidsmåter og organisering, tilrettelagt for evnerike elever?*
2) *Hva vektlegger lærere som viktige egenskaper hos seg selv i arbeid med å tilpasse opplæringen for evnerike elever?*

Avslutningsvis reflekteres det rundt veien videre og hva som kan stå til gjenstand for videre forskning på bakgrunn av studiens resultater.

5.1 Sammenfatning og konklusjon av oppgavens hovedfunn

De fire lærerne i undersøkelsen har alle en oppfatning av tilpasset opplæring som stemmer overens med slik prinsippet fremstilles i opplæringslovens § 1-3, med tanke på å tilby en undervisning som er tilpasset hver enkelt elevs behov og forutsetninger. Det er for øvrig den smale forståelsen av prinsippet som er mest fremtredende, ved at det i hovedsak er lærerne selv som er pådrivere for tilpasningsarbeidet, ikke skolen som organisasjon. Lærerne gir uttrykk for ulike differensieringsstrategier de enten benytter, har benyttet eller kan tenke seg å benytte i tilpasningen av matematikkundervisningen for evnerike elever.

Med hensyn til *pedagogisk differensiering* benytter samtlige av lærerne en kombinasjon av *berikelse* og *akselerasjon*, gjennom å tilby evnerike elever avanserte oppgaver utover pensum, gjerne i form av problemløsningsoppgaver som legger opp til abstrakt og kreativ tenkning. I denne sammenheng fremheves det at lærerne utøver en *induktiv tilnærming* til undervisningen, med fokus på prosessen fremfor produktet, en såkalt prosessorientert undervisning. En slik undervisningstilnærming vil kunne stimulere de usedvanlige evnene til evnerike elever med særlig talent i matematikk, når det gjelder problemløsning, resonnering og logisk tenkning. *Elevmedvirkning* er en annen pedagogisk differensieringsstrategi lærerne har positive erfaringer med å bruke i tilpasningsarbeidet for evnerike elever. Det å la elevene innvirke på

egen læring, ved for eksempel å la elevene selv komme med ideer til utfordrende oppgaver eller opplegg de kan arbeide med, i kombinasjon med bekreftelse fra lærerens side, vil kunne fremme elevenes tro på egen mestring og motivasjon, som videre kan ha positiv effekt på deres evne til selvregulering.

Når det gjelder *organisatoriske differensieringsstrategier* fokuserer lærerne både på *heterogen gruppering,* der den evnerike eleven fungerer som en «hjelper» for en faglig svakere elev, samt *homogen gruppering,* hvor evnerike elever får arbeide med likesinnede, altså elever på samme evnenivå og med like interesser. En kombinasjon av disse to grupperingsformene, en såkalt *fleksibel gruppering,* er ifølge lærerne det beste alternativet for denne elevgruppen. Dette er med å skape variasjon i undervisningen, som er et sentralt aspekt i prinsippet om tilpasset opplæring.

Til tross for at det hovedsakelig er lærerne i undersøkelsen som er pådrivere for tilpasningen (jf. smal forståelse av tilpasset opplæring), tilrettelegger også skolen på organisasjonsnivå for akselerasjonsmuligheter som lar evnerike elever få *hospitere* i matematikk på et høyere klassetrinn. Elever fra 6.trinn får for eksempel hospitere på 8.trinn. I denne sammenheng understreker lærerne betydningen av et tett samarbeid mellom dem og lærerne på hospiteringsskolen, slik at tiltaket lar seg gjennomføre på en gunstig måte. To av lærerne opplever at hospiteringen har fungert motiverende for evnerike elever og økt læringsutbyttet deres, mens en annen lærer har erfaring med en evnerik elev som ikke var på det samme følelsesmessige og sosiale stadiet som de eldre elevene, og dermed ikke taklet denne differensieringsformen. Den sistnevnte lærerens opplevelse understreker at evnerike elever er en heterogen gruppe med individuelle behov.

Lærerne uttrykker videre at det er flere faktorer som kan være med å gjøre tilpasningen for evnerike elever utfordrende å realisere. For det *første* fremheves manglende ressurser, særlig i form av mangel på flere kompetente lærere i klassen. Det er enighet blant alle lærerne om at en økt lærertetthet vil gjøre det enklere å realisere prinsippet om tilpasset opplæring, da hver lærer kan konsentrere seg om færre elever av gangen. Dette er for øvrig en ressurs som er kostbar for skolen, og manglende økonomi er ofte til hinder for å anskaffe flere lærere. Tilgang på IKT-baserte verktøy, som ifølge deltakerne anses å ha god effekt for evnerike elever, vil også kunne bli begrenset som følge av mangel på penger. Den *andre* utfordringen omhandler at tilpasningen for evnerike elever ofte blir nedprioritert til fordel for elever som strever. Lærerne peker på at dette kan ha sammenheng med mangelen på ressurser. Følgene er at

evnerike elever i perioder blir brukt som «hjelpelærere» for å kompensere for mangel på flere lærere. En løsning på denne problematikken kan ifølge en av lærerne være å tilby evnerike elever selvregulerte opplegg, som kan ses i sammenheng med de omtalte pedagogiske strategiene, slik at læreren kan fokusere på elevene som strever. En *tredje* utfordring som fremtrer blant lærerne angående å tilpasse opplæringen for evnerike elever, er mangelen på kunnskap om elevgruppen. Lærerne etterspør mer kunnskap på feltet, blant annet i form av å inkludere elevgruppen i lærerutdanningen eller få tilbud om kurs på området, slik at læreres kompetanse om evnerike elever øker.

Det er samstemthet blant lærerne om at evnerike elever bør ha rett på spesialundervisning. Dette begrunnes med at evnerike elever ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, og derfor vil ha god nytte av egne individuelle opplæringsplaner. For øvrig utdypes ikke behovet for spesialundervisning i noe særlig grad.

Med tanke på egenskaper lærerne anser som betydningsfulle i arbeid med evnerike elever vektlegges i stor grad evnen til å utvikle *positive lærer-elev-relasjoner*, der det er læreren som har hovedansvaret for å ivareta og opprettholde den gode relasjonen. Læreren må ha evnen til å *anerkjenne* de evnerike elevene, gjennom å se hver enkelt elevs behov og ha genuin interesse for å ivareta dem. Etablering av et *godt tillitsforhold* fremheves som viktig for relasjonsbyggingen, noe som kommer spesielt godt til syne gjennom en av lærernes erfaringer med en evnerik elev som ytrer at hun ikke vet hva hun skal gjøre når hun mister han som lærer. Det å ha gode relasjoner til elevene i klassen blir av samtlige deltakere ansett som avgjørende for å lykkes som lærer og gjøre tilpasningsarbeidet enklere.

Videre fokusere lærerne på viktigheten av å skape et læringsmiljø i klassen basert på å inkluderende alle elever, også de evnerike, i fellesskapet. Blant annet fremheves betydningen av å utvikle og opprettholde en *grunnholdning* i klassen om at det er lov å være flink. Det å se og fremheve styrkene til hver enkelt elev, og respektere at elever har ulike forutsetninger og evner står sentralt. En av lærerne forteller at hun roset og fremhevet arbeidet til en evnerik elev, som hadde utfordret seg selv hjemme utover det som var gitt i lekse. Arbeidet ble hengt opp i klassen med den begrunnelse at det er viktig å ikke «neddysse» disse elevene, men i stedet fremheve dem slik at andre elever kan lære av dem og deres evner. Videre gir samtlige lærere uttrykk for at engasjement og entusiasme er viktige egenskaper hos lærere som arbeider med evnerike elever. Læreren bør ha engasjement for å prøve ut ulike tilretteleggingsmetoder for denne elevgruppen, som blant annet kan fremmes gjennom samarbeid mellom lærerne.

Det å ha respekt for elevens kreativitet og være fleksibel overfor nye ideer påpekes også som viktig – la elevene få lov til å jobbe ut ifra sine forutsetninger og evner, og ikke stoppe dem fordi det er mest behagelig å ha alle innen samme nivå!

Selv om min forforståelse var farget av litteratur og tidligere studier som tilsier at evnerike elever i norsk skole ikke får den tilpassede opplæringen de ifølge opplæringsloven har rett på (jf. Kap.3.3.1), er jeg positivt overrasket over funnene ved denne studien. Til tross for at lærerne uttrykker at de ikke har tilstrekkelig med ressurser for og kunnskap om evnerike elever, samt ser et behov for å tilby elevgruppen egne individuelle opplæringsplaner, konkluderer jeg med at det likevel er mulig å oppnå en tilfredsstillende ivaretakelse av denne elevgruppen innenfor prinsippet tilpasset opplæring. Nøkkelen er engasjerte lærere som ser disse elevenes behov og er genuint interessert i å ivareta dem innenfor klassens fellesskap. Læreren må variere matematikkundervisningen gjennom ulike typer pedagogiske og organisatoriske differensieringsformer som utfordrer disse elevenes intellektuelle nivå, la dem få lov til å medvirke på egen læring, samt opprette et inkluderende læringsmiljø med en grunnholdning om at det er lov å være flink. Spesialundervisning vil ikke være nødvendig for denne elevgruppen dersom man får en god tilpasning inn i klasserommet.

5.2 Pedagogiske implikasjoner

Ettersom dette er en kvalitativ intervjustudie, kan ikke funnene generaliseres til å gjelde alle lærere som arbeider med evnerike elever. Kunnskapen som konstrueres i hvert intervju er en situert sannhet (jf. Konstruktivismen). Et formål med studien er likevel å fremme en viss grad av overførbarhet fra mine funn, tolkninger og refleksjoner, til andre grunnskolelærere som arbeider med evnerike elever (jf. Kap.3.6). Forhåpentligvis kan oppfatningene og erfaringene til deltakerne i studien medføre at flere lærere får øynene opp for denne elevgruppen og deres behov, samt sette lys på at tilpasningsarbeidet ikke er uoverkommelig.

5.3 Veien videre

På bakgrunn av funnene i denne studien, som viser at det i hovedsak er lærerne selv som er pådrivere for å tilpasse opplæringen for evnerike elever (jf. smal forståelse av tilpasset opplæring), noe også flere andre studier har hatt fokus på (se bl.a. Sivertsen, 2015; Finsberg, 2015), hadde det vært interessant å gjennomført forskningsstudier som går nærmere inn på hvordan evnerike elever blir ivaretatt når det gjelder tilpasset opplæring, sett ut ifra et overordnet skoleperspektiv (jf. bred forståelse av tilpasset opplæring).

Mine indikasjoner innledningsvis om at det har skjedd en positiv endring i matematikk-undervisningen i den norske skole, bekreftes av funnene ved denne studien, ved at lærerne i undersøkelsen blant annet ser ut til å utøve en prosessorientert undervisning som utfordrer evnerike elevers avanserte tankegang. For å underbygge disse funnene etterlyser jeg ytterligere forskning om fenomenet «tilpasset opplæring for evnerike elever» med fokus på faget matematikk.

Etter mitt syn er det svært sentralt at evnerike elever og deres behov for tilpasset opplæring synliggjøres i alle norske grunnskoler. Kunnskapsdepartementets utredning «Mer å hente – bedre læring for elever med stort læringspotensial» (jf. NOU 2016:14), bør ut ifra min oppfatning videreføres som et krav til alle norske skoler – et krav om at skoleledelsen setter seg inn i utredningen og informere alle lærere på skolen om denne elevgruppen. Og sammen med lærerne kan skolen på organisasjonsnivå utarbeide en overordnet handlingsplan for hvordan evnerike elever på en best mulig måte kan ivaretas innenfor prinsippet tilpasset opplæring. Slik kan fremtidige evnerike elever slippe å sitte igjen med de samme negative erfaringene fra egen skolegang, som den evnerike personen som inspirerte meg til å skrive denne oppgaven opplevde.

Litteraturliste

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. Utg.). Lund: Studentlitteratur.

Assouline, S. G., Colangelo, N., & Gross, M. U. M. (2004). *A Nation Deceived: How Schools Hold Back America`s Brightest Students* (Volum 1). Iowa: The University of Iowa.

Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Volda: Høgskulen i Volda.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change, *Psychological Review*, *84*(2), 191-215. Hentet 11. januar 2017 fra http://psycnet.apa.org/journals/rev/84/2/191.

Bergkastet, I., Dahl, L., & Hansen, K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø – lærerens muligheter: En praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse.* Universitetsforlaget. Oslo.

Bergkastet, I., Duesund, C., & Westvig, T. S. (2015). *Inkluderende læringsmiljø: Faglig og sosialt.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bjørndal, C. R. P. (2011). *Det vurderende øyet: Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning* (2. Utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Björkqvist, O. (2003). Matematisk problemløsning. I B. Grevholm (Red.), *Matematikk for skolen* (s. 51-70). Bergen: Fagbokforlaget.

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

Cohen, I., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7. Utg.). London: Routledge.

Corbin, J. & Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (4. Utg.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Cosmovici, E. M., Idsoe, T., Bru, E., & Munthe, E. (2009). Perceptions of Learning Environment and On-Task Orientation Among Students Reporting Different Achievement Levels: A Study Conducted Among Norwegian Secondary School Students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *53*(4), 379-396. Hentet 19. juni 2017 fra http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00313830903043174.

Crotty, M. (1998). *The Foundations of Social Research: Meaning and Perspective in the Research Process.* London: Sage Publishing.

Dahl, G. J. A. (2010). *«Det er jo viktig for alle!».* (Mastergradsavhandling, NTNU). G.J.A. Dahl, Trondheim.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi.* Hentet 14.februar 2017 fra https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/.

Department for Children, Schools and Families (DCSF). (2008). *Identifying gifted and talented learners – getting started* (2. Utg.). Hentet 13. mars 2017 fra http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/Getting%20StartedWR.pdf.

Distin, K. (2006). *Gifted Children. A Guide for Parents and Professionals.* London: Jessica Kingsley Publishers.

Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Ekspertgruppen for spesialpedagogikk. (2014). *Utdanning og forskning i spesialpedagogikk - veien videre.* Oslo: Forskningsrådet.

Engelstad, J. G. (2012). *Lærernes tilpasningsarbeid for evnerike elever i den norske skole*. (Mastergradavhandling, Høgskolen i Hedmark). J.G. Engelstad, Hedmark.

Finsberg, M. (2015). *Det må være forferdelig hvis en som er så intelligent og så flink egentlig skal bli ødelagt.* (Mastergradsavhandling, NTNU). M. Finsberg, Trondheim.

Flyvbjerg, B. (1991). *Rationalitet og magt. Det konkretes videnskab*. Bind 1. København: Akademisk Forlag.

Fredriksson, P., Öckert, B., & Oosterbeek, H. (2012). Long-Term Effects of Class Size. *The Quarterly Journal of Economics, 128*(1), 249-285. Hentet 19. Juni 2017 fra https://academic.oup.com/qje/article/128/1/249/1839904/Long-Term-Effects-of-Class-Size.

Ghosh, A. (2017). *Dovre-modellen gir mindre frafall.* Hentet 19.mai 2017 fra https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2017/-dovre-modellen-gir-mindre-frafall/.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1999). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research* (3. Utg.). New Brunswick: Aldine Transaction.

Grimsæth, G., & Hallås, O. (2013). *Undervisningspraksis: Profesjonalitet i skolen.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

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

Gudmundsdottir, S. (2011a). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen & R. Karlsdottir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 15-31). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Gudmundsdottir, S. (2011b). Forskningsintervjuets narrative karakter. I T. Moen & R. Karlsdottir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 71-85). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Gustavsson, B. (2004). Hans-Georg Gadamer: att som i leken förstå. I K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter* (s. 497-510). Oslo: Universitetsforlaget.

Hagenes, T. (2009). *Begavede barn i norsk grunnskole.* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). T. Hagenes, Oslo.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement.* London: Routledge.

Hammersley, M., & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning* (1. Utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hedrén, R., Taflin, E., & Hagland, K. (2005). *Rika matematiska problem – inspiration till variation.* Stockholm: Liber.

Heller, K. A, Perleth, C., & Lim, T. K. (2005). The Munich Model of Giftedness Designed to Identify and Promote Gifted Students. I R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Red.), *Conceptions of Giftedness* (2. Utg., s.147-170). New York: Cambridge University Press.

Hjardemaal, F. (2011). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. Utg., s. 179-216). Oslo: Unipub AS.

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

Håstein, H., & Werner, S. (2014). 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). Tilpasset opplæring for elever med stort akademisk potensial. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis* (1. Utg., s. 165-178). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Imsen, G. (2012). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk* (4. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Kirkebøen, L. J., Kotsadam, A., & Raaum, O. (2016). Effekter av satsing på økt lærertetthet. *Økonomiske analyser*, 5/2016, 42–49. Hentet 19. juni 2017 fra https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/286193?_ts=158b49d98e8.

Kristiansen, A. (2005). *Tillit og tillitsrelasjoner i en undervisningssammenheng.* Oslo: Unipub AS.

Kuhn, T. S. (2007). *Vitenskapelige revolusjoners struktur.* Oslo: Bokklubbens kulturbibliotek.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. Utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier, *Nordisk Pedagogisk. 25*(1), 16-35. Hentet 19. juni 2017 fra http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:245080/FULLTEXT01.pdf.

Laursen, P. F. (2004). *Den autentiske læreren: Bli en god og effektiv lærer – hvis du vil.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. (2013). *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2. Utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Mason, J. (2002). *Qualitative Researching* (2. Utg.). London: Sage Publications.

Meld. St. 22 (2010-2011). (2011). *Motivasjon – mestring – muligheter.* Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 17. januar 2017 fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation* (2. Utg.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2. Utg.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

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.

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

National Association for Gifted Children (NAGC). (2010). *Redefining Giftedness for a New Century: Shifting the Paradigm.* Hentet 13. mars 2017 fra

http://www.nagc.org/sites/default/files/Position%20Statement/Redefining%20Giftedness%20for%20a%20New%20Century.pdf.

Nesse, C. (2014). *Å være lærer for evnerike elever: Personlige og profesjonelle kvaliteter hos læreren.* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). C. Nesse, Oslo.

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren.* Oslo: Universitetsforlaget.

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

Nordahl, T. (2007). Kvaliteter i skoleledelse som fremmer læringsmiljøet. I O. Hansen (Red.), *Skoleledelse og læringsmiljø* (s. 35-45). Frederikshavn: Dafolo Forlag.

NOU 2016:14. (2016). *Mer å hente. Bedre læring for elever med stort læringspotensial.* Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova).* Hentet 05. januar 2017 fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#§1-1.

Opsahl, M. (2015). *«Er flink. Ingen spesielle tiltak nødvendig.»: En studie av evnerike elevers skolelivskvalitet.* (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Telemark). M. Opsahl, Telemark.

Ot.prp. nr. 46 (1997-1998). *Om lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova).* Oslo: Kyrkje- og undervisningsdepartementet.

Ot.prp. nr. 64 (1973-1974). *Om lov om brigde i lov av 13. juni 1969 nr. 24 om grunnskolen.* Oslo: Kyrkje- og undervisningsdepartementet.

Payne, G., & Williams, M. (2005). Generalization in Qualitative Research. *Sociology*, *39*(2), 295-314. Hentet 12.januar 2017 fra http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0038038505050540.

Personopplysningsloven. (2001). *Meldeplikt.* Hentet 05.mars 2017 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31/KAPITTEL_6#§31.

Pettersson, E., & Wistedt, I. (2013). *Barns matematiske evner og hvordan de kan utvikles*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Renzulli, J. S. (1978). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan*, *60*(3), 180-184. Hentet 08. januar 2017 fra http://www.jstor.org/stable/pdf/20299281.pdf.

Renzulli, J. S. (2005). The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity. I R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Red.), *Conceptions of giftedness* (2. Utg. s. 246-279). New York: Cambridge University Press.

Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid.* Bergen: Fagbokforlaget.

Silverman, L.K. (1993). *The Characteristics of Giftedness scale.* Hentet 10. januar 2017 fra http://www.gifteddevelopment.com/media/235.

Silverman, L.K. (2009). The Measurement of Giftedness. I V.L. Shavinina (Red.) *International Handbook on Giftedness* (s. 947-970). Netherlands: Springer Science+Business Media.

Sivertsen, A. (2015). *Tilpasset opplæring og evnerike elever.* (Mastergradsavhandling, NTNU). A. Sivertsen, Trondheim.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013a). Lærerrollen sett fra lærernes ståsted. *Samfunnsforskning AS*, Rapport 2013, 5-77. Hentet 13. januar 2017 fra http://samforsk.no/SiteAssets/Sider/publikasjoner/Kvantitativ%20rapport%20WEB.pdf.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013b). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Skogen, K. (2010). Evnerike barn i den norske grunnskolen. *Skolepsykologi, 2,* 5-12.

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

Skogen, K. (2012). Evnerike barn – en spesialpedagogisk oppgave. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. Utg., s. 540-558). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Smedsrud, J. (2012). *Den norske skolen og de evnerike elevene.* (Mastergradavhandling, Universitetet i Oslo). J. Smedsrud, Oslo.

Smedsrud, J. (2012). Sentrale utfordringer ved definisjon, utredning og identifisering av evnerike barn. *Psykologi i kommunen, 5,* 5-13.

Smedsrud, J. (2014). Evnerike barn, en pedagogisk og spesialpedagogisk utfordring. *Spesialpedagogikk, 1,* 4-11.

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

Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Sriraman, B. (2004). The Characteristics of Mathematical Creativity. *The Mathematics Educator, 14*(1), 19-34. Hentet 23. januar 2017 fra http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ848493.pdf.

Starko, A. J. (2014). Teacher preparation. I J.A. Plucker & C. M. Callahan (Red.), *Critical Issues and Practices in Gifted Education: What the Research Says* (2. Utg., s. 681-695). Waco, TX: Prufrock Press.

St.meld. nr. 16 (2006-2007). (2006). *…og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring.* Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 26. januar 2017 fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/.

Tannenbaum, A. J. (2000). A history of giftedness in school and society. I K.A. Heller, F.J Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Red.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (2. Utg, s. 23-53). Oxford, UK: Elsevier Limited.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. Utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Tomlinson, C.A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners* (2. Utg.). Hentet 19. april 2017 fra http://ebookcentral.proquest.com/lib/ntnu/reader.action?docID=1709534.

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Hentet 11. januar 2017 fra http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF.

Utdanningsdirektoratet. (2007). *Likeverdig opplæring – et bidrag til å forstå sentrale begreper*. Hentet 19.mars 2017 fra https://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Likeverdig_opplaring_brosjyre.pdf.

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Sprikende funn i forskning på lærertetthet.* Hentet 19.mai 2017 fra https://www.udir.no/Upload/Forskning/2013/ForskningViser0213_web.pdf?epslanguage=no.

Utdanningsdirektoratet. (2014a). *Prinsipper for god regneopplæring.* Hentet 11. april 2017 fra https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/regning/#110655.

Utdanningsdirektoratet. (2014b). *Veilederen Spesialundervisning.* Hentet 19. juni 2017 fra https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/.

Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Hva er tilpasset opplæring?* Hentet 19. mars 2017 fra https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/.

Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Hva er et godt læringsmiljø?* Hentet 05. april 2017 fra https://www.udir.no/laring-og-trivsel/laringsmiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/

Vassenden, A., & Andrews, T. (2007). Snøballen som ikke ruller. Utvalgsproblemer i kvalitativ forskning. *Sosiologisk tidsskrift*, *15*(2). Hentet 18. januar 2017 fra https://www.idunn.no/st/2007/02/snoballen_som_ikke_ruller_utvalgsproblemer_i_kvalitativ_forskning.

Vygotskij, L. (2012). *Thought and Language*. Cambridge: The MIT Press.

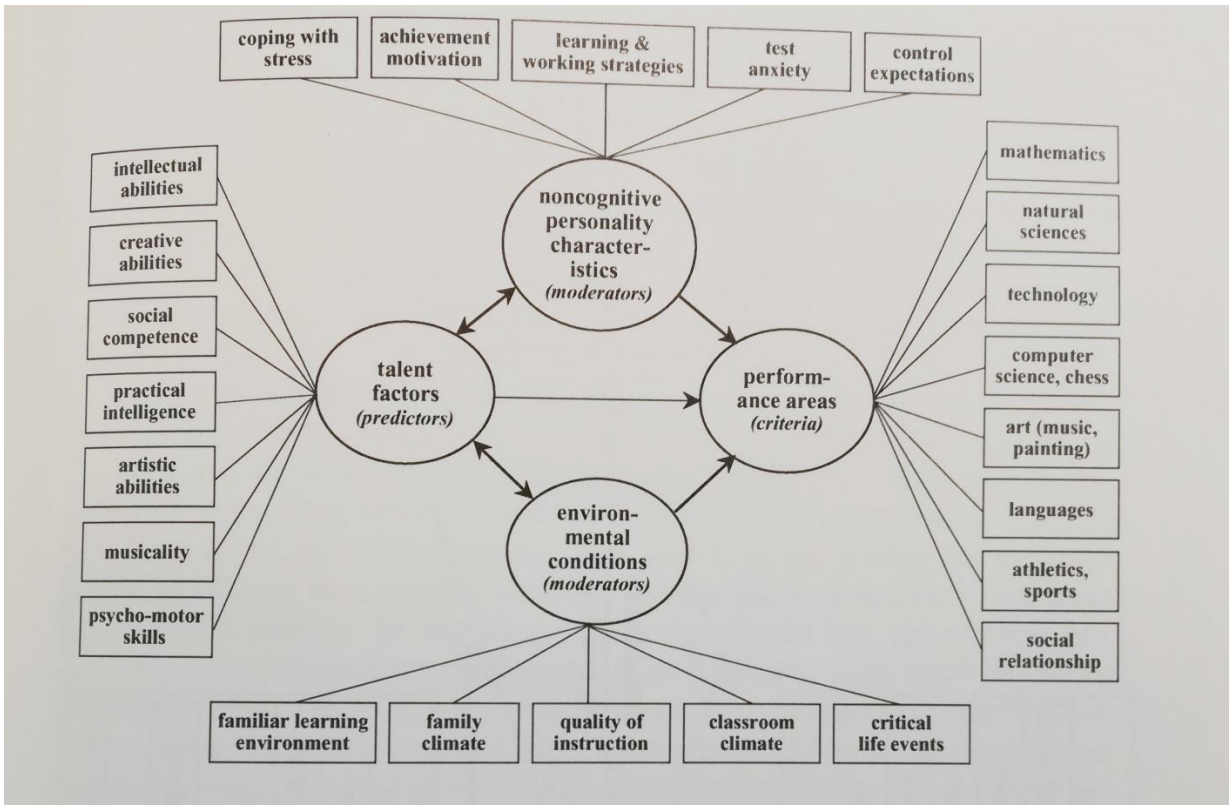
Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods* (5. Utg.). Los Angeles, CA: Sage Publications.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation. A Social Cognitive Perspective. I M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Red.), *Handbook of Self-Regulation* (s. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*, *41*(2), 64-70. Hentet 21. april 2017 fra http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1207/s15430421tip4102_2.

Vedlegg

Vedlegg 1: The Munich Model of Giftedness



Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Tilpasset opplæring for evnerike elever i grunnskolen»

Mitt navn er Gunhild Johansen Blomsø, og jeg holder på å avlegge en mastergrad i spesialpedagogikk ved NTNU. Jeg henvender meg til deg fordi du er en lærer i matematikk som har erfaringer med elever som faller innen kategorien «evnerike», noe som er sentralt for forskningsprosjektet mitt. Formålet med studien er å undersøke hvordan evnerike elever blir ivaretatt når det gjelder prinsippet tilpasset opplæring i faget matematikk, sett ut ifra lærerens perspektiv.

Deltakelse i studien innebærer at jeg skal ha en samtale med deg i form av et intervju. Selve intervjuet vil vare mellom 45-60 minutter. Under intervjuet vil det bli brukt båndopptaker, slik at jeg skal kunne ivareta deg og den informasjonen du gir så godt som mulig. Intervjuet bør foregå et sted der vi kan sitte uforstyrret. Alle personopplysninger i intervjuet vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert, slik at det ikke vil være mulig å gjenkjenne deg som deltaker. Lydopptaket og utskrifter av intervjuet skal kun brukes til hensikt med studien, og vil bli bevart utilgjengelig for uvedkommende. Alle opptak og utskrifter av data vil bli slettet ved prosjektets slutt, våren 2017.

Deltakelse i forskningsprosjektet er frivillig, og du har muligheten til å trekke deg fra prosjektet når som helst i prosessen, uten å oppgi grunn for dette. Hvis du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du ønsker å stille som deltaker til intervju og hjelpe meg i mitt mastergradsprosjekt, vær vennlig å signer nedenfor på den vedlagte samtykkeerklæringen. Har du spørsmål utover det som står i informasjonsskrivet, ta kontakt med meg på tlf.: 98651935, epost: gunhild_jb@hotmail.com, eller min veileder. Veileder: Berit Groven, Professor i spesialpedagogikk ved Dronning Mauds Minne Høgskole. Epost: berit.groven@dmmh.no.

Undersøkelsen er meldt inn til Personvernombudet, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykkeerklæring:

Jeg bekrefter å ha lest informasjonsskrivet om mastergradsprosjekt angående evnerike elever, og samtykker til deltakelse i form av intervju. Jeg er også klar over hvilke rettigheter jeg har i forbindelse med deltakelse i prosjektet.

Signatur: …….

Tlf.: ……

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Problemstilling:

Hvordan blir evnerike elever i grunnskolen ivaretatt når det gjelder prinsippet tilpasset opplæring i faget matematikk, sett ut fra lærerens perspektiv?

Delproblemstillinger:

1) *Hvordan blir ulike områder av matematikkundervisningen, slik som lærestoff, arbeidsmåter og organisering, tilrettelagt for evnerike elever?*
2) *Hva vektlegger lærere som viktige egenskaper hos seg selv i arbeid med å tilpasse opplæringen for evnerike elever?*

Innledende ord

Tusen takk for at du tok deg tid til å stille til dette intervjuet, dette er noe jeg setter stor pris på! Du har trolig innsikt som vil være interessant og nyttig for meg til min masteroppgave, ettersom du arbeider som lærer og underviser i matematikk der det er eller har vært evnerik(e) elev(er) i klassen. Jeg er interessert i å høre litt fra din hverdag som lærer; dine erfaringer og oppfatninger. Det er altså ingen riktige eller gale svar i denne sammenhengen. Dersom det er noen spørsmål du ikke ønsker å besvare er det bare å si ifra, så går vi videre. Jeg minner om at all informasjon og uttalelser du kommer med vil bli behandlet konfidensielt, og at du vil bli anonymisert. Slik som nevnt i informasjonsskrivet, vil jeg bruke båndopptaker/diktafon til å ta opp intervjuene.

Jeg vil også minne om din taushetsplikt som lærer, med tanke på at det ikke må bli gitt individualiserende kjennetegn på enkeltelever. De eventuelle eksemplene du kommer med må være anonymisert eller gis i generalisert form/evnerike elever som gruppe.

Innledende spørsmål

1. **Jeg vil gjerne at du starter meg å fortelle litt om deg selv ved å svare på følgende spørsmål:**
   a. Hvilken utdanning har du?
   b. Hvor lang arbeidserfaring har du som lærer?
   c. Hvilke arbeidserfaringer har du som lærer? Andre arbeidserfaringer?
   d. Hvor lenge har du jobbet på den skolen du jobber på nå?
   e. Hvilke klassetrinn underviser du på?
   f. Hvilke fag underviser du i?

Elevgruppen evnerike elever

Intro: Du er eller har jo vært lærer i matematikk for elever som kan betegnes som evnerike.

1. **Kan du fortelle meg om hva som gjorde at du begynte å tenke at du hadde en evnerik elev i klassen?**
   a. Er det en spesiell hendelse du husker særlig godt som gjorde inntrykk? Fortell gjerne om dette.
   b. Hvilken innvirkning hadde dette på deg som lærer?
   c. Har du opplevd at det har blitt gjort noe videre utredning av disse elevene? Evnetester/Intelligenstester (f. eks WISC)? Fortell gjerne om dette.
   d. Hvordan forstår du betegnelsen «evnerike elever»?
   e. Hva er din oppfatning av evnerike elevers faglige nivå i matematikk?
   f. Hva er din oppfatning av evnerike elevers læringskapasitet i matematikk?

2. **Hvilke holdninger har du til elevgruppen evnerike elever?**
   a. Hvordan oppfatter du at den generelle holdningen til evnerike elever er blant lærere på skolen? Har du eksempler?
   b. Hvordan oppfatter du at forholdet er mellom evnerike elever og andre medelever? Har du eksempler? Hva med evnerike elevers vennskap?

Tilpasset opplæring for evnerike elever

Intro: Når det er snakk om «tilpasset opplæring», så er dette et begrep som litteraturen vektlegger på svært ulike måter.

1. **Hvordan forstår du begrepet tilpasset opplæring?**

2. **Hva vektlegger du i tilpassede opplæringstiltak for evnerike elever i matematikk?**
   a. Hva legger du vekt på i tilpasningen av lærestoff?

b. Hvilke type oppgaver mener du er mest hensiktsmessige for evnerike elever?
c. Hva legger du vekt på i tilpasningen av læremidler?
d. Hva legger du vekt på i tilpasningen av arbeidsmåter?
e. Hvordan organiserer du undervisningen for evnerike elever?
f. Hva er dine tanker om å gå utenfor pensum?
g. Hva er dine tanker om egne læreplanmål for evnerike?
h. Bruk av IKT?
i. Egne prosjekter?
j. Hvilke mulige dilemma tenker du kan oppstå i forbindelse med å tilpasse/differensiere undervisningen for evnerike elever?

(Merk: Her kan det tenkes at intervjupersonen kommer inn på uttalelser som kan knyttes til begreper som blir omtalt i litteraturen om evnerike elever, slik som «akselerasjon», «tempoforfølgelse» og «berikelse i den ordinære undervisningen»).

Intro: Det finnes forskning om evnerike elever som tilsier at denne elevgruppen ikke får tilstrekkelig tilrettelegging av undervisningen.

3. Hva er etter dine erfaringer det største hinderet/utfordringen for at evnerike elever ikke får tilstrekkelig tilpasset opplæring?

a. Hvilke særlige utfordringer opplever du knyttet til å realisere tilpasset opplæring for evnerike elever? Kom gjerne med konkrete eksempler.
b. Ressurser/tid?
c. Planlegging?

4. På hvilken måte har du erfart at å tilpasse opplæringen i matematikk påvirker evnerike elevers lærelyst og motivasjon?

a. Er det noen forskjeller fra «den gjennomsnittlige» eleven?
b. Kan du beskrive hvordan du opplever de evnerike elevene når de er motiverte?
c. Dersom de ikke er motiverte, hvordan opplever du dem da?

Intro: Motivasjon henger jo ifølge litteraturen nøye sammen med mestring.

5. Kan du beskrive hva du har opplevd gir mestringsopplevelser i matematikk for evnerike elever?

Intro: I Norge er ikke evnerike barn et fagområde innen spesialpedagogikken, men skal være ivaretatt gjennom tilpasset opplæring.

6. Hva er dine oppfatninger om dette?

(Merk: Her kan det tenkes at intervjupersonen kommer inn på tilpasset opplæring vs. spesialundervisning).

Lærerens kompetanse og kvaliteter

1. **Hva er dine oppfatninger om læreres kunnskap og kompetanse om evnerike elever i den norske skolen?**
   a. Hva slags kompetanse opplever du at du har om evnerike elever generelt?
   b. Hvordan oppfatter du din egen kompetanse om tilpasset opplæring for denne elevgruppen?

2. **Hva tenker du er viktige ferdigheter og kvaliteter hos lærere i tilknytning til å skulle tilpasse opplæringen for evnerike elever i matematikk?**

3. **Hvor har du fått din kunnskap om evnerike elever?**
   a. Har du måttet ta tak i informasjonsinnhentingen på egen hånd eller har skolen tilrettelagt for å gi deg denne kompetansen?
   b. Bøker? Internett?
   c. Har evnerike elever vært tema på møter på skolen?
   d. Har skolen arrangert kompetanseutviklingskurs for dere lærere angående evnerike elever?
      →Hvis ja: Hvordan opplevde du dette kurset?
      →Hvis Nei: Skulle du ønske at kompetanseutviklingskurs var et tilbud skolen hadde? Hvorfor/hvorfor ikke?
   e. Har skolen du arbeider på utviklet en felles strategi for opplæringstiltak tilpasset evnerike elever?
      →Hvis ja: Utdyp mer om denne strategien.
      →Hvis nei: Synes du dette er noe skolen burde fokusere på? Hvorfor/hvorfor ikke.

Avsluttende spørsmål:

1. **Hvordan ville du ha ønsket at situasjonen var i Norge når det gjelder tilpassing av opplæringen i matematikk for evnerike elever?**
   a. Hvordan tenker du at grunnskolen i dag greier å ivareta tilpasningen for evnerike elever?

2. **Er det andre ting utover det vi har snakket om som du ønsker å tilføye før vi avslutter?**

3. **Hvordan opplevde du intervjuet?**

Tusen takk for intervjuet!

Vedlegg 4: Godkjennelse fra NSD

NSD

Berit Groven
Institutt for pedagogikk og livslang læring NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 02.01.2017 Vår ref: 51335 / 3 / KH Deres dato: Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 28.11.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

51335	*Tilpasset opplæring for evnerike elever i grunnskolen*
Behandlingsansvarlig	*NTNU, ved institusjonens øverste leder*
Daglig ansvarlig	*Berit Groven*
Student	*Gunhild Johansen Blomsø*

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, 10.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Kjersti Haugstvedt

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

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS Harald Hårfagres gate 29 Tel: +47-55 58 21 17 nsd@nsd.no Org.nr. 985 321 884
NSD – Norwegian Centre for Research Data NO-5007 Bergen, NORWAY Faks: +47-55 58 96 50 www.nsd.no

Kopi: Gunhild Johansen Blomsø gunhild_jb@hotmail.com

Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 51335

Personvernombudet forutsetter at prosjektet er klarert med ledelsen ved de skolene utvalget er ansatt.

Ifølge meldeskjema informeres utvalget skriftlig og/eller muntlig om hva deltakelse i studien innebærer. Personvernombudet finner at det gis tilfredsstillende informasjon til utvalget.

Personvernombudet har lagt til grunn for vår vurdering at det ikke behandles sensitive eller taushetsbelagte opplysninger i forbindelse med studien. Dette innebærer at lærere ikke kan uttale seg om enkeltelever i forbindelse med studien, da taushetsplikten deres er til hinder for dette. Vi anbefaler at du i forkant av hvert intervju minner lærerne på deres taushetsplikt, og at eventuelle eksempler må gis uten individualiserende kjennetegn, og at spørsmålene besvares i generalisert form/evnerike elever som gruppe.

Vi legger videre til grunn at data sikres i tråd med NTNU sine retningslinjer for datasikkerhet.

Ved prosjektslutt anonymiseres data ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår. Eventuelle lyd-/bildeopptak slettes.