

Live Aandal

Læreres forståelse av tilpasset opplæring for evnerike elever

Pedagogikk og elevkunnskap

Bacheloroppgave i Grunnskolelærerutdanningen 1.-7.

Veileder: Tone Brendløkken

Mai 2019

Live Aandal

Læreres forståelse av tilpasset opplæring for evnerike elever

Pedagogikk og elevkunnskap

Bacheloroppgave i Grunnskolelærerutdanningen 1.-7.
Veileder: Tone Brendløkken
Mai 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning

Sammendrag

Tittel: Læreres forståelse av tilpasset opplæring for evnerike elever	
Forfatter: Live Aandal	
År: 2019	Antall sider: 22
Emneord: Evnerike elever, tilpasset opplæring	
Sammendrag	
<p>Problemstilling: <i>Hvordan forstår tre grunnskolelærere prinsippet om tilpasset opplæring for evnerike elever?</i></p>	
<p>Som problemstillingen antyder, søker denne studien svar på læreres forståelser, oppfatninger og erfaringer knyttet til evnerike elever, og ivaretagelsen av denne elevgruppen innenfor prinsippet om tilpasset opplæring. For å få svar på problemstillingen har jeg gjennomført en kvalitativ undersøkelse basert på skriftlige intervjuer av tre grunnskolelærere.</p>	
<p>Resultatene viser at informantene er opptatt av å tilpasse opplæringen ut fra enkeltelevens evner og forutsetninger, samtidig som de ivaretar prinsippet om inkludering, gjennom å organisere undervisningen innenfor fellesskapets rammer. De benytter seg av ulike organisatoriske og pedagogiske differensieringsstrategier, som berikelse og akselerasjon, for å tilpasse opplæringen for de evnerike elevene. Videre ser vi tendenser til å ikke skille mellom høyt presterende elever og evnerike elever, samt misoppfatninger om at ”de flinke klarer seg selv”. Lærerne peker på både ressurs- og kunnskapsmangel som utfordringer knyttet til tilpasningsarbeidet, samtidig som de uttrykker et behov for kompetanseutvikling, og større evne og vilje til å utnytte et eksisterende handlingsrom. Likevel kan det se ut til at variasjon i undervisningen, gjennom bruk av de ovennevnte differensieringsstrategiene, kan bidra til å ivareta elevgruppen til en viss grad.</p>	

Abstract

Title: Teachers understanding of adapted education for gifted students	
Author: Live Aandal	
Year: 2019	Pages: 22
Keywords: Gifted students, adapted education	
Summary: <p>Thesis question: <i>How do three primary school teachers understand the principle of adapted education of gifted students?</i></p> <p>As the issue suggests, this study seeks answers to teachers' understandings, beliefs, and experiences related to gifted students, and their work with taking care of this student group within the principle of adapted education. To get an answer to this issue, I conducted a qualitative study based on written interviews of three primary school teachers.</p> <p>The results show that the informants are focusing on adapting the education based on the individual's abilities and assumptions, while maintaining the principle of inclusion, by organizing the teaching activities within the framework of the community. They use various organizational and educational differentiation strategies, such as enrichment and acceleration, to adapt the education for the gifted students. Furthermore, there are tendencies to not distinguish between high-performing students and gifted students, as well as misconceptions that "the good ones are doing themselves". The teachers point to both a lack of resources and knowledge as challenges related to the adaptation work, while at the same time expressing a need for competence development, and greater ability and willingness to utilize an existing room for action. Nevertheless, it may seem that variation in teaching, through the use of the above-mentioned differentiation strategies, can help in the caretaking of these students to a certain extent.</p>	

Forord

Denne oppgaven ble gjennomført ved Institutt for lærerutdanning (NTNU) våren 2019, og tar for seg noen utvalgte læreres forståelse av prinsippet om tilpasset opplæring for evnerike elever. Arbeidsprosessen har vært utfordrende, interessant og veldig lærerik. En erfaring jeg ikke ville vært foruten, og som jeg vil ta med meg inn i kommende masterstudier og påfølgende arbeidsliv.

Jeg vil benytte anledningen til å takke veilederne mine, Tone Brendløkken og Ola Harstad, for godt samarbeid og særlig førstnevnte for nyttige veiledninger i løpet av dette vårsemesteret. Videre vil jeg takke de som tok seg tid til å delta i undersøkelsen.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	5
1.1 Problemstilling og avgrensning av oppgaven.....	5
1.2 Oppgavens struktur og oppbygging	6
2.0 Teori	6
2.1 Hvem er de evnerike elevene?	6
2.1.1 Definisjoner og forståelser av evnerikdom	6
2.1.2 Kjennetegn for evnerike elever	7
2.1.3 Identifisering av evnerike elever	8
2.2 Tilpasset opplæring	9
2.3 Tilpasset opplæring for evnerike elever	10
2.3.1 Pedagogiske differensieringsstrategier – hvilke muligheter finnes i klasserommet?	10
2.4 utfordringer – hva hindrer lærerne i å tilpasse opplæringen for evnerike elever?.....	11
3.0 Metode	12
3.1 Valg av metode	12
3.2 Utvalg av informanter.....	13
3.3 Datainnsamling	13
3.4 Analyseprosessen	14
3.5 Kvaliteten av undersøkelsen.....	14
4.0 Presentasjon og drøfting av funn	15
4.1 Evnerike elever – hva karakteriserer disse?	15
4.1.1 Evnerikdom	15
4.1.2 Drøfting av "Evnerikdom"	15
4.1.3 Identifisering av evnerikdom	18
4.1.4 Drøfting av "Identifisering av evnerikdom"	18
4.2 Tilpasset opplæring for evnerike elever	19
4.2.1 Oppfatninger av prinsippet om tilpasset opplæring.....	19
4.2.2 Drøfting av "Oppfatninger av prinsippet om tilpasset opplæring"	19
4.3 Differensieringsstrategier i arbeid med evnerike elever	19
4.3.1 Drøfting av "Differensieringsstrategier i arbeid med evnerike elever"	20
4.4 utfordringer og egne utviklingsområder knyttet til TPO for evnerike elever	23
4.4.1 Drøfting av " utfordringer og egne utviklingsområder knyttet til tilpasset opplæring for evnerike elever"	24
5.0 Oppsummering og svar på problemstilling	25
6.0 Litteraturliste	27
7.0 Vedlegg	29
7.1 Vedlegg 1: Flerfaktormodellen for høy begavelse.....	29
7.2 Vedlegg 2: Informasjonsbrev + samtykkeskjema	30
7.3 Vedlegg 3: Intervjuguide	32

1.0 Innledning

Allerede i 1970 forsket Arnold Hofset på begavede barn i sitt doktorgradsarbeid, og konkluderte med at skolen ikke ivaretok evnerike elever i særlig grad (Hofset, 1970). Heller ikke i dag er opplæringen godt nok tilpasset for denne elevgruppen (Idsøe, 2014; Lie, 2014; Skogen & Idsøe, 2011; Smedsrud & Skogen, 2016). I mellomtiden mener Smedsrud og Skogen (2016) at vi har ”forsømt et viktig forskningsområde og et område vi trenger utvikling på” (s. 13). I 2016 ble NOU-en ”Mer å hente – bedre læring for elever med stort læringspotensial” (NOU 2016:14) publisert. I utredningen påpeker Jøsendalsutvalget på at det finnes et større handlingsrom i skolen for å imøtekomme elevgruppen enn det som benyttes i dag. Videre anbefaler de ulike tiltak knyttet til både rammebetingelser, kunnskap, forskning og utdanning til kompetanse og undervisningspraksis (NOU 2016:14).

Eksisterende misforståelser og holdninger knyttet til elevgruppen er bekymringsverdige. For det første hevdes det at evnerike elever klarer seg uten hjelp og støtte. For det andre mener mange at det å gi ekstra støtte til evnerike barn representerer elitisme og motvirker sosial utjevning (Skogen & Idsøe, 2011). Smedsrud og Skogen (2016) mener at det er lite oppmerksomhet om elevgruppen som har gitt rom for slike myter, samt manglende kompetanse blant lærere (s. 14). Samtidig påstår Hagenes (2009) at lærere også til en viss grad mangler viljen til å tilrettelegge opplæringen for evnerike.

Alle forskningsprosjekt om evnerike barn frem til nå, etterlyser mer forskning på området, noe som har motivert mitt valg av tema (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 13). Videre har dette også vært lite inkludert, om ikke fraværende, gjennom lærerutdanningen min, noe som igjen gjør at jeg vet lite om hvordan opplæringen best kan bidra til å ivareta evnerike elever. Det faktum at manglende muligheter og støtte kan undergrave og i verste fall drepe et talent, urovekker meg (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 47). Jeg ønsker å sitte inne med kunnskap og kompetanse om denne elevgruppen den dagen jeg tar steget ut i arbeidslivet.

1.1 Problemstilling og avgrensning av oppgaven

Som alle andre barn, trenger også begavede barn lærere som kan gi dem støttemuligheter til å utnytte og realisere sitt potensial for læring (Skogen & Idsøe, 2011, s. 69). I følge Gagné og St Père (2001, referert i Smedsrud & Skogen, 2016) er læreren den største barrieren for implementeringen av tilpasset opplæring for evnerike elever (s. 119). Dermed er det nærliggende å se på læreren. Utgangspunktet for oppgaven er læreres forståelser, erfaringer

og oppfatninger av elevgruppen, og den tilpassede opplæringen for disse elevene.

Problemstillingen min lyder som følger: *Hvordan forstår tre grunnskolelærere prinsippet om tilpasset opplæring for evnerike elever?*

Problemstillingen består av flere delspørsmål jeg har valgt å undersøke. Disse innebærer hva lærerne mener kjennetegner evnerike elever, hvordan de arbeider for å identifisere disse elevene, hvilke oppfatninger de har av prinsippet om TPO, hvilke erfaringer de har med differensieringsstrategier i arbeid med elevgruppen og hvilke utfordringer og utviklingsmuligheter de ser knyttet til dette. For å få svar på problemstillingen, har jeg valgt å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse basert på skriftlige intervjuer av tre grunnskolelærere.

1.2 Oppgavens struktur og oppbygging

Oppgaven er delt i 5 kapitler. I dette innledende kapitlet har jeg allerede redegjort for bakgrunnen for valg av tema, samt avgrenset oppgaven og presentert problemstillingen. I det påfølgende kapitlet blir oppgavens teoretiske forankring gjort rede for. I kapittel 3 blir metoden og fremgangsmåten i forskningsarbeidet beskrevet. Deretter presenteres og drøftes de mest relevante funnene i kapittel 4. Avslutningsvis, i det femte kapitlet, sammenfattes de viktigste funnene med bakgrunn i problemstillingen, i en oppsummering.

2.0 Teori

2.1 Hvem er de evnerike elevene?

Litteraturen inneholder et mangfold av forskjellige betegnelser på elever med et stort læringspotensial, slik som *evner*, *begavelse* og *talent* (NOU 2016:14). Betegnelsene ”eksepsjonelle elever” (Lie, 2014), ”evnerike elever” (Smedsrud & Skogen, 2016) og ”elever med akademisk talent” (Idsøe, 2014) har en nær beslektet betydning. I denne oppgaven har jeg i hovedsak valgt å benytte meg av benevnningen ”evnerike elever”, men begrep som ”begavelse” vil også forekomme i ulike former.

2.1.1 Definisjoner og forståelser av evnerikdom

Mönks og Ypenburg (2008) referer til Hany (1987) som bekrefter at det finnes over hundre forskjellige definisjoner knyttet til begrepet ”høy begavelse” (s. 22). Smedsrud og Skogen (2016) sier at evnerike barn er en heterogen gruppe, og at det faktisk kan eksistere større individuelle forskjeller enn i andre elevgrupper. Dette betyr at man ikke kan behandle alle

evnerike barn likt (s. 18). Dermed kan vi heller ikke belage oss på én definisjon for å forstå og beskrive disse elevene og deres behov.

En fellesnevner for evnerike barn er at de har et høyt intellektuelt potensial. Dette innebærer en IQ på 130 eller mer, noe som tilsvarer mellom 2 og 7 prosent av elevpopulasjonen (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 354). Likevel er ikke høye kognitive evner i seg selv nok til å forklare evnerikdom (s. 39). Derfor er det en mer fleksibel og multidimensjonal forståelse av begrepet som dominerer det pedagogiske feltet i dag (Skogen & Idsøe, 2011, s. 86). Lie (2014) definerer begavede elever som ”de som viser ekstraordinære evner på et spesifikt område, som for eksempel språk, matematikk, vitenskap, kunst eller sosiale ferdigheter” (s. 14). Begavelsen er altså domenespesifikk og kommer til syne på ett eller flere bestemte funksjonsområder (s. 14). Idsøe (2014) benytter følgende definisjon bearbeidet etter Gagné (1995): ”(...) barn 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” (s. 14).

Begge de ovennevnte definisjonene baserer seg på en flerdimensjonal forståelse av hva det vil si å være evnerik. For å forklare evnerike elever, er det utviklet flere forståelsesmodeller. Mönks og Ypenburg (2008) sin flerfaktormodell, viser hvordan begavelse avhenger av ulike faktorer i tillegg til intelligens (vedlegg 1). Modellen viser at høy begavelse omfatter både betydelige intellektuelle evner, kreativitet og motivasjon. I tillegg til disse personlighetsegenskapene, spiller de sosiale områdene skole, familie og venner inn. Det er først når alle disse faktorene griper inn i hverandre og fungerer i et samspill, at høy begavelse kan utvikles, realiseres og komme til uttrykk (s. 28–32).

2.1.2 Kjennetegn for evnerike elever

Skogen og Idsøe (2011) viser til Distin (2006) som understreker noen fellestrekk for begavede barn. Disse er at de ønsker å ”lære, forstå og oppdage” (s. 48). I tillegg viser disse barna ekstrem nysgjerrighet, ofte knyttet til sine lidenskapelige interesser. Det påpekes også at de har sterk hukommelse eller høy evne til å prosessere informasjon, samt en spesiell evne til å se logiske sammenhenger. Videre trekkes karakteristikkene kreativ og språklig avansert frem (s. 48–49). Andre kjennetegn som Skogen og Idsøe (2011) mener finnes i utpreget grad hos evnerike elever, er læringskapasitet, konsentrasjonsevne, utholdenhet, energi, kritisk sans og

selvstendighet (s. 55). Videre kan evnerike elever ofte oppleve sosiale vansker, vanligvis fordi de befinner seg på et annet utviklingsnivå, og dermed tenker annerledes enn sine jevnaldrende (s. 93–94).

Det er en vanlig misoppfatning blant lærere, at de evnerike barna er de som gjør det bra på skolen, er intelligente og har god oppførsel (Skogen & Idsøe, 2011, s. 85). Lærere vil ofte fremheve elevens prestasjonsevne og intelligens når han eller hun blir bedt om å beskrive en høyt begavet elev (Mönks & Ypenburg, 2008, s. 22). Vi har i følge Smedsrud & Skogen (2016) ”en tendens til ikke å skille mellom elevgruppene *høyt presterende elever* og *evnerike elever*” (s. 14). Dette kan altså være problematisk, fordi høy IQ eller faglig oppnåelse ikke nødvendigvis er synonymt med begavelse på kreative eller praktiske områder (Lie, 2014, s. 15). Det er også slik at IQ-en kan komme til uttrykk på forskjellige måter, eller ikke vises i det hele tatt (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 38).

Videre eksisterer det flere misforståelser og myter knyttet til evnerike barn. En av disse er en oppfatning av at evnerike elever klarer seg selv. Dette stemmer imidlertid ikke, da evnerike elever trenger både faglig og emosjonell støtte for å kunne utvikle sitt potensial. En annen er at særlig satsning på denne elevgruppen ofte anses som elitisme, noe som oppfattes som uheldig og kontroversielt i vårt sosialdemokratiske samfunn. Disse misoppfatningene bidrar i følge Smedsrud og Skogen (2016) til at elevgruppen ikke blir tilstrekkelig ivaretatt (s. 22). Konsekvensene av at høyt begavede elever ikke får utnyttet sitt potensial for læring, er at de kan utvikle seg til å bli såkalte underyttere. Disse kjennetegnes av lav motivasjon, dårlig konsentrasjon og negativ selvoppfatning (Mönks & Ypenburg, 2008, s. 69).

2.1.3 Identifisering av evnerike elever

I Norge eksisterer det en grunnleggende skepsis til å utrede barn som tilsynelatende virker normale (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 113). Manglede fokus på evnerike barn har igjen medført mangel på verktøy og strategier for å kunne identifisere disse (Skogen & Idsøe, 2011, s. 103). Identifisering av evnerike elever avhenger av hvordan vi velger å definere evnerikdom. De multidimensjonale definisjonene og forståelsesmodellene som i stor grad farger dagens forskningsfelt, er opptatt av at evnetester bør suppleres av kartlegginger for å se på andre faktorer som motivasjon og funksjon (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 113).

Smedsrud og Skogen (2016) er opptatt av kartleggingsverktøy som avslører både læringsutbyttet og læringspotensialet eller de ”skjulte” evnene til eleven. Dette er vesentlig for å unngå å bare identifisere høyt presterende elever. Det er også nødvendig for å identifisere underyttere og umotiverte evnerike barn (s. 116). Som et supplement til slik kartlegging, er det hensiktsmessig å utvikle observasjonsskjemaer og sjekklister som sammenfaller med skolens forståelse av elevgruppen. Dette kan gi grunnlag for videre utredning, samtidig som at læreren blir bedre kjent med elevene sine og deres styrker. Observasjon av elevene når de arbeider med utfordrende, interessante, meningsbærende og kreative oppgaver anbefales (s. 121–122).

2.2 Tilpasset opplæring

I Norge har vi en skole som baserer seg på et inkluderings- og likeverdsprinsipp, noe som innebærer at skolen skal være for absolutt alle (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 30). Tilpasset opplæring er i følge Skogen og Idsøe (2011) en forutsetning for inkludering (s. 33). Til sammen utgjør tilpasset opplæring, inkludering og likeverdig opplæring de sentrale prinsippene for fellesskolen.

Tilpasset opplæring, uttrykt i Opplæringslovens § 1-3, er et sentralt prinsipp i norsk skole, og omfatter alle elever og hele opplæringstilbudet (Opplæringslova, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2018; Håstein & Werner, 2014). Prinsippet handler om å tilpasse opplæringen til den enkeltes evner og forutsetninger, slik at alle får muligheten til å lære, oppleve mestring og utvikle seg, uavhengig av bakgrunn (Håstein & Werner, 2014, s. 23–24). Departementet legger til grunn at ”tilpasset opplæring kjennetegnes ved variasjon i bruk av arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og variasjon i organisering og intensitet i opplæringen” (St.meld.nr. 31, 2007-2008, s. 73–74). I følge Nordahl (2012) vil flertallet av elever få et tilfredsstillende læringsutbytte gjennom en kvalitativ god undervisning, men enkelte vil ha behov for tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning (s. 94). Videre er inkluderingsideologien et ankerfeste og en ledestjerne i den norske skolen. Målsetningen er at skolen i størst mulig grad skal være sosialt, faglig og kulturelt inkluderende (Skogen & Idsøe, 2011, s. 33). Utdanningsdirektoratet (2015) presiserer at en likeverdig opplæring innebærer at elever behandles forskjellig ut fra deres individuelle behov. Det å skulle utforme et opplæringstilbud som ivaretar det enorme elevmangfoldet, viser seg å være noe av det vanskeligste for en lærer å realisere (Håstein & Werner, 2014, s. 23–24).

2.3 Tilpasset opplæring for evnerike elever

Skogen og Idsøe (2011) sier i sin forskning, at evnerike elever ikke får tilpasset opplæringen i stor nok grad, på tross av opplæringslovens § 1-3 om tilpasset opplæring (s. 47). Denne påstanden om at opplæringen ikke tilpasses i tilstrekkelig grad støttes også av Smedsrud & Skogen (2016, s. 14). Mönks og Ypenburg (2008) snakker om en gjennomsnittsnorm som styrer mengden og typen pensum, og at evnene til høyt begavede barn ofte undertrykkes og fortrenses grunnet manglende tilpasninger (s. 63–64).

2.3.1 Pedagogiske differensieringsstrategier – hvilke muligheter finnes i klasserommet?

Mönks og Ypenburg (2008) peker på tilnærmingene *økt tempo*, eller *akselerasjon*, og *berikelse* av den ordinære opplæringen for å tilpasse opplæringen til de evnerike elevene (s. 64). Disse strategiene er ikke motsetninger, men en kombinasjon vil være mest hensiktsmessig (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 98).

Akselerasjon handler om å la evnerike elever gå raskere gjennom skoleforløpet eller lærestoffet (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 95). Dette innebærer å hoppe over ett eller flere klassetrinn, gi dem anledning til å gå hurtigere frem i lærebøkene eller læreplanen, eller la dem arbeide med oppgaver fra høyere trinn (Mönks & Ypenburg, 2008, s. 64). På denne måten blir elever satt sammen med de læringsmålene og det nivået denne eleven befinner seg på, slik at læringen gjenspeiler elevens egne læringspremisser (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 96). Longitudinelle studier dokumenterer positive effekter av akselerasjonspraksis, samt avskriver negative konsekvenser som kunnskapshull (Swiatek, 2000; Swiatek og Lupkowski-Shoplik, 2005, referert i Skogen & Idsøe, 2014, s. 121).

En anbefalt strategi er såkalt akselerasjonsgruppering, som dreier seg om å sette elever med spesielle evner sammen i grupper (Sousa, 2009, referert i Smedsrud & Skogen, 2016, s. 104–105). Tiltaket er svært effektivt for å imøtekomme elevgruppa sine læringsbehov, og bidrar til at barna føler seg ivaretatt, sett og hørt (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 106). Robinson (2003, referert i Idsøe, 2014) mener at samarbeidslæringsgrupper med mål om akademisk vekst ikke bør være heterogene, og at evnerike elever ikke bør bli ansett som hjelpelærere, da dette kan gjøre elevene umotiverte (s. 46–47). Mönks og Ypenburg (2008) sier at på den ene siden kan samarbeid mellom elever som ikke er likesinnede føre til at evnerike elevers intellektuelle og sosiale evner utvikles. På den andre siden vil muligheten til å drive med problemløsning på tilpasset nivå forsvinne, fordi eleven stadig vekk er nødt til å yte hjelp (s. 68).

Berikelse innebærer å utdype og utvide læringsstoffet (Mönks & Ypenburg, 2008, s. 66). Strategien handler om erfaringer som gir elevene muligheten til å lære mer og forbi det ordinære pensumet. Nødvendigheten av at læringsaktivitetene må utfordre elevene og gi dem en dypere forståelse av det de nettopp har lært, og ikke bare inneholde repetisjon, understrekes (Skogen & Idsøe, 2011, s. 49). Smedsrud og Skogen (2016) sier at oppgavene bør trene elevene i kritisk tenkning, problemløsningsstrategier og kreativ tenkning (s. 81). Dette kan realiseres gjennom sideprosjekter, mer komplekse oppgaver, åpne oppgaver, prosessorienterte oppgaver, eller individuelle og dyptgående læringsmål (s. 71–91). Mönks og Ypenburg (2008) nevner videre at elevens interesser og personlige evner bør være avgjørende ved valg av tema eller område man skal fordype seg i (s. 66–67). Berikelse handler om å utnytte enkeltelevens sine styrker og erfaringer (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 72). Ved å ta utgangspunkt i evnerike elevers ståsted og faglige sterke sider i tilpasningen av opplæringen, vil disse elevene kunne utvikle lærelyst og indre motivasjon i møtet med komplekse og utfordrende oppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Det finnes flere strategier for differensiering som kan anvendes for å tilpasse opplæringen for evnerike elever. Skogen og Idsøe (2011) foreslår å benytte seg av en mentor eller en veileder, som gjennom å fungere som rollemodell og kunnskapsformidler, kan støtte eleven i et avansert og hurtig tempo i undervisningen innen spesielle interesseområder (s. 124–125). Videre anbefales ulike spørreteknikker og åpne oppgaver for å stimulere barn til å tenke kreativt, komme med originale ideer og gjøre nye oppdagelser (s. 127). Også Idsøe (2014) anerkjenner spørsmålsstilling som et nyttig verktøy (s. 44–45).

2.4 Utfordringer – hva hindrer lærerne i å tilpasse opplæringen for evnerike elever?

Idsøe (2014) viser til VanTassel-Baska og Stambaug (2005) og Munro (2011; 2012) som identifiserer ulike årsaker som hindrer lærere i å implementere tilpasset opplæring for evnerike elever. Disse er blant annet manglende pedagogisk kunnskap om læring og undervisningsmetoder for elevgruppen, manglende kunnskap om deres sosiale og emosjonelle karakteristikk, utfordringer knyttet til identifisering av underytere, manglende tro på behovet for tilpasning, manglende planleggingstid, samt manglende støtte og oppfølging fra skoleledelsen (s. 151–152). Dette støttes av NOU 2016:14 (2016) som konkluderer med at skolene må rustes med kunnskap, didaktiske verktøy og virkemidler, et tilstrekkelig antall

pedagogiske ressurser til rådighet, og mer kunnskap om elever med stort læringspotensial. Ellers uttrykkes det i utredningen at tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial bør inkluderes i nasjonale satsninger og veiledningsmaterieell (s. 27). I tillegg mener Smedsrud & Skogen (2016) at det er særns nødvendig med et økt fokus på temaet i lærerutdanningen (s. 14).

Ut i fra dette kan det se ut til å hvile et tungt ansvar på både skolen som organisasjon og utdanningsinstitusjonene. Likevel er Skogen og Idsøe (2011) opptatt av at lærere selv har et individuelt og profesjonelt ansvar for egen kompetanseutvikling. I tillegg til videre- og etterutdanning, er evnen til å kunne reflektere over egen praksis gjennom å drøfte og utveksle erfaringer innad i kollegiet, en viktig del av kompetansehevingsprosessen (s. 45). Videre sier Mönks og Ypenburg (2008) at faktorene motivasjon, innsatsvilje og gå-på-humør hos lærerkollegiet er en forutsetning for å kunne gi de evnerike elevene et differensiert undervisningstilbud etter vanskelighetsgrad og tempo (s. 64).

3.0 Metode

3.1 Valg av metode

I følge Christoffersen og Johannesen (2012) er det problemstillingen som styrer valg av metode (s. 29). Med utgangspunkt i problemstillingen min, ”Hvordan forstår tre grunnskolelærere prinsippet om tilpasset opplæring for evnerike elever?”, ønsket jeg å forstå læreres oppfatninger, erfaringer og opplevelser knyttet til tilpasset opplæring for evnerike elever. For å få muligheten til det, ble en kvalitativ metode med en fenomenologisk tilnærming mest formålstjenlig og relevant (Befring, 2015, s. 38–39). Det fenomenologiske perspektivet innebærer å få innsikt i informantenes selvforståelse og handlemåter, samt erfaringer med og forståelse av et fenomen (s. 109). Videre betraktet jeg det som mest hensiktsmessig å benytte kvalitative intervjuer, fordi det kunne muliggjøre å få fylldige og utdypende beskrivelser (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 77).

Grunnet restriksjoner knyttet til personvern i forbindelse med datainnsamling, måtte muntlige intervjuer utelukkes. Løsningen ble å gjennomføre strukturerte intervjuer i skriftlig form. Et strukturert intervju innebærer at informantene formulerer svarene på fastlagte spørsmål med egne ord (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 79). Metoden jeg har benyttet kan også beskrives som en mellomting mellom intervju og spørreskjema, noe Berg (1999) omtaler som

brevmetoden. En ulempe ved metoden er anledningen til å stille oppfølgingsspørsmål (s. 174). Dette kan imidlertid utelukkes til en viss grad i denne studien, da jeg hadde muligheten til å be samtlige informanter om å forklare og utdype deres besvarelser ved behov. Videre mener Sjøbakken (2012) at metoden forutsetter skriftliggjøring av erfaringer, og dermed avhenger av informantenes evne til å sette ord på det de ønsker å formidle (s. 125). I tillegg er informantenes motivasjon og engasjement avgjørende (Berg, 1999, s. 174–175).

3.2 Utvalg av informanter

Informantene ble valgt ut ved *strategisk utvelgelse*, slik at målgruppen hadde de nødvendige kvalifikasjonene for å få samlet inn data knyttet til problemstillingen. Jeg valgte å benytte meg av en *kriteriebasert utvelgelse*, hvor det eneste kriteriet var at informantene var utdannede og yrkesaktive grunnskolelærere, med hensyn til problemstillingen min (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 50–51). På den ene siden hadde det vært relevant å velge lærere med særlig erfaringer med evnerike elever. På den andre siden ønsket jeg å få et innblikk i alminnelige læreres opplevelser, fordi denne elevgruppen faktisk utgjør 10-15 % av barna i grunnskolen (Mönks & Ypenburg, 2008, s. 36). Videre hadde det vært interessant å observere lærerne, for å se om deres oppfatninger sammenfaller med praksisen de gjennomfører. Grunnet tidsperspektivet og omfanget på oppgaven var dette imidlertid ikke gjennomførbart.

I tabellen nedenfor beskrives informantene med fiktive navn.

Informant	Utdanningsbakgrunn	Arbeidserfaring
Maja	Adjunkt m/opprykk	18 år
Peter	4-årig lærerutdanning 1-7 + 60 stp. engelsk og 120 stp. idrett	4 år
Ada	Adjunkt m/opprykk	25 år

3.3 Datainnsamling

I forkant av undersøkelsen identifiserte jeg sentrale deltemaer som inngikk i den overordnede problemstillingen min (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 79). Ut i fra disse utformet jeg en intervjuguide hvor jeg forsøkte å stille meningsfulle og åpne spørsmål. Åpne spørsmål gir i følge Christoffersen og Johannesen (2012) informantene muligheten til å besvare disse både utfyllende og detaljert gjennom bruk av egne ord (s. 17). Likevel kan jeg ikke utelukke at jeg kunne ha stilt bedre spørsmål, eller lest enda mer på forhånd. I forkant informerte jeg om selve prosjektet, og leverte ut samtykkeskjemaer med tilhørende informasjon. Informantene

fikk tilsendt spørsmålsguiden på e-post, og leverte tilbake en utskrevet kopi med hensyn til personvernet.

3.4 Analyseprosessen

Jeg startet analyseprosessen med en gjennomlesning av det innsamlede materialet, samt notering av karakteristiske elementer, for å få en oversikt over innholdet i dataen (Befring, 2015, s. 113). Jeg fargemarkerte ord, streket under og stilte ulike spørsmål. I denne innledende delen av analysen forsøkte jeg også ekskludere irrelevant informasjon og fortette meningsinnholdet (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 100–101). Deretter begynte jeg å utføre mer systematiske gjennomlesninger, samtidig som jeg identifiserte relevante elementer som jeg noterte i margin med ulike kodeord. En slik prosess kalles *koding*, og fungerer som et verktøy for å finne og organisere meningsbærende informasjon (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 101). Deretter laget jeg forskjellige tankekart, hvor jeg sorterte datamaterialet i kategorier med utgangspunkt i teori, problemstilling og temaer fra spørsmålsguiden. En slik fremgangsmåte omtales som deduktiv (s. 101). Denne prosessen gav meg forutsetninger for videre tolkning av datamaterialet. Hele analyseprosessen var riktignok dynamisk.

Nedenfor presenteres kategoriene og underkategoriene som analysen ledet frem til.

Kategorier	Underkategorier
Evnerike elever – hva karakteriserer disse?	<ul style="list-style-type: none">• Evnerikdom• Identifisering av evnerikdom
Tilpasset opplæring for evnerike elever	<ul style="list-style-type: none">• Oppfatninger om prinsippet om tilpasset opplæring• Differensieringsstrategier i arbeid med evnerike elever• Utfordringer og egne utviklingsmuligheter knyttet til TPO for evnerike elever

3.5 Kvaliteten av undersøkelsen

I følge Christoffersen og Johannesen (2012) er *validitet* en betegnelse på i hvilken grad datamaterialet representerer fenomenet man har til hensikt å undersøke (s. 24). Ved bruk av kvalitativ metode vil validitetsspørsmålet i stor grad handle om forskeren og potensielle forutinntatte oppfatninger. Teorien som er lagt til grunn for denne oppgaven kan ha preget min forforståelse, spesielt i retning av at evnerike barn ikke blir tilstrekkelig ivaretatt i dagens skole, og bidratt til å redusere validiteten av data (Befring, 2015, s. 54). Ved å være bevisst på at dette kunne påvirke både utvalg og fortolkninger av datamaterialet, forsøkte jeg å gå løs på

undersøkelsen uten for mange forhåndsoppfatninger (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 22). Videre er *reliabilitet*, som betyr *pålitelighet*, et grunnleggende spørsmål i all forskning, og handler om dataens nøyaktighet (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 23). For å gjennomføre prosessen på en reliabel måte og øke påliteligheten, har jeg forsøkt å beskrive fremgangsmåten, samt begrunne de valgene jeg har tatt (Befring, 2015, s. 56)

4.0 Presentasjon og drøfting av funn

Utgangspunktet for presentasjon og drøfting av funnene fra undersøkelsen, er de ulike kategoriene, samt underkategoriene, som kom frem gjennom analysearbeidet. Først presenteres resultatene jeg anser som mest relevante fra hver underkategori. Deretter drøftes de ulike underkategoriene i lys av oppgavens teoretiske forankring og overordnede problemstilling: *Hvordan forstår tre grunnskolelærere prinsippet om tilpasset opplæring for evnerike elever?*

4.1 Evnerike elever – hva karakteriserer disse?

4.1.1 Evnerikdom

En overvekt av informantene påpeker at evnerike elever er elever som ”presterer over gjennomsnittet” eller er ”flinkere enn gjennomsnittet”. Ada trekker frem generell modenhet i alle fag som et kjennetegn. I følge henne, er disse elevene ofte pliktoppfyllende og perfektjonistiske, men det påpekes at dette ikke alltid er tilfelle. To av de andre lærerne uttrykker derimot at evnerike elever er elever som utpeker seg positivt på enkelte områder, og at dette kan være både i teoretiske fag og i mer praktiske fag. Maja er på sin side mer opptatt av andre kjennetegn som ofte indikerer evnerikdom, nemlig effektive arbeidsvaner og et høyt kunnskapsnivå. I tillegg mener hun at evnerike elever ofte er språklig sterke, er gode kommunikasjonspartnere, og kan oppleves som særegne individer. Stor lærelyst og evne til å ta i mot læring er andre karakteristikker som påpekes av samtlige lærere. I denne sammenhengen ble indre motivasjon også trukket frem av Ada. Videre var det en uttalelse fra Peter jeg la spesielt merke til: *Evnerike elever vil alltid klare å gjennomføre oppgavene som ”resten” gjør, så det trengs i bunn og grunn ikke like nøye tilpasninger til disse som til de svake elevene.*

4.1.2 Drøfting av ”Evnerikdom”

Ingen av lærerne har opplevd at disse elevene har spesielle utfordringer i kommunikasjon og samhandling med andre barn på grunn av forskjeller i språklige ferdigheter, eller spesielle

interesser og særegen personlighet (Lie, 2014, s. 68–69). Dette er kanskje ikke så overraskende, da dette er egenskaper som nevnes kun av én informant. Likevel forteller Maja at hun ofte kan skille mellom såkalte ”albuebarn” og de barna som ikke ønsker å vise andre hva de egentlig er gode for. Sistnevnte sammenfaller med en av profilene for begavede barn, laget av Betts og Neihart (1998), som kalles de skjulte type 3-erne. Denne typen evnerike elever fornekte eller skjuler sin egen begavelse for omverdenen. Dette for å føle seg inkludert blant de ”normale” gjennomsnittselevne (Skogen & Idsøe, 2011, s. 91–92). På den andre siden snakker Lie (2014) om at enkelte evnerike barn kan oppføre seg ”sjefete” i lek med jevnaldrende (s. 42). Det kan tenkes at nettopp denne egenskapen er noe av det Maja legger i uttrykket ”albuebarn”.

En av lærernes ytringer om evnerike elevers høye nivå på utviklingen av språklige ferdigheter og særlige evner til å kommunisere, samsvarer med noe av det Lie (2014) mener kjennetegner evnerike elever, nemlig at de ofte er verbale og dyktige til å artikulere seg, har et rikt ordforråd, og er uredde for å diskutere (s. 41). To av lærerne sine utsagn om at evnerike elever utmerker seg på enkelte områder, både praktiske og teoretiske, sammenfaller med Lie (2014) sin forståelse av at evnerike barn kan være begavet på ett område, eller flere. Faktisk kan de være forsinket på noen områder (s. 68). Mönks og Ypenburg (2008) sier at det kan være snakk om både motoriske, kunstneriske, sosiale eller høye intellektuelle ferdigheter (s. 39). Dette tyder også på at disse lærerne har forståelse for at evnerike elever er en heterogen elevgruppe (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 18).

Alle lærerne opplever at de evnerike elevene er motiverte for læring, og en av lærerne nevner at det ofte er snakk om en indre motivasjon. Denne drivkraften for læring er et av kjennetegnene på evnerike barn (Skogen & Idsøe, 2011, s. 49). På en side kan dette tyde på at opplæringen i stor grad er tilpasset for de elevene disse lærerne har ansvar for, fordi en indre motivert person i følge Skogen og Idsøe (2011) opplever læringsprosesser som meningsfulle (s. 48). På en annen side skal det understrekes at evnerike elever ikke alltid er høyt presterende. Det vil si at man ikke nødvendigvis kan sette likhetstegn mellom høye intellektuelle evner og skoleprestasjoner (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 19). Årsakene til underytelse blant evnerike elever, er i følge Smedsrud og Skogen (2016), svært komplekse (s. 28). Dersom man ikke klarer å stimulere barnets iboende egenskaper, vil miljøet på denne måten bidra til å svekke sannsynligheten for at evnene barnet innehar vises (s. 19). Vi kan

derfor ikke utelukke at informantene kan ha antydnet at enkelte elever ikke er spesielt evnerike, fordi deres evner ikke har kommet til syne gjennom skoleprestasjoner.

Ingen av lærerne gir uttrykk for en forståelse av at en høyere kognitiv intelligens (IQ) er et av de grunnleggende kjennetegnene ved evnerike individer (Skogen & Idsøe, 2011, s. 86). En mulig forklaring på det, er at IQ-testing er et uvanlig identifiseringsverktøy i norsk skole (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 113). Likevel nevnes høyt kunnskapsnivå, effektive læringsstrategier og en særlig evne til å tilegne seg nytt fagstoff som kjennetegn på elevgruppen, noe som igjen kan indikere høye kognitive evner (Chuska 1989; Clark 2002; Silverman 2000; Winebrenner 2001, referert i Skogen & Idsøe, 2011, s. 89–90). Disse kjennetegnene, samt motivasjonsfaktoren, kan sees i sammenheng med ”flerfaktormodellen for høy begavelse” og de faktorene som kan forklare eksepsjonelle prestasjoner. Modellen anser nemlig motivasjon som en av de mest sentrale personlighetsegenskapene, sammen med intellektuelle evner, kreativitet og sosiale variabler (Mönks & Ypenberg, 2008, s. 28–32). Dette kan tyde på at lærerne har en delvis multidimensjonal forståelse av evnerike barn.

Den eksisterende misoppfatningen, samt tendensen til å ikke skille mellom elevgruppene høyt presterende elever og evnerike elever, kan se ut til å gjelde til en viss grad også for lærerne i denne undersøkelsen (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 14). Grunnen til at dette kan være tilfelle, er den tydelige presiseringen fra flertallet av lærerne om at evnerike elever presterer høyere enn gjennomsnittet, i tillegg til at kjennetegnene plikttoppfyllende og modenhet påpekes. Disse karakteristikkene sammenfaller med litteraturen på området vedrørende indikasjoner på at elever er skoleflinke og høyt presterende (Lie 2014 ; Skogen & Idsøe 2011 ; Smedsrud & Skogen 2016). Som nevnt, er det ikke alltid slik at evnerikdom vises gjennom fremragende prestasjoner. Samtidig er det slik at elever som presterer godt, ikke nødvendigvis regnes som evnerike (Skogen & Idsøe, 2011, s. 96). Det skal også sies at flere evnerike barn kan være høyt presterende, men det betyr ikke at de faktisk utnytter sitt fulle læringspotensial. Det er altså en svært heterogen og mangfoldig elevgruppe vi har med å gjøre (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 17–18). Dette bekrefter viktigheten av å vite hva som karakteriserer de evnerike elevene. Det kan muligens se ut til at de aktuelle lærerne ikke innehar nok kompetanse på nettopp dette området. Videre bærer Peter sin uttalelse preg av en utbredt misforståelse av at ”de flinke klarer seg selv” (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 63). Dette er problematisk, fordi det strider i mot et av hovedpoengene til Mönks og Ypenburg (2008), nemlig at vi ”ikke kan

forlange av disse barna at de skal tilpasse seg gjennomsnittsnormen på bekostning av egne utviklingsmuligheter” (s. 63–64). Det er heller ikke mulig for disse elevene å utvikle sitt potensial uten faglig og emosjonell støtte (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 22).

4.1.3 Identifisering av evnerikdom

Alle lærerne nevner hyppige kartlegginger som metode for å identifisere elevenes nivå. Ellers snakker de om viktigheten av kjennskap til elevene, og at observasjon og samtaler under arbeid i mindre grupper åpner for nettopp dette. Maja understreker hvor viktig det er å ikke sette elevene i bås, fordi evnerike elever kan være gode på ulike områder.

4.1.4 Drøfting av ”Identifisering av evnerikdom”

Lærernes fokus på å bli kjent med barna, sammenfaller med det Skogen og Idsøe (2014) sier om identifisering av elevenes styrker og svakheter (s. 126). Uttalelsen om at man må være oppmerksom på at elevene er sterke på ulike områder, kan tolkes som en forståelse av at det er viktig å kombinere forskjellige identifiseringsinstrumenter for å avdekke ulike evner og behov (Skogen & Idsøe, 2011, s. 106). Informantene sine positive erfaringer med å organisere undervisningen i mindre grupper, slik at de får samtale med elevene og se dem i aksjon, samsvarer med det Smedsrud og Skogen (2016) mener er viktig at læreren sørger for i en identifiseringsprosess, nemlig å observere elevene når de arbeider kreativt med tilpassede og interessante oppgaver (s. 119). Læreren tilbringer tross alt mangfoldige timer med elevene, og lærere som kjenner elevene sine godt, er i følge Gentry og Mann (2008, referert i Skogen & Idsøe, 2011) i stand til å identifisere disse på en nøyaktig måte (s. 110). På den andre siden sier Gagné og St Père (2001, referert i Smedsrud & Skogen, 2016) at lærere ofte identifiserer feil elever som evnerike, fordi de i mangel på kunnskap ikke er i stand til å skille mellom evnerikdom og prestasjoner (s. 126).

Ulike kartleggingsverktøy egner seg i identifiseringsprosessen for å måle både læringsutbyttet og læringspotensialet til elevene. For ikke å bare identifisere de høyt presterende elevene, men elever med spesielle evner, er måling av læringspotensialet helt avgjørende (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 116). Ut i fra informantenes uttalelser om identifikasjon av nivået til elevene, kan det se ut til at det er læringsutbyttet som er i fokus i deres identifiseringsarbeid. Dette kan ha sammenheng med tendensen til å ikke skille mellom de to elevgruppene. Det er uheldig å sette likhetstegn mellom skolekunnskap og intelligens. Konsekvensene av dette er at man ikke fanger opp underyttere og umotiverte elever med spesielle evner (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 115–116). Videre er det ingen av informantene som nevner IQ-testing eller

evnetester som en del av identifiseringen. Dette skyldes sannsynligvis at vi ikke har noen særlig tradisjon for å verken identifisere, utrede eller arbeide med elevgruppen (Skogen & Idsøe, 2011; Smedsrud & Skogen; 2016). Det kan også ha sammenheng med informantenes forståelser av evnerikdom, da ingen nevner intelligens som grunnleggende kjennetegn på evnerike barn.

4.2 Tilpasset opplæring for evnerike elever

4.2.1 Oppfatninger av prinsippet om tilpasset opplæring

Samtlige av lærerne presiserer at prinsippet om tilpasset opplæring handler om å tilpasse undervisningen ut i fra enkeltelevers evner, nivå, behov og forutsetninger. De understreker også at dette gjelder for absolutt alle elever. Å gi elevene utfordringer å strekke seg etter slik at de utvikler seg, er noe alle er opptatt av. Peter nevner at tilpasset opplæring er noe lærerne alltid skal forsøke å gjennomføre etter best mulig evne, selv om det kan oppleves svært utfordrende. Videre påpeker han viktigheten av at elevene opplever å være en fullverdig del av klassen og klassemiljøet, og at den tilpassede opplæringen ikke skal føre til at noen føler seg annerledes eller utenfor.

4.2.2 Drøfting av ”Oppfatninger av prinsippet om tilpasset opplæring”

Informantenes beskrivelser av prinsippet om tilpasset opplæring, samsvarer med det som står i Opplæringslova (1998) om at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til hver enkelt elev, og at dette gjelder alle elever. Den nevnte betydningen av å være en del av et læringsmiljø kan knyttes til inkluderingsprinsippet (Skogen & Idsøe, 2011, s. 33). Dette tyder på at lærerne har en forståelse av hva tilpasset opplæring innebærer. Videre sammenfaller erfaringen med at prinsippet om tilpasset opplæring er vanskelig å realisere, med forskningen til Håstein og Werner (2014), som understreker at det å innfri kravet om tilpasset opplæring er noe av det aller vanskeligste i en lærers praksis (s. 23).

4.3 Differensieringsstrategier i arbeid med evnerike elever

I analysen kommer det frem at informantene benytter ulike former for pedagogisk differensiering, i form av forskjellige metoder og strategier, for å tilpasse undervisningen for de evnerike elevene. Alle lærerne uttrykker at de tilpasser ved å gi de evnerike elevene mer utfordrende, fordypende og avanserte oppgaver, og forsøker å unngå mengdetrening og repetisjon. I matematikkfaget fokuseres det på problemløsningsoppgaver, gruble- og tekstopp-gaver og praktisk matematikk, hvor de evnerike elevene får anvende lært kunnskap.

Åpne oppgaver med ulik vanskelighetsgrad er noe lærerne benytter i sitt tilpasningsarbeid. Videre forteller Peter at han ofte tilpasser gjennom samtaler og diskusjoner, hvor han kan utfordre de evnerike elevene ved å stille mer omfattende spørsmål. To av lærerne er også veldig opptatt av at grunnkunnskapen hos de evnerike elevene må sikres, og at de må være med på alle ordinære gjennomganger av nytt stoff. Dette for å unngå kunnskapshull.

To av informantene uttrykker at de evnerike elevene i samarbeid med svakere elever vil få muligheten til å anvende egen kunnskap gjennom å forklare og vise, og at begge elevgruppene vil dra nytte av en slik gruppeinndeling. Likevel nevnes bruken av nivådelte grupper, som for eksempel benyttes under stasjonsarbeid og veiledet lesing, hvor de evnerike elevene får tilpasset vanskelighetsgraden på oppgavene. Maja beskriver også et praksiseksempel hvor en gruppe med evnerike elever fikk arbeide med et avisprosjekt gjennom et helt skoleår og ble veiledet av en assistent utdannet typograf. Videre trekker alle informantene frem at deres trinn har ekstrabøker i alle basisfagene. Dette betyr at hver elev har ekstrabøker som passer til deres nivå, gitt ut i fra kartleggingsprøver eller temaprøver, og de evnerike elevene har da ofte ekstrabøker fra et høyere trinn. En av lærerne argumenterer for at ekstrabøkene hele tiden gir elevene nok arbeid, og at dette er en lettvin og praktisk ordning. Videre sier hun at de på denne måten minsker det faglige gapet og unngår stor avstand mellom elevene.

4.3.1 Drøfting av ”Differensieringsstrategier i arbeid med evnerike elever”

Lie (2014) konkluderer med at all forskning tilsier at evnerike elever trenger en annerledes undervisningen for å utvikle deres begavelse (s. 122). Utdanningsdirektoratet (2019) sier at det å skulle ivareta læringsbehovet til alle elever uansett nivå og potensial, innebærer at også evnerike elever skal føle seg akseptert og inkludert. En tilpasset opplæring til elevenes utviklingsnivå, forutsetter variasjon i undervisningsstrategier, noe alle informantene ser ut til å oppfatte som viktig. Ved å la de evnerike elever arbeide med mer utfordrende oppgaver enn de andre elevene, unngår lærerne å behandle alle elever likt, og ivaretar dermed prinsippet om en likeverdige opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2015). I følge Idsøe (2014) handler differensiering om å variere og tilpasse undervisningen ut i fra elevenes individuelle forutsetninger, og innebærer både en organisatorisk og pedagogisk dimensjon (s. 32). Informantene benytter seg i størst grad av pedagogiske differensieringsstrategier, gjennom å tilpasse undervisningen innenfor fellesskapets rammer. Dette kan ses i sammenheng med prinsippet om inkludering (Skogen & Idsøe, 2011, s. 33).

Samtlige informanter gir uttrykk for bruk av ulike differensieringsformer som kan ses i lys av det Mönks og Ypenburg (2008) omtaler som berikelse eller anrikning (s. 66). En av differensieringsstrategiene som benyttes, er å la de evnerike elevene arbeide med mer utfordrende, avanserte og fordypende oppgaver eller aktiviteter, eksempelvis gjennom problemløsning. Disse oppfatningene underbygges av litteraturen på området (Smedsrud & Skogen, 2016; Skogen & Idsøe; 2011, Lie; 2014). Piirto (2000, referert i Lie, 2014) støtter tanken om problemløsningsrelatert læring (s. 120). Videre påstår Skogen og Idsøe (2011) at en av de mest effektive strategiene for undervisning av evnerike elever, er å skape muligheter for dybdelæring innenfor det vanlige klasserommet (s. 126). Som lærerne er inne på, kan dette for eksempel realiseres gjennom et side- eller dyptgående prosjekt (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 82). Lærerne sier også at de forsøker å unngå mengdetrening og repetisjon, noe Skogen og Idsøe (2011) bekrefter ved å påpeke at læringsaktivitetene bør gi disse elevene en dypere forståelse av det de allerede har lært (s. 49). Dette handler om ”å frigjøre dem fra strukturer som kan virke hemmende på deres naturlig høye evnenivå” (s. 126).

Erfaringene Peter hadde med spørsmålsstilling, anses av Idsøe (2014) som en betydningsfull pedagogisk differensieringsstrategi i klasserommet. Hun påstår at ulike teknikker for å stille spørsmål er ”et essensielt verktøy for å fremme effektive ferdigheter innenfor læring og tenkning for elever med akademiske talenter” (44–45). Smedsrud og Skogen (2016) støtter også denne oppfatningen, og sier at ved å løfte frem evnerike elevers spørsmål og interesser i klasserommet, vil man kunne utnytte deres nysgjerrighet til å berike undervisningen, samtidig som at de vil oppleve at de blir forstått og ivaretatt (s. 91). En annen måte å berike undervisningen på som lærerne har erfaringer med, er å gi elevene åpne oppgaver (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 80). Utfordringene med dette er at enkelte evnerike elever kan ha problemer med å begrense seg i arbeid med åpne oppgaver, ofte på grunn av deres mange ideer og kreative tanker (s. 88–89). Noen kan også bli usikre, fordi de trenger umiddelbar bekreftelse på at deres fremgangsmåte er korrekt (s. 93). Den hyppige bruken av åpne oppgaver blant lærerne, kan skyldes deres opplevelse av at dette er en enkel måte å berike undervisningen på, samt en uvitenhet knyttet til undervisningsformens utfordringer (s. 80).

Et annet tiltak for å stimulere og støtte begavede barn i skolen, er økt tempo eller akselerasjon (Mönks & Ypenburg, 2008, s. 64–65). Det er hensiktsmessig å kombinere elementer fra beriking og akselerasjon, slik at elevene både får tilpasset innlæringshastigheten, og samtidig

gått mer i dybden og bredden av læringsstoffet (Idsøe, 2014, s. 41). En form for akselerering som samtlige lærere uttrykker at de legger til rette for, er arbeid i ekstrabøker med oppgaver fra høyere trinn, som kan bidra til å utfordre elevenes intellektuelle nivå (Mönks & Ypenburg, 2008, s. 64–65). Likevel sier én av informantene at hun ønsker å unngå for stor avstand mellom elevene. Et slikt ønske om å redusere det faglige gapet mellom elevene, kan være det Smedsrud og Skogen (2016) mener er et vanlig argument for å unngå å dyrke frem ulikhet, fordi skolen skal være en arena for sosial utjevning (s. 68). Et spørsmål vi også kan stille oss, er om dette også handler om å gjøre det enklest mulig for seg selv som lærer. Det vil naturligvis være lettest og mest komfortabelt å gi alle elever den samme undervisningen, og forsøke å holde elevgruppen på et så likt nivå som mulig (Skogen & Idsøe, 2011, s. 66). Siden det å skulle tilpasse seg elevmangfoldet ofte oppleves som et urealiserbart mål, noe informantene faktisk antyder, kan det være fristende å lage undervisningsopplegg som treffer de fleste av elevene (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 26). Vi kan heller ikke utelukke at det er frykten for elitisme som ligger bak denne tankegangen, da vi lever i et sosialdemokratisk samfunn (Skogen & Idsøe, 2011, s. 63).

Differensiering har også en organisatorisk dimensjon (Idsøe, 2014, s. 32). En overvekt av informantene har erfaringer med å benytte seg av en organiseringsform hvor evnerike elever hjelper de svakere elevene. På den ene siden er ikke disse oppfatningene i tråd med det Robinson (2003, referert i Idsøe, 2014) mener er den beste måten å sette sammen samarbeidslæringsgrupper på. Hun sier at de evnerike elevene ikke bør bli ansett som hjelpelærere, og at de kan bli umotivert av hele tiden å måtte løfte frem andre elever (s. 46–47). På den andre siden hevder Mönks og Ypenburg (2008) at såkalt samarbeidslæring kan fungere i visse tilfeller, og gi de evnerike elevene både sosial og kognitiv stimulering (s. 68). Til tross for dette, virker det som at lærerne også ser verdien av at de evnerike elevene får samarbeide med medelever som befinner seg på samme intellektuelle nivå. Dette kan kobles til såkalt akselerasjonsgruppering, hvor begavede elever med spesielle evner settes sammen i grupper (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 104–105). Videre hadde én av informantene erfaring med å benytte en mentor eller veileder i undervisningen av denne elevgruppen. I følge Skogen og Idsøe (2011) kan en person som er ekspert innenfor et område gi et mer avansert og hurtig tempo i undervisningen, samt nødvendig kunnskap for å lykkes på området (s. 124). Et spørsmål man imidlertid må stille seg her, er tilgangen på slike ressurser. Smedsrud og Skogen (2016) sier at man som lærer må forsøke å være kreativ og ta i bruk andre ressurser enn man i utgangspunktet tenker på (s. 86).

Lærernes fokus på elevenes grunnkunnskaper sammenfaller med et viktig premiss påpekt av Smedsrud og Skogen (2016), nemlig at eleven behøver en grunnleggende forståelse for faget for å kunne arbeide med dypere læringsmål (s. 87). Likevel kan deres bekymring for kunnskapshull hos elevene ved akselerasjon av undervisningen imidlertid avkrefte, da forskning viser at denne formen for differensiering ikke har dette som negativ konsekvens (Swiatek, 2000; Swiatek og Lupkowski-Shoplik, 2005, referert i Skogen & Idsøe, 2014, s. 121). Selv om lærerne uttrykker at de forsøker å unngå mengdetrening og repetisjon, kan det se ut til at lærerne er opptatt av at de evnerike elevene alltid bør være med på fellesgjennomganger, som ofte kan bære preg av repetisjon og allerede lært kunnskap. Siden disse elevene ofte bringer med seg mange erfaringer og kunnskaper innenfor fagene, kan dette virke demotiverende og føre til at de ikke utvikler potensialet sitt (Utdanningsdirektoratet, 2019).

4.4 utfordringer og egne utviklingsområder knyttet til TPO for evnerike elever

Ressursmangel er den fremtredende ytringen blant informantene knyttet til utfordringen med å gi en godt nok tilpasset opplæring for elevgruppen. Spesielt nevnes mangelen på ressurser i form av voksenpersoner, noe som fører til at det er vanskelig å få veiledet de evnerike elevene i egne grupper, fordi elevene som strever prioriteres først. Likevel fremkommer det ønsker om å sette av mer tid til tilpasningsarbeidet for de evnerike elevene, samt være mer oppmerksom på å fokusere på disse elevene når man har muligheten. Peter forteller at man fort kan glemme de evnerike elevene, fordi presset på å måtte tilpasse nedover oppleves som mye større enn tilpasningen oppover. Dette mener han kan komme av at foreldre til svake elever ofte er mer engasjert i skolearbeidet fordi de er bekymret, mens de evnerike elevenes foreldre ofte er mer tilfreds med tingenes tilstand, noe resterende informanter støtter.

Maja trekker frem at det kan være utfordrende å finne både nok og godt nok læringsmateriale for å opprettholde faginteressen, læringstrykket og motivasjonen hos de evnerike elevene. En overvekt av informantene peker på viktigheten av å kunne tilby tilpassede utfordringer og ny kunnskap til de evnerike elevene, og uttrykker på denne måten et ønske om kunnskaps- og kompetanseheving. Maja nevner også at det kan være utfordrende å tilpasse opplæringen generelt, fordi det krever at man til enhver tid har kjennskap til enkeltelevens nivå og behov. I denne sammenhengen påpeker læreren nødvendigheten av å investere tid i fortløpende kartlegging av elevene. Dette henger sammen med hennes mål om å bli dyktigere på å finne

metoder for å kartlegge elevenes nivå, behov, styrker og svakheter. I tillegg har denne læreren et ønske om å i større grad kunne avdekke hva de evnerike elevene selv vil oppnå med de ulike fagene.

4.4.1 Drøfting av ” Utfordringer og egne utviklingsområder knyttet til tilpasset opplæring for evnerike elever”

En av de mest fremtredende utfordringene i følge lærerne, er mangelen på ressurser, særlig i form av voksenpersoner. Spørsmålet er om økt lærertetthet er nødvendig for å kunne gi de evnerike elevene en fullverdig tilpasset opplæring. På den ene siden konkluderte NOU 2016:14 (2016) med at skolene må rustes med et tilstrekkelig antall pedagogiske ressurser til rådighet. På den andre siden har Kirkebøen, Kotsadam og Raaum (2016) forsket på effekter av satsning på økt lærertetthet, og funnet ut at det er få tegn til at elevenes læringsutbytte påvirkes verken positivt eller negativt (s. 48). I følge lærerne er det nettopp denne ressursmangelen, i tillegg til forventninger fra omgivelsene, som gjør at svake elever prioriteres i størst grad. Lærernes erfaringer med tilfredshet blant evnerike elevers foreldre, stemmer imidlertid ikke overens med det Skogen & Idsøe (2011) mener preger denne foreldregruppen i stor grad, nemlig en frustrasjon i forhold til systemet (s. 131). Dette kan enten være et tegn på at disse lærerne klarer å ivareta de evnerike elevene de har ansvar for, eller at de ikke har lyktes med identifiseringsarbeidet i stor nok grad.

Likevel ytrer lærerne et ønske om å være mer bevisste på å prioritere de evnerike elevene når de har muligheten. Dette kan tyde på at lærerne har en viss forståelse av at det finnes et handlingsrom for å tilpasse undervisningen, som de ikke klarer å utnytte i stor nok grad (NOU 2016:14). Faktisk mener Skogen og Idsøe (2011) at det er innen individuell kompetanse at vi har det største forbedringspotensialet (s. 44). En av de avgjørende faktorene til at lærere opplever ulike utfordringer, skyldes i følge Skogen (2010, referert i Skogen, 2012) manglende kunnskaper om evnerike barn og tilrettelegging av undervisning for denne elevgruppen (s. 557). Samtlige lærere uttrykker at de synes det er krevende å finne eller lage nok utfordrende oppgaver, samt å tilby nødvendig kunnskap. Denne utfordringen sammenfaller med det Skogen (2012) sier, at selv om kravene til en tilpasset opplæring for evnerike elever prinsipielt er de samme som for andre barn, vil blant annet tilpasningen av lærestoffets vanskegrad og omfang by på store praktisk-pedagogiske utfordringer (s. 543). Slik jeg ser det, kan dette henge sammen med den nevnte kunnskaps- og ressursmangelen. Det er tydelig at lærerne ser behovet for kompetanseutvikling på området (Skogen & Idsøe, 2011, s. 44).

Maja sine erfaringer med at det kan være utfordrende å gjennomføre tilstrekkelig kartlegging av elevene, både når det gjelder tidsaspektet og innarbeidete metoder, henger sannsynligvis sammen med mangelen på nødvendig identifiseringskompetanse (Skogen & Idsøe, 2011, s. 103). Videre nevner hun viktigheten av å avdekke elevenes sterke sider, noe som samsvarer med det Smedsrud og Skogen (2016) sier om at alle tester skal ha til formål å identifisere styrker hos eleven (s. 115). Hun påpeker også at det er avgjørende å fokusere på elevens interesseområder. Denne oppfatningen støttes av Lie (2014) som snakker om at oppgaver som gis til evnerike elever må baseres på elevenes interesser og nysgjerrighet (s. 120).

5.0 Oppsummering og svar på problemstilling

Med et ønske om å få innsikt i læreres forståelser og oppfatninger av evnerike elever, samt erfaringer med å tilpasse opplæringen for disse, har jeg i denne studien søkt svar på følgende problemstilling: *Hvordan forstår tre grunnskolelærere prinsippet om tilpasset opplæring for evnerike elever?*

Alle lærerne ser ut til å ha en forståelse av at evnerike elever er en heterogen elevgruppe, og at elevene kan være begavet på ulike områder, både praktiske og teoretiske. Typiske kjennetegn som stor lærelyst, indre motivasjon og høye kognitive evner nevnes også. Likevel ser vi tendenser til å ikke skille mellom elevgruppene høyt presterende elever og evnerike elever blant en overvekt av informantene. Dette kan skyldes mangel på kunnskaper, noe som igjen fører til utfordringer knyttet til identifisering av disse elevene. Videre er den problematiske ytringen om at de flinke elevene ikke trenger så nøye tilpasninger som andre elever, et bevis på at misoppfatningen om at ”de flinke klarer seg selv” eksisterer.

Samtlige informanters forståelse av prinsippet om tilpasset opplæring, samsvarer med det som står i Opplæringslova §1–3. Dette innebærer å tilpasse opplæringen ut fra enkeltelevens evner og forutsetninger, men innenfor rammene av fellesskapet, slik at de ivaretar prinsippet om inkludering. I arbeidet med å tilpasse opplæringen for evnerike elever, uttrykker lærerne at de benytter seg av ulike pedagogiske og organisatoriske differensieringsstrategier, hvor de kombinerer både berikelse og akselerasjon av undervisningen. De er spesielt opptatt av å la elevene arbeide med mer utfordrende, avanserte og fordypende oppgaver eller aktiviteter, eksempelvis gjennom problemløsning og dyptgående prosjekter. Med tanke på den

organisatoriske dimensjonen knyttet til differensiering, har lærerne i hovedsak erfaringer med samarbeidslæring, hvor evnerike elever hjelper de svakere elevene, men samtidig benytter de seg av akselerasjonsgruppering. Dette kan tyde på at lærerne ser verdien av å variere gruppesammensetningene.

Med tanke på utfordringer knyttet til realisering av tilpasningsarbeidet for evnerike elever, er lærerne først og fremst opptatt av ressursmangelen. Dette gjelder særlig i form av voksenpersoner, men tidsaspektet nevnes også. Som en konsekvens av dette, blir elever som strever prioritert i størst grad. Likevel viser lærerne at de er bevisste på at det eksisterer et handlingsrom for å tilpasse undervisningen, som de ikke evner å utnytte tilstrekkelig. Dette kan igjen ha sammenheng med at lærerne ser et behov for kompetanseutvikling, fordi tilpasningsarbeidet byr på ulike praktisk-pedagogiske utfordringer. Det er særlig fremtredende at lærerne etterlyser mer kunnskap om interessefeltet og elevgruppen, samt tilgang på mer ressurser. Undersøkelsen tar ikke høyde for å finne ut nøyaktig hva lærerne spør etter, men det kan likevel tenkes at det er snakk om tilbud som videre- og etterutdanning eller kursing.

Undersøkelsen antyder at lærerne har en tendens til å velge de mest komfortable løsningene, som å bruke evnerike elever som hjelpelærere, eller å gi de ekstrasøker fra trinnet over. Igjen kan manglende kompetanse være en mulig forklaring, men her er også innsatsvilje og motivasjon avgjørende faktorer. Videre kan frykten for å motvirke sosial utjevning, samt feilantakelsen om at akselerering danner kunnskapshull, resultere i at lærerne gir alle elevene den samme undervisningen. Det å skulle utforme et undervisningsopplegg som ivaretar elevmangfoldet, inkludert de evnerike elevene, oppleves av lærerne som tilnærmet urealiserbart. Likevel kan det se ut til at det er mulig å tilpasse opplæringen for de evnerike elevene til en viss grad, ved å ha høy kvalitet på undervisningen og variasjon gjennom ulike differensieringsstrategier. Om dette sørger for en tilstrekkelig ivaretagelse av elevgruppen innenfor prinsippet om tilpasset opplæring, gir imidlertid ikke undersøkelsen et grunnlag for å konkludere med. Spesialundervisning knyttet til elevgruppen, som ikke er inkludert i denne undersøkelsen, er naturlig nok en interessant problemstilling. Studien berører tydelig et større overordnet tema, nemlig selve ideen bak enhetsskolen og spørsmålet om alle elever opplever dagens skoletilbud som tilfredsstillende.

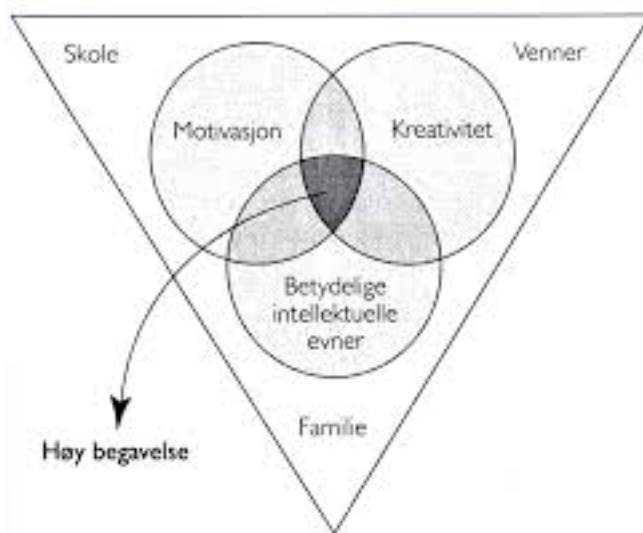
6.0 Litteraturliste

- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Latvia: Cappelen Damm Akademisk.
- Berg, G. (1999). *Skolekultur - Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: AD Notam Gyldendal.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hagenes, T. (2009). *Begavede barn i norsk grunnskole*. Universitetet i Oslo: Masteroppgave i sosiologi.
- 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. (2014). *Elever med akademisk talent i skolen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Kirkebøen, L. J., Kotsadam, A., & Raaum, O. (2016). Effekter av satsing på økt lærertetthet. *Økonomiske analyser*, 5/2016, 42–49. Hentet 1.april 2019 fra https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/286193?_ts=158b49d98e8
- Lie, B. (2014). *Eksepsjonelle og dobbelteksepsjonelle elever. Begavede elever og begavede elever med lærevansker*. Oslo: Cappelen Damm.
- Mönks, F. J., & Ypenburg, I. H. (2008). *Begavede barn: En veiledning for foreldre og pedagoger*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- NOU 2016:14. (2016). *Mer å hente. Bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.

- Nordahl, T. (2012). Tilpasset opplæring – et ideologisk mistak i norsk skole?. I B. Aamotsbakken (red.), *Ledelse og profesjonsutøvelse – i barnehage og skole* (s. 91–103). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet 01. mars 2019 fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Sjøbakken O.J. (2012) Avhandling PHD; *Elevsamtalen som jevnlig dialog i et aksjonsforskningsperspektiv*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- 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., & Skogen, K. (2016). *Evnerike elever og tilpasset opplæring*. Bergen: Fagforlaget.
- St. meld. nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Tilpasset opplæring for alle elever*. Hentet 3.april 2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial*. Hentet 20. februar 2019 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/stort-laringspotensial/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap*. Hentet 5. april 2019 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>

7.0 Vedlegg

7.1 Vedlegg 1: Flerfaktormodellen for høy begavelse



(Mönks & Ypenburg, 2008, s. 31)

7.2 Vedlegg 2: Informasjonsbrev + samtykkeskjema

Informasjonsbrev vedrørende datainnsamling

Først og fremst vil jeg takke for at du tar deg tid til å bidra i mitt forskningsprosjekt. Grunnet nye lover om personvern fra NSD, hvor en godkjenning av et intervju vil ta for lang tid, har jeg valgt å benytte meg av en metode som i all hovedsak går ut på at informanten oppfordres til å svare skriftlig på noen spørsmål omkring det aktuelle temaet for oppgaven. Ytringene som fremkommer vil kobles opp mot relevant teori.

Min tentative problemstilling for bacheloroppgaven er:

Hvordan forstår tre grunnskolelærere prinsippet om tilpasset opplæring for evnerike elever?

Utdrag av det du skriver vil kunne bli anonymt referert inn i oppgaven. Det er frivillig å delta, og du har muligheten til å trekke ditt samtykke til deltakelse når du måtte ønske. All informasjon og opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og slettet i det oppgaven leveres. Jeg har selvfølgelig taushetsplikt.

Når du svarer på spørsmålene, forventes ikke en lang avhandling, men det er ønskelig at du forsøker å trekke frem det du anser som relevant og betydningsfullt. Det viktigste er at du får formidlet det du anser som viktig. Konkrete eksempler verdsettes der det er hensiktsmessig.

Med vennlig hilsen,

Live Aandal

Samtykke til deltagelse i studien

Jeg samtykker til å delta i spørreundersøkelsen.

Underskrift

Dato

7.3 Vedlegg 3: Intervjuguide

Hei!

Takk for at du kan bidra til prosjektet mitt. Når du svarer på spørsmålene, forventes ikke en lang avhandling, men det er ønskelig at du forsøker å trekke frem det du anser som relevant og betydningsfullt. Det viktigste er at du får formidlet det du anser som viktig. Konkrete eksempler verdsettes der det er hensiktsmessig.

Du fyller ut skjemaet elektronisk og skriver det ut før det gis tilbake til meg. Dette med hensyn til personvernet.

Hvilken utdanning har du og hvor mange år har du jobbet i skolen?

Hva legger du i begrepet *tilpasset opplæring*?

Hvordan vil du karakterisere *evnerike elever*? Hva mener du kjennetegner disse elevene?

Hvilke faktorer eller verdier mener du er viktige å ivareta i en tilpasset opplæring for evnerike elever?

Hvordan tilpasser du opplæringen for de evnerike elevene?

På hvilken måte kan arbeidet med å tilpasse opplæringen for de evnerike elevene være utfordrende?

Har du erfart at enkelte elever underpresterer eller mangler motivasjon som en konsekvens av mangel på tilpassede utfordringer?

Hvordan tilpasser dere leksearbeidet for disse elevene?

Diskuteres temaet om tilpasset opplæring for evnerike elever dere lærere i mellom, for eksempel under teamtid? Eventuelt hva snakkes det ofte om?

Får dere som lærere støtte fra skolen som organisasjon på dette området? Eventuelt på hvilken måte?

Hvordan kan du som lærer utvikle deg på dette området?

