



Høgskolen i **Hedmark**

LUNA

Håkon Fjell

Bacheloroppgave

Tilpasset opplæring for evnerike elever

Adapted education for gifted pupils

GLU5-10

2015

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket

JA NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Norsk sammendrag

Tittel: Tilpasset opplæring for evnerike elever.	
Forfatter: Håkon Fjell	
År: 2015	Sider: 29
Emneord: Tilpasset opplæring, evnerike elever, differensiering.	
Sammendrag: <p>Denne bacheloroppgaven er et kvalitativt studie om tilpasset opplæring for evnerike elever. Problemstillingen handler om hvordan dette praktiseres ved tre utvalgte norske grunnskoler. Oppgaven undersøker hvordan lærerne opplever de evnerike elevenes hverdag ved de respektive skolene, og hvordan tilretteleggingen for disse elevene praktiseres. Problemstillingen blir belyst fra et lærerperspektiv. Hovedfunnene i oppgaven er at informantene ved de utvalgte skolene opplever de evnerike elevene som en utfordrende gruppe elever som krever tilrettelegging for å realisere sitt potensial. Lærerne har positive holdninger til disse elevene, men mangler kunnskap og ressurser til å overføre denne kunnskapen til undervisningssituasjonen. Dette stiller også krav til skolen som organisasjon, med tanke på ressurser og undervisningsfokuset. Funnene fra undersøkelsen drøftes og knyttes til relevant teori.</p>	

Engelsk sammendrag (abstract)

Title: Adapted education for gifted pupils.	
Author: Håkon Fjell	
Year: 2015	Pages: 29
Keywords: Adapted education, gifted pupils, differentiation.	
Summary: This bachelor thesis is a qualitative study on adapted education for gifted pupils. The issue is about how this is practiced at three selected Norwegian primary schools. The thesis examines how teachers experience the pupils' everyday life at the respective schools and how the arrangements for these pupils are practiced. This issue will be examined from a teachers perspective. The main findings in this paper show that the informants at the selected schools experience that the gifted pupils are a challenging group, who require an adjusted plan to realize their potential. Teachers have positive attitudes towards these pupils, but lack the knowledge and resources to transfer this knowledge to the teaching situation. This also demands something of the school as an organization, in terms of resources and teaching focus. The findings of the survey are discussed and linked to relevant theory.	

Forord

Denne bacheloroppgaven handler om tilpasset opplæring for de evnerike elevene. Jeg forsto tidlig i lærerutdanningen at dette er en elevgruppe som trenger flere utfordringer i skolehverdagen og problemstillingen ble formet tidlig i prosessen. Arbeidet har vært interessant og lærerikt og under skriveprosessen har jeg tilegnet meg mye ny kunnskap om både tilpasset opplæring og de evnerike elevene.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Christina Elde Mølstad for fantastisk veiledning som har skapt stor trygghet. Hun har vært tilgjengelig gjennom hele skriveprosessen, gitt meg konstruktive tilbakemeldinger og bidratt med aktuelt fagstoff.

Jeg ønsker også å takke alle informantene som har stilt opp i en travel jobbhverdag til denne undersøkelsen og delt av sine erfaringer i jobben som lærer.

Hamar, mai 2015

Håkon Fjell

Innhold

1. Innledning	6
1.1 Problemstilling	7
2. Teori	8
2.1 Hvem er de evnerike elevene?	8
2.2 Hva er tilpasset opplæring?	10
3. Metode	13
4. Analyse	16
4.1 Samarbeid på skolen	16
4.2 Tilrettelegging for evnerike elever	17
4.3 Faglige utfordringer for de evnerike elevene	18
4.4 Det faglige utbyttet	19
4.5 Forbedringspotensial	19
5. Drøfting	21
5.1 De essensielle forskjellene	21
5.2 Forbedringspotensial	24
5.3 Konklusjon	25
Litteraturliste	27
Vedlegg 1 Intervjuguide	

1. Innledning

Tilpasset opplæring har lenge vært satt på dagsorden, men med et særlig fokus på de faglig svake elevene, og om de får den opplæringen de har krav på og behov for. Læreplanverkets generelle del og opplæringsloven uttrykker at opplæringen skal tilpasses den enkelte slik at elevene blir sosialt, kulturelt og faglig inkludert i fellesskapet i skolen. Av opplæringslovens paragraf 1-3 kan vi se at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene hos den enkelte elev. De evnerike elevene kan forstås som elever med en høyere utviklet evne enn jevnaldrende elever, men ikke nødvendigvis målt i intelligenskvotienten IQ (Skogen & Idsøe, 2011). Forskningen til Nesse (2014) viser at undervisningen av evnerike elever er komplekst, og at lærerne er preget av tradisjonelle forestillinger om evnerike elever som ”gode i alt” eller uten observerbare mangler. Dette påvirker lærernes møte med de evnerike elevene, og mye tyder på at de mangler kunnskap og ressurser til å gi god nok undervisning til denne elevgruppen. Det betyr at de evnerike elevene skaper utfordringer i skolehverdagen med tanke på hvordan skolen og lærerne skal kunne tilrettelegge opplæringen på en mest mulig effektiv måte som stimulerer læringen til denne elevgruppen. Denne forskningen kan tolkes som at de evnerike elevene har fått mindre fokus med tanke på tilpasset opplæring, og derfor synes jeg det er spennende å undersøke hvordan dette praktiseres ved utvalgte skoler. I denne oppgaven vil jeg undersøke hva slags type tilpasset opplæring denne elevgruppen får, hvordan læringsutbyttet til disse elevene er, hvilke erfaringer skolene har gjort seg, hvordan dette samarbeides om innad i skolen og hva slags forbedringspotensial som ligger i måten det blir lagt til rette for disse elevene.

Tilpasset opplæring er som kjent et vidt begrep med et stort omfang. Hovedfokuset i denne oppgaven vil være den smale tilnærmingen av tilpasset opplæring. Den smale tilnærmingen omhandler troen på at enkelte arbeids- eller undervisningsformer er bedre enn andre. Her handler det om tiltak rettet inn mot utvalgte enkeltelever eller små grupper og legge til rette arbeidsformer og læringsinnhold spesielt for dem (Bachmann og Haug, 2006). Oppgaven er sentrert rundt de evnerike elevene og hvordan opplæringen blir tilpasset deres behov ved de utvalgte skolene.

1.1 Problemstilling

Tilpasset opplæring må forstås som en kontinuerlig prosess, og hovedansvaret for dette må plasseres på skolen, ikke på læreren. Tilpasset opplæring handler altså om å utvikle en skole hvor alle involverte legger til rette for, og bidrar til, at alle lærer og utvikler sitt potensial ved deltakelse i et læringsfellesskap. Elevene skal lære, utvikle sine evner og kvalifiseres til å delta i fellesskapet (Jensen, 2006).

I strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005-2008 heter det:

- *”Likeverdig og inkluderende tilpasset opplæring er overordnede prinsipper for grunnopplæringen”* (Utdannings- og Forskningsdepartementet, 2004:5).

En utfordring for skolen er at de evnerike elevene kan bli demotiverte av undervisningen dersom de ikke får utfordringer å strekke seg etter. Hvordan kan skolen og lærerne legge til rette for at dette unngås, slik at disse elevene også får tilstrekkelige utfordringer som ivaretar deres behov for utvikling både faglig og sosialt? Med tanke på dette blir min problemstilling for denne oppgaven:

Hvordan praktiseres tilpasset opplæring for evnerike elever ved utvalgte skoler?

Denne problemstillingen vil gi et innblikk i hverdagen for evnerike elever og hvordan undervisningen tar hånd om denne elevgruppen. Dette vil gjelde elever på 8.-10. trinn i faget matematikk. Forskningsmetoden jeg benytter for å svare på problemstillingen er kvalitativ metode ved semistrukturerte intervjuer.

Det vil i denne oppgaven først komme en del med relevant teori med hensyn på problemstillingen, så en del om metoden som er benyttet i undersøkelsen før funnene presenteres, drøftes og oppsummeres.

2. Teori

Det vil nå komme en del teori som er aktuell med tanke på denne oppgaven der fokuset vil ligge på de evnerike elevene, deres karakteristikk og kjennetegn, og tilpasset opplæring og ulike begreper knyttet til dette. Her vil differensiering, akselerasjon, anrikning, kvantitativ og kvalitativ differensiering være viktige begreper.

2.1 Hvem er de evnerike elevene?

Det kan være utfordrende å definere en evnerik elev, da evnene og talentene kan variere og potensialet for læring er ulikt. Mange, inklusive flere lærere, kan ha den oppfatningen av evnerike elever at de trives og gjør det bra på skolen og er en type mønsterelever. Faktum er at hverdagen kan være en helt annen, og de evnerike elevene innehar ofte spesielle behov for å kunne få utspring for sitt potensial. De trenger en tilretteleggelse med tilpassede læringsmåter og metoder som går ut over den ordinære undervisningen i klasserommet (Skogen & Idsøe, 2011).

Fokuset i denne oppgaven vil være på akademisk evnerike elever, og under følger noen av de definisjonene som benyttes for å definere disse.

- *“høye akademiske behov i matte, språk, naturfag, teknologi og samfunnsfag og som kun kan realisere sitt potensiale dersom disse behovene blir identifisert og stimulert av et rikt og responderende læringsmiljø”* (Idsøe, 2014).
- *“høyere enn gjennomsnittlig effektivitet av hjernefunksjon”* (Skogen & Idsøe, 2011, s. 87).

Evnerike elever defineres ofte som de 5 % av elevene som er aller mest begavet på ett alderstrinn. Ut ifra dette vil en klasse på 20 elever etter all sannsynlighet kun ha en elev som kan betraktes som evnerik (Skogen & Idsøe, 2011). Definisjonen til Idsøe (2014) viser at denne typen elever trenger et godt læringsmiljø for å utvikle sine evner videre, slik at de får stimulert sine behov for å realisere sitt potensial. Evnerikhet sees på som generell intellektuell evne og akademiske evner. Et grunnleggende kjennetegn ved evnerike elever er at de har høyere kognitiv intelligens enn sine jevnaldrende og de skårer høyt i skolefag

(Freeman, 2005: 81). De evnerike elevene besitter et høyt kunnskaps- og evnenivå. Flere av lærerne er ofte ikke i nærheten av det samme nivået innenfor enkelte områder, og dette kan føre til misnøye fra lærernes side. Læreren kan bli utfordret i eget kunnskapsnivå eller bli avslørt i et ulogisk resonnement, og dermed kan det være utfordrende for læreren å opprettholde en positiv holdning til disse elevene. Dette kan føre til manglende støtte i skolearbeidet og kravet på tilretteleggelse kan dermed bli svekket. Dersom skolen og lærerne har for liten kunnskap om de evnerike elevene, hvilke kunnskaper og ferdigheter de kan besitte, vil også tilretteleggingen bli en utfordring. Dermed kan negative holdninger lettere forekomme. Skolens ledelse og lærerne bør tilegne seg denne viktige kompetansen om denne elevgruppen, og Skogen og Idsøe (2011) mener: ”*En utdanningspolitikk bør etablere ansvaret for å sikre at behovene til evnerike elever blir oppfylt. Skolene bør søke å skape et læringsmiljø som utfordrer og støtter elevene til å forfølge dyktighet og utvikle en lidenskap for livslang læring*” (s. 147). Dette vil bidra til å opprettholde motivasjonen og læringslysten hos de evnerike elevene.

I Norge var Hofset (1968) en av de første som forsket på evnerike elever. Han forklarte evnerike elever ut fra deres anlegg og potensial, og forstod at elevene hadde en medfødt kapasitet til å utvikle anlegg innenfor ulike områder. Han trekker frem anlegg innenfor spesifikke områder som f.eks. akademiske fag, sport eller musikk (Hofset, 1968). Hofset (1968) og Idsøe (2014) peker begge på identifisering av evnerike elever. Eleven må identifiseres og ha et velfungerende læringsmiljø rettet mot behovene deres. Det betyr at lærerne må finne de elevene som har forutsetninger for å gjøre godt skolearbeid.

De evnerike elevene har spesielle særtrekk og karakteristikk, og ofte knekker de lesekode tidlig. De evnerike elevene har også store individuelle forskjeller og man kan ikke standardisere disse elevene. Samtidig er det visse likheter som går igjen. De evnerike elevene viser ofte god språklig styrke, har høy kapasitet for læring, viser stor grad av konsentrasjonsevne, utholdenhet, energi og hukommelse, samtidig som de viser stort vitebegjær og logisk sans. Summen av dette kan også føre til at disse elevene har stor selvstendighet og er svært velorganiserte (Skogen & Idsøe, 2011).

De evnerike elevene trenger et tilrettelagt opplegg som er godt og nøye gjennomtenkt. Flere av disse elevene misliker å arbeide med repeterende oppgaver de allerede kan fra før, samt oppgaver og annet arbeid som er for enkelt for dem. Alle elever, spesielt de evnerike elevene, trenger å lære nye ting, se at de gjør fremskritt og arbeide effektivt. Det faglige

behovet blir ikke stimulert med flere ekstraoppgaver innenfor det de allerede behersker. Dette kan virke mot sin hensikt, og dermed kan de evnerike elevene bli frustrerte og demotiverte, noe som igjen kan føre til en negativ og forstyrrende adferd. God tilpasset opplæring er sentralt for at disse elevene skal kunne utfolde seg videre både kunnskapsmessig og sosialt (Skogen & Idsøe, 2011).

2.2 Hva er tilpasset opplæring?

Begrepet tilpasset opplæring er et sammensatt begrep som omhandler variasjon i læringssituasjonen gjennom differensiering tilpasset elevens evner og forutsetninger.

Tilpasset opplæring kan defineres slik:

- *"Tilpasset opplæring handler om å utvikle en skole hvor alle legger til rette for, og bidrar til, at alle lærer og utvikler sitt potensial gjennom deltakelse i et læringsfellesskap."* (Jensen, 2006, s. 15).

Det er to forhold som ser ut til å være sentrale når en skal tilstrebe bedre tilpasning i skolens virksomhet. Elevens evner og forutsetninger og den didaktiske differensieringen knyttet til disse er det ene, og tilpasning til fellesskapet det andre. Differensiering forutsettes å være pedagogisk begrunnet og skal ikke være tilfeldig. Vi vet at elevens læring påvirkes av omgivelsene eller miljømessige faktorer, og disse faktorene har lærerne mulighet for å endre eller tilpasse. Tilpasset opplæring beskrives som et overordnet prinsipp, men begrepet må også forstås som en kvalitet som preger skolens virksomhet (Jensen, 2006).

Den vanligste forståelsen blant lærere når det snakkes om tilpasset opplæring er tilpasning på individnivå. Forskjellige skoler praktiserer tilpasset opplæring på ulike måter, ut fra elevenes forutsetninger og evner. Noen eksempler er organisering av elevene i aldersblanda grupper, nivådifferensiering og tilrettelegging med tanke på at elever har ulike læringsstiler. Oftest ser det ut til at det ender opp med en gruppedifferensiering (Jensen, 2006).

Et viktig begrep når det gjelder tilpasset opplæring er differensiering. Å differensiere betyr å gjøre forskjellig, frembringe forskjeller eller å dele opp i ulike grupper. Gjennom dette kan hver enkelt elev ivaretas med tanke på sine evner og forutsetninger. Dette forutsetter at det

ligger en forståelse av det mangfoldet som er i samfunnet, og det forutsetter ulikhet i opplæring for at likeverd skal ivaretas. Ofte blir det differensiert mindre enn hva elevene virker å ha behov for. Den kan ofte være tilfeldig og gjelder oftest elever i en av endene, det betyr også de evnerike (Jensen, 2006).

Innen tilpasset opplæring for evnerike elever kan man benytte seg av differensieringsmetoden akselerasjon. *”Akselerasjon brukes som begrep om prosessen der en elev blir ført gjennom det tradisjonelle pensum raskere enn det som er vanlig”* (Skogen & Idsøe, 2011, s 119). Gjennom et økt tempo kan det gjøre det enklere for lærerne å tilfredsstille nivået læringsplanen gir, samt å stimulere motivasjonen og ferdighetene den enkelte elev sitter inne med (Skogen & Idsøe, 2011). Akselerasjon kan innebære at elevene korter inn på undervisningsforløpet, ved at de enten hopper over ett eller flere klassetrinn eller ved at de kun akselereres innenfor det enkelte fag (Assouline, Colangelo & Gross, 2004). Flere mener denne formen for differensieringsform har stor effekt på de evnerikes læringsutbytte fremfor ordinert løp, men denne formen kan også møte stor motstand. Dette grunnet at de evnerike elevene kan ligge lengre etter enn de eldre elevene når det gjelder den sosiale og følelsesmessige utviklingen (Mönks & Ypenburg, 2008).

En annen differensieringsmetode man kan ta i bruk er anrikning. Dette er den mest anvendte differensieringsmetoden for evnerike elever. Her vil hver enkelt elev få tilrettelagt et individualisert, pedagogisk program som kan settes i verk enten individuelt eller i grupper (Skogen & Idsøe, 2011). Dette tilleggsstoffet bør være stoff som tar hensyn til den enkelte elevs behov og evner, slik denne tilretteleggelsen tar best mulig vare på læringsutbyttet hos den enkelte elev (Mönks & Ypenburg, 2008).

Tilpasset opplæring i klasserommet omhandler altså ofte tilpasning av arbeidsmengde og tempo. Arbeidstempoet til elevene vil variere, slik at noen elever får mange oppgaver, mens andre får færre oppgaver å arbeide med. Dette kalles kvantitativ differensieringsmåte og dersom man utelukkende differensierer ved hjelp av mengde, kan dette føre til at faglig sterke elever lærer seg å sette ned tempoet for å unngå å måtte gjøre mer av allerede forstått stoff. Det kan oppleves som en straff å jobbe fort og effektivt (Damsgaard, 2007). Når en slik differensiering ikke fungerer optimalt, kan en kvalitativ differensiering være en bedre måte å tilpasse opplæringen på. Dette innebærer at elevene får andre typer oppgaver enn det de har gjennomgått og kan fra før. Her får elevene anvendt annen kunnskap eller refleksjon. Elevene kan da oppfordres til å vurdere og diskutere stoffet, i stedet for å reprodusere enda

mer kunnskap og presentere flere fakta. De evnerike elevene får her brukt sin kompetanse og kunnskap utover den konkrete oppgaven (Damsgaard, 2007).

I dette kapitlet har jeg forsøkt å definere de evnerike elevene. Disse vil i denne oppgaven forstås som elever med høye intellektuelle evner innenfor akademiske områder, og deres faglige potensial krever tilrettelegging og oppfølging i et inkluderende læringsmiljø. Tilpasset opplæring handler om de forskjellige typene differensieringsmetoder, som akselerasjon, anrikning, kvantitativ og kvalitativ differensiering.

3. Metode

I denne oppgaven har jeg valgt å benytte meg av kvalitativ metode. Den kvalitative metoden prioriterer nærhet sammen med fleksibilitet som følge av at datainnsamlings situasjonen ikke er fast strukturert på forhånd. Dette vil gi forskeren tilgang til kunnskap som ellers ville vært vanskelig å få tak i (Kleven 2005: 22). I denne oppgaven vil det være en fenomenologisk tilnærming, noe som betyr at man utforsker og beskriver mennesker og deres erfaringer med, og forståelse av, et fenomen. Målet er å få en forståelse av og innsikt i hvordan andre oppfatter verden. Vi må forstå mennesket fordi det er mennesket som konstituerer virkeligheten, ikke omvendt (Johannesen et al., 2010). En rekke fenomener er meningsfulle, og en mening kan bare forstås når den settes i sammenheng med helheten, og helheten kan bare forstås ut fra delene. Vår forståelse utvikles gjennom et gjensidig utvekslingsforhold mellom helheten og delene. Dette er den hermeneutiske sirkelen (Alvesson & Sköldberg, 2008). Denne vekselvirkningen mellom helhet og del fører til at man forstår det man studerer stadig bedre for hver omdreining man får av spiralen, og forståelsen blir en mer dynamisk prosess (Kleven, 2005: 41). Når man skal forstå, tolke og finne hensikten bak ytringer er dette et godt verktøy.

Kvalitativ metode er en metode for innhenting av opplysninger der man fokuserer på noen få, og undersøker disse svært grundig (Kleven 2005: 24). Min problemstilling blir best belyst med en kvalitativ tilnærming. Min problemstilling er som følger:

Hvordan praktiseres tilpasset opplæring for evnerike elever ved utvalgte skoler?

Jeg ønsker å gå i dybden på hvordan utvalgte skoler legger tilrette for de evnerike elevene og lærerens oppfatninger av dette. Ved hjelp av kvalitativ metode vil jeg få et dypere innblikk i skolehverdagen og hvilke utfordringer som blir gitt til de evnerike elevene ved disse utvalgte skolene. Intervju som metode har til hensikt å få frem enkeltmenneskets synspunkter, erfaringer, opplevelser og følelser, og det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden fra intervjupersonens side. Den avdekker erfaringer og opplevelser av verden fra lærerens ståsted. Intervjuet oppleves som en hverdagslig samtale, mens den samtidig er en faglig konversasjon (Kvale 1997; Kvale & Brinkmann 2010:21).

Gjennom semistrukturerte intervjuer får jeg frem lærerens oppfatninger og deres individuelle meninger rundt temaet som forskes på. Et slikt type intervju stiller krav til meg som

intervjuer, og det vil derfor være viktig at intervjuguiden dekker store deler av det som skal undersøkes. Det vil i tillegg være en viss fleksibilitet i hvert enkelt intervju som avgjør hvilke svar som gis (Kleven, 2005). Fokuset i intervjuguiden ligger på bakgrunnen til læreren og dens arbeid med evnerike elever, hvordan dette samarbeides om på skolen og hvordan hverdagen for de evnerike elevene er på den utvalgte skolen. Videre stilles det spørsmål om hvilke typer tilpasset opplæring som benyttes, hvordan de evnerike elevenes faglige utbytte av opplæringen er og hvordan denne opplæringen totalt sett fungerer ved skolen – og om de ser et forbedringspotensial i dette. Intervjuguiden og intervjueren har gitt tydelige rammer som informantene har fått fortelle sin historie innenfor. Jeg gjennomførte et testintervju og intervjuguiden har blitt samtalt om for å sikre kvalitet på forskningen.

Utvalget i kvalitative undersøkelser er lite, og mitt utvalg består av tre lærere på tre forskjellige ungdomsskoler. Dette betyr da tre enkeltintervjuer. Denne begrensningen gir et lite representativt bilde av læreres arbeid med de evnerike elevene, men samtidig gir det et innblikk i disse lærernes og de respektive skolenes arbeid med denne elevgruppen. I begynnelsen av intervjuet presenterte jeg tema for undersøkelsen og hva målet med undersøkelsen er. Rekkefølge på spørsmålene og hvilken vei intervjuene har tatt vil variere noe, ettersom intervjuene blir påvirket av samtalen og hvilke svar intervjuobjektene har gitt. Dette kan dermed ha påvirket hvilke svar som gis (Kvale & Brinkmann 2010: 35). Spørsmålene jeg utarbeidet har naturlig nok både sine sterke og svake sider, og de kunne vært annerledes formulert for å få andre og bredere svar. Intervjuene har iblant sporet av og inn på andre og iblant irrelevante temaer, slik at jeg som intervjuer har måttet lede intervjuobjektet tilbake til temaet. Ingen av intervjuene er identiske, og det kan spille inn både positivt og negativt i en slik undersøkelse.

I prosessen med å rekruttere informanter var det hensiktsmessig å stille et par kriterier til utvalget. Forskningen tar sikte på de evnerike elevene, og derfor måtte lærerne ha erfaring fra arbeid med evnerike elever. Det var også avgjørende at de jobbet på ungdomsskolen, på 8., 9. eller 10. trinn. Måten jeg kom i kontakt med de tre utvalgte matematikklærerne var gjennom bekjente som hadde kunnskap om disse lærernes arbeid med evnerike elever. Denne metoden kalles ”snøballmetoden” og det er en utbredt måte å rekruttere informanter i kvalitativ forskning. Utvalget formes ved at forskeren får personlig kontakt med informanter som rekrutterer andre informanter til studien (Rose, 1982). Informantene velges strategisk i den forstand at de plukkes ut på bakgrunn av egenskaper eller kvalifikasjoner som er relevante for problemstillingen. Forskeren må finne frem til tilgjengelige personer, så

snøballutvalget har ofte karakter av et tilgjengelighetsutvalg (Grønmo, 2004). Avtalene ble gjort over telefon og jeg møtte de på deres respektive skoler til intervju. Disse tre lærerne hadde meget forskjellige erfaringer i sitt arbeid med evnerike elever, men felles for de er at de var meget åpne og villige til å dele både positive og negative erfaringer i deres arbeid med evnerike elever.

Jeg har analysert det kvalitative forskningsintervjuet ved hjelp av deduktiv analyse. Teorien for studiet har vært klart på forhånd og jeg har gjort nytte av tre analysenivåer; selvforståelse, common sense og teoretisk tolkning. Først trekkes analyse-enheter, utsagn som omhandler hovedtemaet, ut, før jeg finner mønstre i dataene som går igjen eller er forskjellige. Til slutt knyttes funnene opp mot det teoretiske rammeverket. Transkriberingen av intervjuene ble gjort like etter at de var gjennomført, og det strukturerte materialet gjorde det enklere å få en oversikt over innholdet. Delene som ikke er relevante for det oppgaven er ute etter å finne svar på har blitt fjernet på dette stadiet. Jeg har hovedsakelig benyttet meg av meningskategorisering, hvor jeg har systematisert intervjuene og delt de inn i forskjellige temaer. Dermed har jeg kunnet se forskjellige hovedtendenser i materialet, og det har samtidig gitt undersøkelsen en tydelig struktur og bilde av hvilke hovedtrekk som går igjen i denne undersøkelsen (Kvale, 1997).

Ved kvalitative undersøkelser er det nødvendig å redusere datamengden for at den skal være håndterbar. Jeg har valgt å lage et sammendrag av hvert intervju, der det mest interessante i hvert intervju kommer frem. I diskusjonsdelen vil jeg tolke og drøfte det mest relevante innholdet fra intervjuene. Dette vil være en kontekstuell dataorganisering for resultatene fra intervjuene (Johannesen et al., 2010). Jeg har fortolket informantenes ytringer i søken etter meningene bak utsagnene, for å få frem et meningsinnhold i det som sies. Her har den hermeneutiske sirkel vært viktig for å åpne for en stadig dypere forståelse av meningen. Et viktig prinsipp her er at teksten må både tolkes og forstås ut ifra sin egen referanseramme (Kvale, 1997: 217), og dermed har det transkriberte materialet i sin helhet vært viktig i min tolkning av intervjuene.

4. Analyse

Forskningen på dette temaet har gitt veldig spennende funn. I dette kapittelet vil jeg presentere hvordan den tilpassede opplæringen for de evnerike elevene praktiseres ved de tre utvalgte skolene. Her vil jeg presentere graden av samarbeid og diskusjon innad i skolen, hovedtrekkene i tilretteleggingen, utfordringer de evnerike elevene får, det faglige utbyttet og hvilke forbedringspotensial skolene ser i dette. Skolene vil bli navngitt som "Skole 1", "Skole 2" og "Skole 3", og deres respektive informanter som "Informant 1", "Informant 2" og "Informant 3" for å bevare deres anonymitet. "Informant 1" er informanten ved "Skole 1" osv...

4.1 Samarbeid på skolen

Ved Skole 1 blir det brukt mye tid på dette samarbeidet og lærerne er én time mer på skolen slik at det blir enklere å samarbeide i faggrupper og på tvers av trinn. På denne skolen er dette en satsing fra skoleledelsen i faget matematikk og annenhver uke er det et utviklingsmøte med styrking i matematikk som fast punkt. Ved Skole 2 og Skole 3 samarbeides og diskuteres det i liten grad. Ved disse skolene blir den tilpassede opplæringen hver enkelt lærers ansvar og det er ingen agenda på dette ved forskjellige møter. Diskusjonene i plenum går på elevene med faglig svakt utbytte, og dermed blir de evnerike elevene kun en sjelden gang nevnt i en bisetning. Dette belyses i de følgende sitatene:

"Det er opp til hver enkelt lærer. Det er ingen bevisst tankegang angående tilpasset opplæring for de evnerike elevene, og det er sjelden agenda på møter. Diskusjonen går på elevene i den andre enden."

Informant 2.

"Dette samarbeides og diskuteres i liten grad. 99 % av samtaleene går på elevene med lite faglig utbytte."

Informant 3.

Ved Skole 1 samarbeides det med tanke på de evnerike elevene, og det kommuniseres både i grupper og på tvers av trinn. Ved Skole 2 og Skole 3 samarbeides det i liten grad.

4.2 Tilrettelegging for evnerike elever

Ved Skole 1 får de evnerike elevene teste videregående pensum i matematikk. Elevene får mer utfordrende oppgaver innenfor emnet som jobbes med i klassen. Ved denne skolen differensieres det også i nivådelte grupper to av tre økter i uken, slik at de evnerike elevene får undervisning tilpasset sitt nivå. I tillegg får de evnerike elevene et kurs én dag i uka på 45-60 minutter hvor det fokuseres på oppgavejobbing og problemløsning, gjerne ved hjelp av gamle eksamenssett. I tillegg er én evnerik elev deltaker på virtuell matteskole. I dette sitatet belyses tilretteleggingen godt:

”Det differensieres i vanskelighetsgrad innenfor emnet som jobbes med i klassen. Én dag i uka får disse elevene egen forelesning og arbeider med sammensatte oppgaver. Disse oppgavene virker å være utfordrende nok.”

Informant 1.

Ved Skole 2 får evnerike elever utdelt videregående pensum i matematikk og får tilbud om å jobbe individuelt med individuell plan ved hjelp av lærer, dersom en lærer har tid og mulighet. Læreren blir ikke gitt tid til dette fra ledelsen, så det må foregå frivillig på bekostning av annet arbeid i arbeidstiden. De evnerike elevene får tilbud om omvendt undervisning ved hjelp av PC og internett. Ved Skole 3 tilrettelegges det ikke individuelle opplegg for de evnerike elevene, men de får utdelt matematikkbøker for trinnet over og oppfordres til å arbeide frivillig med dette. Det differensierte opplegget kommer frem i dette sitatet:

”De evnerike elevene får ikke noe eget differensiert opplegg.”

Informant 3.

Ved Skole 1 anvendes flere metoder for å tilpasse undervisningen for de evnerike elevene. Ved Skole 2 og Skole 3 får elevene et frivillig tilbud om mer arbeid og annet pensum.

4.3 Faglige utfordringer for de evnerike elevene

Ved Skole 1 forteller informanten at elevene mener de får nok utfordringer hele veien. Elevene opplever at de blir satset på, noe som gir økt motivasjon for skolefaglig jobbing. Lærerne er bevisst disse elevenes behov og følger dem opp i undervisningssituasjon. Dette sitatet underbygger dette:

”De evnerike elevene får nok utfordringer og de sier det er mer motiverende med skolearbeid.”

Informant 1.

Ved Skole 2 og Skole 3 opplever informantene at de evnerike elevene ikke får nok utfordringer i det faglige arbeidet. De drar ikke nytte av felles gjennomgang da det oftest er tidligere lært stoff. Lærerne her opplever ofte at de evnerike elevene blir demotiverte og kjeder seg i timene. Dette kommer tydelig frem i følgende sitater:

”Nei, de får ikke nok utfordringer ifølge elevundersøkelsen. De kjeder seg og er klare for nytt stoff, og de kunne innimellom ha arbeidet for seg selv, men dette skjer ikke per nå.”

Informant 2.

”Det er ofte lite utfordrende timer for disse elevene. Gjennomgangen blir forstått med en gang og de jobber med for enkle oppgaver. Det er en utfordring å legge til rette.”

Informant 3.

Ved Skole 1 mener informanten at de evnerike elevene får nok faglige utfordringer. Ved Skole 1 og Skole 2 sier informantene at elevene ikke får tilrettelagt for nok faglige utfordringer.

4.4 Det faglige utbyttet

Ved Skole 1 mener informanten at det faglige utbyttet er godt nok. Dette begrunnes med en tydelig positiv motivasjonsendring og hvilke tilbakemeldinger elevene har gitt. Disse elevene viser en større nysgjerrighet og lærevillighet enn tidligere. Denne skolen vil også evaluere dette ved terminkarakterene. Det faglige utbyttet kan tolkes ut ifra dette sitatet:

”Vi ser det tydelig på motivasjonen hos elevene og tilbakemeldingene vi blir gitt. Det viktigste tegnet er nysgjerrigheten hos elevene og at de synes det er interessant og gøy å jobbe med faget.”

Informant 1.

Ved Skole 2 mener læreren at de evnerike elevene har et godt læringsutbytte siden det legges tilrette for noe mer læring enn hva som er mulig i en vanlig klasseromssituasjon. Ved Skole 3 begrunnes det med at motivasjonen er god og elevene grubler noe i timene. De evnerike elevene blir plassert sammen i klasserommet og kan diskutere og reflektere sammen, noe som kommer frem i dette sitatet:

”Vi plasserer de evnerike elevene sammen slik at de kan diskutere sammen og lære av hverandre.”

Informant 3.

Informantene ved de utvalgte skolene mener at det faglige utbyttet hos de evnerike elevene i hovedsak er godt.

4.5 Forbedringspotensial

Informanten ved Skole 1 mener at forbedringspotensialet er stort, selv om det fungerer. Det har vært flere forskjellige lærere inne og det har variert fra uke til uke. Dette har stilt krav til lærerne når det gjelder kommunikasjon. Informanten sier at elevene mangler en viss trygghet på grunn av dette. Det viktigste forbedringspotensialet omhandler kommunikasjon og konstant evaluering, noe som belyses ved dette sitatet:

”Lærere som er inne er det største forbedringspotensialet, elevene er fornøyd med opplegget. Det krever mye av oss lærere på samarbeidsmøtene. Vi må kommunisere kontinuerlig.”

Informant 1.

Ved Skole 2 ser informanten et klart forbedringspotensial. Det som ligger i læreplanene og forskriftene må ut i praksis på skolen og ledelsen må ta tak i tilpasning for alle elevene. Det bør gis flere tilbud til evnerike elevene og ikke kun være et læreransvar, noe som kommer frem i sitatet:

”Det er et klart forbedringspotensial. Dette bør være tema på en planleggingsdag og vi må få det som ligger i læreplaner og forskrifter ut i praksis. Det er ikke nok tilbud til de evnerike elevene.

Informant 2.

Informanten ved Skole 3 mener at dette bør være en policy utad fra skoleledelsen. Det bør settes av ressurser til de evnerike elevene. Informanten sier at timeplanene kan samkjøres slik at de evnerike elevene kan hospitere på trinn over uten å gå glipp av undervisning i andre fag. Møtene burde være mer effektive og mer klasseromsrettet. Tilpasset opplæring for evnerike elever bør kunne diskuteres, noe dette sitatet belyser:

”De evnerike elevene kan gå lei på grunn av manglende utfordringer og oppfølging. Hvordan vi kan tilpasse opplæringen for disse bør diskuteres, men det gjøres ikke per nå.”

Informant 3.

Alle informantene mener at det er et forbedringspotensial i hvordan tilpasset opplæring for de evnerike eleven praktiseres ved skolene.

5. Drøfting

I dette kapitlet vil funnene fra undersøkelsen drøftes opp mot teorigrunnlaget presentert i kapittel 2. Jeg vil her først forsøke å få frem de mest betydningsfulle forskjellene på hvordan undervisningen tilrettelegges for de evnerike elevene ved de utvalgte skolene, før jeg vil trekke frem skolenes viktigste forbedringspotensial i den tilpassede opplæringen for denne elevgruppen. Til slutt vil jeg oppsummere i hovedtrekk hvordan tilpasset opplæring for de evnerike elevene praktiseres ved disse utvalgte skolene og videre forskning.

5.1 De essensielle forskjellene

Når det gjelder hvordan disse utvalgte skolene samarbeider innad angående tilpasset opplæring for de evnerike elevene finner vi noen oppsiktsvekkende resultater. Ifølge Jensen (2006) handler tilpasset opplæring om å utvikle en skole der alle legger til rette for, og bidrar til, at alle lærer og utvikler sitt potensial. Det stiller visse krav til skoleledelsen og hvert enkelt team, men samtidig betyr dette at de evnerike elevene også har et krav på å få opplæringen tilpasset sine behov. Ved Skole 1 legges det til rette på en annen måte og satsingen er klar fra skoleledelsen. Dette gjenspeiler seg i utviklingsmøtene i matematikk og det at lærerne er én time mer på skolen for å kunne benytte tid til å samarbeide både i faggrupper og på tvers av trinn. Dette er veldig i tråd med hva Jensen (2006) mener tilpasset opplæring handler om. Ved Skole 2 og Skole 3 er ansvaret for dette lagt på hver enkelt lærer, og det er ingen bevisst tankegang angående disse elevene, verken fra skoleledelsen eller hos lærerne. Diskusjonene på disse skolene omhandler i veldig stor grad elevene med faglig svakt utbytte. Om man ser dette i sammenheng med definisjonen til Idsøe (2014) hvor de evnerike elevene trenger et godt læringsmiljø for å realisere sitt potensial, ser man at læringsmiljøet på disse skolene har sine begrensninger for disse elevene. Dersom det ikke samarbeides og diskuteres vil læringsmiljøet være svært begrenset i forhold til det potensialet som er der.

Det ble avdekket store forskjeller når informantene la frem hvordan undervisningen legges til rette for de evnerike elevene. Ifølge Jensen (2006) er de to forholdene som er sentrale for bedre tilpasning i skolens virksomhet elevens evner og forutsetninger og den didaktiske differensieringen knyttet til disse er det ene, og tilpasning til fellesskapet det andre. Dette

stiller krav til skolen og læreren og det skal være pedagogisk begrunnet. Skole 1 skiller seg også ut her og tilpasser opplæringen for de evnerike elevene på mange forskjellige og hensiktsmessige måter. De får først og fremst prøve seg på videregående pensum i matematikk, noe som er i tråd med hva Assouline et. al. (2004) sier om differensieringsmetoden akselerasjon, der elevene kan akselereres innenfor det enkelte fag. Ved denne skolen praktiseres også gruppedifferensiering to økter i uken, noe som ifølge Jensen (2006) ivaretar de evnerike elevene med tanke på deres evner og forutsetninger. I tillegg får de evnerike elevene ved denne skolen et eget kurs én dag i uka der de jobber med sammensatte oppgaver, diskuterer og reflekterer rundt stoffet. Dette utfordrer elevene til å anvende tidligere lært kunnskap på en annen måte, og går under differensieringsmetoden kvalitativ differensiering hvor elevene vurderer og diskuterer i stedet for å reproducere. De får brukt sin kompetanse (Damsgaard, 2007). Noe denne skolen er veldig bevisst på er at de evnerike elevene må få opplæringen tilrettelagt slik at deres nysgjerrighet og lærevillighet ivaretas. Det skaper et godt læringsmiljø og grobunn for økt læringsutbytte. Ved Skole 2 og Skole 3 er den tilpassede opplæringen for de evnerike elevene mer tilfeldig og lite omfattende. Elevene får utdelt matematikkbøker for trinnet over og blir oppfordret til å arbeide frivillig med dette. Dette går under differensieringsmetoden akselerasjon (Assouline et. al., 2004), som tidligere nevnt, men den har sine begrensninger om elevene ikke får noen oppfølging av lærer. Sitatet *"De evnerike elevene får ikke noe eget differensiert opplegg."* (Informant 3) oppsummerer en god del av hvordan den tilpassede opplæringen for de evnerike elevene faktisk praktiseres. Da kan man se dette i sammenheng med disse elevenes læringsutbytte og lærevillighet. De vil etter all sannsynlighet oftest få utdelt flere oppgaver av samme vanskelighetsgrad, og de kan oppleve det som en straff at de jobber for fort og det kan føre til at de lærer seg å sette ned tempoet (Damsgaard, 2007). Dette vil ha en negativ påvirkning på de evnerike elevenes faglige utbytte, konsentrasjon, lærevillighet og nysgjerrighet for faget. Dersom dette er den eneste metoden det differensieres på vil det kun oppleves som straff å være faglig sterk, og de evnerike elevene vil ikke få utfordringer som stimulerer deres behov.

Videre kan vi knytte hvordan skolene legger til rette for de evnerike elevene sammen med elevenes opplevelse av å få nok utfordringer. De evnerike elevene har høyere kognitiv intelligens enn sine jevnaldrende (Freeman, 2005: 81), og det betyr at de må få utfordringer tilpasset sitt nivå. Ifølge Skogen & Idsøe (2011) har de høy kapasitet for læring, høy konsentrasjonsevne og et stort vitebegjær, og som funnene hos Skole 1 tilsier får de evnerike

elevene nok utfordringer som stimulerer deres behov. Informanten ved Skole 1 sier at elevene forteller at de opplever at de blir satset på og det gir de større grad av motivasjon. Dette henger sammen med at de får noe å strekke seg etter og de blir tildelt utfordrende og sammensatte oppgaver som stiller høyere krav enn den vanlige undervisningen. Ved Skole 2 og Skole 3 viser funnene at elevene ved disse skolene ikke opplever å få nok utfordringer i undervisningen. De får påfyll av tidligere lært stoff og drar ikke nytte av gjennomgangen. Som Damsgaard (2007) nevner kan dette føre til at de evnerike elevene lærer seg å sette ned tempoet fordi det føles som en straff å arbeide for fort og effektivt. Den ene informanten sier at de evnerike elevene arbeider med for enkle oppgaver, noe som gjør at deres behov for læring og utfordringer ikke blir tilfredsstilt. Ved disse to skolene benyttes differensieringsmetoden kvantitativ metode ofte, slik at de evnerike elevene kun får flere oppgaver å arbeide med. Som Skogen & Idsøe (2014) sier virker dette mot sin hensikt og de evnerike elevene kan dermed bli frustrerte og demotiverte. En kvalitativ differensieringsmetode ville utfordret de evnerike elevene til å anvende annen kunnskap og refleksjon, og vil virke positivt på motivasjon og nysgjerrighet hos disse elevene (Damsgaard, 2007).

Som Jensen (2006) sin definisjon av tilpasset opplæring handler det om at alle lærer og utvikler sitt potensial, og med dette vil det følge et faglig utbytte. Ved Skole 1, som har et godt tilrettelagt opplegg for de evnerike elevene, mener informanten at det faglige utbyttet er godt nok, begrunnet med tilbakemelding fra elevene. Ifølge Idsøe (2014) trenger disse evnerike elevene å stimuleres av et rikt og responderende læringsmiljø, noe de i stor grad får på denne skolen. Dette fører til at de viser en tydelig positiv motivasjonsendring og de synes det er interessant å arbeide med faget. Elevene viser en nysgjerrighet og et vitebegjær som vil sørge for et større faglig utbytte. Funnene ved Skole 2 og Skole 3 er interessante når informantene ble spurt om de mener det faglige utbyttet hos de evnerike elevene er godt nok. Vi har sett at det ikke legges tilrette på mange måter for denne elevgruppen, men her mener informantene at de evnerike elevene har et godt læringsutbytte siden det legges tilrette for mer læring enn hva som ellers er mulig. Ved den ene skolen plasseres de evnerike elevene sammen slik at de kan diskutere og lære av hverandre, noe som er i tråd med Damsgaard (2007) sine tanker om kvalitativ differensiering. De evnerike elevene trenger ifølge Skogen & Idsøe (2011) en tilretteleggelse med tilpassede læringsmåter og metoder som går utover den ordinære undervisningen. De trenger å bli stimulert av et rikt læringsmiljø (Idsøe, 2011). Hvor rikt et læringsmiljø med stort sett kvantitativ differensiering er kan diskuteres, men det

vil ikke stimulere de evnerike elevene til å anvende kompetanse og kunnskap utover den konkrete oppgaven.

5.2 Forbedringspotensial

Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp, men det må også ifølge Jensen (2006) forstås som en kvalitet som preger skolens virksomhet. De tre utvalgte skolene har sine likheter og forskjeller i hvordan dette praktiseres, men Skole 1 skiller seg positivt ut ved at det her er et større fokus på denne elevgruppen og det preger skolens virksomhet i større grad. Informanten ved denne skolen mener samtidig at forbedringspotensialet er stort, selv om det kan sies å fungere på en god måte. Den største utfordringen ved denne skolen er at det stilles store krav til kommunisering og evaluering av denne typen tilpasset opplæring. Denne skolen har faste møter med styrking i matematikk som fast punkt, og dermed gir det grunnlag for kommunikasjon. Utfordringen er at denne kommunikasjonen må skje og den må være effektiv. Det stilles store krav til de lærerne som er involvert. Ved Skole 2 ser informanten et klart forbedringspotensial og utfordringen er å få læreplaner og forskrifter ut i praksis. Jf. opplæringslovens paragraf 1-3 skal opplæringen tilpasses evnene og forutsetningene hos den enkelte elev, og informanten ved denne skolen mener at skoleledelsen bør ta ansvar for dette og overføre det ut i praksis. Informanten sier at det ikke er nok tilbud til de evnerike elevene. Dette bør videre føre til at skoleledelsen tar tak i denne problemstillingen og ikke lar hver enkelt lærer ha ansvaret for det. Dersom tilpasset opplæring for de evnerike elevene er en satsing fra skoleledelsens side, som ved Skole 1, vil lærerne få større muligheter til å kunne sørge for et rikt og responderende læringsmiljø (Idsøe, 2014) for denne elevgruppen. Dersom skoleledelsen, som i dette tilfellet, ikke har noen fast rød tråd for hvordan de evnerike elevene skal tas hånd om, vil også lærerne slite med å få dette ut i praksis, da det er ressurs- og tidkrevende i tillegg til alt annet som skal gjøres. Skole 3 har tydelige fellestrekk med Skole 2 og informanten her mener at dette bør være en policy fra skoleledelsen, og mener det bør settes av lærerressurser til de evnerike elevene. Timeplanene bør også samkjøres, slik at differensieringsmetoden akselerasjon kan benyttes. Elevene kan da hospitere på et klassetrinn over i et fag (Assouline et. al., 2004), uten å gå glipp av undervisning i andre fag. Dette vil gi de evnerike elevene et rikt og inkluderende læringsmiljø hvor de føler at de blir satset på, som igjen vil føre til større motivasjon, nysgjerrighet og lærevillighet, fremfor at de føler seg demotiverte ved

skolearbeid. Informanten mener også at møtene, det være seg allmøte eller teammøte, som gjennomføres burde være mer effektive og mer klasseromsrettet. De evnerike elevene blir ikke diskutert og det fører til manglende oppfølging og tilrettelegging. Lærerne har ifølge Jensen (2006) muligheter til å endre eller tilpasse omgivelsene og miljømessige faktorer slik at det påvirker elevenes læring. Dersom lærerne, som ved denne skolen, blir overlatt til seg selv uten at dette diskuteres eller bringes opp som agenda fra ledelsen, vil ikke dette være en kvalitet som preger skolens virksomhet og de evnerike elevenes omgivelser og miljømessige faktorer vil ikke stimulere til at deres potensial utvikles (Jensen, 2006).

5.3 Konklusjon

I denne undersøkelsen har jeg gjennom intervjuer med lærerne fått et innblikk i hvordan det arbeides med å legge tilrette for et godt læringsmiljø for de evnerike elevene på 8.-10. trinn. Jeg har i tillegg fått nyttig og interessant kunnskap omkring de utfordringer som finnes i dette arbeidet. Undersøkelsen avdekker noen tydelige forskjeller og likheter i de utvalgte skolenes praktisering av tilpasset opplæring for de evnerike elevene. Lærernes erfaringer har mange fellestrekk, men denne undersøkelsen kan ikke generaliseres til å gjelde alle lærere. Den gir en idé om hvordan tilpassningsarbeidet for de evnerike elevene foregår i den norske skolen og hvilke utfordringer lærere møter på.

Undersøkelsen har vist at det er store forskjeller på hvordan det legges tilrette for de evnerike elevene. Skole 1 skiller seg ut ved at det er en satsing fra skoleledelsen og de har tildelt ekstra ressurser for de evnerike elevene. Dette gir dem mulighet til å ta bruk i flere forskjellige og hensiktsmessige differensieringsmetoder for å stimulere elevenes læringsmiljø og deres behov. De evnerike elevene får hele tiden utfordringer tilpasset sitt faglige nivå. Mellom de to andre skolene finner undersøkelsen mange likhetstrekk. De evnerike elevene får ikke nok utfordringer og det finnes lite eller ingen tilpasning for disse. All kommunikasjon angående tilpasset opplæring omhandler elevene med faglig svakt utbytte, og dermed får ikke lærerne tid eller mulighet til å diskutere tilrettelegging for de evnerike elevene. Tilpasset opplæring omhandler at alle elever skal få utfordringer tilpasset sitt behov, men ved disse skolene opplever ikke de evnerike elevene at de får noe å strekke seg etter. Det differensieres i de aller fleste tilfellene kvantitativt, en metode som er begrenset dersom det er den eneste metoden som benyttes.

Denne undersøkelsen viser at tilpasset opplæring er sammensatt og komplisert, og det stiller høye krav til både skoleledelse og lærere. Ved den ene skolen er dette agenda fra skoleledelsen, og det smitter over på lærernes arbeid. Ved Skole 2 og Skole 3 er det ingen agenda fra skoleledelsen, og dermed får ikke de evnerike elevene et godt nok tilpasset opplegg slik at deres faglige behov blir stimulert. Skoleledelsen bør ha retningslinjer på hvordan tilpasset opplæring skal praktiseres og gjelde alle elever. Samtidig stiller det krav til ressurser og tildeling av disse. Tilpasset opplæring er tid- og ressurskrevende, men det må kommuniseres og diskuteres ved hver enkelt skole. De evnerike elevene krever sannsynligvis ikke like mye oppfølging og tid som elevene med faglig svakt utbytte.

Det hadde vært interessant å gå videre med denne forskningen for å undersøke grundigere hvordan det tilpasses for de evnerike elevene i skolen. Denne undersøkelsen har vist at det finnes store forskjeller på hvordan tre skoler legger til rette, og det ville vært spennende å se hvordan disse resultatene ville vært om man undersøket flere skoler. Får de evnerike elevene nok utfordringer eller er det forbedringspotensial på hvordan undervisningen legges tilrette? Dette er noe som absolutt bør forskes videre på.

Litteraturliste

Alvesson, M. & Sköldbberg, 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 Americas brightest students. Volum 1*. Iowa: The University of Iowa. Lokalisert på http://www.accelerationinstitute.org/Naton_Deceived/ND_v1.pdf

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

Damsgaard, H.L. (2007). *Når hver time teller: Muligheter og utfordringer i en profesjonell skole*. Oslo: Cappelen Forlag AS.

Freeman, J. (2005) *Permission to be gifted: How conceptions can change lives*. I R.J.

Grønmo, S. (2004) *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Hofset, A. (1968). *Evnerike barn i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Idsøe, E.C. (2014) *Elever med akademiske talent i skolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Jensen, R. (2006). *Tilpasset opplæring i en lærende skole. Om utvikling av læringsmiljøet*. Stjørdal: Læringsforlaget.

Johannessen, A., Tufte, P.A. & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.

Kleven, T.A. (2005) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering (red)*. Oslo: Unipub forlag.

Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.

Kvale, S. & Brinkmann, S (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utg. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Mönks F.J., & Ypenburg I.H. (2008) *Begavede barn: en veiledning for foreldre og pedagoger* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.

Nesse, C. (2014). *Å være lærer for evnerike elever – Personlige og profesjonelle kvaliteter hos læreren – en litteraturstudie*. (Master), University of Oslo.

Opplæringsloven, LOV-2008-06-20-48. § 1-3.[online] Lokalisert på <http://www.lovdatab.no/all/hl-19980717-061.html#1-3>

Rose, G. (1982) *Deciphering Sociological Research*. London: The Macmillan Press Ltd.

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

Utdannings- og Forskningsdepartementet. (2005): *En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005. Lærer elevene mer på lærende skoler?* www.kompetanseberetningen.no.

Vedlegg 1

Intervjuguide

Tilpasset opplæring for evnerike elever, 8.-10. trinn.

1. Bakgrunnen til læreren – har du jobbet med evnerike elever?
2. Er dette temaet noe dere samarbeider om, diskuteres det?
3. Hvordan er hverdagen for evnerike elever ved denne skolen? Får disse elevene nok utfordringer?
4. Hvordan legges det til rette for utfordringer for disse elevene?
5. Hospiterer noen elever på et trinn over i utvalgte fag? Hvordan fungerer dette?
6. Hvordan er de evnerike elevenes faglige utbytte av den tilpassede opplæringen?
7. Hvor lenge har denne typen TPO blitt praktisert ved skolen?
8. Hvordan fungerer TPO for evnerike elever totalt sett ved denne skolen?
9. Ser dere et forbedringspotensial i dette?