

Avdeling Hamar

Siri L. Sørensen

Masteroppgave

**Elever med både høyt evnenivå
og faglig nivå**

En kvantitativ studie av forhold som påvirker realisering for
evnerike elevers læringspotensial

**Students with high scholastic aptitudes
and achievement**

A quantitative study of how different factors influence how the gifted
students achieve their learning potensial

Master i tilpasset opplæring

2017

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA X NEI

Forord

Med denne masteroppgaven legger jeg bak meg 5 år som student. Det som begynte med 3-årig bachelor som barnehagelærer, ble utvidet med 2 år til med master i tilpasset opplæring. Med en mammapermisjon ble veien litt lenger enn planlagt, men nå er jeg i mål. Veien til målet har vært til tider både krevende og utfordrende, men samtidig veldig interessant og givende med tanke på all læring jeg sitter igjen med. Temaet bestemte jeg meg for tidlig i studietiden, da de evnerike barna engasjerte meg på en annen måte enn de andre gruppene vi har vært igjennom på masterstudiet.

Det er flere jeg ønsket å takke for at jeg har klart å gjennomføre denne oppgaven. Først vil jeg takke veilederen min, Ola Johan Sjøbakken for god støtte og motivasjon til å fortsette når jeg synes det var tung å skrive, og for de konstruktive faglige tilbakemeldingene jeg har fått gjennom skriveprosessen. Jeg vil også takke Karianne Hagen for all hjelp med end note.

Jeg vil rette en stor takk til både Linda Dahl for korrektur og tilbakemeldinger underveis på oppgaven. Tusen takk til Barbro Knai for alle samtalene rundt SPSS og sluttlesingen. Tusen takk for alle telefonsamtalene når jeg har trengt deres råd eller manglet motivasjon for å fortsette. Jeg hadde ikke klart dette uten deres støttet og hjelp.

Mammaen min fortjener selvsagt en stor takk for all barnevakt, og hjelp hun har bistått med slik at jeg fikk muligheten til å bare konsentrere meg om å skrive i perioder. Min bror for oversettelse av sammendraget til engelsk. Helt til slutt må jeg selvsagt takke min mann og to barn som har vært forståelsesfulle og tålmodige under denne prosessen jeg nå kan legge bak meg.

Med dette avsluttes min tid som student for denne gang, og jeg kan nå sette familien i hovedfokus og nyte den siste tiden i mammapermisjon.

Eidsvoll, mai 2017

Siri Lomsdalen Sørensen

INNHold

Forord	3
INNHold	4
Tabelloversikt	7
Figuroversikt	8
1. Innledning	9
1.1 Formålet med oppgaven og problemstilling.....	9
1.2 Hva betyr evnerik?.....	11
1.3 Tilpasset opplæring.....	13
1.3.1 Tilpasset opplæring for de evnerike elevene.....	14
1.4 Oppbygning av oppgaven.....	15
2. Teori	17
2.1 Najonal forskning.....	17
2.2 Hvem er de evnerrike?.....	18
2.3 Forskjell på flinke og evnerike.....	20
2.4 Flerfaktormodellen.....	22
2.5 Ulike prinsipper.....	24
2.6 Underyttere.....	26
2.7 Anerkjennelse.....	27
2.8 Den proksimale sonen.....	27
2.9 Relasjoner og trivsel.....	29
2.10 Oppsummering av teori.....	30
3. Pedagogisk og organisatorisk differensiering	32
3.1 Differensiering.....	32
3.1.1 Berikelse.....	34
3.1.2 Akselerasjon.....	34
3.1.3 Segregering.....	35
3.2 Oppsummering av differensiering.....	35
4. Metode	36
4.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv.....	36

4.2	Bakgrunn for valg av metode	38
4.3	Kvalitativ og kvantitativ metode.....	38
4.4	Survey.....	40
4.4.1	Fordeler og ulemper ved bruk av spørreskjema	41
4.5	Utvalg.....	43
4.6	Reliabilitet og validitet.....	44
4.6.1	Reliabilitet	44
4.6.2	Validitet	45
4.6.3	Reliabilitet og validitet i SPEED-prosjektet	46
4.7	Statistiske analyser.....	47
4.8	Undersøkte variabler.	48
4.9	Forskningsetikk.....	49
4.10	Oppsummering	50
5.	RESULTATER	51
5.1	Trivsel.....	52
5.1.1	Jeg liker vanligvis å gå på skolen	54
5.1.2	Jeg synes ofte det er kjedelig i timene	55
5.2	Undervisning og fag.....	57
5.2.1	Jeg liker faget matematikk.....	59
5.2.2	Jeg får de samme oppgavene I matematikk som de andre elevene I klassen.	61
5.2.3	Jeg liker faget norsk.....	62
5.2.4	Norsklærer roser meg for det arbeidet jeg gjør i faget.....	63
5.3	Relasjon lærer-elev.....	64
5.4	Jeg har god kontakt med læreren	66
5.5	Læreren bruker lite tid til å snakke med meg.....	67
5.6	Læreren gjør ingen forskjell på gutter og jenter	68
5.7	Læreren behandler noen elever bedre enn andre	69
5.8	Oppsummering.....	70
6.	Drøfting	72
6.1	Trivsel.....	72
6.2	Undervisning og fag.....	73
6.3	Relasjon lærer-elev.....	74
6.4	Tilpasset opplæring og differensiering	75
6.5	Oppsummering	78
7.	Oppsummering, konklusjon og avslutning	79

7.1 Avslutning.....	81
Litteraturliste.....	82
Norsk sammendrag	85
Abstract.....	86
Vedlegg 1, sum trivsel.....	88
Vedlegg 2: sum undervisning og fag	89
Vedlegg 3: Sum relasjon lærer-elev	92
Vedlegg 4: Trivsel, T-test.....	94
Vedlegg 5: Undervisning og fag,T-test.....	95
Vedlegg 6: relasjon lærer-elev, T-test.....	96
Vedlegg 7: Elevskjema.....	97
Vedlegg 8: Kontaktlærerskjema	103
Vedlegg 9: Samtykkeskjema.....	109

Tabelloversikt

TABELL 1: FLINKE OG EVNERIKE ELEVER	21
FIGUR 2: PROKSIMALE SONEN (IMSEN 2005)	28
TABELL 2: RELIABILITETSVERDIER.....	47
TABELL 3: FREKVENSPANALYSE SUM TRIVSEL.....	52
TABELL 4: T-TEST SUM TRIVSEL	53
FIGUR 4: JEG LIKER VANLIGVIS Å GÅ PÅ SKOLEN	54
TABELL 5: JEG LIKER VANLIGVIS Å GÅ PÅ SKOLEN	55
FIGUR 5: JEG SYNES OFTE DET ER KJEDELIG I TIMENE	56
TABELL 6: JEG SYNES OFTE DET ER KJEDELIG I TIMENE.....	56
TABELL 7: FREKVENSPANALYSE, UNDERVISNING OG FAG	57
TABELL 8: T-TEST, UNDERVISNING OG FAG.....	58
FIGUR 7: JEG LIKER FAGET MATEMATIKK	59
TABELL 9: JEG LIKER FAGET MATEMATIKK.....	60
TABELL 10: JEG FÅR DE SAMME OPPGAVENE I MATEMATIKK SOM DE ANDRE ELEVENE I KLASSEN	62
TABELL 11: JEG LIKER FAGET NORSK	62
FIGUR 10: NORSKLÆRERER ROSER MEG FOR DET ARBEIDET JEG GJØR I FAGET	63
TABELL 12: NORSKLÆRERER ROSER MEG FOR DET ARBEIDET JEG GJØR I FAGET.....	63
TABELL 13: FREKVENSPANALYSE, SUM RELASJON LÆRERER-ELEV	64
TABELL 14: T-TEST, SUM RELASJON LÆRERER-ELEV.....	65
FIGUR 12: JEG HAR GOD KONTAKT MED LÆREREN	66
TABELL 15: JEG HAR GOD KONTAKT MED LÆREREN.....	66
TABELL 16: LÆREREN BRUKER LITE TID TIL Å SNAKKE MED MEG.....	68
FIGUR 14: LÆREREN GJØR INGEN FORSKJELL PÅ GUTTER OG JENTER.....	68
TABELL 17: LÆREREN GJØR INGEN FORSKJELL PÅ GUTTER OG JENTER	69
TABELL 18: LÆREREN BEHANDLER NOEN ELEVER BEDRE ENN ANDRE	70
TABELL 19: VERDIER, SUM TRIVSEL.....	88
TABELL 10: VERDIER, SUM UNDERVISNING OG FAG.....	91
TABELL 21: VERDIER, SUM RELASJON LÆRERER-ELEV.....	93
TABELL 22: TRIVSEL, T-TEST 1.....	94
TABELL 23: UNDERVISNING OG FAG, T-TEST	95
TABELL 24: RELASJON LÆRERER-ELEV, T-TEST	96

Figuroversikt

FIGUR 1: FLERFAKTORMODELLEN TIL MÖNKES OG YPENBURG (2008).....	23
FIGUR 2: PROKSIMALE SONEN (IMSEN 2005)	28
FIGUR 3: SUM TRIVSEL 1.....	53
FIGUR 4: JEG LIKER VANLIGVIS Å GÅ PÅ SKOLEN	54
FIGUR 5: JEG SYNES OFTE DET ER KJEDELIG	56
FIGUR 6: SUM TRIVSEL.....	58
FIGUR 7: JEG LIKER FAGET MATEMATIKK	59
FIGUR 8: JEG FÅR DE SAMME OPPGAVENE I MATEMATIKK SOM DE ANDRE ELEVENE I KLASSEN.....	61
FIGUR 9: JEG LIKER FAGET NORSK.....	62
FIGUR 10: NORSKLÆRER ROSER MEG FOR DET ARBEIDET JEG GJØR I FAGET	63
FIGUR 11: SUM RELASJON LÆRER-ELEV.....	65
FIGUR 12: JEG HAR GOD KONTAKT MED LÆREREN	66
FIGUR 13: LÆREREN BRUKER LITE TID TIL Å SNAKKE MED MEG	67
FIGUR 14: LÆREREN GJØR INGEN FORSKJELL PÅ GUTTER OG JENTER.....	68

1. Innledning

Her vil jeg presentere formålet med denne avhandlingen og problemstillingen min. Videre vil jeg gjennomgå begrepsavklaring på de mest sentrale begrepene som er brukt i denne oppgaven, før jeg avslutter med oppgavens oppbygning.

1.1 Formålet med oppgaven og problemstilling

Mitt mål med denne studien er å utvikle en dypere forståelse av evnerike barn – både hvem de er, hvordan vi skal identifisere dem og hvordan vi skal tilpasse opplæringen slik at de får utnyttet sitt læringspotensial. Gjennom de siste årene har det kommet mer forskning om de evnerike. Disse undersøkelsene er som oftest kvalitative og bygger på få informanter.

Den norske skole skal være en skole for alle barn, hvor alle blir inkludert og får den opplæringen de trenger for å nå sitt læringspotensial ved tilpasset opplæring. I læreplanen står det skrevet helt tydelig hva både elever og foresatte har krav på i skolegangen.

Norsk skole er en inkluderende skole hvor det skal være plass for alle. Skolen skal derfor gi tilpasset opplæring, slik at hver enkelt elev stimuleres til størst mulig måloppnåelse. Dersom en elev ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, har eleven rett til spesialundervisning etter samme regler som i dag. (Opplæringsloven, 2006.)

Dette vil det si at den norske skolen skal kunne se hva hvert enkelt barn trenger i sin skolegang for å klare å få best måloppnåelse. Det gjelder enhver elev, og skolen skal kunne klare å tilrettelegge, hvis ikke har eleven krav på spesialundervisning. Vi har eksempler her i Norge hvor elever har måtte bytte skole fordi skolen ikke har klart å tilpasse for denne eleven. Et eksempel er Oslo-eleven Regine som byttet skole for å få større utfordringer i matematikken (Kirsti, 2013). I skrivende stund har Bærumsskolen fått en egen veileder for barn og unge med stort læringspotensial. Visjonen for skolen er nå ”alle elever skal få maksimalt faglig og personlig utbytte av sin skolegang”. Dette er et riktig steg for alle de elevene som er evnerike, ettersom vi vet at flere evnerike elever sliter med å bli anerkjent for sin kunnskap og ferdigheter, og at opplæringen ikke dekker deres behov (Idsøe & Skogen, 2011). Når Bærumsskolen nå innfører veileder kan dette bety at samfunnet vårt ser hvilken betydning dette kan ha for de evnerike elevene, og at de norske lærerne får mer og mer

kunnskap om hvordan de skal legge til rette opplæringen for denne elevgruppen slik Skogen (2010) skriver.

Målsettingen med fellesskolen er:

- gi alle elever og lærlinger/lærekandidater like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre.
- stimulere elevenes og lærlingenes/lærekandidatenes lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet.
- fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter (Kunnskapsdepartementet, 2011; *Opplæringsloven*, 2006, §1-2; Utdanningsdirektoratet, 2015).

Ut fra målene fellesskolen har skal vi klare å ivareta mangfoldet i elevens forutsetninger, altså også de evnerikes forutsetninger. Vi skal legge til rette slik at elevene har noe å strekke seg mot, og gi dem utfordringer ut fra deres evner og forutsetninger. Alle elevene skal kunne oppleve å nå sine mål og oppleve mestring. Skolen skal skape et læringsmiljø som er godt for alle.

Det som er skrevet over gjør at jeg lenge har lurt på hvordan de evnerike elevene trives på skolen. Har de god relasjon til sin lærer? Blir de sett og anerkjent for sine evner slik det står i Kunnskapsløftet (2006) om at alle elever skal få tilpasset opplæringen, bli sett, føle tilhørighet og inkludert? Dette er noe jeg ønsket å se nærmere på gjennom faglitteratur og andre forskningsprosjekter som er gjennomført her i Norge.

Vi kan lese i stortingsmelding nr.20, *På rett vei* (Kunnskapsdepartementet, 2011) at myndighetene nå ser at det finnes evnerike elever i den norske skolen, og disse trenger utfordringer og tilpasset opplæring for å nå sitt læringspotensial akkurat på lik linje som sine medelever. Det står at de evnerike elevene kan fort kjede seg og falle av hvis de ikke blir stimulert ut fra sine ferdigheter og kunnskap. De evnerike elevene trenger på lik linje som alle andre elever å få utfordringer som er tilpasset deres eget nivå.

Kunnskapssenteret for utdanning ga ut en rapport i 2016 som handler om evnerike elever og elever med stort læringspotensial. Forskningen i denne rapporten viser at den sosiale konteksten for hvor læringen skjer spiller en stor rolle for disse elevene. Ettersom gruppene ikke er homogene, har vi ingen bestemte opplæringstiltak som sikrer at de evnerike får den

opplæringen som er best for dem ut fra deres nivå. Rapporten viser også til at de evnerike elevene fort kan kjede seg. Et eksempel på dette er Mari Sol. Hun er en 6.klassing som følger læreplanen i matematikk for 9. og 10. trinn. Læreren hennes forteller at hun ikke klarte å gi Mari Sol de utfordringene hun trengte, noe som bidro til at Mari Sol var en underdyter. Skolen løste dette ved å gi Mari Sol utfordringene hun trengte, slik at hun kunne nå sitt læringspotensial på ungdomskolen. Det ble diskutert om hun skulle tas ut av klassen med en-til-en undervisning, men dette hadde følt til at hun måtte sitte mye alene. Hun trives på ungdomsskolen, men det blir trukket frem at Mari Sol kan føle seg utenfor på ungdomsskolen i friminuttene. Hun trives godt i sin klasse, og derfor vil hun ikke bli flyttet opp et klassetrinn fast (Johansson, 2016).

De evnerike elevene, slik jeg oppfatter det, er gjerne en gruppe elever vi tror vil klare seg gjennom skolegangen siden de kan og vet så mye av opplæringen på skolen fra før, men gjennom teorien jeg har lest ser jeg betydningen av at vi må legge til rette for denne elevgruppen på lik linje som de andre elevene. Tankegangen om at «de klarer seg selv» kan komme av lite kunnskap om de evnerike barna og deres forutsetninger for å få utnyttet sitt læringspotensial. Denne holdningen rammer i praksis barna dobbelt opp – både ved at tilpasningsbehovet ignoreres og gjennom konsekvensene dette medfører. Gjennom studietiden har vår klasse hatt fokus på ulike elevgrupper som blant annet minoritetsbarn, barn med atferdsproblemer og andre barn som sliter på skolen, men det har vært lite fokus på de evnerike. Nettopp dette gjorde det spennende å se og utforske hva jeg kunne finne av teori og forskning på denne elevgruppen.

På bakgrunn av dette blir min problemstilling ” Hvordan tilpasse opplæringen til de evnerike slik at de bedre kan nå sitt læringspotensial?”

1.2 Hva betyr evnerik?

I faglitteraturen finnes det flere navn som er brukt for den gruppen denne masteroppgaven handler om. Begrepene ”begavede”, ”evnerike” og ”talentfulle” brukes gjerne om hverandre. Jeg har valgt å kalle gruppen for evnerike gjennom min avhandling, og har lagt vekt på hvordan faglitteraturen betegner gruppen de evnerike. Lærerne har ofte et syn på de evnerike elevene sine de som er «de perfekte elevene», at disse elevene alltid viser god oppførsel og gjør det godt på skolen, noe som ifølge Idsøe og Skogen (2011) ikke stemmer. Vi må huske

at hver enkel elev er forskjellig, og dette gjelder også de evnerike elevene. Det finnes ingen fasit på denne gruppen, som det heller ikke gjør på for eksempel «gjennomsnittselevne». Ser vi på hvor mange evnerike barn vi kan finne i en klasse er det trolig ikke mer enn en til to elever som er evnerike, slik som Idsøe og Skogen (2011) skriver: ”Ofte vanlig å definere evnerike barn som de 5 % som er mest evnerike på ett alderstrinn. Det betyr at for hvert 20. barn, så er det sannsynligvis én som kan betraktes som evnerik” (s.85).

Selv om de evnerike barna er forskjellige fra hverandre, så finnes det et grunnleggende kjennetegn som er felles for dem – det viser seg at den kognitive intelligensen er høyere enn hos jevnaldrende. IQ hos et evnerikt barn er på minst 130. Dette er verdier som vi finner i 2-5% blant befolkningen generelt (Idsøe, 2014; Idsøe & Skogen, 2011).

Rihert, McDonnel og Alvino (1982) kategoriserte denne gruppen i fem:

1. **Definisjoner knyttet til eksepsjonelt intellektuelle evner** som tar bakgrunn i psykometriske kriterier, som vil klassifisere inn i to kategorier. Får en elev en skår som ligger to standardavvik over gjennomsnittet vil denne eleven komme i kategorien ”spesielt begavede”.
2. **Definisjoner knyttet til flere intellektuelle ferdigheter** er basert på å veie opp for begrensingene i definisjoner knyttet til eksepsjonelt intellektuelle evner. De intellektuelle evnene kommer bare til uttrykk hvis de fremtrer som en abstrakt handling, hvor personen bruker sine evner i en produktiv eller observerbar atferd.
3. **Definisjoner som tar høyde for kreativitet** er kreativitet i fokus og hvordan man uttrykker den. Viktig med evaluering for å se hvordan kreativiteten kommer frem i evnene.
4. **Definisjoner knyttet til flere talenter** viser en bredere forståelse for talent, samtidig en mer kompleks forståelse for begrepet.
5. **Offisiell definisjon i USA** definerer evnerikdom som akademiske og en generell intellektuell evne ifølge Department of Education (1993).

(Punktene er hentet fra Idsøe & Skogen, 2011, s.86-87). Det kan være forvirrende når vi ser den store variasjonen av definisjoner som finnes på området, men dette viser bare at de evnerike barn er ulike hverandre, og det er variasjon i dem som alle andre grupper. Vi må huske at de skoleflinke elevene og de evnerike er forskjellige. Forskjellen mellom disse gruppene kommer jeg tilbake til under punktet 2.3.

1.3 Tilpasset opplæring

I opplæringsloven (2008, §1-3) står det klart og tydelig at alle elevene har krav på å få tilpasset opplæringen etter sine forutsetninger og evner. Videre står det i Kunnskapsløftet (2006) at de har som mål at læringsresultatene skal bli bedre for alle elevene, og opplæringen skal tilpasses slik at det blir økt læring for alle. Hvis dette skal gjelde alle elevene må vi også tilpasse opplæringen for de evnerike, slik at de får noe å strekke seg mot, og ikke bare de elevene som sliter med det faglige eller de som ligger på det ”normale”.

Begrepet ”tilpasset opplæring” er noe vi alle har hørt om, og derfor blir dette ofte tolket forskjellig ut ifra hvilke personer som skal tyde begrepet. Det finnes ulike personer som har skrevet om begrepet, og hva de legger i definisjonen varierer. Jeg har valgt å se på definisjonene til både Engen (2010) og Håstein og Werner (2004).

Tilpasset opplæring er ethvert tiltak på individ-, organisasjons- eller kulturnivå, som bidrar til at elevene får optimale muligheter til å realisere sitt lærings- og utviklingspotensial, både når det gjelder instrumentelle kunnskaper og personlighetsutvikling eller danning, samtidig som de har optimal sjanselighet når det gjelder å nå skolens mål. (Engen, 2010, s. 52)

Vi definerer tilpasset opplæring som vanlig undervisning eller spesialundervisning der en gjennom iaktakelse, planlegging, gjennomføring og løpende evaluering aktivt ser til at alle elever – med sine forskjelligartede ulikheter – får utfordringer og muligheter som bidrar til mestring og tilhørighet, faglig og sosialt, individuelt og i gruppe. (Håstein & Werner, 2004, s. 53)

Ut ifra disse definisjonene kommer det frem at uansett hvilke ferdigheter og forutsetninger elevene har skal de kunne føle at de har en tilhørighet, og de skal klare å mestre uansett om de er ligger over, under eller akkurat på gjennomsnittet av hva de skal kunne. Det kommer her klart frem hva som kreves av oss som jobber med barn, og vi vet alle hva slags glede det gir å kunne mestre og å føle tilhørighet i en gruppe. Senteret for Atferdsforskning har gjennom en undersøkelse funnet ut at de evnerike barna har følelsen av at de ikke får nok stimulanse, eller at de ikke får den støtten de trenger av læreren, viser Idsøe (2014) til. Dermed ser vi at vi som jobber med barn ikke alltid klarer å tilpasse opplæringen som vi burde. En erkjennelse av at det å behandle elever forskjellig ikke er forskjellsbehandling kan være en god start. Alle er spesielle – enhver på sin måte, og alle har et grunnleggende behov for «å bli sett». Utfordringen for oss som skal tilrettelegge for læring og mestring er å avdekke den enkeltes nivå og behov for å kunne tilby hensiktsmessig innhold i et inkluderende læringsmiljø. Ved å benytte oss av resultatene fra forskning får vi nye

referanser for hvordan vi kan sette sammen og presentere undervisningen, og ved å implementere nye tanker og teknikker kan læringssituasjonen tilpasses bedre for den enkelte elev.

Når man ser på definisjonene av tilpasset opplæring til Engen (2010) og Håstein og Werner (2004) skiller de seg ved at Engen har fokuset rettet mot det sosiokulturelle. Ved det sosiokulturelle snakker man da gjerne om smal og bred forståelse.

Den smale tilnærmingen er rettet mot hver enkelt elev, hvor det skjer tilpasset opplæring knyttet opp mot konkrete tiltak og metode. Her er fokuset på eleven, og ikke fellesskapet. En smal forståelse kan medføre at læreren legger opp til hvordan eleven kan lære for eksempel pensumet de skal igjennom på en individuell plan ifølge Bachmann og Haug (2006). Her vil da den enkelte elev få tilpasset sin vanskelighetsgrad og mengdetrening, samt den arbeidsmåten som passer best til eleven. Dette krever mye av en lærer, da det er mange elever i hver klasse.

Den brede forståelsen av tilpasset opplæring er rettet mot fellesskapet. Her blir alle elevene sett på som en helhet og det blir ikke rettet fokus på den enkelte elev. Inkludering, læringsmiljø og fellesskap vektlegges for at eleven skal få best læringsutbytte både sosialt og faglig (Bachmann & Haug, 2006).

Det finnes pedagoger som er tvilende til om det er hensiktsmessig å organisere skolehverdagen etter nivåinndelte grupper. Det er den enkelte elev som skal oppleve tilpasset opplæring, ikke den gruppen individet er en del av. Nivådeling kan medføre at elevene føler de blir sortert etter om de er dumme eller smarte, noe som påvirker selvfølelsen til elevene. Videre vil dette påvirke hva elevene tenker om lærerens forventninger til prestasjonene i gruppen, og hvilke forventninger de får til seg selv i forhold til læring og resultater. Med dette ser vi viktigheten av at tilpasningen skjer individuelt i klassen, særlig når læringsutbyttet til alle elevene bidrar til et inkluderende klassemiljø (Dale, 2007; Nes & Berg, 2010).

1.3.1 Tilpasset opplæring for de evnerike elevene

I boken til Idsøe og Skogen (2011) legges det vekt på tre premisser i forhold til tilpasset opplæring i praksis; elevens faglige nivå, elevens læringskapasitet og hvilken måte eleven lærer best på. Vi skal kunne tilpasse og justere undervisningen til alle elever. Dette gjelder

like mye for de evnerike elevene, og ikke bare dem som sliter faglig, som vi har mer etablerte tradisjoner for. Når lærerne tar hensyn til elevenes individuelle behov ved tilrettelegging av gode rammer, vil dette føre til dannelse av plattformer der hver enkelt elev kan få utvikle seg ut fra egne forutsetninger. ”Det er i vår sammenheng viktig å merke seg at det ikke bare er de som har generelle lærevansker eller mer spesifikke fagvansker som trenger spesiell oppmerksomhet og hjelp fra lærere, men også de spesielt evnerike” (Skogen & Idsøe, 2011, s. 35).

1.4 Oppbygning av oppgaven

I kapittel 1 blir problemstillingen og forskningsspørsmålene presentert, før jeg gjør rede for de to mest sentrale begrepene i denne avhandlingen; tilpasset opplæring og evnerike elever.

I kapittel 2 presenterer jeg forskning på feltet, og tar Finland som eksempel for hvordan de tilpasser for de evnerike. Videre jeg tar for meg teori om de evnerike barna, som «Hvem er de evnerike barna?» og «Hva er forskjell på evnerik og flink?» Deretter presenterer jeg flerfaktormodellen, og ulike prinsipper på hvordan skolen kan møte de evnerike elevene. Jeg ser på betydningen av underytere og behovet for anerkjennelse.

I kapittel 3 forklarer jeg hvordan differensiering kan defineres, og tar for meg noen ulike former for differensiering.

Kapittel 4 omhandler vitenskapsteoretiske og metodiske tilnærminger til mine undersøkelser i oppgaven. Kapittelet omhandler samfunnsvitenskapelig perspektiv, begrunnelse for valg av metode, hva kvalitativ og kvantitativ metoder, hvor jeg har skrevet om hva survey er, samt ulemper og fordeler med denne bruken av innsamlingsmetode. Jeg ser på reliabilitet og validitet, og hvordan dette er i SPEED prosjektet. Videre belyser jeg utvalget i undersøkelsen, hvilke variabler jeg har undersøkt og hvilke statistiske analyser jeg har gjort, før jeg avslutter med forskningsetikk.

I kapittel 5 gir jeg en forklaring på måleinstrument jeg har brukt i analysene, før jeg presenterer resultatene fra mine analyser og kommenterer mine funn.

I kapittel 6 drøfter jeg mine funn fra resultatene i kapittel 5 opp mot teori introdusert i kapittel 1 og 2.

Til slutt i kapittel 7 oppsummerer og konkluderer jeg oppgaven med utgangspunkt i min problemstilling.

2. Teori

I dette kapittelet vil jeg presentere teori knyttet opp det min problemstilling, og hvilken betydning det har. Jeg vil gå gjennom forskning som finnes på dette fagfeltet. Grunnen til at jeg har sett mest på nasjonal forskning er at dette er mest relevant for meg når mine undersøkelser gjort i Norge. Flere av mine kilder er norske, selv om de bygger på internasjonal teori og forskning. Deretter jeg tar for meg hvem de evnerike elevene er, samt forskjellene mellom flinke og evnerike elever. Videre går jeg gjennom Mönks og Ypenburgs (2008) flerfaktormodell, hvordan skolen kan møte de evnerike, hva det vil si å være underlyter. Jeg tar for meg betydningen av anerkjennelse og hva det vil si å være i den nærmeste utviklingszone. Til slutt tar jeg kort for meg hva som menes med relasjonen lærer-elev, samt trivsel.

2.1 Nasjonal forskning

I Norge finnes det ikke mange studier om de evnerike barna, selv om vi gjennom faglitteratur og masteroppgaver ser at denne gruppen barn blir satt mer og mer i lyset. De studiene som er gjort av evnerike barn er gjerne med få informanter, men det finnes én stor studie gjort av Arnold Hofset i 1963. Han samlet inn data fra Bærum kommune, og det var ca. 200 informanter i denne undersøkelsen. Boken hans *”Evnerike barn i grunnskolen”* (1968) viser resultater som at de evnerike har en mer negativ innstilling til fagene som består av teori enn sine klassekamerater. Hofset begrunner resultatene med manglende individuell tilpasning som fremmer mestringsfølelse, da de teoretiske fagene i skolen skjer i samme rekkefølge og fremgang for alle elever og dermed ikke gir den enkelte utfordringer på sitt nivå. Når det gjaldt innstillingen til fagene og skolen viste undersøkelsen at de evnerike ikke skilte seg stort fra sine medelever, men i de ”boklige fagene” lå de evnerike elevene langt over sine medelever.

Etter boken til Hofset (1968) ble det lenge stille før boken til Idsø & Skogen, som viser en casestudie på evnerike elever, kom ut i 2011. Casestudien er basert på fem personer, som enten er elever eller er ferdig på norsk skole, og dokumenteringen har skjedd gjennom testing og kartlegging. Resultatet Idsø og Skogen kom frem til gjennom sin studie stemmer med resultatet Hofset fant ut, som er at det er for dårlig tilpasset opplæring for de evnerike i den norske skolen.

I 2011 kom også Stortingsmelding 22 ”*Motivasjon – Mestring – Muligheter*” (Kunnskapsdepartementet, 2011) som handler om ungdomstrinnet, og hvor «De høyt presterende elevene» har fått et eget avsnitt.

Siden forskningslitteraturen vi kan finne i Norge ennå ikke er stor, er det vi leser fra andre deler av verden, og jeg velger å trekke frem Finland som et eksempel på hva de har gjort for de evnerike elevene i skolesystemet. Finland bruker nå flere ulike tilbud for de evnerike elevene som tidlig skolestart, hoppe over klassetrinn, faglige akselerering og evnegrupper. Det vises også fra finske forskere at vi trenger å ha mer informasjon og kunnskap om de evnerike, og at denne elevgruppen må inn i lærerutdanningen.

Etter dette har det blitt rettet mer oppmerksomhet mot evnerike barn gjennom ulike masteroppgaver. Blant annet gjennom masteroppgaven til Jørgen Smedsrud (2012) ”*Den norske skolen og de evnerike elevene. En caseundersøkelse av hvordan evnerike barn og foreldrene deres opplever møte med skolen*”, Cecilie Eikefjord Udberg-Helle (2013) ”*Why let them walk when they can fly? Tilpasset opplæring og høyt begavede barn*”, Christine Nesse (2014) ”*Å være lærer for evnerike elever. Personlige og profesjonelle kvaliteter hos læreren – en litteraturstudie*” og Kari Kolberg (2015) ”*Hvem er det de ser? – En kvantitativ undersøkelse av lærerens blikk for elevenes (sterke) evner*”. Disse oppgavene viser viktigheten av tilpasset opplæring for de evnerike elevene. Mangelfull kunnskap om denne elevgruppen er fortsatt en utfordring i den norske skolen, noe som gikk igjen i masteroppgavene.

2.2 Hvem er de evnerike?

Som skrevet over er de evnerike barna ikke en homogen gruppe. Vi har altså ikke en fasit på hvordan den evnerike eleven tenker eller oppfører seg i klasserommet, men det finnes noen fellestrekk ved disse barna. Viktigheten av dette er at lærerne skal kunne gjenkjenne hva det vil si å være evnerik, og støtte dem til å nå sitt læringspotensial i et inkluderende klassemiljø. For at læreren skal kunne vite hvordan evnerike elever oppfører seg og hva som skiller dem fra de øvrige elevene, må han ha kunnskap om dette som igjen vil føre til at denne elevgruppen faktisk blir oppdaget på skolen (Idsøe & Skogen, 2011). I boken til Distin (2006) har hun gitt noen fellestrekk og kjennetegn på de evnerike barn, og det viktigste er kanskje at de ønsker å lære, forstå og oppdage. Med dette følger at de stadig stiller spørsmål,

er ekstremt nysgjerrige, lærer ny kunnskap i et tempo raskere enn sine medelever, ofte er kreative og ser sammenhenger. De vil ha en logisk forklaring på spørsmålene de stiller, noe som kan være utfordrende for en lærer eller foreldre som kanskje ikke sitter inne med den kunnskapen de ønsker svar på.

Gjennom forskning kom Betts og Neihart (1988) frem til seks personlighetstyper for de evnerike barna. Her kommer det igjen frem at alle barn er forskjellige, og vi kan ikke sette dem i en bås slik vi ofte gjør ved å tenke at de er så flinke at de klarer seg selv. Disse barna er like forskjellige som de barna som strever eller klarer seg normalt på skolen. Ved å bruke de ulike personlighetstypene som et hjelpemiddel vil vi som jobber med barn vite hva vi skal se etter, slik at vi kan identifisere og tilrettelegge også for de evnerike barna, så de får forutsetninger til å utvikle seg på lik linje med resten av barnegruppen. Vi må huske på at barnet kan være en type profil, men at det også kan være under flere profiler eller endre profilen gjennom for eksempel opplevelser.

1. Den vellykkede eleven- så mange som 90 % av de evnerike barna befinner seg i denne typen profil. Disse elevene kan systemet, slik at de tilpasser atferden sin. De vet godt både hva som forventes hjemme og på skolen, og har en iver etter å få godkjenning på at arbeidet deres er bra. Denne typen profil er gjerne den vi voksne tenker at vil klare seg selv, men det er denne gruppen som ofte kjeder seg på skolen. En følge av at de kan spillereglene kan være at de ofte blir mindre kreative.
2. Den utfordrende eleven- trives ikke i det tradisjonelle skolesystemet, da eleven føler at han ikke blir anerkjent av skolesystemet. Dette fører til at eleven ofte skaper konflikter med lærerne, kan være forstyrrende for alle i klasserommet. Selv om eleven er kreativ, kan han ha et negativt selvbilde. Denne elevgruppen er i faresonen for å droppe ut av skolen, da eleven kan ende opp i miljøer med stoffmisbruk eller kriminalitet.
3. Den skjulte eleven- ønsker å skjule at hun er evnerik, da det er viktigere å passe inn i gruppen enn å vise hvor intelligent hun er, i frykt for å ikke bli inkludert av sine jevnaldrende. I denne gruppen finner vi flest jenter, de er ofte usikre og derfor er det viktig å passe inn. Både foreldrene og lærerne har høyere forventninger til eleven enn hun selv viser, noe som kan føre til konflikter mellom dem.

-
4. Den som dropper ut eleven- føler at man ikke blir hørt eller sett av skolesystem slik at han føler seg sviktet. Denne eleven er ofte bitter, deprimert og tilbaketrukket siden han opplever ikke å få den anerkjennelsen han trenger, som fører til at selvbildet er dårlig. Ofte blir han ikke avdekket som evnerik før sent i skolegangen, noe som fører til at han ikke får tilpasset opplæring som dekker hans kunnskap og ferdigheter.
 5. Den dobbelteksepsjonelle eleven- har funksjonshemninger, diagnoser eller lærevansker slik at de ofte ikke blir sett som evnerike. Grunnen kan blant annet være at de ikke jobber like fort som de andre evnerike elevene og dermed blir lærenes fokus heller på de svakhetene han har enn å fokusere på de sterke sidene ferdigheter.
 6. Den autonome eleven- er nesten lik den vellykkede eleven. Forskjellen mellom disse finner vi ved at den autonome eleven har metoder som gjør at skolesystemet ”jobber” for han, og ikke som den vellykkede eleven som ”jobber” for skolesystemet. Denne gruppen er flinke til å jobbe selvstendig, har et godt selvilde og blir godt likt av de fleste.

Når vi ser hvor ulike de evnerike elevene kan være, forstår vi hvor viktig det er å ha kunnskap om dem. Det er lett å tenke at de evnerike elevene er flink elev som gjør alt det læreren sier eller den som aldri lager problemer eller bråk, men ved denne tilnærmingen vil det være mange evnerike som ikke blir fanget opp. Ifølge Idsøe og Skogen (2011) kan følgene ved at disse barna ikke blir anerkjent for sine evner i verste fall være at de mister sin motivasjon, kreativitet og entusiasme.

2.3 Forskjell på flinke og evnerike

Alle elever som går på skolen er forskjellige, og vi må huske at de evnerike barna er like forskjellige som de øvrige barna. Dette medfører også at det ikke er like lett for lærerne å vite om et barn er evnerik eller flink, og igjen ser vi hvor viktig det er med kunnskap om denne gruppen elever. Det er viktig at lærere ikke kun tenker at de evnerike elevene er elever som tilpasser seg klassen på positiv måte og alltid har gode prestasjoner. Dette er en aktuell misforståelse som kan føre til at vi feiltolker hvem vi identifiserer som evnerike (Idsøe & Skogen, 2011).

Tabellen under viser skille mellom ”evnerike” og ”flinke” elever ut ifra internasjonal faglitteratur (Szabos, 1989, i: Skogen og Idsøe, 2011, s. 96). Denne tabellen kan brukes som et hjelpemiddel. Vi må huske at det finnes unntak, og denne tabellen ikke er en fasit på hvordan alle flinke og evnerike elevene er.

Flinke elever:	Evnerike elever:
Kan svarene	Stiller spørsmålene
Er interesserte	Er ekstremt nysgjerrige
Arbeider hardt	Beskjeftiger seg med andre ting og klarer seg også godt
Svarer på spørsmål	Diskuterer detaljer og er omstendelige
Befinner seg i toppen av klassen	Er forut for klassen
Lytter med interesse	Viser sterke holdninger og synspunkter
Lærer lett	Kan det allerede
Har det fint med jevnaldrende	Foretrekker voksne
Er mottagelige	Er intense
Kopierer nøyaktig	Skaper nytt
Liker å gå på skolen	Liker å lære
Mottar informasjon	Bearbeider informasjon
Er teknikere	Er oppfinnere
Liker logisk oppbygget læring	Trives med kompleksitet
Er bevisste	Er ivrig observerende
Er tilfredse med egen læring	Er meget selvkritiske

tabell 1: flinke og evnerike elever

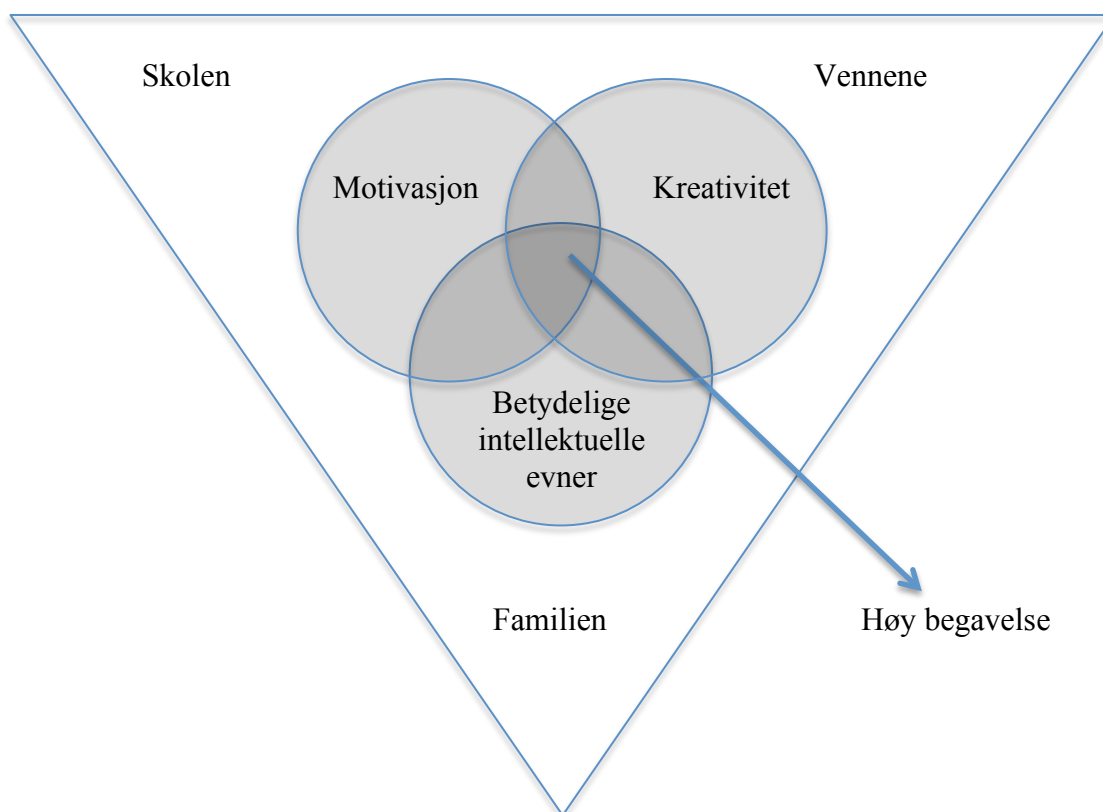
Ser vi på venstre siden finner vi beskrivelse av de elevene som vi betegner som flinke elever. Disse flinke elevene er de som får best resultater i klassen, og er interesserte i hva læreren skal formidle. De er lettlært, liker seg på skolen, trives med sine jevnaldrende, er fornøyde med sin egen læring og jobber med de oppgavene læreren gir dem.

På den høyre siden ser vi kjennetegn som beskriver de evnerike barna. Ser vi på at de flinke elevene lærer lett, er dette noe de evnerike elevene allerede kan, noe som kan være grunnen til at de evnerike ikke er interessert i det læreren skal formidle. Når læreren stiller et spørsmål vil den flinke eleven svare på spørsmålet, mens den evnerike eleven vil være opptatt av å svare på et dypere nivå. Ser vi på den sosiale kompetansen ser vi at de flinke elevene har det fint med dem som er like gamle, mens de evnerike elevene foretrekker voksne personer.

2.4 Flerfaktormodellen

Det finnes flere modeller om evnerike barn, men jeg har valgt å se på modellen til Mönks & Ypenburg som kalles *flerfaktormodellen*. Kreativitet, motivasjon og betydelige intellektuelle evner er hvilke personlige egenskaper vi kan finne hos de evnerike, mens modellen også tar hensyn til miljømessige påvirkningsfaktorer som skole, familie og venner (Mönks & Ypenburg, 2008). Når et barn er evnerikt er det viktig at det blir stimulert og får utviklet seg på lik linje som et gjennomsnitts barn, derfor trekker Mönks & Ypenburg inn hvor viktig det sosiale miljøet er for denne gruppen for at de skal kunne videreutvikle sin høye intelligens.

Under vises modellen og hvordan faktorene henger sammen for å oppnå at man får utviklet sin høye intelligens.



Figur 1: flerfaktormodellen til Mönks og Ypenburg (2008)

Motivasjon handler om evnen og viljen mennesket har for å fullføre en oppgave det har begynt på, altså må viljen og evnen ligge der for at man skal kunne oppnå målet sitt. Ser vi på norsk faget for eksempel må eleven lage seg mål, planlegge og vurdere risiko- og usikkerhetsfaktorer som kan oppstå underveis for å kunne fullføre den oppgaven han har begynt på. Motivasjon er gjerne den faktoren som er viktigst og kan være avgjørende når det gjelder suksess for å oppnå læring, da dette blir påvirket av det sosiale miljøet vi mennesker befinner oss i (Mönks & Ypenburg, 2008). Dette kan støttes ved å se på Vygotskij sin teori som forteller oss at fellesskapet og samhold er viktige faktorer for å kunne bli motivert og dermed ha større sjanse for å lykkes. Her kan vi også se hvor viktig det er med den proksimale sonen som jeg kommer til litt lenger ned i teoridelen (Vygotskij, Roster, Bielenberg, Skodvin & Kozulin, 2001).

Med **kreativitet** mener Mönks hvilken evne mennesket har for å gjennomføre løsninger av problemer på en oppfinnsom og personlig måte ved å tenke selvstendig. Her må eleven finne ut fra sin problemstilling hva som engasjerer han med norskoppgaven som nevnt i motivasjonsdelen og finne løsninger som gjør at eleven vil klare å løse oppgaven. Her vil

man se hvordan eleven vil klare å tenke selvstendig og kreativt for å oppnå resultater i oppgaven eleven skal løse (Mönks & Ypenburg, 2008).

Siste er at eleven har **betydelige intellektuelle evner**, som måles ved evnetester eller intelligensstester, og eleven må ligge over gjennomsnittet. Har eleven en IQ-verdi som er 130 eller over kan eleven regnes som evnerik (Mönks & Ypenburg, 2008).

Ifølge Mönks og Ypenburg (2008) kan elevenes evner utvikle seg kun hvis det finnes et godt samspill med alle de seks faktorene. Mye ligger også i samspillet med elevens sosiale kompetanse, altså om eleven har evner til å kommunisere og samarbeide med personer som er rundt en. Opplever eleven at det sosiale miljøet er manglende eller ikke engasjerer seg i eleven, vil utviklingen til eleven stoppe opp, noe som resulterer i at elevens potensial ikke blir fullt utnyttet. Med det sosiale miljøet for eleven menes vennene, skolen og familien, og samarbeider disse faktorene kan dette være grunnlaget for at eleven skal utvikle seg og bli stimulert (Mönks & Ypenburg, 2008).

2.5 Ulike prinsipper

American Psychological Associations «Coalition for Psychology in Schools and Education» med flere kjente navn for dette fagfeltet som Makel, Olszewski-Kubilius, Plucker og Subotnik (2017) har satt sammen 20 prinsipper som handler om hvordan skolen kan møte de evnerike, talentfulle og kreative barna. Prinsippene gjelder fra barnehagealder og oppover. Disse prinsippene har fem hovedprinsipper som videre er delt inn i undergrupper. Hovedprinsippene er delt inn i tenkning og læring, motivasjon, sosio-emosjonell læring, klasseledelse og vurdering. Til denne oppgaven har jeg kun valgt å se på tenking og læring og motivasjon.

Tenkning og læring

- Når elevene har fokuset på læringsmål, fører det til at elevene blir mer imøtekommende for utfordringene de møter. Elevenes læring og kognitive funksjoner blir påvirket av hvordan deres oppfatninger er rundt evner og intelligens. Som en følge av lærerens ros om elevenes arbeidsstrategi eller innsats fremfor deres intelligens, kan dette føre til at elevene vil sette høyere mål for seg selv, få økt læring og prestere høyere. Læreren må ha høye forventninger og gi tilbud om hjelp til alle elevene, selv de som er flinkest.

-
- Den kunnskapen som eleven allerede sitter inne med vil påvirke elevens læring. Alle elever har kunnskap når de begynner på skolen, så læreren må klare å mikse ny læring med allerede lært kunnskap.
 - Elevens læring og kognitiv utvikling er ikke betinget av generelle stadier av utvikling. Læreren kan legge til rette for elevene sine for å nå høye nivåer ved å sette sammen en heterogen gruppe, som tillater kobling mellom de elevene som er på et høyere nivå og oppmuntrer elevene til refleksjon på det de allerede har kunnskap om. Å gi eleven erkjennelse og tilrettelegging for utfordringer vil også bidra til å videreutvikle deres læring og kognitive utvikling.
 - For at elevene skal kunne få overført sin kunnskap, kan læreren få eleven til å bruke den kunnskapen han allerede har i den virkelige verden, og lage en bro mellom den kunnskapen eleven allerede har og læringsmålet som læreren har satt. Å bruke et tema som gjør at elevene kan se flere sammenhenger, med både forskjeller og likheter vil også bidra til ny læring.
 - Når kunnskapen går fra kortsiktig over til langtidshukommelsen kan praksis være et hjelpemiddel. Læreren kan lage oppgaver til eleven basert på allerede innlært kunnskap, eller få mulighet for å øve på oppgaver som har flere metoder å løse oppgaven. Dette vil medføre at ferdighetene elevene har sitter over tid.
 - Tydelige og forklarende tilbakemeldinger er viktig for elevens læring, og læreren gir klar melding i en positiv tone om hva eleven ikke har forstått rettet mot spesifikke læringsmål og hvordan disse læringsmålene kan oppnås. Når læreren ser at eleven forbedrer seg på vei til dette læringsmålet må han gi rikelig med ros.
 - Ved å bruke en kreativ innfallsvinkel i undervisningen kan de kreative elevene bli sett på som engasjerte istedenfor som forstyrrende elever. Elevene vil her kunne oppfinne og oppdage gjennom læringsprosessen.

Motivasjon

- Elever ønsker å lære og gjøre det bedre når de er motivert. Her trekkes også ros fra læreren frem som et viktig element i forhold til å bli motivert for å lykkes og oppnå læring. Elevene finner kortsiktige mål mer motiverende enn langsiktige, siden de kortsiktige målene er enklere å anse fremgangen mot sitt mål.

2.6 Underytere

Alle elever har behov for at vi voksne klarer å tilpasse opplæringen til den enkelte, slik at de bedre kan nå sitt læringspotensial. Betydningen for de evnerike barna, kan være at de blir underytere. Som skrevet før kan vi ofte glemme denne elevgruppen, da vi tenker at de er så flinke at de klarer seg godt selv. Ser vi dem ikke kan det medføre at de evnerike elevene får negative holdninger til skolesystemet, noe som fører til at de vil prestere dårligere i fag (Idsøe & Skogen, 2011). Montgomery (2009) beskriver de evnerike elevene som på tross av sin høye intellektuelle evne presterer dårlig på skolen, som underytere.

Mönks og Ypenburg (2008) har funnet noen kjennetegn hos underytere som er verdt å kjenne til, da denne elevgruppen gjerne føler at de blir bedømt utenfra og blir pålagt en måte de skal oppføre seg på. Andre kjennetegn er:

- Dårlig konsentrasjon
- Negativ skolefaglig selvopfatning
- Lavt innlæringstempo i forhold til klassekamerater
- Store problemer med å tilegne seg skriftlig undervisningsmateriell
- Negativ oppfatning av lærerne og skolen
- Dårlig skolemotivasjon
- Utilfreds med egne studievaner og oppnådde resultater
- For mange aktiviteter utenfor skolen og på bekostning av lekser
- Skolekameratene har for store forventninger om gode resultater
- Lærene hevder stadig at prestasjonene ligger lavere enn de reelle mulighetene
- Foreldrene er misfornøyde med de dårlige prestasjonene på skolen
- Eksamensangst
- Dårlig sosial selvtillit
- De aktuelle elevene føler seg ikke akseptert av klassekameratene (s.69-70).

Ved overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen skjer det ofte at de evnerike elevene blir underytere, da de gjennom sine intellektuelle evner har sklidd lett gjennom barneskolen. At de blir underytere fører til at de ikke leverer like bra faglig som sine medelever, da de ikke har arbeidsmoral og prosedyrer som er viktige for å lære arbeidet og innsats. Dette kan også gjelde overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole (Lie,

2014). Det at vi ser mer av underyttere på ungdomskolen støttes av Mönks og Ypenburg (2008), som skriver at grunnen er fordi elevene må endre sin motivasjon, oppførsel og innstilling, siden elevene gjerne ikke har trengt å yte eller arbeide for å nå sine læringsmål eller for å oppnå resultater tidligere i skolegangen.

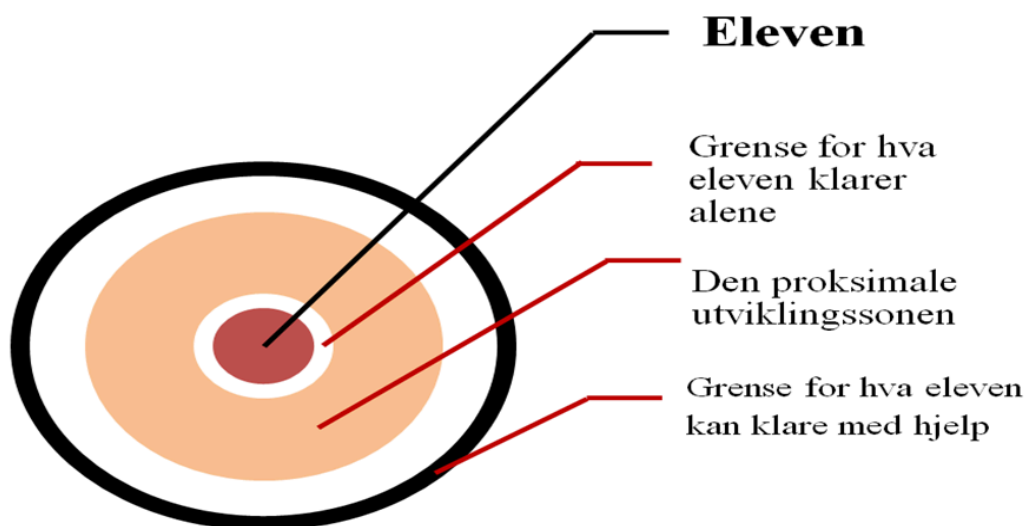
2.7 Anerkjennelse

Ifølge Axel Honneth dannes selvet ”i skjæringspunktet mellom våre indre impulser og emosjoner på den ene siden og våre sosiale eller intersubjektive erfaringer på den andre siden” (Jakobsen, 2013). Selvvirkeliggjøringen kommer frem i skjæringspunkt prosessen. *Selvtillit*, *selvaktelse* og *selvverdsettelse* er kjennetegn på en vellykket identitetsdanning, som igjen er avhengig av *kjærlighet*, *rettslige sfære* (respekt) og *sosiale verdsettelse*. Med *kjærlighet* vil si den gjensidige følelsesmessige bekreftelsen som vi finner i vennsrelasjoner, foreldre-barn-relasjoner etc. Personligheten vår blir styrket og utvikler seg gjennom erfaringen av kjærlighet. Vi finner anerkjennelse gjennom nære og personlige relasjoner, og dette er det grunnleggende for utviklingen av *selvtillit*. (Jakobsen, 2013, s.359). *Rettslige sfæren* bygger på en kognitiv innsikt, i motsetning til kjærlighet som var emosjonell. Mennesker skal kunne oppleve at de er likeverdige i et samfunn. Det skal være likt for kvinner og menn i arbeidsmarkedet, eller at man på personlig plan ikke skal utsettes for løgn, dette er noen eksempler på rettslige sfæren. Anerkjennelse i retts sfæren er grunnleggende for grupper og individets selvrespekt (*selvaktelse*). Med *sosiale verdsettelse* menes fellesskapet, og at vi må kunne se betydningen av andres bidrag til samfunnet. Honneth mente at hvis man skulle lykkes med dette og utvikle sine evner må man bli oppmuntret gjennom erfaringer av at samfunnet ser på de evnene vi har som verdifulle. Denne typen anerkjennelse er viktig for at vi skal kunne utvikle selvverdsettelse (Jacobsen, 2005). Vi kan se her hvor viktig det er med anerkjennelse, og at det har stor betydning for alle elevene, også de evnerike elevene.

2.8 Den proksimale sonen

Det aktuelle utviklingsnivået som Vygotskij kaller det er hva eleven klarer på egenhånd, som han mestrer selv. Ved hjelp av pugging kan elever lære seg hva som helst mente Vygotskij (Vygotskij et al., 2001). Hans teori bygger på at alt elevene kan, kommer an på deres evne til

å lære og deres hukommelse. Likevel fant han her en svakhet i sin egen teori, ved at man ikke kunne vite elevens forståelse, tekning og oppfatning med sikkerhet, da elevene må få hjelp av andre elever eller voksne for å mestre noen oppgaver som ligger utenfor deres evner. Videre mente han også at det finnes en grense for hva elevene ville kunne mestre, selv med hjelp.



Figur 2: Proksimale sonen (Imsen 2005)

Som vi ser på denne modellen er det hvite feltet innerst hva eleven kan mestre uten å få hjelp av andre medelever eller voksne, mens det svarte feltet i ytterkanten er hva eleven kan mestre ved at han får hjelp av andre medelever eller voksne som har den kunnskapen som skal til for å løse oppgaven. Det hudfargede feltet er det vi kaller for den proksimale sonen, og her får eleven utviklet sin evne, og læring av ny kunnskap oppstår ved hjelp av andre. Resultatet ved dette er at barnet selv kan mestre oppgaven etter at læringen har skjedd. Dette er spesielt viktig for de evnerike barna, da vi har sett at de ofte kan kjede seg når de ikke får nok utfordringer. Er det slik at eleven ikke vil trenge noe støtte/hjelp av andre vil dette si at opplæringen/ fagstoffet de skal gå igjennom er for enkelt for eleven, altså at det ligger under elevens utviklingszone. Får ikke eleven utbytte av undervisningen/fagstoffet/opplæringen, vil dette føre til at eleven ikke vil klare å løse oppgaven med forklaring og støtte av andre. Ved disse to tilfellene vil ikke utvikling skje hos eleven, da undervisningen/fagstoffet/opplæringen faller utenfor den proksimale sonen (Vygotskij et al., 2001). Denne modellen illustrerer at det er i et sosialt samspill mellom mennesker det skjer læring og ny kunnskap oppstår. Dette støttes også av Engen (2007) som skriver: ”I

samarbeid med andre og gjennom imitasjon kan barn riktignok løse oppgaver som er vanskeligere enn de kan klare på egenhånd, men heller ikke i samarbeidet kan de gå ut over sitt intellektuelle potensial” (s.72). Ser vi litt mer på Vygotskij sin teori finner vi at læreren må være en støttespiller for eleven for at denne skal kunne tilegne seg ny kunnskap. Dette vil si at læreren må veilede og støtte eleven slik at han kan mestre det selv etter hvert, og derfor skal ikke læreren fortelle eleven bare løsningen eller svaret, men fungere som en støttespiller. Dette blir kalt ”stilas metoden” eller ”scaffolding”. Det som skjer er at eleven vil kunne utvikle seg og lære ved at læreren er der som en støttespiller. For hver utviklingszone som oppnås for eleven kan stillaset fjernes og man fokuserer på å oppnå nye mål (Lyngsnes & Rismark, 2007). Evnerike elever, som de øvrige elevene, skal kunne oppleve utvikling og mestring i skolehverdagen. Dersom læreren gir elevene de utfordringene som er til elevens forutsetninger, vil eleven være i flytsonen sin. Flytzone teorien er laget av Mihaly Csikszentmihalyi, og viser til at elevene kan kjede seg hvis de for lave utfordringer (Skjelstad, 2007).

2.9 Relasjoner og trivsel

Ifølge Holten (2011) betyr relasjon forhold eller forbindelse. Det er helt avgjørende for elevens utvikling og læring at de har gode relasjoner med sin lærer, og elever som har god relasjon med sin lærer trives bedre på skolen. Ved at læreren har relasjoner til sine elever som er basert på likeverd og tillit, kan dette være med å styrke elevene som sliter med frykt, sviktende omsorg og redsel i oppveksten, og de vil klare seg bra videre i livet likevel. Med dette ser vi viktigheten av gode relasjoner for barn og unge. Opplever elevene at læreren respekterer dem vil dette føre til at eleven blir inspirert og motivert (Nordahl, 2002).

Skal vi lykkes som en autorativ klasseleder må vi ha gode relasjoner til elevene våre. Dette skjer når relasjonen mellom lærer og elev bygger på gjensidig trygghet og tillit, slik at elevene kjenner at vi som lærere er interesserte i dem og bryr oss om dem. Vi må huske og vite at det er vi som er lærere som har ansvar for å etablere positive relasjoner, og dette gjør vi ved å gi positive tilbakemeldinger, bryr oss om interessene deres og oppmuntrer dem (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Ifølge Opplæringsloven §9 står det ” Skolane skal planleggjast, byggjast, tilretteleggjast og drivast slik at det blir teke omsyn til tryggleiken, helsa, trivselen og læringa til elevane”

(Kunnskapsdepartementet, 2008). Dette vil bety at elever har en rett på å være i en klasse og en skole hvor de trives og lærer samtidig som de har det bra psykisk og fysisk.

Gjennom en spørreskjemaundersøkelse der både elever og lærere var informanter sammenlignet Nordahl (2000) relasjoner lærer-elev og andre pedagogiske områder på skolen, som blant annet undervisning og syn på skolen. Han fant ut at det var en sterk sammenheng mellom elev-lærer relasjonen og hvordan elevene oppfattet undervisningen. Videre viste den at elever som har en god relasjon med læreren også har en bedre innstilling til skolen enn de elevene som ikke har det.

Hattie (2009) gjorde en metaanalyse som omhandlet hvilke faktorer som påvirket elevens prestasjoner. Han kom frem til at en støttende og positiv relasjon mellom elev og lærer hadde stor effekt på elevens prestasjon. Ifølge Helland (2009) er det viktig med god lærer-elev relasjon siden elevene kan utvide sin proksimale utviklingszone ved hjelp av læreren.

2.10 Oppsummering av teori

I teorikapittelet har jeg sett på forskning som er gjort gjennom tiden, og viser til at det kommer mer og mer faglitteratur og masteroppgaver om de evnerike elevene her i Norge. Dette fører til at det kommer mer kunnskap rundt denne elevgruppen, som kan føre til mer forståelse rundt de evnerike elevene.

Med tabellen til Betts og Neilharts (1988) har jeg gått gjennom de seks ulike personlighetstypene av evnerike elever, hvor vi må huske at elevene kan skifte mellom de ulike profilene. Jeg har tatt for meg forskjeller på flinke elever og evnerike elever ved å bruke tabellen til Szabos (1989).

Videre har jeg sett på Mönks og Ypenburg (2008) sin flerfaktormodellen, og forklart betydningen av faktorene evner, kreativitet, motivasjon og det sosiale miljøet og beskrevet hvorfor de er viktige for at de evnerike elevene skal oppleve utvikling og bli stimulert.

Ved prinsippene som er utarbeidet av Makel et al. (2017) har jeg forklart hvordan skolen kan møte de evnerike elevene.

Jeg har forklart hva som kan skje med de evnerike elevene hvis de ikke føler de får tilpasset sin opplæring, blir sett eller anerkjent for sine ferdigheter og sin kunnskap, samt belyst hvordan den nærmeste utviklingssonen fungerer for elevene.

Til slutt skrev jeg om hvordan både trivsel og relasjon med sin lærer vil påvirke hele skoleløpet til elevene.

3. Pedagogisk og organisatorisk differensiering

I dette kapittelet tar jeg for meg hva som menes med differensiering, og hvilke ulike metoder det finnes for å tilpasse opplæringen for de evnerike. Jeg har skrevet om berikelse og akselerasjon som metoder, selv om det finnes flere metoder er det disse jeg har omtalt. Helt til slutt har jeg kort sett på segregering.

3.1 Differensiering

”Differensiering er en bevisst forskjellsbehandling til beste for hver enkelt, og som ikke fører til at en opphever det positive som binder mennesker sammen, eller at en skjuler eller bestyrker det negative som setter skiller mellom dem” (Mathiassen, 2009, s.125). Mathiassen (2009) har brukt Ongstads definisjon fra 1979. Denne definisjonen er like aktuell i dag som den var da.

Med differensiering mener vi at skolen skal kunne tilpasse opplæringen så godt som mulig, slik at hver enkelt elev får best mulig tilbud for å lære mest mulig, nå sine utfordringer og oppnå mestring. Dette er noe som kommer frem i Stortingsmelding nr. 31 hvor det står ”Det er videre viktig at skolehverdagen fremmer mestring og fremgang blant elevene. Både elever som sliter i fagene, og faglig sterke elever skal få utfordringer” (Kunnskapsdepartementet, 2008). Ut ifra dette kan vi se at dette skal gjelde alle elevene i norsk skole, også de evnerike elevene. Når læreren tilpasser lærestoffet til hver enkelt elev i klassen ut ifra deres evner vil dette si at læreren differensierer pensum (Idsøe & Skogen, 2011). Viktigheten med differensiering kommer også frem i boken til Idsøe (2014) hvor hun skriver at hvis vi som jobber med barn skal klare å tilrettelegge for at alle barna når sine læringsmål trenger vi å sette inn differensierte tiltak. Det kan føre til at alle barn opplever å bli sett ut ifra sine ferdigheter og behov, og vi klarer å tilpasse opplæringene for alle elevene i klasserommet. I Stortingsmelding nr. 20 kommer det frem at vi skal tilpasse opplæringen også for de evnerike elevene, og det skal tilpasses i alle fag. Det står videre at vi skal kunne nå alle elevene, og da må vi finne variasjon for hvordan vi formidler lærepensumet (Kunnskapsdepartementet, 2008). Dette fordi ikke alle barn lærer best på en bestemt måte. Noen lærer best gjennom en praktisk tilnærming, mens andre lærer best ved den tradisjonelle tavlemetoden. Totalt handler differensiering om at vi gjør det som er best for hver enkelt elev.

Videre kan vi dele differensiering opp i pedagogisk differensiering og organisatorisk differensiering på skolen. Når vi jobber med pedagogisk differensiering vil dette si at vi som lærere tar bevisste valg for å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev, i samsvar med Vygotskijs prinsipper om nærmeste utviklingszone. Her vil da læringsmulighetene til elevene være matchet med deres forutsetninger for å oppnå læring, samt deres evner (Idsøe, 2014). Som vi vet fra den nærmeste utviklingssonen må elevene ha noe å strekke seg til, og vi som lærere må stimulere elevene slik at de får inn ny kunnskap utover det de allerede kan av det aktuelle fagpensumet. Når en lærer driver med differensiert undervisning vil hun se og anerkjenne alle de ulike elevene i klasserommet, og se deres behov (Idsøe, 2014). Et eksempel på å differensiere læreplanen for alle elevene i klassen er komprimering, utviklet av Renzulli, Smith og Reis. Komprimering vil si at de evnerike elevene får muligheten til å slippe og få en ny gjennomgang i det de allerede sitter inne med av kunnskap. De skal da slippe å få repetisjon slik at de kanskje kjeder seg i timene hvor resten av klassen lærer om dette fagstoffet (Idsøe & Skogen, 2011). Et eksempel her er hvis klassen skal gå gjennom planeter i verdensrommet, og læreren vet at Per kan dette fra før. Per sitter også inne med masse kunnskaper som kan være lærerikt for de andre elevene i klassen å lære. Her kan da læreren la Per fordype seg i planeten Jupiter, og senere kan Per forklare og vise de andre elevene om planeten Jupiter spesielt. Ved at læreren gjør det slik tilpasser hun opplæringen for Per, og hun inkluderer han i klassemiljøet selv om han jobber med noe annet enn resten av klassen. Her blir lærestoffet lagt opp på et høyere nivå enn resten av klassen, men Per jobber i klasserommet og blir ikke tatt ut av klassemiljøet. Ved å jobbe med differensiert undervisning vil de evnerike elevene kunne videreutvikle sine muligheter akkurat som de svakere i klassen. Dette kan føre til at de evnerike elevene bli mer motiverte på skolen, utvikler et godt selvbilde og føler å være inkludert ved at de blir sett og hørt for hvem de er og hva slags kunnskap de allerede sitter inne med. De vil føle mestring i tråd med intensjonene i tidligere omtalte stortingsmelding nr. 31 (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Ved organisatorisk differensiering vil det si at de evnerike elevene blir tatt ut av fellesskapet i klassen. Her er det systemet som bestemmer, og elevene blir delt inn i grupper etter evner og nivå. Den norske skolen bruker lite organisatorisk differensiering, da elevene ikke skal deles inn i grupper som består av evnenivå (Opplæringsloven, 1998, §8-2).

De to strategiene det er forsket mest på med hensyn til tilrettelegging for evnerike elever gjennom pedagogisk differensiering er berikelse og akselerasjon. Det anbefales at disse to strategiene blandes, og at begrepene ikke ses på som to forskjellige. Ved å flette disse to strategiene sammen vil effekten kunne bli best for de evnerike elevene (Idsøe, 2014). Jeg vil nå ta for meg de to ulike strategiene, og forklare hvordan de kan brukes.

3.1.1 Berikelse

Berikelse er en strategi som ofte blir brukt for evnerike elever, og strategien går ut på at elevene vil kunne gå mer inn i dybden på lærestoffet, slik at de får mer utfordringer knyttet til det fagstoffet klassen skal gjennom (Idsøe, 2014). Hofset (1968) skriver at summen av tilpasninger, holdninger og aktiviteter som læreren formidler til sine elever i klasserommet er det berikelse handler om. Her må det huskes at det ikke skal handle om repetisjon for elevene, da de kan oppleve dette som ”straff” for å kunne fagstoffet allerede eller at de lærer fagstoffet fortere enn sine medelever. Man må tenke at de evnerike elevene heller kan bistå i læringen for sine medelever, og ikke se på dem som en trussel slik vi ser at lærerne kan gjøre overfor de evnerike elevene. Skal læreren klare dette er det viktig at man husker på at lærestoffet skal være tilrettelagt elevenes evner og behov. Klarer læreren å gi elevene utfordrende aktiviteter etter deres egne behov, har læreren oppnådd å gjennomføre berikelse (Mönks & Ypenburg, 2008).

3.1.2 Akselerasjon

Med akselerasjon mener vi at elevene får gå fortere gjennom lærepensumet eller skoleløpet enn sine medelever (Smedsrud & Skogen, 2016). Eksempler på akselerasjon kan være tidligere skolegang, at elevene kan gå inn i et høyere klassetrinn, dette kan også gjelde bare enkelte fag. Ved at vi bruker akselerasjon kan elevene føle at de blir sett og anerkjent for sine evner, istedenfor å føle at de må repetere den kunnskapen de allerede sitter inne med eller at de kjeder seg så mye at de faller utenfor eller dropper ut av skolen. (Idsøe & Skogen, 2011). Smedsrud & Skogen (2016) skriver i sin bok at bruken av akselerasjon er ”kanskje den beste måten å gi evnerike barn læring som gjenspeiler barnets egne læringspremisser på” (s.96), mens i boken til Idsøe & Skogen (2011) mener de bruken av denne strategien har fordeler, men også ulemper. Eksemplet de bruker i boken til Idsøe & Skogen (2011) som kan være en ulempe er ved tidlig skolegang. Dette kan skje ved at foreldrene søker om tidligere

oppstart av skolegang for deres barn. Er dette et barn som allerede kan lese og skrive, kan dette føre til at barnet fort kan kjede seg i første klasse, når resten av elevene skal gjennom bokstavene som står på lærepensumet. Ved å flytte eleven opp i høyere klassetrinn kan ulempen være at barnet ikke er like modent som det de andre barna i det høyere klassetrinnet er, som igjen kan føre til at eleven som er flyttet opp ikke føler noe tilhørighet i klassen eller ikke opplever å være en del av fellesskapet. Det viktige her er at lærerne sitter inne med nok kunnskap om alle elevene, og kan balansere akkurat hva hver enkelt elev trenger for å oppnå nye ferdigheter og kunnskap.

3.1.3 Segregering

Med segregering mener vi at vi grupperer elevene etter evner. Eksempler på dette kan være spesialklasser, homogene grupper eller spesialskoler. Dette er et pedagogisk tiltak som er lite brukt blant de evnerike elevene da vi i Norge jobber for at skolen skal være for alle, uansett hvordan forutsetninger man har. Dette på tross av at forskning viser at de evnerike har behov for et utfordrende læringsmiljø som de bedre kan få ved å arbeide med andre elever som har de samme interessene de selv har (Idsøe, 2014 ; Idsøe & Skogen, 2011).

3.2 Oppsummering av differensiering

I dette kapittelet har jeg sett på Stortingsmelding nr.20 og nr.30 for å knytte det opp mot betydningen av differensiering.

Differensiering kan deles inn i pedagogisk og organisatorisk differensiering. Organisatorisk differensiering blir lite brukt i Norge med føringer fra Opplæringsloven §8-3 (1998) da elevene ikke skal bli delt inn i klasser eller grupper etter deres evnenivå. Akselerasjon og berikelse er pedagogiske strategier som blir mye bruk for å tilpasse opplæringen.

Akselerasjon betyr at elevene kan hoppe over et klassetrinn eller jobbe med et høyere pensum enn det års trinnet elevene er. De går igjennom lærestoffet fortere enn resten av klassen gjør. Ved berikelse går eleven i dybden på fagstoffet, får mer krevende og utfordrende oppgaver enn resten av klassen. Her er målet at eleven skal beholde sin motivasjon for skolegangen. Jeg har sett på ulempe og fordel ved tidlig skolestart for de evnerike. Med segregering blir elevene delt inn, og dette blir brukt lite i Norge da vi ikke tillater å gruppere etter evner.

4. Metode

I dette kapitlet vil jeg starte med å si noe om vitenskapsteoretisk perspektiv. Jeg tar for meg hermeneutikken, og begrunner hvorfor denne er valgt. Videre forklarer jeg hva som kjennetegner kvantitative og kvalitative metoder og belyser mitt valg av metode, før jeg kommer inn på min innsamlingsmetode, survey. Her presenterer jeg fordeler og ulemper ved bruk av survey, før jeg går over til utvalget for denne masteroppgaven. Videre tar jeg for meg reliabilitet og ulike former for validitet. Deretter blir de ulike statistiske analysene jeg har gjennomført beskrevet, før jeg avslutter med etiske betraktninger.

Når vi skal søke svar på hvorfor mennesker opptrer slik de gjør i samfunnsvitenskapen studerer vi ulike sosiale fenomener og utvikler teorier (Gilje & Grimen, 1995). Gjennom innhenting av data fra den virkelige verden skaffer vi oss kunnskap som gjelder den sosiale virkeligheten vi lever i (Johannessen, Tuftes & Christoffersen, 2006). Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) betyr metode veien til målet, og for at vi skal kunne foreta oss et metodevalg må vite helt klart hva vi ønsker å forske på, altså hva er temaet og hvorfor ønsker vi å forske på dette temaet. *Hva og hvorfor* er det som definerer undersøkelsen, og disse må vi ha tatt stilling til før vi går videre til metodevalg som er undersøkelsens *hvordan* (Kvale & Brinkmann, 2009).

4.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Som mitt vitenskapsteoretiske perspektiv har jeg valgt å gå inn på hermeneutikken. Med hermeneutikk menes hvordan vi forstår verden. Dette vil si at vi som mennesker alltid fortolker omgivelsene vi er i, altså at vi har en forutsetning for å forstå alt vi gjør, opplever, og tenker (Gilje & Grimen, 1995). Hans-Georg Gadamer kaller de forutsetningene vi forstår verden på for *forforståelse* eller *for-dommer*. Med dette mente han at alle mennesker har med seg en forforståelse som vil påvirke vår forståelse. Vi starter altså ikke på nytt, men bygger videre på forforståelsen vår, siden vi allerede har blant annet erfaringer og språket vårt (Gilje & Grimen, 1995, s.148-149).

Med Gadamers teori må jeg være klar over at jeg må ta hensyn til min forforståelse på de evnerike barna, siden den vil påvirke mitt møte med forskningsdataen og teorien jeg leser. Dette vil medføre at jeg etter endt masteroppgaveskriving sitter inne med en ny forståelse.

Dette blir det som kalles *Den hermeneutiske sirkel* hvor det hele tiden skjer vekslinger mellom forforståelsen min og forståelsen min. Gilje & Grimen (1995) beskriver det slik: ”Hvordan delen skal fortolkes, avhenger av hvordan helheten fortolkes, og hvordan helheten skal fortolkes, avhenger av hvordan delene fortolkes. Hvordan fenomenet skal fortolkes, er avhengig av hvordan konteksten fortolkes, og omvendt” (s.153). Vi mennesker veksler mellom det å tolke deler og helhet når vi skal se sammenhengen av hva vi skal fortolke (Johannessen et al., 2006).

Hermeneutikken vil ligge i bakgrunn for forståelsen av hvordan vi kan beskrive og forstå de evnerike barna, mens tolkningen av de statistiske resultatene er også relevante for min oppgave.

Når vi skal forske finnes det alltid en risiko for at vi forstår og tolker dataene feil, og dette kan føre til at resultatene vi kommer frem til ikke blir gyldige. Ved å gjøre en vitenskapelig studie er målet vårt at de dataene vi finner i datainnsamlingen enten vil bekrefte eller avkrefte om vår påstand er holdbar og relevant (Gilje & Grimen, 1995). For at vi skal kunne få svar på det vi lurer på, må vi altså stille de rette spørsmålene i undersøkelsen for å komme frem til om resultatet er holdbart, og kan brukes. Med forskningsbasert kunnskap vil dette si at kunnskapen skal være allmenn, altså er dette ikke en individuell kunnskap. Dette vil si at det forskeren kommer frem til i sitt forskningsprosjekt skal man kunne stole på, og dette er skillett mellom vitenskapelige påstander og ikke-vitenskapelige påstander (Kvernbekk, 2002).

Ved forskning skal man være objektiv, noe som ikke alltid er like lett siden forskere gjerne har tanker og erfaringer som man bringer med seg inn i prosjektet. Dette behøver ikke å være negativt, men kan dra med seg fordeler ved at man har kunnskap eller kjennskap til det man skal studere, som å forstå informantene sine og situasjonen deres. Det er viktig at man er bevisste på sine oppfatninger og viser dem (Johannessen et al., 2006).

Til denne kvantitative studien er det brukt strukturert spørreskjema. Forskerne var ikke til stede under innsamlingen, da denne foregikk på data. Både informantene og forskerne må ta flere valg underveis, som man må ta med inn i analysedelen. Dette kan medføre subjektive oppfatninger, som at det er forskerne som har stått for operasjonaliseringen av begrepene som er brukt. Subjektive oppfatninger for informantene kan være påvirket av hvordan situasjonen og tilstandene når han avgir svarene.

4.2 Bakgrunn for valg av metode

Med tanke på min problemstilling ” *Hvordan tilpasse opplæringen til de evnerike slik at de bedre kan nå sitt læringspotensial?* ” fant jeg tidlig ut at jeg ønsket å forske kvantitativt, dette for å kunne generalisere mine funn i forskningen. På høyskolen i Hedmark har vi masterstudenter fått tilgang til data som allerede er innsamlet. Denne muligheten ville jeg ikke la gå fra meg, siden jeg dermed fikk tilgang til mange informanter og ferdig innsamlet data. Målet i samfunnsvitenskapen er å skape kunnskap om hvordan den sosiale virkeligheten ser ut (Hjardemaal, Tveit & Kleven, 2002).

Hensikten i denne masteroppgaven er å se om det finnes noen likheter og ulikheter for elever med høyt evne/faglig nivå, i hvordan de trives på skolen, relasjonene de har med læreren, hvordan elevene har det på skolen og hvordan de opplever undervisningen og fagene.

Jeg trenger et stort antall svar for å kunne generalisere mine funn, og for å kunne trekke konklusjon på min problemstilling. Det vil også finnes ulike faktorer som vil kunne påvirke elevenes svar på spørsmålene i både positiv og negativ betydning, som for eksempel hvordan relasjonen eleven har med sin lærer er, elevens mestring i medgang og motgang, venner og klassekamerater samt dagsformen til eleven. Disse faktorene er med og påvirker hvordan eleven svarer på sin trivsel på skolen. I denne masteroppgaven har jeg valgt kvantitativ tilnærming, og mitt fokus ligger på de elevene som har høyt evne/faglig nivå sammenlignet med sine medelever.

Jeg kunne gjennom mitt masterstudie få lov til å benytte meg av allerede gjennomførte kartleggingsundersøkelser fra SPEED-prosjektet. Jeg syntes det hørtes veldig interessant ut å bruke ferdig datamateriell, siden det er et stort utvalg informanter og dermed kan føre til at jeg finner sammenhenger til hva jeg skal fordype meg i.

4.3 Kvalitativ og kvantitativ metode

Ifølge Hammersley og Atkinson (1996) handler vitenskapsteori om hvordan vi kan forstå og forklare ulike fenomener i virkeligheten. Det skal kunne forklares og forstås på en vitenskapelig måte som er annerledes enn våre hverdagsforestillinger. Med hverdagsforestillinger menes at det som skjer rundt oss skal kunne forklares og forstås ved enkeltstående hendelser. Johannessen et al. (2006) forklarer dette med at mye av det vi

mennesker ”vet”, er bare noe vi tror. Når det gjelder vitenskapelig kunnskap er dette basert på innhentet data, og den er dermed mer generell og bredere. Johannessen et al. (2006) skriver videre at når en forsker skal prøve å forklare og forstå ulike fenomener vil han ta i bruk teknikker og metoder slik at resultatet av det forskeren kommer frem til kan stoles på av andre mennesker. For at vi som forskere skal kunne skille vitenskapelige påstander fra ikke vitenskapelige påstander bruker vi metoden. Dette skjer gjennom at vi henter inn informasjon, analyserer funnene og tolker dataene, slik at kunnskapen vi finner i det vi skal forske på er både pålitelig og sikker (Hjardemaal et al., 2002).

Skal vi undersøke det sosiale samspillet mellom mennesker og sosiale prosesser, bruker vi i samfunnsvitenskapen kvalitative forskningsmetoder. På den måten kan vi innhente kunnskap og forstå meningen med prosessene som informantene opplever, og få kunnskap om hvordan andre kan forstå prosessene, skriver Gilje og Grimen (1995). Denne metoden er godt egnet dersom vi ønsker å få frem informantenes egne oppfatninger og opplevelser ved at de bruker sine egne ord. Ulike innsamlingsmetoder kan være observasjon (både åpen og skjult), intervju, videoopptak og skygging, disse metodene kalles etnografiske metoder og her finner man alltid forskeren tilstede i miljøet. Det som er felles for kvalitative metoder er at man studerer et lite antall forekomster. Ved at forskeren er tilstede kan dette påvirke både menneskene og situasjonen som observeres, som igjen kan føre til at det kan bli subjektivt, slik noen hevder (Hammersley & Atkinson, 1996).

Når vi som forskere bruker empiriske undersøkelser for å finne sammenhenger mellom ulike fenomener bruker vi kvantitativ metoder (Gilje & Grimen, 1995). Ved denne typen metoder undersøkes som regel et stort antall forekomster, og de dataene som blir samlet inn omformes til tall, noe vi kaller kvantifisering (Befring, 2002). Bruken av kvantitativ metode skjer ved at det arbeides med tall og målbare størrelser, og resultatene vi finner av forskningen blir beskrevet statistisk. Vi velger gjerne kvantitativ forskning når vi kan avklare problemfeltet ved å bruke spesifikke variabler, og vi kan ta i bruk standardiserte forskningsmetoder som vi kan finne i en spørreskjemaundersøkelse (Befring, 2002).

Forskjellen ved kvalitativ og kvantitativ metode er at ved kvalitativ metode operer vi med tekst, mens vi ved bruk av kvantitativ metode forholder oss til tall. Her kommer avgjørelsen min for valget av kvantitativ metode inn, da jeg ønsker å bruke et stort antall informanter og kjøre statistiske analyser på resultatene fra spørreskjemaene som kontaktlærer og elevene har

svart på faste spørsmål hvor svaralternativene er gitt. Dette gir meg også muligheten til å se tendenser og sammenhenger, og ikke enkelthendelser.

Holme og Solvang(1996) skriver at bruken av kvantitativ metode egner seg dersom man ønsker å finne sammenhenger mellom ulike grupper eller fenomener. Siden jeg ønsker å finne ut ulike faktorer som har betydning for de evnerike barna, tenker jeg at kvantitativ metode er den beste metoden. Med tilgang til et stort tallmateriale, håper jeg å finne svar på min problemstilling.

Både kvantitativ og kvalitativ metode har svake og sterke sider, og ved å bruke dem begge kan de utfylle hverandre (Hjardemaal et al., 2002). Ved å bruke ”mixed methods” blir begge metodene brukt i samme undersøkelse. I SPEED-prosjektet er dette blitt gjort ved en nettbasert spørreundersøkelse, observasjon og intervju (Toppol, Haug & Nordahl, Under produksjon).

4.4 Survey

Ved bruken av kvantitativ metode og innsamling av data er spørreskjema den innsamlingen som er mest brukt. Survey er et annet ord for spørreundersøkelse. Det kan være krevende å lage spørsmålene vi ønsker å finne svar på gjennom vår forskning. Dette særlig fordi ved bruk av spørreundersøkelse har man ingen direkte kontakt med dem som svarer på undersøkelsen, og for å få relevante svar er det avgjørende at spørsmålene er gode og tydelige (Johannessen et al., 2006). Forskerne må derfor ha brukt godt tid på utformingen, slik at de kan være sikre på at spørsmålene er klare for informantene som skal svare på undersøkelsen, siden man ikke er tilstede og kan stille oppfølgingsspørsmål (Fuglseth & Skogen, 2006). Når vi ønsker å finne sammenheng mellom ulike variabler velger vi gjerne standardiserte undersøkelser som spørreundersøkelser (Befring, 2010).

Spørreundersøkelsen som ligger til grunn for denne oppgaven er hentet fra SPEED-prosjektet, og her ble det brukt nettbaserte strukturerte spørreskjemaer med lukkede spørsmål. Ved lukkede spørsmål får forskerne bare noen svaralternativer i forhold til åpne spørsmål hvor informantene kan utfylle sine svar på egenhånd. Fordelen her med lukkede spørsmål vil være at forskerne får svar på det de ønsker å finne ut av, det blir enklere å finne svarene ved at alle informantene har svart på de samme spørsmålene og har de samme svaralternativene (Larsen, 2007).

Forskerne ved SPEED-prosjektet har utarbeidet det datamaterialet jeg bruker for min masteroppgave. Gjennomføringen av innsamlingen til datamaterialet er det firmaet Conexus og skolene som har stått for, med instruksjoner fra SPEED-prosjektet. Det er både elever som får spesialundervisning og elever som ikke får spesialundervisning som har svart på spørreskjemaene, og det har foregått klassevis (Haug, 2014).

4.4.1 Fordeler og ulemper ved bruk av spørreskjema

Når det er noe vi skal forske på, og vi samler inn forskningsdata er det viktig at vi som forskere tenker over både ulemper og fordeler ved metoden vi velger å bruke. Når spørreskjema er innsamlingsmetoden er det viktigste at spørsmålene er gode, slik at vi som forskere får relevante svar som belyser det vi ønsker å finne ut av på en hensiktsmessig måte (Johannessen et al., 2006). Jeg har i denne masteroppgaven valgt å bruke spørreskjemaene som allerede er laget av forskerne for SPEED-prosjektet som jeg har skrevet om over, og har dermed ikke vært med på å utforme spørsmålene som har blitt stilt. Ved at man sender ut spørsmål som informantene skal svare på uten at forskeren/forskerne er tilstede, er det alltid en fare for at informantene kan svare noe annet enn det som forskeren/forskerne hadde en hensikt å spørre om. Dette fordi informantene ikke kan spørre hva som er meningen med spørsmålet hvis de er i tvil, og på grunn av den avstanden det er mellom forskeren/forskerne og informantene kan dette føre til feilkilder. På grunn av denne avstanden kan vi se at dette kan være en ulempe ved å bruke spørreskjema, og på grunn av denne avstanden har spørreskjema fått noe kritikk, skriver Johannessen et al. (2006).

Vi kan ved bruk av et spørreskjema bygge det opp slik at det enten er svaralternativer eller at man svarer med egne ord slik at det er åpne spørsmål (Johannessen et al., 2006). Det er viktig at vi er klar over hvilke faktorer som kan føre til feilkilder i en datainnsamling, ifølge Fuglseth og Skogen (2006). Mulige feilkilder kan være hvordan utvelgelsen av respondentene er valgt, frafall av svar på spørreskjemaet, samt hvordan vi har valgt å utforme selve skjemaet, hvordan vi legger opp innsamlingen av spørreskjemaene eller hvordan behandlingen av innsamlet data skjer. Hvordan spørreskjemaet er formulert vil kunne påvirke hvordan informantene vil svare, samt om de er motivert til å svare på spørsmålene. Ved at jeg har valgt å bruke SPEED-materiell har jeg ikke vært med på dette, så jeg må forholde meg til spørreskjemaene som er allerede etablert av forskerne i SPEED-prosjektet. Vi må også være klar over at informantene må kunne vite hva de skal svare på,

slik at de ikke kan misforstå spørsmålene forskerne har laget. Dette kan gjøres ved at spørsmålene er entydige, enkle, ikke-ledende eller for generelle ifølge Johannessen et al. (2006). Det finnes også en svakhet i strukturerte spørreskjemaer som er at informantene ikke får mulighet til å utdype svarene sine eller supplere med egne synspunkter. En følge av dette kan være at informantene vil gi et svar som ikke er det de egentlig mener, men føler bare at man må svare et alternativ (Johannessen et al., 2006). Ser vi her på spørsmålene fra SPEED har de laget gode svaralternativer, de skriver også at elevene skal krysse av alternativet som er nærmest hvis de synes det er vanskelig å svare på et spørsmål. Ser vi på hva elevene har svart på hvordan de liker seg på skolen er skjemaet i spørreundersøkelsen laget slik:

Hvis du er helt enig setter du et kryss på et helt stort **JA**

Hvis du er nesten enig setter du kryss på en liten **ja**

Hvis du er nesten uenig setter du kryss på liten **nei**

Hvis du er helt uenig setter du kryss på stor **NEI**

	Utsagn	JA	ja	nei	NEI
1	Jeg liker vanligvis å gå på skolen				

Her er det forklart for hvordan eleven skal svare slik at de kan svare på best mulig måte, uten å føle seg usikre på hva forskerne ønsker å få svar på.

Fordelen med å bruke spørreskjema som innsamlingsmetode er at vi som forskere får tilgang til store mengder innsamlet empiri. Vi kan summere og sammenligne resultatene fra informantene, for så å generalisere det til en populasjon. Velger man intervju som innsamlingsmetode møter informantene forskerne ansikt til ansikt og dermed blir man ikke anonym, som man vil være på et spørreskjema da man ikke fyller ut sitt navn. Ved at vi har mulighet for et stort utvalg ved bruken av spørreskjema, går ikke dette på utover tiden vi har på prosjektet. Dersom utvalget vårt er tydelig er det også mulig å generalisere det store

utvalget vi har tatt (Johannessen et al., 2006). Når kunnskapen vi finner i en gruppe kan overføres til en lignende gruppe kalles dette for generalisering (Lund, 2002).

Det er viktig at vi som forskere er godt forberedt før vi starter med forskningen vår, da dette kan være med å forbygge de svake sidene ved å velge denne metoden. Ved å forberede oss må vi har tenkt godt igjennom hvilke opplysninger vi ønsker å ha med, samt hvordan vi kan gjøre den innsamlede informasjonen funksjonsdyktig, både med hensyn til forskningspotensiale og etterprøvbarhet. For at vi skal klare å finne svar på vår problemstilling er det dermed viktig at vi vet hva vi skal spørre om, da vi har liten mulighet til å hente inn flere opplysninger i etttert. Å bruke spørreskjemaer som har vært brukt i tidligere forskningsprosjekter kan være smart, da disse er utprøvd for reliabilitets- og validitetstester (Johannessen et al., 2006).

4.5 Utvalg

I denne undersøkelsen deltok 95 barne- og ungdomsskoler fordelt på 16 kommuner. Til sammen var det 16282 elever som deltok i undersøkelsen, mens den totale svarprosenten er på 80% for elevene. Den totale svarprosenten for kontaktlæreren er på 73% (Toppol et al., Under produksjon). Dette fører til at gjennom resultatene vil antall variere ut ifra hvilke variabler jeg har undersøkt. Til min oppgave har jeg valgt elevene fra 5.trinn til 10.trinn for å undersøke sammenhenger. Det er elever, kontaktlærer, og foreldre som har deltatt i kartleggingsundersøkelsen, men jeg har kun brukt elevenes- og kontaktlærers svar.

I denne masteroppgaven er det jeg som har valgt ut de informantene jeg skulle måle. Jeg valgte ut de elevene som læreren anser å ha 5 i evnenivå sammenlignet med sine medelever, og de som læreren har gitt 6 i skolefaglige prestasjoner i norsk, matematikk og engelsk. I teorien om de evnerike er det kun 2-5% av befolkningen som er i denne kategorien, så blant mine informanter finnes mange av de flinke elevene også. Jeg har kun tatt for meg elevene fra 5.-10. trinn, da småskolen hadde noen andre spørsmål og spørsmålsform. Totalt er det 1809 elever i min målgruppe. SPEED prosjektet har ingen egen variabel for de evnerike, så derfor har jeg lagd min egen målgruppe. Denne målgruppen vil jeg kalle "høyt evne/faglig nivå" gjennom oppgaven. I masteroppgaven til Kari Kolberg (2015) ble SPEED materiellet også brukt. Hun valgte å bruke på kontaktlærerskjema og foreldreskjema, mens jeg har tatt elevskjema og kontaktlærerskjema.

4.6 Reliabilitet og validitet

Begrepene reliabilitet og validitet bruker vi når vi snakker om forskning, og disse begrepene brukes for å se om resultatene fra forskningen vår er gyldige og at de kan stoles på. Jeg vil her utdype hva reliabilitet og validitet er.

4.6.1 Reliabilitet

Som skrevet over handler reliabilitet om at dataene man har samlet inn skal kunne stoles på, og et annet ord for reliabilitet er pålitelighet. Reliabilitet går ut på å kunne utføre en undersøkelse flere ganger ved å velge andre respondenter eller andre forskere, men likevel få samme svar (Kvale & Brinkmann, 2009). I kvantitative undersøkelser vil vi som forskere enten gjenta undersøkelsen på nytt, eller la noen andre forskere vurdere dataene for å måle reliabiliteten (Johannessen et al., 2006). Ved å gjøre dette og få samme resultat som vi fikk første gangen, kan vi si at det er høy reliabilitet. For at vi skal oppnå god reliabilitet må vi unngå å få målefeil, da dette vil påvirke reliabiliteten. Det kan være at resultatene blir påvirket av måten forskeren stiller spørsmålene på for informantene, eller om informantene feiltolker spørsmålene (Kleven, Tveit & Hjordemaal, 2002). Her vises det til viktigheten av et godt spørreskjema, og hvordan svarkategoriene er laget. Har vi svarkategorier som sjelden og ofte, kan dette oppfattes forskjellig for informantene om hva de mener er sjelden og ofte. Da er det bedre å formulere svaralternativene som flere ganger om dagen, en gang om dagen, sjeldnere enn en gang om dagen (Larsen, 2007). Ifølge Haug (2014) hadde skolene fått informasjon om hvordan undersøkelsen skulle gjennomføres.

Siden jeg har valgt å bruke SPEED-materiell for min undersøkelse er dette data fra SePu, og spørsmålene som er brukt har blitt brukt før både her i Norge og også internasjonalt, ifølge Haug (2014). Også i LP-undersøkelser laget av Nordahl har disse spørsmålene blitt utprøvd. Ved at spørsmålene har blitt utprøvd tidligere kan dette føre til at reliabiliteten blir styrket.

”Høy reliabilitet er en forutsetning for høy validitet” (Ringdal, 2013, s.96). Det kan oppstå målefeil når vi skal se på verdiene av de målte variablene, og disse kan være tilfeldige eller systematiske. Det er de tilfeldige målefeilene som påvirker reliabiliteten, mens det er systematiske målefeil som påvirker validiteten (Ringdal, 2013).

4.6.2 Validitet

Når vi snakker om validitet vil dette si gyldigheten, at vi som forskere måler det vi faktisk vil måle (Ringdal, 2013, s.96). Det handler om at resultatet vi finner også skal være gyldige for andre. Lund (2002) skriver at forskningens validitet blir styrket dersom andre forskere vil finne samme funn i samme forskning. Videre handler det om undersøkelsen som blir gjort svarer på problemstillingen man har, altså vil validiteten bli påvirket hvis dataene vi finner ikke er i samsvar med hva vi skal undersøke. Vi kan dele inn validitet i ulike grupper, og jeg vil nå kort beskrive indre validitet, begrepsvaliditet og ytre validitet.

Indre validitet handler om årsakssammenheng, og Ringdal (2013) beskriver det som ”mulighetene til å gjøre sikre slutninger om årsakssammenhenger” (s.128). Jacobsen (2005) bruker begrepet intern validitet på indre validitet, og forklarer dette med om de resultatene vi finner kan oppfattes som riktige. Hva som er riktig er ofte ikke subjektivt, og dermed kan det være vanskelig å si med sikkerhet hva som er god indre validitet på undersøkelsen. Skal vi vite om funnene våre er av god indre validitet, må vi enten sjekke våre egne resultater kritisk eller undersøke konklusjoner og undersøkelsen våre opp mot andre undersøkelser (Jacobsen, 2005). Man vil altså få en lav indre validitet dersom vi som forskere mener å finne en årsakssammenheng som egentlig ikke finnes i forskningen.

Begrepsvaliditet handler om at forskerne måler det de har tenkt å måle, og gjennom spørsmålene og svarene i undersøkelsen får tak i det datagrunnlaget de ønsker. Johannessen (2005) skriver at det handler om i hvilken grad undersøkelsen har operasjonalisert sine variabler opp mot det fenomenet som skal undersøkes. For min del i denne oppgaven må jeg altså se om jeg vil finne ut om undersøkelsen har målt faktorer som har betydning for de evnerike barna, slik at jeg kan finne svar på min problemstilling gjennom å undersøke det innsamlede tallmaterialet.

Ytre validitet handler om at vi kan generalisere resultatene i undersøkelsen, slik at den er representativ for populasjonen. Det handler også om det har noe betydning om resultatene fra undersøkelsen kan brukes i andre sammenhenger ved å overføre resultatene vi har fått til andre situasjoner (Johannessen et al., 2006). Hvis resultatene av vår forskning er av betydning for alle personene sett fra vår problemstilling, kan vi si at undersøkelsen har en god ytre validitet (Kleven et al., 2002). Sett fra min problemstilling må jeg kunne finne

resultater som også gjelder andre evnerike barn, ikke kun de elevene som har svart på spørreskjemaene som jeg har brukt fra SPEED-prosjektet.

Når min problemstilling handler om de evnerike barna, vil populasjonen være de evnerike elevene i skolen. For at jeg skal kunne allment gjøre mine funn til å gjelde for alle de evnerike elevene i norsk skole, må jeg se om utvalget kan gjelde alle slik Johannessen et al. (2006) skriver.

4.6.3 Reliabilitet og validitet i SPEED-prosjektet

Jeg vil her se kort på hvordan reliabiliteten og validiteten er når jeg skal dykke inn i SPEED-materialet, og se om jeg kan finne ut at resultatene jeg finner er både pålitelige og gyldig. Ser vi på det store antallet av informanter som har blitt brukt i SPEED-prosjektet kan vi her se bort ifra tilfeldige målefeil. Lund (2002) skriver at ved bruken av stor mengde data vil tilfeldige målefeil utjevne seg, dette kan også skje hvis det pågår over en lang tid. Siden det stadig fokuseres sterkere på hvordan skolehverdagen skal kunne optimaliseres for den enkelte elev, mener jeg spørsmålene som er stilt i spørreskjemaet SPEED har brukt, vil være gyldige i flere år framover. Med det store antallet av informanter som kommer fra blant annet ulike skoler og ulike sosioøkonomiske områder, kan en gjennom undersøkelsen se at den statistiske validiteten er styrket.

Reliabilitetsverdier:

Område	Alpha verdi	Antall spørsmål
Trivsel	.706	7
Relasjon lærer-elev	.876	14
Undervisning og fag	.826	23
Undervisnings-og Læringshemmende atferd	.835	13
Elevens Skolefaglige prestasjoner	.891	3

Elevens motivasjon og arbeidsinnsats	.916	4
--------------------------------------	------	---

Tabell 2: Reliabilitetsverdier

Skal reliabiliteten være akseptable bør verdien ligge på rundt .80 ifølge Gresham og Elliott (1990). Utfra verdiene på områdene i denne undersøkelsen ser vi at elevens motivasjon og arbeidsinnsats er høyest med Alpha på .916, mens lavest er trivsel med Alpha på .706. En årsak til at trivsel ligger under .80, kan være at det er få spørsmål under dette området. I denne undersøkelsen ser vi at det er fem av seks områder som har alphaverdier på over .80, så dette kan vi betrakte som god reliabilitet.

4.7 Statistiske analyser

Når vi velger å bruke kvantitativ metode og kjøre statiske analyser vil vi ta vekk all informasjon som ikke er av betydning for problemstillingen vår. Det som er viktigst er ”å komprimere, systematisere og ordne datamaterialet slik at det blir analyserbart” (Larsen, 2007, s.98).

Til denne masteroppgaven har de kvantitative dataene blitt behandlet gjennom SPSS, som er et dataprogram som lar oss kjøre statistiske analyser (Johannessen, 2007). Jeg vil nå forklare hvilke type analyser jeg har valgt for denne oppgaven, samt å gå inn på hvordan de fungerer.

Frekvensanalyse bruker vi når vi skal analysere hver variabel, og dette gi oss en oversikt over spredningen og innholdet som vi finner i svarene vi analyserer. Her vil vi også se hvor mange av informantene som har svart på de ulike variablene vi har laget til undersøkelsen. Ved på bruke frekvensanalyse kan vi få fordelingen frem som histogram, kakediagram eller stolpediagram som viser oss et bilde av hvordan fordelingen blir av antall enheter, og andel i prosent innenfor den faktoren vi undersøker (Johannessen, 2007).

Reliabilitetsanalyse bruker vi når vi skal vurdere reliabiliteten i undersøkelsen knyttet opp til begrepsvaliditeten, altså at vi undersøker at det vi måler er det vi tror at vi måler (Johannessen et al., 2006). For å gjøre dette kan vi bruke en Cronbach alfa, som viser oss påliteligheten i undersøkelsen. Ved å bruke denne type analyse ser vi om enkeltspørsmålene vi har stilt under hvert område har sammenheng med sumskåren vi får (Sørli & Nordahl, 1998). Oppnår man at alphaverdiene er på .80 eller høyere, og verdien på Cronbach alfa

ligger mellom 0 og 1 kan vi stole på at funnene er pålitelige, fordi delspørsmålene i sumskåren måler det samme (Gresham & Elliot, 1995).

T-test anvender vi når vi skal se ”om det er forskjeller i spredning fra gjennomsnittet i de to utvalgte” (Johannessen, 2007, s. 120). De to utvalgte for denne oppgaven er jentene og guttene. Ved å bruke T-test kan vi finne ut om differansen i gjennomsnittet mellom de to ulike gruppene er signifikant eller ikke. Signifikansen forteller om våres funn er et resultat av tilfeldigheter eller ikke. Det er vanligste er å operer med signifikansnivå på $<0,05$. Dette forteller oss at det er mindre enn 5% sjanse for at vi forkaster en riktig hypotese (Johannessen, 2007).

4.8 Undersøkte variabler.

Når vi skal gjøre om generelle fenomener slik at vi får målt dem vil dette si at vi operasjonaliserer, og vi må operasjonalisere variablene. ”En variabel er en spesifikk egenskap eller et kjennetegn ved enhetene” (Johannessen, 2007). I SPEED-prosjektet er innsamlingen av datamaterialet foretatt gjennom kontaktlærersurvey, elevsurvey og foreldresurvey. Både kontaktlærer- og elevsurvey har mye fra LP-modellen som er utarbeidet av Thomas Nordahl, som har blitt brukt over en lang periode. Dette bidrar til styrking av datamaterialet, noe som styrker både reliabiliteten, validiteten og generaliseringen. Bakerst er både elevsurvey og foreldresurvey som vedlegg. For denne oppgaven knyttet til min problemstilling, ”*hvordan tilpasse opplæringen til de evnerike slik at de bedre kan nå sitt læringspotensial*” har jeg valgt ut følgende variabler:

- **Elevenes evner:** Her er det kontaktlæreren som har besvart på hvordan ”elevens evnenivå sammenlignet med de andre i klassa er”. Svorskalaen besto av alternativene ”svært lav”, ”lav”, ”middels”, ”høy” og ”svært høy”, og denne variabelen hører til ”elevens motivasjon og arbeidsinnsats” på kontaktlærersurveyen.
- **Elevenes skolefaglige prestasjoner:** Her skulle kontaktlæreren gi vurdering av elevens skolefaglig prestasjoner i norsk, matematikk og engelsk. Svorskalaen var fra 1 til 6, hvor 1 sto for svært lav kompetanse og 6 for svært høy kompetanse.
- **Hva synes jeg om å gå på skolen:** Her har eleven svart på syv forskjellige utsagn om hvordan han har hatt det på skolen på høsten. Svaralternativene er fordelt på fire, og

består av JA, ja, nei, NEI. Svaret JA betyr at de har det bra. Eleven får beskjed om å kun sette et kryss, og krysse av det som er nærmest hva han mener.

- **Relasjon mellom lærer og elev:** Denne viser hva eleven har svart på hva som passer best for relasjonen mellom kontaktlæreren og elevene (seg selv og medelever). Det er 14 spørsmål her, og de fire svaralternativene er helt enig, litt enig, litt uenig, helt uenig. Helt enig betyr at relasjonen er god.
- **Undervisning og fag:** Her finner vi 21 spørsmål knyttet opp mot undervisning og fag som matematikk og norsk. De fem svaralternativene er fordelt mellom ja, alltid – ofte – av og til – sjelden – nei, aldri.
- **Bakgrunnsvariabler:** Jeg har også brukt sammenhenger mellom kjønn knyttet opp elevenes evne og skolefaglige prestasjoner.

Jeg har valgt disse variablene da de er mest relevante til min oppgave. Kontaktlærerens svar på elevenes ”sosiale ferdigheter”, ”motivasjon”, ”arbeidsinnsats” og ”interesse for å lære i timen” er ikke tatt med. Elevens svar på områdene ”klassa og klassekameratene mine”, og ”hvordan jeg er på skolen” er ikke blitt sett nærmere på. Grunnen er primært omfang og tid, selv om flere av spørsmålene var interessante traff de ikke direkte på min problemstilling.

4.9 Forskningsetikk

Ifølge Johannessen et al. (2006) handler etikk om hvilke prinsipper og regler vi har i bunn når vi skal vurdere om våre handlinger er gale eller rette. Ved datainnsamling kommer etikken inn, siden vi har med mennesker å gjøre. I denne masteroppgaven er hovedinformantene, elever og kontaktlærere. Foresatte og andre lærere har også svart på spørreskjemaene, men disse har jeg ikke tatt med i denne oppgaven, da de ikke er med i det jeg ønsket å undersøke. Siden det er elever som er under 15 år som har svart på spørreskjemaene, må det hentes inn godkjenning fra foresatte. Dette ble gjort og finnes som vedlegg. Det kommer også frem at alt er frivillig, og man har muligheten til å trekke seg dersom man ønsker dette underveis i undersøkelsen. Videre fikk informantene informasjon om at det ikke er mulighet å spore opplysninger tilbake til den enkelte, som det står i lov om personvern (Haug, 2014). Jeg har fått tilgang til datamaterialet av Kari Nes som har vært med på SPEED-prosjektet. Jeg trengte derfor ikke egen godkjenning av NSD som man må få godkjenning av før man setter i gang med forskning. Jeg må være klar over at det kan være kontrast mellom elevenes oppfatning rundt trivsel, relasjon, hvordan de er på skolen og

atferden og hva kontaktlærere legger til grunn når han vurderer evnenivå og skolefaglige prestasjoner.

4.10 Oppsummering

Hermeneutikken handler om hvordan vi forstår verden. Mennesker har en *forforståelse* eller *for-dommer* for hvordan vi forstår verden på mener Gadamer. Målet med en vitenskapelig studie er å få bekreftet eller avkreftet at vår påstand er relevant og holdbare, gjennom dataen vi finner i datainnsamlingen (Gilje & Grimen, 1995).

Ved valget av kvantitativ metode ønsker vi å kunne finne sammenhenger mellom ulike fenomener (Gilje & Grimen, 1995). I bruken av kvantitativ metode har man mange informanter, og alle svarene blir omformet til tall. Dette kaller vi kvantifisering. Ønsker vi å avklare et problemfelt ved å bruke spesifikke variabler velger vi kvantitativ forskning (Befring, 2002). Spørreundersøkelse er den vanligste innsamlingen for innsamling av data i en kvantitativ metode. Utformingen av spørreskjemaet er viktig, da forskerne ikke har direkte kontakt med informantene. Det kan heller ikke stilles oppfølgings spørsmål eller avklare spørsmål informantene kan være usikre på (Johannessen et al., 2006).

Vi bruker reliabilitet for å se om vår forskning er pålitelighet. En Alpha verdi på .80 er akseptabel (Gresham & Elliott, 1990), og dette forteller oss at andre forskere kan gjøre undersøkelsen på nytt og få samme svar (Kvale & Brinkmann, 2009). Validitet handler om gyldighet (Ringdal, 2013).

Jeg har i denne oppgaven brukt frekvensanalyser, reliabilitetsanalyse, og T-test for å sammenligne kjønn og se om det finnes signifikante forskjeller.

Etikk handler om hvilke regler og prinsipper som ligger i bunn når vi skal vurdere om handlingene våre er gale eller riktige (Johannessen et al., 2006).

5. RESULTATER

I dette kapitlet vil jeg ta for meg resultatene jeg har funnet gjennom de ulike analysene jeg har foretatt meg, og se om disse kan gi meg svar på min problemstilling.

De ulike begrepene jeg har tatt for meg i analysen er

- **Område** er trivsel, relasjon lærer-elev, undervisning og fag
- **Elevgruppe** er de elevene som læreren har vurdert til høyt evnenivå og høye skolefaglige prestasjoner i matematikk, norsk og engelsk.
- **N** som viser det antallet av informanter som telles. Ikke alle informantene har svart på alle spørsmålene så N variere, siden de da har blitt forkastet og ikke telles med på alle områdene.
- **Mean** handler om verdien som er gjennomsnittet for områdene som er undersøkt, /X sier hva gjennomsnittet av hvert enkelt spørsmål under områdene.
- **Forskjell i standardavvik** forteller oss i hvilken grad enhetene er forskjellige fra gjennomsnittet (Johannessen et al., 2006).
- **Signifikansverdi** vil si om det finnes noen fare for at de forskjellene vi finner mellom de ulike gruppene kan komme av tilfeldigheter. Til denne oppgaven bruker jeg en signifikansverdi på <0.05 . Dette er en verdi som er vanlig og godkjent grense, denne grensen brukes også i boken til Johannessen (2007). Er signifikansverdi på <0.05 forteller det oss at det er mindre enn 5% sannsynlighet for at forskjellene vi har funnet henger sammen med tilfeldigheter .

Jeg har valgt ut tre områder fra alt datamaterialet, hvor det er trivsel, relasjon lærer-elev, undervisning og fag som er i fokus. Videre har jeg sett på noen av spørsmålene som hører til under områdene.

5.1 Trivsel

Dette området undersøker trivsel på skolen, hvor elevskjemaet ligger til grunn. Området er delt inn i syv spørsmål, hvor elevene har svart på hvordan de liker seg på skolen, om de synes det er viktig å gå på skolen for å lære, om de synes timene er kjedelige, hvordan eleven liker seg i klassen og friminuttene samt om man blir plaget og mobbet av andre elever.

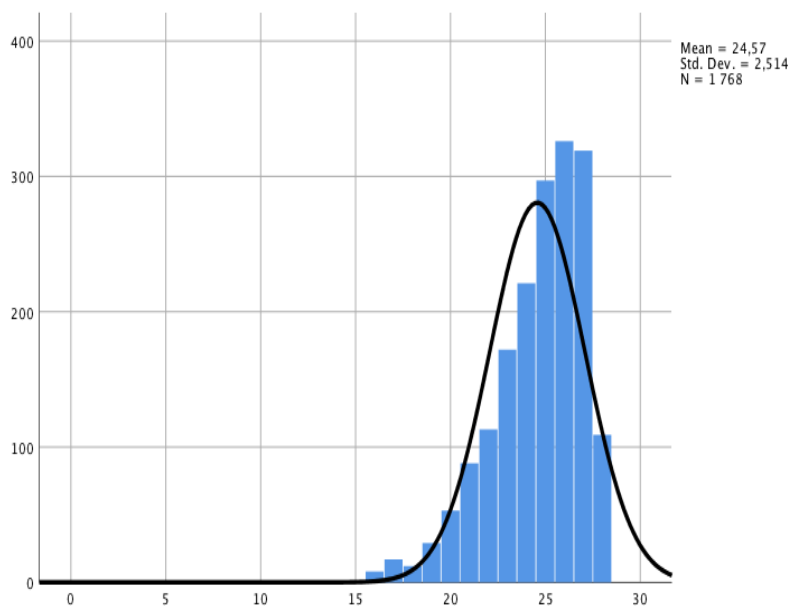
Disse faktorene synes jeg er interessant å finne ut av da dette kan fortelle mye om hvordan de evnerike trives på skolen. Vi kan ofte tenke oss at elevenes trivsel på skolen kan ha en innvirkning på hvordan kontaktlæreren har vurdert elevenes evnenivå og skolefaglige prestasjoner, eller omvendt.

Jeg har først sett på sum trivsel med begge kjønn ved å bruke en frekvensanalyse. Deretter har jeg tatt for meg en t-test for å se om det er forskjell på hva guttene og jentene svarer, og for å se om den er signifikant. Videre har jeg sett på to av de syv spørsmålene som er under trivsel.

Område	Elevgruppe	N	I Mean	- x	Standard- avvik
Sum Trivsel	Elever med høyt evne/faglig nivå	1768	24,57	3,51	2,514

Tabell 3: Frekvensanalyse sum trivsel

Svaralternativene for spørsmålene om trivsel er delt inn etter NEI=1, nei=2, ja=3, JA=4. Vi ser her at elevene stort sett trives på skolen, ved at gjennomsnittet for svarene ligger på 3,51. Under summen av trivsel spørsmålene kunne elevene få 28 poeng totalt hvis de svarte JA på alle spørsmålene. Av 1768 elever er det 109 elever som har svart JA på alle spørsmålene (vedlegg 1). Det er kun en elev som skårer fire her som forteller oss at han ikke har svart på alle spørsmålene, mens en får 12 poeng. Det poengsvaret som er høyest er 26, noe som kan si at elevene har svart JA på fem spørsmål, to av spørsmålene ja eller JA på seks spørsmål og NEI på et spørsmål. Jeg har videre valgt å se på noen av underspørsmålene av sum trivsel, for å se om vi kan finne noe som tilsier at de kan ha svart NEI på noen av spørsmålene. Standardavviket på 2,51 forteller oss at det er spredning i svarene fra gjennomsnittet, som vi kan se på histogrammet under.



Figur 3: Sum trivsel

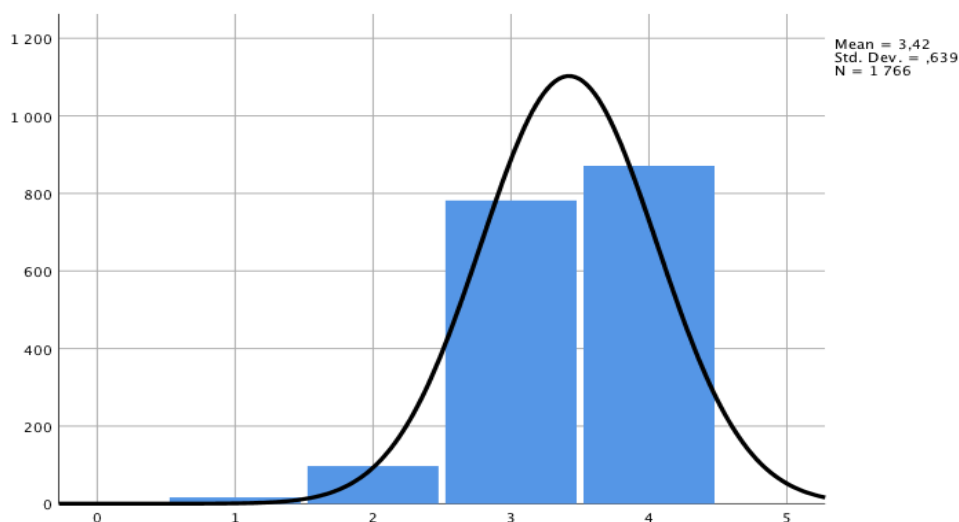
Område	Elevgruppe	N	I Mean	- x	Standard- avvik	Forskjell uttrykt i standard- avvik	Signifikans- nivå
Trivsel	1 Gutt	751	24,42	3,49	2,605	0,11	*
	2 Jente	1001	24,71	3,53	2,428		

Tabell 4: T-test sum trivsel

Vi ser på tabellen at jentene trives litt bedre enn guttene, men forskjellene er så små at de ikke regnes å ha betydning.

5.1.1 Jeg liker vanligvis å gå på skolen

Under spørsmålet om eleven vanligvis liker seg på skolen ser vi at 871 av 1766 elever svarer JA på dette spørsmålet. Det er kun 16 som svarer NEI, noe som viser at de vanligvis ikke liker seg på skolen. Dette viser at de elevene som har svart NEI på dette spørsmålet drar ned gjennomsnittet på sum trivsel. Her kan det være flere årsaker til at elevene svarer nei, som dårlig relasjon til læreren og medelever, at man blir ertet etc. Gjennomsnittet på spørsmålet ligger på 3,42. Ut fra dette kan vi se at elevene stort sett trives på skolen, selv om dette ligger noen under gjennomsnittet på sum trivsel. Grunnen til dette ser vi ved at det er 6,4% som har svart NEI/nei på om de vanligvis liker så gå på skolen. Det er 113 elever som ikke vanligvis liker å gå på skolen, noe som kan henge sammen med at de ikke får tilrettelagt undervisningen sin.



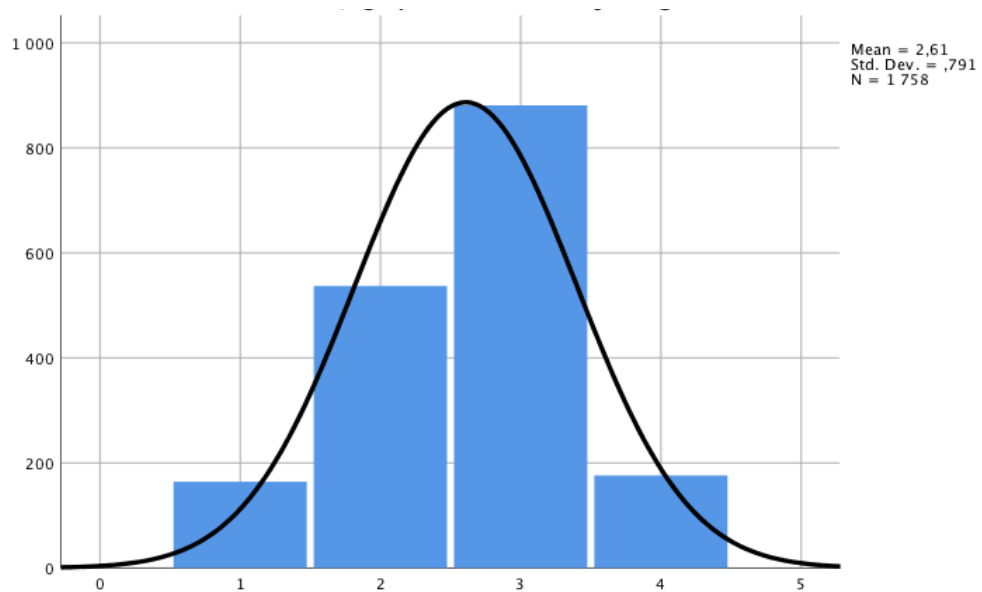
Figur 4: Jeg liker vanligvis å gå på skolen

Svaralternativer	Antall svart	Antall i prosent
1 NEI	16	,6
2 nei	97	3,5
3 ja	782	28,3
4 JA	871	31,5
Total	1766	63,9

Tabell 5: Jeg liker vanligvis å gå på skolen

5.1.2 Jeg synes ofte det er kjedelig i timene

Jeg har valgt å se på hva elevene synes om timene. Her kan vi se at det er spredning i svarene, og gjennomsnittet er på 2,61 av totalt 4. På dette spørsmålet er JA=1, ja=2, nei=3, NEI=4. Det er 164 av elevene som ofte kjeder seg i timene, men det er 176 som svarer NEI på om de synes timene ofte er kjedelig. Den største gruppen er nei med 881 svar av totalt 1758 elever. Her kan vi se indikatorer på svarerne på sum trivsel både på de som svarer NEI og JA med poengsummene totalt under sum trivsel. Ved at 164 elever svarer at de kjeder seg ofte i timene, kan henge sammen med hvilke ferdigheter og kunnskap de sitter inne med fra før, og opplever de timene bare som repetisjon? Dette spørsmålet er med på å trekke ned gjennomsnittet for trivselen på skolen, og det er ikke store forskjeller mellom kjønnene. Grunnen til at dette trekker ned gjennomsnittet er at 701 elever av 1758 elever svarer JA/ja at det ofte er kjedelig i timene. Totalt sier 1057 elever nei/Nei på om de synes det er kjedelig i timene. I teorikapittelet så vi at det er forskjell på å være evnerik og flink, og her kan det indikere at de evnerike elevene kan ha svart JA, med tanke på tabellen til Szabos, 1989 (Skogen og Idsøe, 2011, s. 96) som viser forskjell på flinke og evnerike elever.



Figur 5: Jeg synes ofte det er kjedelig i timene

Svaralternativer	Antall svart	Antall i prosent
1 JA	164	5,9
2 ja	537	19,4
3 nei	881	31,9
4 NEI	176	6,4
Total	1758	63,6

Tabell 6: Jeg synes ofte det er kjedelig i timene

5.2 Undervisning og fag

Innen dette området har elevene svart på hvordan de synes undervisning og fagene som norsk, matematikk og engels er. Det består av 21 spørsmål, og de fem svaralternativene er Ja, alltid – Ofte – Av og til – Sjelden – Nei, aldri. Spørsmålene består blant annet av hvordan de liker fagene som norsk og matematikk, om de arbeider alene med oppgavene, om de får samme oppgaver som sine medelever i matematikk, om de liker å lese og skrive i norskfaget, og om læreren roser og oppmuntrer eleven for det arbeidet han gjør.

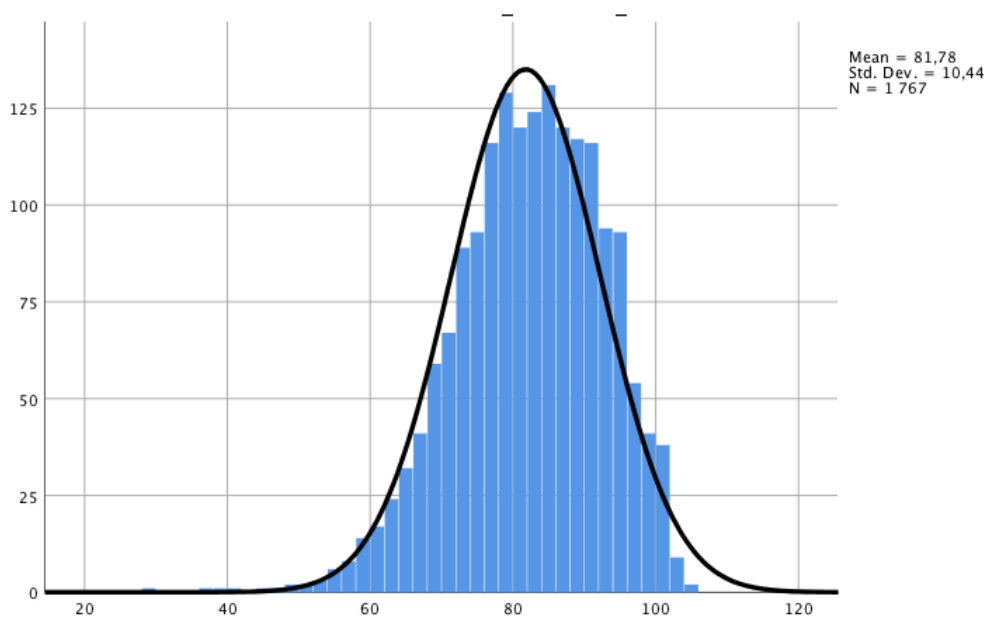
Jeg har først sett på sum undervisning og fag med begge kjønn ved å bruke en frekvensanalyse. Deretter har jeg tatt for en t-test for å se om det er forskjell på hva guttene og jentene svarer, og se om den er signifikant. Videre har jeg sett på 4 av 21 spørsmål under området undervisning og fag.

Ved å ta med undervisning og fag kan vi se om dette kan knyttes opp mot hva elevene har svart på området trivsel.

Område	Elevgruppe	N	I Mean	- x	Standard- avvik
Sum undervisning og fag	”høyt evne/faglig nivå”	1767	81,78	3,89	10,440

Tabell 7: Frekvensanalyse, undervisning og fag.

Her ser vi at det er 1767 elever som har svart på spørsmålene, og gjennomsnittet pr. spørsmål ligger på 3,89. Standardavviket er på 10,44 som forteller at summen av undervisning og fag har stor spredning på alle svarene som er gitt. Det er kun to elever som har svart ”Ja, alltid” på alle spørsmålene, derfor går jeg inn på noen av spørsmålene for å se hva elevene har svart. Maksimalt oppnåelig poeng for dette området er 84, noe 73 av 1767 elever har svart. Dette forteller oss at det er stort sprik i hvordan elevene opplever fagene og undervisningen.



Figur 6: Sum trivsel

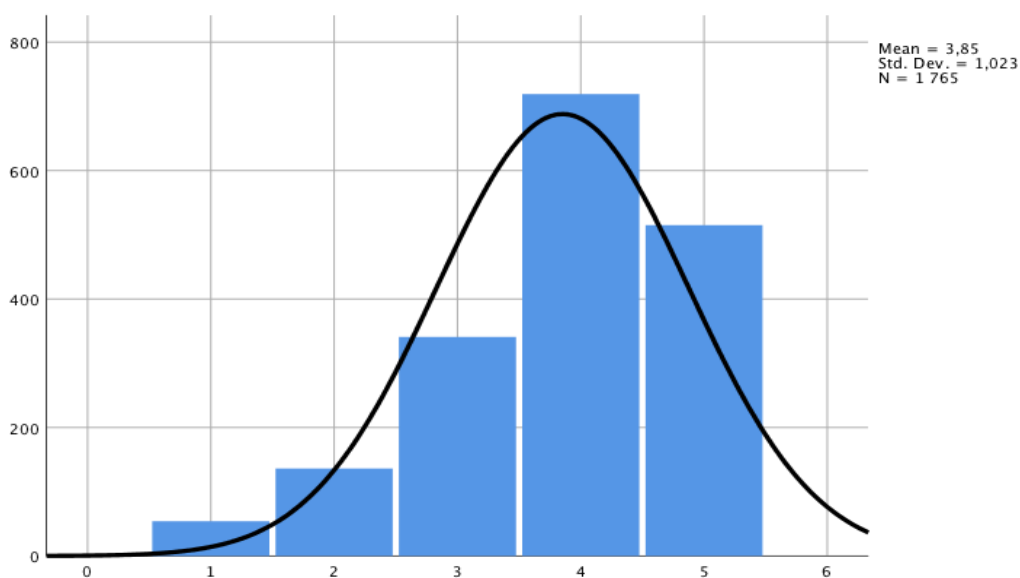
Område	Elevgruppe	N	I Mean	- x	Standard- avvik	Forskjell uttrykt i standard- avvik	Signifikans- nivå
	1 Gutt	749	80,89	3,85	10,654	0,15	*
	2 Jente	1002	82,45	3,92	10,200		

Tabell 8: T-test, undervisning og fag

Både guttene og jentene ligger begge tett opp mot gjennomsnittet som viser begge kjønn, men jentene har noen flere poeng enn guttene. Standardavvik som skiller kjønnene er små. Men guttene har større standardavvik enn jentene når vi sammenligner frekvensanalysen og T-testen.

5.2.1 Jeg liker faget matematikk

På spørsmålet hvordan elevene liker matematikk er det 18,6% som svarer ”ja, alltid”, men det er 2% som svarer ”nei, aldri”. Den største gruppen av elevene svarer ”ofte” og utgjør 26% av totalt 63,9% som har svart på dette spørsmålet. Standardavviket er 1,023 som forteller oss at det er stor spredning mellom hvordan elevene liker matematikk, selv om gjennomsnittet ligger på 3,85 på dette spørsmålet. I området undervisning og fag lå gjennomsnittet på 3,89 så dette spørsmålet ligger litt under. Dette er det eneste av spørsmålene jeg har tatt for meg der guttene har høyere snitt enn jentene. Grunnen til dette kan være at vi ofte tenker at guttene liker matematikk bedre og skårer høyere enn jentene. Ut ifra nasjonale prøver i 2012 gjorde guttene det bedre enn jentene i matematikk, selv om jentene tar innpå guttene (Kristoffersen, 2012).



Figur 7: Jeg liker faget matematikk

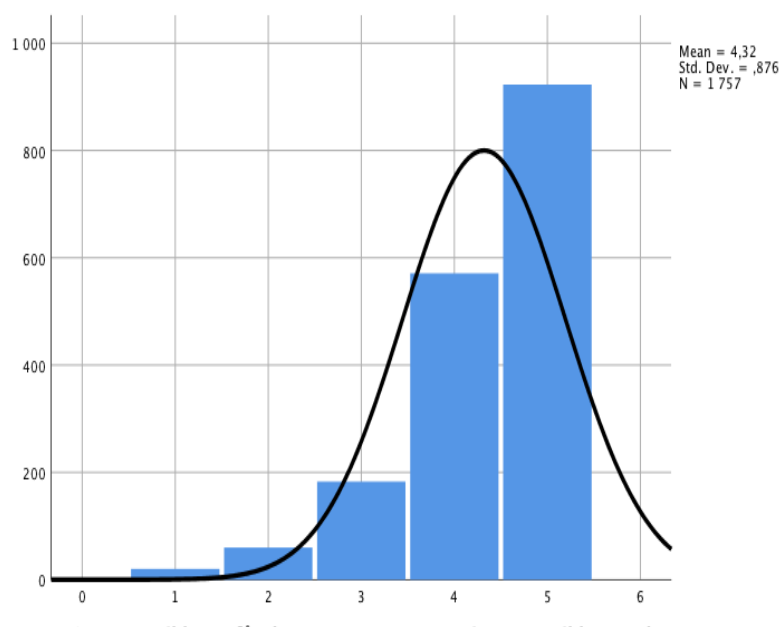
Svaralternativer	Antall svart	Antall i prosent
1 Nei, aldri	54	2,0
2 Sjelden	136	4,9
3 Av og til	341	12,3
4 Ofte	719	26,0
5 Ja, alltid	515	18,6
Total	1765	63,9

Tabell 9: Jeg liker faget matematikk

På spørsmålet om eleven liker matematikk, kan vi se at de fleste har svart ”ofte” eller ”ja, alltid” på om de liker faget. Men vi kan også se at det er flere som ikke liker matematikkfaget. 341 elever svarer at de liker matte ”av og til”, og dette kan være en indikasjon på at de synes matematikk er kjedelig. Hvis dette er de samme elevene som har svart at de får samme oppgaver i matematikk som sine medelever samtidig som de ligger langt foran klassen sin med ferdigheter og kunnskap, kan vi stille spørsmål knyttet til tilpasset opplæring. Bruker læreren noe differensiering her som berikelse for eleven, eller akselerasjon ved at eleven kan hoppe opp til et annet klassenivå som ligger nærmere hans kunnskaper?

5.2.2 Jeg får de samme oppgavene I matematikk som de andre elevene I klassen.

Her ønsket jeg også å se om elevene fikk samme oppgaver i matematikk som resten av klassen, med tanke på at de ligger på evnenivå 5 og skolefaglige prestasjoner 6 fra læreren. 33,4% av elevene svarer ”ja, alltid”, men det kun er 0,7% som svarer ”nei, aldri” og 2,2% som svarer ”sjelden”. Gjennomsnittet er på 4,32 og standardavviket er på ,876 som forteller oss at det er stor spredning i svarene til elevene. De fleste elevene svarer at de ”ofte” eller ”ja, alltid” får de samme oppgavene. Til dette spørsmålet er svarsummen 63,6% av elevene som har svart.



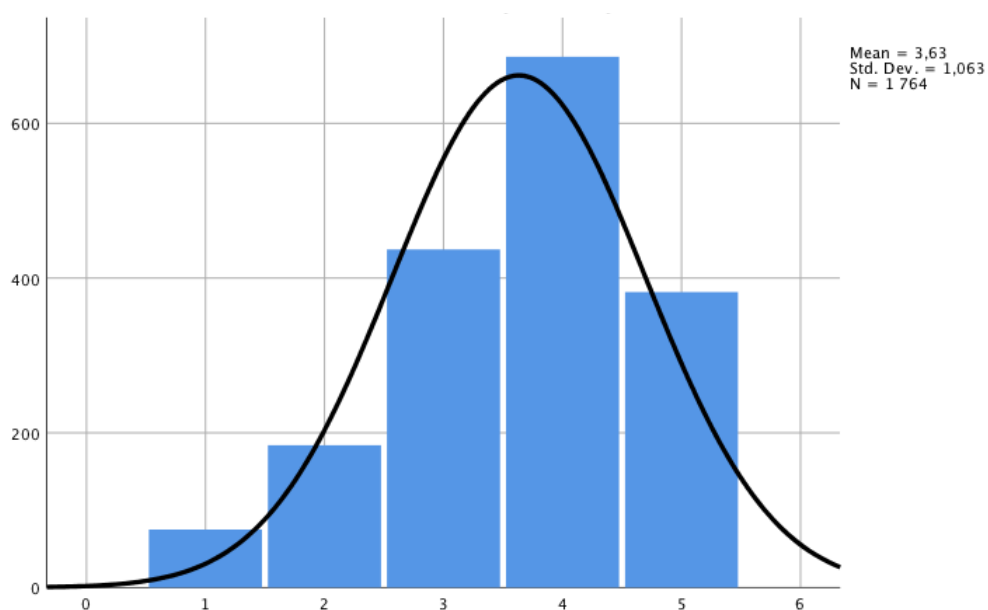
Figur 8: Jeg får de samme oppgavene i matematikk som de andre elevene i klassen

Svaralternativer	Antall svart	Antall i prosent
1 Nei, aldri	20	,7
2 Sjelden	60	2,2
3 Av og til	183	6,6
4 Ofte	571	20,7
5 Ja, alltid	923	33,4
Total	1757	63,6

Tabell 10: Jeg får de samme oppgavene i matematikk som de andre elevene i klassen

5.2.3 Jeg liker faget norsk

Her skulle eleven svare på om han liker norskfaget, og ut fra tabellen svarer 24,8% ”ofte”, mens det er 13,8% som alltid liker norsk faget. Det er 2,7% som svarer ”nei, aldri” av en total svarprosent på 63,9. Gjennomsnittet er 3,63 som forteller at fleste av elevene enten har svart ”av og til”, ”ofte” eller ”alltid” på om de liker norskfaget. Standardavviket er 1,063 som viser spredninger i svarene til elevene.



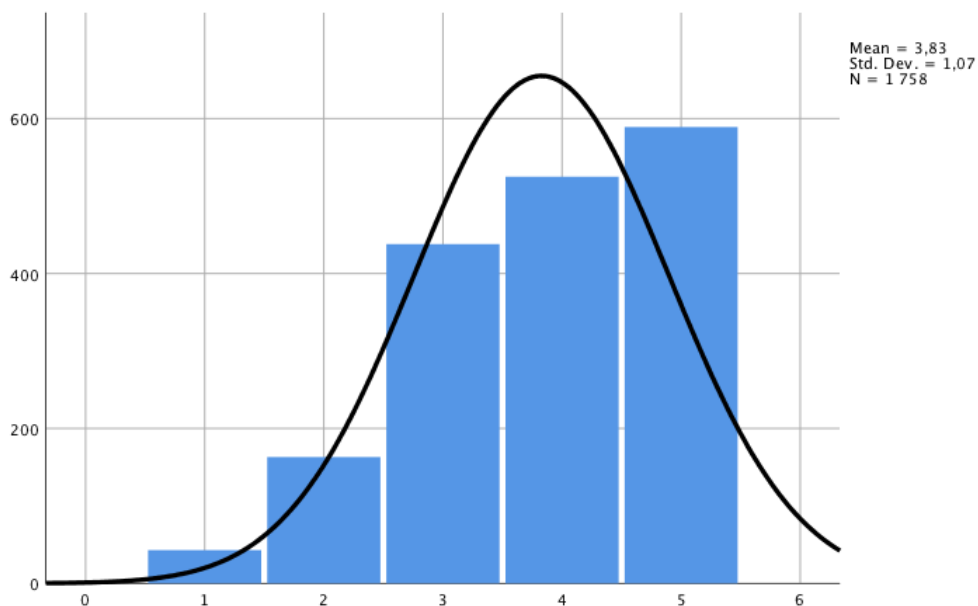
Figur 9: Jeg liker faget norsk

Svaralternativer	Antall svart	Antall i prosent
1 Nei, aldri	75	2,7
2 Sjelden	184	6,7
3 Av og til	437	15,8
4 Ofte	686	24,8
5 Ja, alltid	382	13,8
Total	1764	63,9

Tabell 11: Jeg liker faget norsk

5.2.4 Norsklærer roser meg for det arbeidet jeg gjør i faget

Spørsmålet om elevene føler læreren roser dem for arbeidet de gjør i norsk, gir et gjennomsnitt på 3,83, hvorav 589 har svart ”ja, alltid”. At eleven opplever ros fra læreren kan spille inn på både trivsel og relasjon, og derfor synes jeg dette spørsmålet var viktig å ta med.



Figur 10: Norsklærer roser meg for det arbeidet jeg gjør i faget

Svaralternativer	Antall svart	Antall i prosent
1 Nei, aldri	43	1,6
2 Sjelden	163	5,9
3 Av og til	438	15,9
4 Ofte	525	19,0
5 Ja, alltid	589	21,3
Total	1758	63,6

Tabell 12: Norsklærer roser meg for det arbeidet jeg gjør i faget

5.3 Relasjon lærer-elev

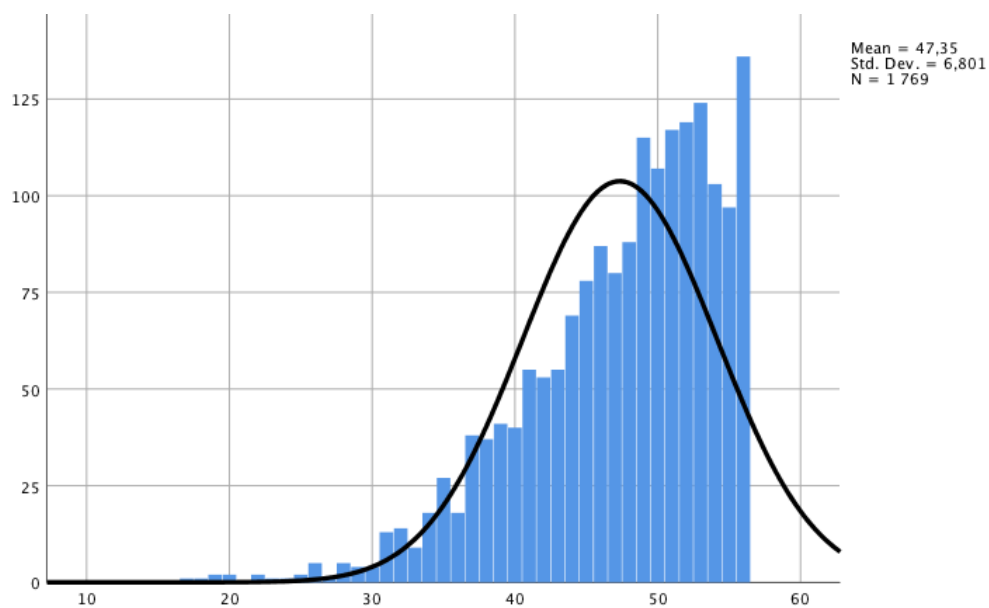
Dette området hører til under ”lærene”, og består av 14 spørsmål. Jeg ønsket å se hvordan elevene opplever sin relasjon med læreren. Svaralternativene elevene kunne velge mellom var Helt enig – Litt enig – Litt uenig – Helt uenig. En positiv relasjon med sin lærer har betydning for elevens trivsel ifølge Nordahl (2002).

Jeg har først sett på sum relasjon lærer-elev med begge kjønn ved å bruke en frekvensanalyse. Deretter har jeg tatt en t-test for å se om det er forskjell på hva guttene og jentene svarer, samt om å se om den er signifikant. Videre har jeg sett på 4 av 14 spørsmål under området relasjon lærer-elev.

Område	Elevgruppe	N	I Mean	- x	Standard- avvik
Sum relasjon lærer-elev	Høyt evne/faglig nivå	1769	47,35	3,38	6,801

Tabell 13: Frekvensanalyse, sum relasjon lærer-elev

Denne tabellen viser hvordan elevene har vurdert relasjon til sin kontaktlærer. Her vil høye verdier bety at eleven er enig i påstandene, mens lave verdier betyr at eleven er uenig påstandene. Gjennomsnittet på spørsmålene viser 3,38 som forteller oss at de fleste elevene føler de har en god relasjon med sin kontaktlærer, mens et standardavvik på 6,8 viser at det er spredning i svarene til elevene. I vedlegg 3 kan vi også se at 136 av 1769 elever har svart ”helt enig” på alle 14 spørsmålene, mens ingen har vært ”helt uenig” på alle spørsmålene. Den laveste poengsummen er 17 av en total verdi for området på 56, og det er kun 1 elev dette gjelder.



Figur 11: Sum relasjon lærer-elev

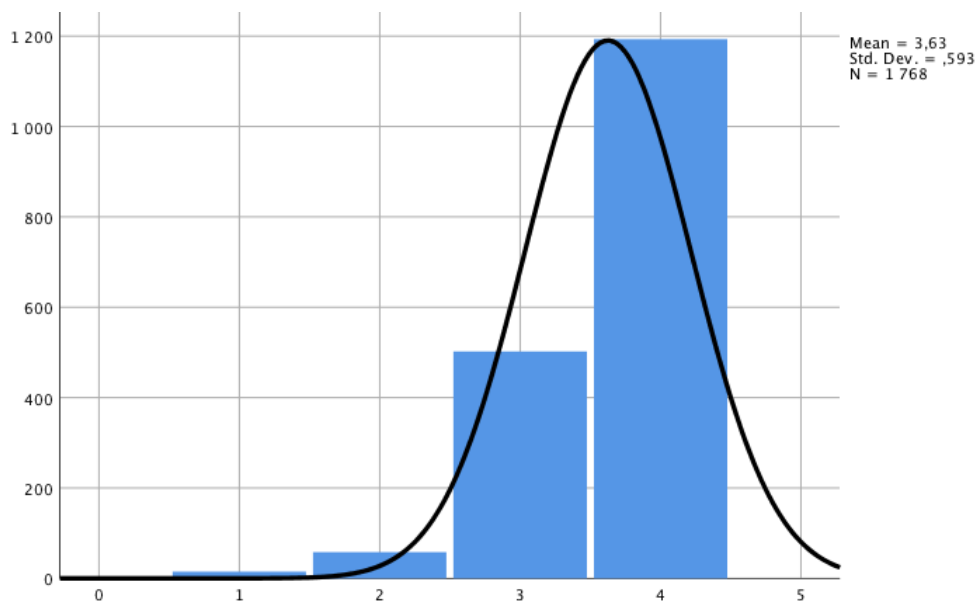
Område	Elevgruppe	N	I Mean	- x	Standard- avvik	Forskjell uttrykt i standard- avvik	Signifikans- nivå
	Gutt	751	46,97	3,36	6,852	0,10	*
	Jente	1002	47,67	3,41	6,761		

Tabell 14: T-test, sum relasjon lærer-elev

T-testen viser at det er en liten forskjell på guttene og jentene. De begge har over 3 i gjennomsnitt av hvert spørsmål, hvor den høyeste verdien er 4.

5.4 Jeg har god kontakt med læreren

Under spørsmålet om eleven føler han har god kontakt med sin kontaktlærer har 1193 av totalt 1768 elever svart ”helt enig”, og dette viser oss at de fleste elevene føler de har en god relasjon til læreren sin. Her viser standardavviket ,593 som viser at det er liten spredning i svarene. Dette ser vi også ved at gjennomsnittet på spørsmålet viser 3,63 som er nesten opp til 4 som viser ”helt enig”.



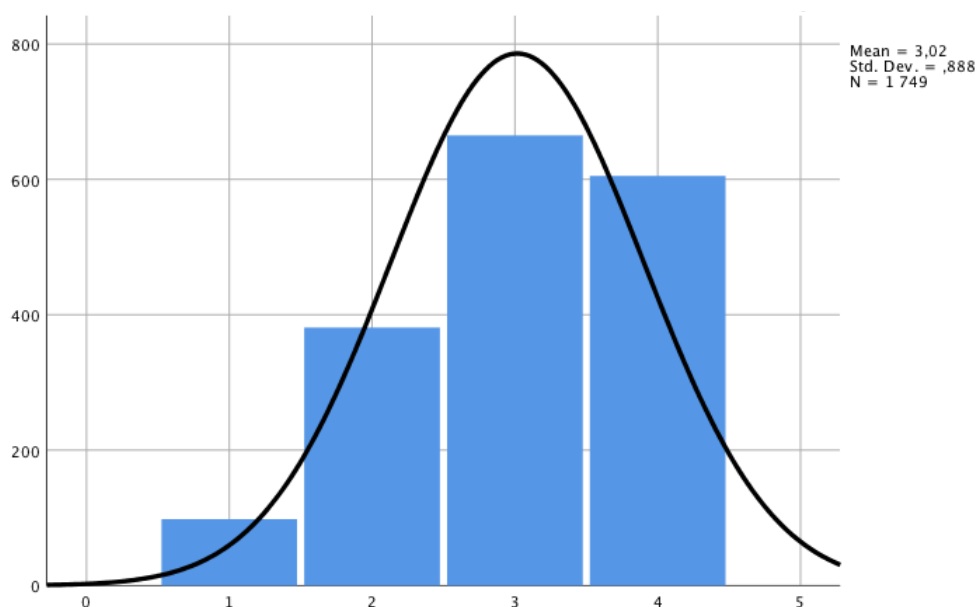
Figur 12: Jeg har god kontakt med læreren

Svaralternativer	Antall svart	Antall i prosent
1 Helt uenig	15	,5
2 Litt uenig	58	2,1
3 Litt enig	502	18,2
4 Helt enig	1193	43,2
Total	1768	64,0

Tabell 15: Jeg har god kontakt med læreren

5.5 Læreren bruker lite tid til å snakke med meg

På spørsmålet om eleven føler læreren bruker liten tid til å snakke med han er den største verdien på ”litt uenig” som 665 av 1749 elever har besvart. De er tett fulgt av ”helt uenig” som er uttalt av 605 elever. Likevel ser vi at det er 381 elever som har svart ”litt enig” og 98 elever har svart at de er ”helt enig” på at læreren bruker liten tid til å snakke med dem. Dette gjør at gjennomsnittet på dette spørsmålet er 3,02, og vi ser her at dette spørsmålet har vært med å dra ned snittet på området relasjon lærer-elev, som vi ovenfor så lå på 3,38. Svarene elevene har gitt på dette spørsmålet, er sin egen subjektive mening på hva som menes med lite tid.



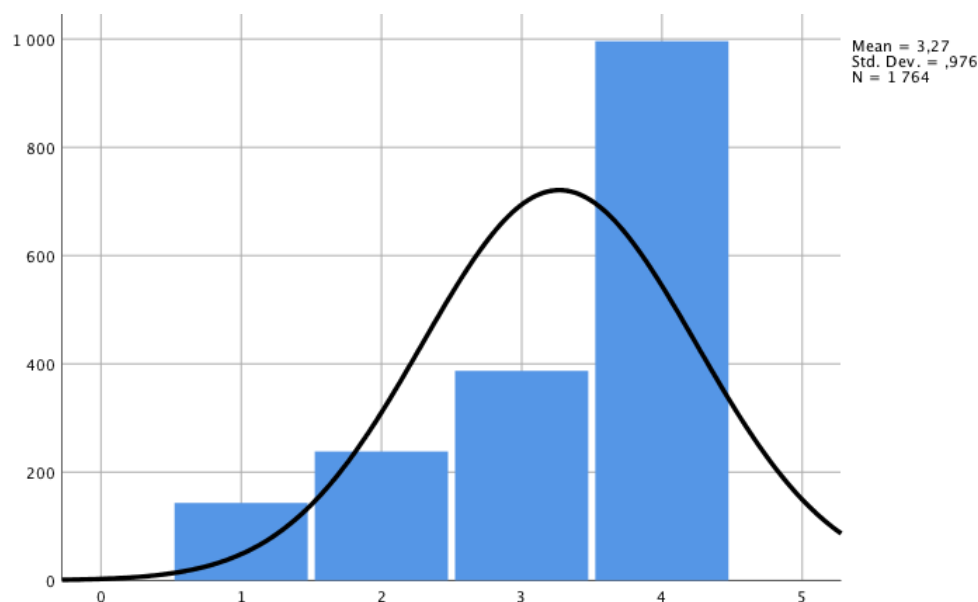
Figur 13: Læreren bruker lite tid til å snakke med meg

Svaralternativer	Antall svart	Antall i prosent
1 Helt enig	98	3,5
2 Litt enig	381	13,8
3 Litt uenig	665	24,1
4 Helt uenig	605	21,9
Total	1749	63,3

Tabell 16: Læreren bruker lite tid til å snakke med meg

5.6 Læreren gjør ingen forskjell på gutter og jenter

På spørsmålet om eleven føler at læreren gjør forskjell på kjønn viser denne tabellen at det er 996 elever som mener læreren ikke gjør noe forskjell på jenter og gutter, mens det er 143 som synes læreren gjør det. Ved at det er 1383 elever som har svart "litt enig" og "helt enig" er dette med å dra opp gjennomsnittet. Gjennomsnittet er på 3,27 forteller oss at de fleste synes ikke læreren gjør forskjell på gutter og jenter, selv om det er 381 elever som har svart "litt uenig" eller "helt uenig".



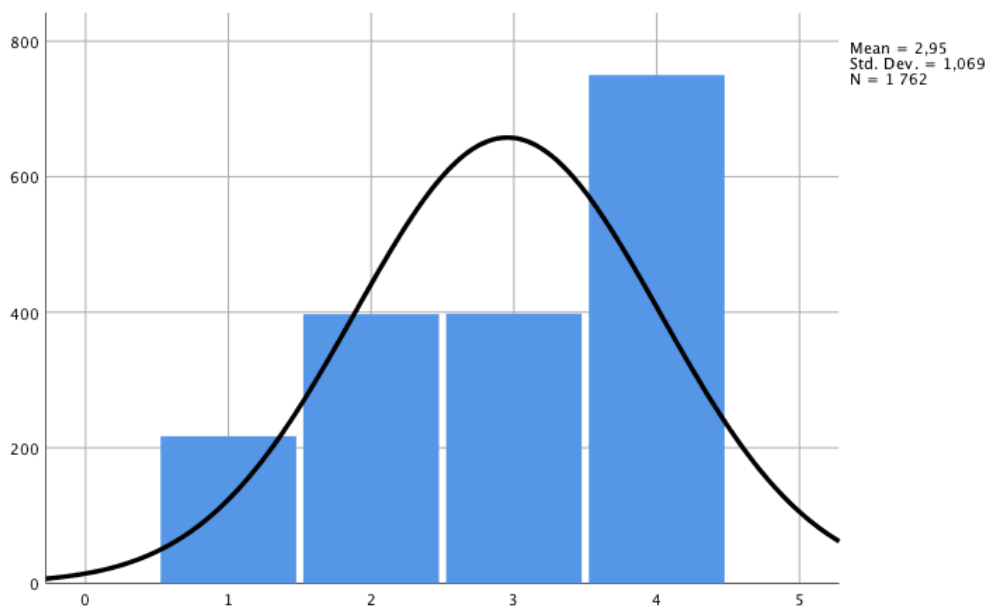
Figur 14: Læreren gjør ingen forskjell på gutter og jenter

Svaralternativer	Antall svart	Antall i prosent
1 Helt uenig	143	5,2
2 Litt uenig	238	8,6
3 Litt enig	387	14,0
4 Helt enig	996	36,1
Total	1764	63,9

Tabell 17: Læreren gjør ingen forskjell på gutter og jenter

5.7 Læreren behandler noen elever bedre enn andre

Når temaet er om eleven føler at læreren gjør forskjell på elevene, er det spørsmålet om noen elever blir bedre behandlet enn andre som skårer gjennomsnittlig lavest av de 14 spørsmålene, som alle viser stor spredning i svarene. Gjennomsnittet på dette spørsmålet ligger på 2,95. Det er 614 elever som føler at læreren behandler noen elever bedre enn andre ved å svare ”helt enig” eller ”litt enig”. 27,2% av totalt 63,8% svarer at de er ”helt uenig” på spørsmålet. Dette viser oss at det er stor spredning på hva elevene synes.



Figur 15: Læreren behandler noen elever bedre enn andre

Svaralternativer	Antall svart	Antall i prosent
1 Helt enig	217	7,9
2 Litt enig	397	14,4
3 Litt uenig	398	14,4
4 Helt uenig	750	27,2
Total	1762	63,8

Tabell 18: Læreren behandler noen elever bedre enn andre

5.8 Oppsummering

Vi ser gjennom analysene at hos elever med høyt evne/faglig nivå er trivselen på skolen er bra, med et høyt gjennomsnitt for guttene og jentene. Gjennomsnittet viser 3,51 hvor 5 er "JA". Elevene liker seg vanligvis på skolen, men kan oppleve at de kjeder seg i timen. Dette resultatet bidro til å dra ned gjennomsnittet for sum trivsel. I undervisning og fag er gjennomsnittet for summen av de totalt 21 spørsmålene bra, ved at det ga 3,89 av 5. Det kommer frem at guttene liker matematikk litt bedre enn jentene, mens norskfaget er bedre

likt av jentene enn guttene. Funn i om elevene får samme oppgaver som sine medelever viser at de ikke får ulike oppgaver til tross for sine evner og faglige prestasjoner. Begge elevgruppene opplever at læreren gir dem ros for arbeidet de gjør i norsk faget. Relasjon mellom lærer og elev viser et gjennomsnitt på 3,38 av 4. Både jentene og guttene opplever at de har god kontakt med sin lærer, og at læreren ikke gjør forskjell på kjønn. Det er spredning i svarene på om læreren behandler noen elever bedre enn andre. Spørsmålet om læreren bruker tid til å prate med eleven drar ned summen av gjennomsnittet. Jeg vil i neste kapittel gi en mer detaljert vurdering av resultatene i drøftingen min.

6. Drøfting

I dette kapittelet skal jeg besvare: *Hvordan tilpasse opplæringen til de evnerike slik at de bedre kan nå sitt læringspotensial?* Først vil jeg drøfte problemstillingen opp mot funnene fra forrige kapittel. Jeg vil bruke områdene trivsel, relasjon mellom lærer og elev, og hvordan elevene opplever undervisningen og fag fra resultatene først i drøftingen. Videre vil jeg vil drøfte en generell del som består av betydningen av tilpasset opplæring og differensiering for de evnerike elevene. Jeg vil bruke teorien for å underbygge drøftingen.

6.1 Trivsel

Det er elevene som har svart på spørsmålene på dette området. Undersøkelsen viser at de elevene med høyt evne/faglig nivå liker seg bra på skolen. Ser vi på flerfaktormodellen til Mönks og Ypenburg (2008) som forteller at det sosiale miljøet eleven er i påvirker trivselen. Dette støttes av Nordahl (2002) som mener det sosiale fellesskapet er viktig for barn. Ved å ha vennskap og bli sosialt akseptert er barna med i et fellesskap, som igjen vil medføre at de trives bedre på skolen. For de elevene som opplever det motsatte blir skolehverdagen derimot en belastning. At elever føler seg sosialt isolerte og ensomme kan påvirke utviklingen av egen identitet på en negativ måte (Nordahl, 2002). Fra teoridelen vet vi at elevene som blir møtt med anerkjennelse av læreren får økt selvfølelse, noe som igjen kan føre til at de trives bedre på skolen.

Ser vi på hva de elevene som skårer 6 på skolefaglige prestasjoner og evnenivå 5 svarer på om de synes det ofte er kjedelig i timen (svaralternativene er NEI, nei, ja, JA), ser vi at 31,9% av elevene svarer nei og 19,4% svarer ja. Ut fra resultatene kommer det frem at elevene med høyt evne/faglig nivå trives på skolen, men at mange av dem synes det er kjedelig i timene, Dette kan være en konsekvens av mangelfull tilpasset opplæring. Her kan elevene oppleve manglende pedagogisk differensiering som gjør at hver elev får tilpasset sin opplæring på best mulig måte, slik at de være i sin nærmeste utviklingszone. Ved at de "evnerike" hadde fått mulighet til å gå mer inn i dybden på det fagstoffet klassen skulle gjennom hadde kanskje flere av elevene svart at de ikke kjedet seg i timene. En mulighet for at de kan oppleve at timene er kjedelig er jo at de kan fagstoffet fra før, og dermed bare opplever repetisjon og ikke læring av ny kunnskap.

Faren ved at elevene kjeder seg, kan resultere i at de blir underyttere. De føler ikke at de blir anerkjent for sine evner og ferdigheter, og derfor velger å ikke delta i det resten av klassen skal gå igjennom. De kan dermed ende opp i den elevgruppen som dropper ut, som er beskrevet i teorikapittelet.

6.2 Undervisning og fag

Undervisning og fag var det andre området jeg ønsket å se nærmere på. Dette området ble belyst av elevens vurdering av sin opplevelse av hvordan undervisningen og fagene er. Funnene viser at elevene trives med undervisningen og fagene, noe som kan henge sammen med både trivselen og relasjonen eleven har med sin kontaktlærer. Vi ser at både gutter og jenter liker matematikk bedre enn norsk, utfra spørsmålene og gjennomsnittet.

Ved at prosenten på ”høyt evne-faglig nivå” er høyere enn hva teorien sier det er av evnerike i hver klasse, består denne gruppen også av flinke elever. I en klasse finnes det flere flinke elever, og som vi har sett fra teorien er å være evnerik noe annet enn å være flink. Ser vi på svarene elevene har gitt på om de får samme oppgaver i matematikk enn de andre elevene, viser dette at de fleste nettopp får samme oppgaver. Her kan vi se på viktigheten med differensiering og de ulike prinsippene på hvordan skolen kan møte de evnerike barna. Når vi vet at noen elever allerede sitter inne med kunnskap om fagstoffet klassen skal igjennom, må læreren klare å legge til rette slik at disse elevene også kan oppnå ny kunnskap og ligge i sin nærmeste utviklingsone. Dette kan læreren oppnå med berikelse eller ved å la eleven akselerere til et høyere klassetrinn.

Å la eleven akselerere opp et klassetrinn kan føre til at eleven ikke mister sin motivasjon for skolen, og at han blir anerkjent for sine evner. Mangel på anerkjennelse for den man er og sine evner, kan føre til at utviklingsprosessen til eleven vil hemmes (Jacobsen, 2013). Ulempen med akselerasjon er at barnet ikke er like moden som de elevene i høyere klassetrinn er (Idsøe & Skogen, 2011). Ved å gi elevene berikelse gjennom mer krevende oppgaver og utfordringer, passer de inn i tabellen til Szabos (1989), hvor vi ser at de evnerike elevene allerede kan fagstoffet de skal igjennom og er forut sin klasse. Opplever elevene at læreren tilrettelegger for utfordringer tilpasset deres kunnskap og nivå, vil dette bidra til stimulering og videreutvikling av elevens kognitive utvikling og læring.

Fra analysene kan vi se at elevene opplever at de får ros for arbeidet i norskfaget, dette gjelder både guttene og jentene. Ros er noe av det Makel et al. (2017) trekker frem som mest betydningsfullt for at de evnerike elevene skal kunne nå sitt læringspotensial. Ved at læreren gir elevene ros for sine undringer rundt spørsmålene han stiller, kan dette føre til at eleven vil se flere sammenhenger med allerede innlært kunnskap og nye læringsmål som læreren har satt for eleven.

6.3 Relasjon lærer-elev

Relasjon mellom læreren og eleven var det tredje området jeg undersøkte. Her er det eleven sin vurdering av hvordan han opplever relasjon til sin kontaktlærer som er i fokus. Hovedfunnet viser at de fleste elevene føler at de har god kontakt med sin lærer, og dette spørsmålet ligger over gjennomsnittet av summen relasjon lærer-elev. Elevene svarer at de føler læreren bruker tid til å prate med dem, og at det ikke gjøres forskjell på guttene og jentene.

At elevene opplever at læreren respekterer dem så vi i teoridelen at påvirker motivasjonen til elevene (Nordahl, 2002). Motivasjon påvirker elevens ønske om å lære, noe som støttes av både Mönks og Ypenburg (2008) og Makel et al. (2017) som trekker frem motivasjon som en avgjørende faktoren for at elevene skal oppnå ny læring. Motivasjonen blir også påvirket av det sosiale miljøet eleven er omgitt av, deriblant sin lærer. Kan læreren skape en god relasjon til sine elever, hjelper han elevene til å være i sin proksimale sone både gjennom tilrettelegging og ulike utfordringer elevene trenger for å kunne øke læringsutbyttet sitt. God relasjon mellom lærer og elev har en innvirkning på læringsutbyttet til elevene ifølge Hattie (2013). Siden de evnerike elevene har et evnenivå som ligger langt foran sine medelever foretrekker de gjerne voksne fremfor jevnaldrende, noe som underbygger viktigheten av at de evnerike opplever en god relasjon med læreren sin. Er relasjonen til læreren dårlig kan dette føre til at eleven ikke føler ikke blir sett for sine evner, og dermed kan få dårlige holdninger til skolesystemet. Det kan føre til at eleven blir undertrykt (Idsøe & Skogen, 2011)

Ved å se på de ulike gruppene Betts og Neihart (1988) har delt de evnerike elevene inn i, knyttet opp til relasjoner til læreren, kan den vellykkede eleven være dem som opplever god relasjon. Siden de tilpasser atferden sin på skolen og til lærerens forventninger, kan de

oppleve at læreren liker han og setter av tid til å prate med han. Dette kan også gjelde den autonome eleven.

Den utfordrende eleven kan oppleve at relasjonen er dårlig, da han ikke opplever at han blir anerkjent for sine evner. Ved at eleven allerede sitter inne med kunnskapen læreren skal gå igjennom med klassen, kan læreren oppleve han som negativ eller vanskelig når han stiller utfordrende spørsmål eller bråker. Faren for denne elevgruppen ved at de ikke opplever god relasjon kan være med å påvirke elevens motivasjon for skolen. Den utfordrende eleven er gjerne kreativ, og dette kan virke som en positivitet hvis læreren ser denne egenskapen, siden kreativiteten til eleven forteller noe om hans evne til å løse ulike problemer på forskjellige og fornuftige måter (Mönks & Ypenburg, 2008).

6.4 Tilpasset opplæring og differensiering

Flere fagpersoner som blant annet Dobson (2017) og Idsøe (2014) trekker frem idrett som et punkt på hvordan vi tilrettelegger for de som presterer godt. Vi har alltid godtatt at barn som er flinke i en sportsgren skal få lov til å videreutvikle seg for å bli så god som mulig. Her legger vi til rette ved for eksempel at en gutt som er dyktig i fotball, kan få trene og spille med det laget som er eldre enn han selv. Vi snakker gjerne bare positivt om dette, da gutten er så flink i fotball og kanskje vil komme langt i fotballen. Ja kanskje til og med spille på en storklubb i utlandet. Vi stiller gjerne ikke spørsmåltegn ved å ikke trene med sine jevnaldrende, eller lurer på om dette er noe som passer gutten sosialt. Vi ønsker bare at denne gutten skal få utvikle seg ut ifra hans forutsetninger. Mens når det gjelder de evenrike barna som allerede sitter inne med mer kunnskap og forståelse enn sine klassekamerater, og kanskje også læreren, i et fag eller et lærestoff i pensum, tenker vi ikke på hvorfor denne gutten ikke viser noen interesse og kan falle ut av timen. Spørsmålet her blir jo hvordan kan vi akseptere at barn som er flinke i idrett skal få tilrettelagt trening for å kunne yte maks, slik at de kan få utnyttet sine muligheter og nå sine mål, mens de evnerike barna blir hindret fra en tilsvarende stimulering. Vi kan i faglitteraturen lese at vi ofte har hatt fokus på hvordan vi skal få tilrettelagt for de ”svake” elevene som trenger spesiell oppfølging, og hvordan vi skal tilpasse opplæringen for dem. Ser vi betydningen av at dette også må gjelde for de evnerike elevene.

I boken til Idsøe og Skogen (2011) ser vi at differensiert pensum vil si at læreren skal tilpasse opplæringen ut ifra hvilke ferdigheter elevene sitter med, og de skal tilpasse lærerplanen ut ifra evnene til elevene slik at også de evnerike føler at de får utviklet sine ferdigheter og evner. Læreren vil da gi de evnerike barna et annet innhold med mer utfordringer enn de øvrige elevene, samt at læreprosessen blir annerledes ved at de evnerike elevene viser hva de har lært på en annen måte (Idsøe & Skogen, 2011). For å sikre alle elevers læringsmuligheter trengs differensiering, skriver Idsøe (2014). Knytter vi differensiering opp til Vygotskijs proksimale sone, vil eleven få læringsmuligheter som passer godt, sett fra deres forutsetninger og evner (Idsøe, 2014). Idsøe (2014) skriver ”Uten at elevene stimuleres litt utover hva de allerede kan og vet, så skjer ikke læring” (s.33). Når læreren klarer å gjennomføre differensiering vil det si at det er rom for alle elevene i klasserommet, og tilpasset opplæring skjer. Dermed kommer vi igjen inn på lærerens kunnskap, både om tilpasset opplæring og de evnerike elevene. Læreren må kjenne sine elevers ferdigheter og behov. Dette vil si at læreren må kunne vite hva slags kunnskap elevene sitter inne med, samt hvordan elevene lærer fagstoffet på best mulig måte.

Knytter vi tilpasset opplæring opp mot underytere kommer viktigheten av oss voksne som jobber med de evnerike elevene klart frem. Dette begrunnes av blant annet George og Gilbert (2011) som forklarer at en av årsakene til at de evnerike blir underytere er manglende tilpassing av opplæringen. Når læreren ikke viser forståelse for hva den evnerike eleven trenger og eleven ikke opplever differensiering, som akselerasjon eller berikelse, kan dette føre til at eleven blir holdt på gjennomsnittet og ikke får utnyttet sitt læringspotensial på en best mulig måte.

I rapporten fra kunnskapssenteret for utdanning viser de til at de evnerike elevene kan opptre slik at de ikke oppfattes som evnerike. Denne rapporten bruker Cross m.fl (1991) i sine intervjuer. De har intervjuet flere evnerike barn og sett på strategier de anvender i sosiale situasjoner. Grunnen til at de ikke oppfattes som evnerike kan være at de ikke ønsker et stempel som flinke eller at læreren skal bruke dem som et positivt eksempel foran klassen. Ved å se på to av strategiene og knytte dem opp til de ulike gruppene Betts og Neilhart (1988) har om de evnerike elevene kan vi finne klarte likhetstegn. Den første strategien jeg har sett på handler om å gjøre seg usynlig. Dette gjør de for eksempel ved å ikke rekke opp hånden selv om de vet svaret, eller de kan late som om prøvene er vanskelige. Dette kan vi også finne igjen hos de skjulte elevene fra Betts og Neilhart (1988). I denne gruppen er det gjerne jenter. Vi så fra analysene at jentene hadde en høyere sum enn guttene på alle

spørsmålene, utenom på spørsmålet som handlet om at eleven likte matematikk. Dette viser at de skjulte elevene kan trives på skolen, har god relasjon med læreren og liker undervisningen og fagene på skolen, men fremdeles ønsker å skjule sine evner for å ikke bli ekskludert fra sine venner. Barn i denne gruppen vil heller bli godtatt av det sosiale miljøet enn å vise sin intelligens. Den andre strategien jeg har sett på er de evnerike elevene bruker er å være synlig. Dette gjøres gjennom å være klovnen i klassen eller oppføre seg på en frekk måte. Denne strategien finner vi i de utfordrende elevene som ofte er i konflikter med læreren sin og forstyrrer undervisningen. Om læreren ikke sitter med nok kunnskap om de evnerike, kan han oppfatte at denne eleven har en diagnose, som for eksempel ADHD, og ikke ta tak i det eleven egentlig trenger, som igjen kan føre til at eleven dropper ut av skolen. Elever i gruppen som dropper ut av skolen, kan også gjøre seg synlige ved å lage bråk som en konsekvens av at de ikke opplever at læreren anerkjenner deres evner og ferdigheter.

Ut fra min problemstilling opp mot områdene trivsel, relasjon og undervisning/fag kan vi se betydningen av at elevene får differensiering. I innledningen så vi eksemplet om Mari Sol og hvordan bruk av tilpasset opplæringen lar henne akselerere opp høyere klassetrinn i matematikk. Ved at læreren så at hun ikke fikk nok utfordringer gjennom det skolen kunne tilby, valgte de å la henne følge 9. og 10. trinn i matematikk. Fordelen ved at hun får være i et klassemiljø er at hun slipper å sitte alene med en lærer, da en-til-en undervisning kan føles isolerende. Samtidig kan akselerasjon representere en utfordring, da eleven kan føle seg litt alene/utenfor, ved at eleven ikke føler seg inkludert i det faste fellesskapet en klasse utgjør, eller at man ikke har modenheten til sine medelever. Dette støttes av Idsøe og Skogen (2011).

Vi ser i dette tilfelle at Mari Sol trives så godt i sin egen klasse at hun vil ikke akselerere opp til neste klassetrinn. Ut ifra de områdene jeg har foretatt meg analyser på, kan vi se at trivsel og relasjonen til læreren kan ha betydning for at hun ikke vil flyttes opp. Dette vil nok gjelde flere av de evnerike elevene, og medføre at de kun ønsker berikelse eller akselerasjon i noen fag. Det er ikke sikkert at relasjonen til den nye læreren er like god, og man bruker tid på å bygge opp tillit til hverandre. Har ikke læreren nok kunnskap om hva de evnerike elevene trenger og hvilke forutsetninger de har, kan relasjonen bli mindre god. Det kan også hende at læreren ikke skjønner at den evnerike eleven ikke er fullt så moden som de elevene han ellers har, og at den evnerike eleven derfor blir behandlet ut fra feil forutsetninger.

Mari Sol er et eksempel på at de evnerike elevene kan gå fra en profil til en annen profil, som vi har sett i Betts og Neilhart (1988) personlighetstyper. Hun var en evnerik elev som ble en underlyter fordi skolen manglet tilrettelegging, men da skolen tok tak i hvordan de skulle tilpasse opplæringen hennes i matematikk endret hun profil. Dette eksempelet kan også knyttes mot funn i analyser hvor flere elever opplever at de får samme matteoppgaver som resten av klassen, selv om deres evne er på et høyere nivå. I slike tilfeller vil ikke elevene få utfordringene de trenger, og at de bare opplever matematikkfaget som repetisjon kan slå ut på deres personlighetstype.

At de evnerike elevene kan vise sterke holdninger og synspunkter, er noe som også kan påvirke relasjonen eleven har med læreren. Her må læreren klare å se at eleven kan være en ressurs, og være klar over at eleven gjennom sine synspunkter kan sette i gang refleksjon som medfører økt læring også for medelevene.

6.5 Oppsummering

Jeg har drøftet betydningen av tilpasset opplæring for de evnerike elevene, og hva differensiering kan bidra med for å øke læringspotensialet til de evnerike. Med trivsel, relasjon til læreren og undervisning/fag kan vi oppsummere med at disse har betydning for hverandre, og spiller inn på hva elevene synes om skolen. Jeg har drøftet betydningen av den nærmeste utviklingssonen og at elevene blir møtt med anerkjennelse. Ulike personlighetstyper de evnerike elevene kan være har blitt drøftet, og jeg har belyst ulike strategier de kan bruke for å unngå å bli stemplet som ”evnerik”. At elevene kan bli underlytere ved at de ikke får tilpasset opplæringen til sine ferdigheter og evner, har jeg drøftet gjennom teori og eksemplet med eleven Mari Sol som opplevde nettopp dette.

7. Oppsummering, konklusjon og avslutning

I dette kapittelet vil jeg se på problemstillingen min, og oppsummere hva jeg har funnet i resultatene, gjennom drøftingen og teorien jeg har brukt slik at jeg kan se om jeg har svart på min problemstilling.

Problemstilling for denne oppgaven er *hvordan tilpasse opplæringen til de evnerike slik at de bedre kan nå sitt læringspotensial?*

Jeg har til hensikt med denne masteroppgaven å se på hvordan tilpasset opplæring kan tilrettelegge for at de elevene som beregnes som evnerike kan få fullt utbytte av skolegangen sin, slik det står i Opplæringsloven §1-3 som handler om at tilpasset opplæring skal gjelde alle elever. Gjennom å skrive denne oppgaven og lese tilknyttet fagstoff, har jeg fått økt forståelse for viktigheten av individuell tilpasset opplæring for at alle elever skal kunne utnytte sitt læringspotensial og motiveres av målene sine. Relasjonen til læreren og dennes kompetanse er av stor betydning for vellykket gjennomføring. Skal elevene klare og nå sitt læringspotensial, må læreren tilrettelegge for enhver elev ut fra elevens behov og evner (Engen, 2010; Håstein & Werner, 2004; Opplæringsloven §1-3).

Etttersom SPEED-materiellet ikke har en egen variabel for de evnerike elevene, måtte jeg ta for meg hvem jeg ønsket å se nærmere på i min forskning. Ved dette valget utgjorde antall informanter større andel enn hva teorien tilsier av andel evnerike på skolen, men ved å lage denne variabelen fikk jeg mulighet til å se på de elevene som læreren anser til å ha sterke evner og være sterk faglig. De evnerike kommer inn under denne variabelen. Alle disse elevene vil kunne ha utbytte av et særlig fokus. Gjennom oppgaven har jeg knyttet ulike personlighetstyper hentet fra Betts og Neilhart (1988) sin beskrivelse til hvordan læreren kan identifisere de evnerike elevene.

Både i presentasjon av resultatene av analysene og i drøftingene har jeg tatt for meg at det virker som om elevene trives på skolen, men at mange av dem kan oppleve timer som kjedelige. Dette kan gi oss en indikasjon på at elever som ligger langt foran sine medelever ikke får den tilpassede opplæringen de har krav på, og støttes for eksempel gjennom elevenes svar på at de får samme oppgaver som de andre i klassen i matematikk. Hvis det ikke skjer noen form for differensiering, kan dette bety at elevene vil kunne bli underytere og dermed mister all motivasjon for skolegang. Dette kan videre føre til at de evnerike, som en

konsekvens av manglende tilpasset opplæring, dropper ut av skolen. Jeg brukte eleven Mari Sol som eksempel for å se viktigheten av at elevene får utfordringer knyttet til deres evner og behov. Her kunne læreren se at hun ikke strakk til med sin undervisning, og tok tak i problemet istedenfor å tenke at Mari Sol er en så flink elev at hun klarer seg samme hva.

Det er mange faktorer som spiller inn på elevens oppfattelse om undervisningen og fagene, blant annet hvordan eleven trives på skolen og hvordan han opplever relasjonen til læreren sin. Gjennom anerkjennelse fra læreren vil de kunne danne en god relasjon bygd på tillit, som igjen kan føre til at elevenes motivasjon øker. Det at læreren gir ros og vet hvordan han skal legge til rette for eleven, basert på individuelle evner og behov, viser seg også fra teorien å spille en rolle for hvordan elevene kan nå sitt læringspotensial. Ved å la elevene få flere utfordringer eller dykke dypere i et fagstoff, vil dette medføre at eleven er i sin proksimale sone og eleven bygger bro mellom den kunnskapen han allerede har og ny innlært kunnskap. Hattie (2009) viser at en god relasjon mellom eleven og læreren har effekt på prestasjonene til elevene. Opplever elevene bare repetisjon av oppgaver som de allerede kan, vil dette også kunne påvirke trivselen på skolen og at de synes undervisningen er kjedelig.

Betydningen av den proksimale sonen har vært vist til flere ganger i denne oppgaven, og vi som jobber med elevene må kunne hjelpe de til å utvide sin proksimale sonen ved å tilrettelegge og gi de muligheter til å lære ny kunnskap. Ved å implementere prinsippene som er utarbeidet av Makel et al. (2017) kan læreren vite hvordan han skal møte de evnerike elevene og dermed tilrettelegge undervisningen på en riktig måte for enhver elev. Prinsippene bygger på at læreren må vite at elevene allerede sitter inne med mange kunnskaper, og læreren må klare å balansere allerede kunnskap og ny kunnskap. Ros blir trukket frem flere ganger, og at læreren gir elevene tilbakemeldinger i en positiv tone.

Det at man ikke har muligheten til å stille oppfølgings spørsmål er en svakhet ved bruken av dette kvantitative materialet. Det kunne vært interessant å spørre lærerne hva de la til grunn ved å gi elevene evnenivå 5 sammenlignet de andre elevene i klassen, og hvilken kunnskap læreren har om gruppen de evnerike. Med et intervju ville jeg også ha stilt oppfølgings spørsmål knyttet til hvorfor elevene føler at timene kan være kjedelige og om de skulle ønske at de fikk flere utfordrende oppgaven enn sine medelever. I resultatkapittelet kom det frem at guttene skåret litt dårligere enn hva jentene gjorde, og dette kunne det vært interessant å spørre guttene litt mer om for å avdekke grunnlaget for denne forskjellen.

Når elevene er på skolen er det et ønske at de skal få fullt læringsutbytte. Dette må skje ved tilpasset opplæring for alle elevene, ved at elevene får de utfordringer som er gitt til hvilke kunnskap og evner de har. Evnerike elever må få utfordringer som er av riktig vanskelighetsgrad for å ha noe å strekke seg mot, og kunne mestre utfordringene enten alene eller å få støtte og hjelp av læreren eller andre elever som også er evnerike.

7.1 Avslutning

Dersom skolen og lærerne nok kunnskap om de evnerike elevene og tilpasset opplæring, er det ingenting som tilsier at de evnerike skal få dårligere læringsutbytte enn andre elever i den norske skolen. Som jeg skrev i teorien ser vi en tendens til at det blir mer og mer forskning på de evnerike elevene, blant annet gjennom masteroppgaver, og det signaliserer en erkjennelse av at dette er et tema/område som fortjener økt oppmerksomhet. At den enkelte elev vil ha både personlig og faglig utbytte av individuell oppmerksomhet er avklart også gjennom denne studien, og samtidig åpner denne tilnærmingen til læring for flere andre interessante muligheter for gevinster – for eksempel i skolen gjennom tilsvarende tilrettelegging for medelever på ulike nivå og kompetanseheving og mestringsfølelse blant lærere. Størst gevinstpotensial er kanskje likevel i et samfunnsøkonomisk perspektiv, der konsekvensene av en bedre skole for alle og at de evnerike lykkes bedre vil være en vinn-vinn situasjon i form av at de ikke blir ”tapere”, men heller blir ekstra gode bidragsyttere til fellesskapet. Jeg er glad for å ha blitt bedre kjent med dette materialet og for å fått muligheten til å bidra til å belyse temaet.

Litteraturliste

- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Vol. 62). Volda: Høgskulen i Volda.
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Betts, G. & Neihart, M. (1988). *Profiles of the gifted and talented*. Hentet 2. februar, 2017 fra http://www.davidsongifted.org/db/Articles_id_10114.aspx
- Dale, E. L. (2007). Tilpasset opplæring og inkludering i skolefaglige prosesser. I G. D. Berg & K. Nes (Red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring* (s. 39-55). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Distin, K. (2006). *Gifted Children : A Guide for Parents and Professionals*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Dobson, S. (2017). The gifted, talented and creative. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/316432579_The_gifted_talented_and_the_role_of_creativity
- Engen, T. O. (2007). Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv. I G. D. Berg & K. Nes (Red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring* (s. 353-370). Oslo: Utdanningsdirektoratet, c2007.
- Engen, T. O. (2010). Tilpasset opplæring: Utkast til en faglig forståelse. I G. D. Berg & K. Nes (Red.), *Tilpasset opplæring: Støtte til læring* (s. 51-75). Vallset: Oplandske bokforlag.
- Fuglseth, K. & Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system: Manual*. Circle Pines, Minn.: American Guidance Service.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk* (2. utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hjardemaal, F., Tveit, K. & Kleven, T. A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Hofset, A. (1968). *Evnerike barn i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1996). *Metodevalg og metodebruk* (3. utg.). Oslo: TANO.
- Holten, S. (2011). *Trygg klasseledelse: I dialog med elevene: Erfaringer fra videoveiledning med Marte Meo-metoden*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Håstein, H. & Werner, S. (2004). *Men de er jo så forskjellige! Tilpasset opplæring i vanlig undervisning* (2. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Idsøe, E. C. (2014). *Tilpasset opplæring for elever med et stort akademisk potensial*. [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.
- Idsøe, E. C. & Skogen, K. (2011). *Våre evnerike barn: En utfordring for skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlag.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlag.
- Jakobsen, J. (2013). Axel Honneth: Anerkjennelse, danning og utdanning. I I. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 357-366). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Johannessen, A. (2007). *Introduksjon til SPSS: versjon 14, 15 og 16* (3. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.

- Johansson, L. (2016). *Evnerike elever i norsk skole: Balanse mellom det sosiale og faglige*. Hentet 7. mai 2017 fra <http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Rapport&cid=1254016898491&pageName=kunnskapscenter%2FHovedsidemal>
- Kirsti. (2013). *Flinke elever får mindre hjelp og oppmerksomhet*. *Supernytt*. Oslo: Norsk Rikskringkasting.
- Kleven, T. A., Tveit, K. & Hjordemaal, F. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Kolberg, K. E. (2015). *Hvem er det de ser? En kvantitativ undersøkelse av lærernes blikk for elevenes (sterke) evner*. (Masteroppgave). Høgskolen i Hedmark, Hamar.
- Kristoffersen, M. J. (2012). *Gutter er bedre enn jenter i matte*. *Nettavisen*(2012).
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen*. (Meld. St. 31, 2007–2008). Oslo: Departementet Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. (Meld. St. 22, 2010–2011). Oslo: Departementet Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvernbekk, T. (2002). *Vitenskapsteoretiske perspektiver*. Oslo: Unipub.
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlag.
- Lie, B. (2014). *Eksepsjonelle og dobbelt eksepsjonelle elever: Begavede elever og begavede elever med lærevansker*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Lund, T. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.
- Lyngsnes, K. M. & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Makel, M., Olszewski-Kubilius, P., Plucker, J. & Subotnik, R. (2017). *How do students think and learn? American Psychological Associations «Coalition for Psychology in Schools and Education»*. Hentet fra <http://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/thinking-learning.aspx>
- Mathiassen, K. (2009). *Differensiert undervisning* (s. s. 123-135). Oslo: Universitetsforl., cop. 2009.
- Montgomery, D. (2009). *Able, gifted and talented underachievers* (2. utg.). Hoboken: Wiley.
- Mönks, F. J. & Ypenburg, I. H. (2008). *Begavede barn: En veiledning for foreldre og pedagoger*. Oslo: Abstrakt.
- Nes, K. & Berg, G. D. (2010). *Tilpasset opplæring som støtte til læring*. I K. Nes & G. D. Berg (Red.), *Tilpasset opplæring: Støtte til læring* (s. 7-19). [Vallset]: Oplandske bokforlag.
- Nesse, C. (2014). *Å være lærer for evnerike elever: Personlige og profesjonelle kvaliteter hos læreren – en litteraturstudie*. (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/40743>
- Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdener: Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpassning i et elev- og lærerperspektiv* (Vol. 11/2000). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlag.
- Ongstad, S. & Telhaug, A. O. (1979). *Differensiering i teori og praksis: 11 nordiske bidrag* (Vol. 34). Oslo: Tanum-Norli.

-
- Opplæringsloven, LOV-2005-06-17-105.* (2006). Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf.
- Opplæringsloven, LOV-2008-06-20-48.* (2008). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1§1-1.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skjelstad, A. A. (2007). *En tankevekker*. Rasta: Forlaget norske bøker.
- Skogen, K. (2010). Evnerike barn i den norske skolen. *Skolepsykologi*, 45(2), 5-12.
- Smedsrud, J. (2012). *Den norske skole og de evnerike elevene: En caseundersøkelse av hvordan evnerike barn og foreldrene deres opplever møtet med skolen.* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/31257>
- Smedsrud, J. & Skogen, K. (2016). *Evnerike elever og tilpasset opplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sørli, M.-A. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen : hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner : hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"* (Vol. 12a/98). Oslo: NOVA.
- Toppol, A. K., Haug, P. & Nordahl, T. (Under produksjon). *SPEED-prosjektet, metode, datagrunnlag og prosedyrar*. SPEED- prosjektet.
- Udberg-Helle, C. E. (2013). *Why let them walk when they can fly? Tilpasset opplæring og høyt begavede barn.* (Masteroppgave). Høgskulen i Sogn og Fjordane, Førde. Hentet fra <http://bora.uib.no/handle/1956/6771>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Vygotskij, L. S., Roster, M. T., Bielenberg, T.-J., Skodvin, A. & Kozulin, A. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Norsk sammendrag

Tittel: Elever med høyt evne/faglig nivå- En kvantitativ studie av forhold som påvirker realiseringsmuligheter for evnerike elevers læringspotensial

Forfatter: Siri L. Sørensen

År: 2017

Sider:

Emneord: Evnerike elever, tilpasset opplæring, differensiering, kvantitativ metode

Sammendrag: Denne masteroppgaven i tilpasset opplæring er skrevet ved Høgskolen i Hedmark våren 2017. Det er en kvantitativ studie, av elever med høyt evnenivå og høye skolefaglige prestasjoner og deres svar på trivsel, relasjon og undervisning/fag. Det er sett på betydningen av differensiering.

Dette er en empirisk undersøkelse som bygger på kartleggingsundersøkelse fra SPEED-prosjektet. SPEED prosjekt er et samarbeidsprosjekt mellom Høgskolen i Hedmark og Høgskulen i Volda. Jeg har tatt for meg elevene sine besvarelser på trivselen, relasjonen de har med læreren sin og hvordan de synes undervisningen og fagene er på skolen. Her er det elever fra 5 til 9 trinn som har svart. Mitt utvalg av informanter har jeg tatt ut ved å bruke kontaktlæreren sin besvarelse på de elevene han anser som å ha evnenivå 5 sammenlignet med sine med elever, og de med 6 i skolefaglige prestasjoner i norsk, matematikk og engelsk.

Analysene som er brukt er fremstilt gjennom programmet SPSS, hvor jeg har brukt reliabilitetsanalyser, frekvensanalyser og foretatt med signifikanstesting ved å bruke T-test.

Gjennom forskningen min har jeg sett på om elevene trives på skolen, og om det finnes noen forskjell på hvordan gutter og jenter opplever skolen. Hovedmålet med denne empiriske undersøkelsen er å se hvordan tilpasse opplæringen til de evnerike slik at de bedre kan nå sitt læringspotensial. Dette er min problemstilling som jeg har brukt som en rød tråd gjennom teorien, analysene og drøftingen.

Funnene viser at elevene trives stort sett på skolen, og har en god relasjon med sin lærer. Det er en større andel av jenter som læreren har ansett til å ha høyt evnenivå og de beste skolefaglige prestasjonene enn gutter. Elevene kan oppleve at de kjeder seg i timene, og får samme oppgaver i matematikk som de øvrige elevene. Her blir det i drøfting tatt opp ulike former for differensiering knyttet opp til tilpasset opplæring. Funnene viser også betydningen til anerkjennelse hentet fra Honneths teori, og hvilke konsekvenser elevene kan få ved manglende tilpasset opplæring.

Abstract

Title: Students with high scholastic aptitudes and achievements- A quantitative study of how different factors influence how the gifted students achieve their learning potential.

Author: Siri L. Sørensen

Year: 2017

Pages:

Keywords: Gifted students, adaptive education, differentiation, quantitative method

Summary: This master thesis in adaptive education was written at Hedmark University of Applied Sciences, in the spring of 2017. It is a quantitative study, of students with high levels of giftedness and high levels of scholastic achievements, with a look at their well-being, relationships and education/subjects. One focus has been the role differentiation in education.

This is an empirical inquiry, built upon the survey from SPEED-project. SPEED-project is a collaboration-project between Hedmark University of Applied Sciences and Volda University College. I have looked at the students' answers with regards to their well-being, their relationship with their teacher and what they think about their education and the subjects they are studying. The students involved are from the 5th – 9th grade. My selection of candidates is based upon which students the main-teacher views as having a giftedness level of 5 compared to the other students and those with level 6 in academic achievements in Norwegian, mathematics and English. The analyzes were produced with the help of the SPSS-program, where I used reliability-analysis, frequency-analysis and significance-testing by using a T-test.

Through my research, I have looked at whether the students enjoyed their time at school and whether there is any difference in how boys and girls experience school. The main purpose with this empirical inquiry is to see how to adapt education to help the gifted better achieve their learning-potential. This has been my main focus through the theory, analyzes and discussion.

My findings show that the students mostly enjoy their time at school and that they have a good relationship with their teachers. There is a greater percentage of girls that are evaluated by the teacher as having a higher level of giftedness and better scholastic achievements than the boys. The students may experience boredom in the classroom and may receive the same tasks in mathematics as the other students. In this case the discussion looked at different forms of differentiation with regards to adaptive education. The findings also show the value of recognition from Honneth's theory and what

the consequences might be for the students with a lack of adaptive education.

Vedlegg 1, sum trivsel

Verdi på svar	Frekvens	Prosent
4	1	,0
12	1	,0
13	1	,0
14	1	,0
16	8	,3
17	17	,6
18	12	,4
19	29	1,0
20	53	1,9
21	88	3,2
22	113	4,1
23	172	6,2
24	221	8,0
25	297	10,8
26	326	11,8
27	319	11,5
28	109	3,9
Total	1768	64,0

Tabell 19: Verdier, sum trivsel

Vedlegg 2: sum undervisning og fag

Verdi på svar	Frekvens	Prosent
29	1	,0
36	1	,0
38	1	,0
40	1	,0
44	1	,0
47	1	,0
49	2	,1
50	1	,0
51	1	,0
52	2	,1
53	1	,0
54	4	,1
55	2	,1
56	5	,2
57	3	,1
58	9	,3
59	5	,2
60	6	,2
61	11	,4
62	14	,5
63	10	,4

64	12	,4
65	20	,7
66	21	,8
67	20	,7
68	28	1,0
69	31	1,1
70	30	1,1
71	37	1,3
72	51	1,8
73	38	1,4
74	57	2,1
75	36	1,3
76	54	2,0
77	62	2,2
78	59	2,1
79	70	2,5
80	59	2,1
81	61	2,2
82	65	2,4
83	59	2,1
84	73	2,6
85	58	2,1
86	59	2,1

87	61	2,2
88	63	2,3
89	54	2,0
90	58	2,1
91	58	2,1
92	48	1,7
93	46	1,7
94	61	2,2
95	32	1,2
96	29	1,0
97	25	,9
98	14	,5
99	27	1,0
100	17	,6
101	21	,8
102	6	,2
103	3	,1
105	2	,1
Total	1767	64,0

Tabell 10: Verdier, sum undervisning og fag

Vedlegg 3: Sum relasjon lærer-elev

Verdi på svar	Frekvens	Prosent
17	1	,0
18	1	,0
19	2	,1
20	2	,1
22	2	,1
23	1	,0
24	1	,0
25	2	,1
26	5	,2
27	1	,0
28	5	,2
29	4	,1
30	4	,1
31	13	,5
32	14	,5
33	9	,3
34	18	,7
35	27	1,0
36	18	,7
37	38	1,4
38	37	1,3

39	41	1,5
40	40	1,4
41	55	2,0
42	53	1,9
43	55	2,0
44	69	2,5
45	78	2,8
46	87	3,1
47	80	2,9
48	88	3,2
49	115	4,2
50	107	3,9
51	117	4,2
52	119	4,3
53	124	4,5
54	103	3,7
55	97	3,5
56	136	4,9
Total	1769	64,0

Tabell 21: Verdier, sum relasjon lærer-elev

Vedlegg 4: Trivsel, T-test

Område	Elevgruppe	N	I Mean	Standard- avvik	Forskjell uttrykt i standard- avvik	Signifikans- nivå
Jeg liker vanligvis å gå på skolen.	Gutt	751	3,32	,664	0,27	*
	Jente	999	3,49	,610		
Jeg synes ofte det er kjedelig i timene.	Gutt	749	2,53	,805	0,17	*
	Jente	993	2,67	,774		

Tabell 22: Trivsel, T-test

Vedlegg 5: Undervisning og fag, T-test

Område	Elevgruppe	N	I Mean	Standard- avvik	Forskjell uttrykt i standard- avvik	Signifikans- nivå
Matematikk Jeg liker faget matematikk.	Gutt	748	3,99	1,007	0,23	*
	Jente	1001	3,75	1,024		
Matematikk Jeg får de samme oppgavene i matematikk som de andre elevene i klassen.	Gutt	744	4,20	,944	0,23	*
	Jente	997	4,40	,815		
Norsk Jeg liker faget norsk.	Gutt	749	3,40	1,141	0,38	*
	Jente	999	3,80	,964		
Norsk Norsklærer roser meg for det arbeidet jeg gjør i faget.	Gutt	744	3,77	1,090	0,09	0,059
	Jente	998	3,87	1,051		

Tabell 23: Undervisning og fag, T-test

Vedlegg 6: relasjon lærer-elev, T-test

Område	Elevgruppe	N	I Mean	Standard- avvik	Forskjell uttrykt i standard- avvik	Signifikans- nivå																																																			
Jeg har god kontakt med læreren.	Gutt	751	3,64	,573	0,03	,347																																																			
	Jente	1001	3,62	,601										Læreren bruker lite tid til å snakke med meg.	Gutt	743	2,98	,897	0,08	,096	Jente	992	3,05	,876								Læreren gjør ingen forskjell på gutter og jenter.	Gutt	750	3,20	1,025	0,12	*	Jente	998	3,32	,931								Læreren behandler noen elever bedre enn andre.	Gutt	749	2,85	1,112	0,18	*	Jente
Læreren bruker lite tid til å snakke med meg.	Gutt	743	2,98	,897	0,08	,096																																																			
	Jente	992	3,05	,876										Læreren gjør ingen forskjell på gutter og jenter.	Gutt	750	3,20	1,025	0,12	*	Jente	998	3,32	,931								Læreren behandler noen elever bedre enn andre.	Gutt	749	2,85	1,112	0,18	*	Jente	997	3,04	1,024															
Læreren gjør ingen forskjell på gutter og jenter.	Gutt	750	3,20	1,025	0,12	*																																																			
	Jente	998	3,32	,931										Læreren behandler noen elever bedre enn andre.	Gutt	749	2,85	1,112	0,18	*	Jente	997	3,04	1,024																																	
Læreren behandler noen elever bedre enn andre.	Gutt	749	2,85	1,112	0,18	*																																																			
	Jente	997	3,04	1,024																																																					

Tabell 24: Relasjon lærer-elev, T-test

Vedlegg 7: Elevskjema

2

	Utsagn	JA	ja	nei	NEI
1	Jeg liker vanligvis å gå på skolen.				
2	Jeg synes det er viktig å gå på skolen for å lære.				
3	Jeg synes ofte det er kjedelig i Timene.				
4	Det er viktig for meg å få gode karakterer.				
5	Det er viktigere for meg å være sammen med andre elever på skolen enn å lære noe i timene.				
6	Jeg liker meg godt i klassa.				
7	Jeg liker meg godt i friminuttene.				
8	Jeg blir ofte mobbet og plaget av andre elever.				

Hvordan jeg er på skolen

Her skal du si din mening om hvordan du synes at du er på skolen. Du skal krysse av for hvor ofte du mener at du gjør de forskjellige tingene som er beskrevet i setningene nedenfor. Tenk på hvordan du har vært i høst.

- Aldri** = Jeg har aldri gjort det.
Sjelden = Jeg har gjort det en eller noen ganger i høst.
Av og til = Jeg har gjort det en eller noen ganger hver måned.
Ofte = Jeg har gjort det en eller flere ganger i uka.
Svært ofte = Jeg har gjort det hver dag.

Nr	Hvordan jeg er på skolen	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
	<i>Undervisnings- og læringshemmende atferd</i>					
1	Jeg drømmer meg bort og tenker på andre ting.					
2	Jeg forstyrrer andre elever når de jobber.					
3	Jeg er rastløs og sitter urolig på plassen min.					

21	Jeg har stjålet ting som hører skolen eller andre elever til.					
22	Jeg har med vilje ødelagt eller skadet ting som hører skolen eller elever til.					
23	Jeg har hatt med kniv eller slagvåpen på skolen.					
24	Jeg har truet eller plaget andre elever.					

Lærerne

Nedenfor skal du ta stilling til en rekke setninger om læreren din. Du har sikkert flere lærere, men her skal du kun tenke på kontaktlæreren din når du svarer. Du skal sette kryss i den ruten som passer best for hvordan din kontaktlærer er overfor deg og andre elever i basisgruppa/klassa. Du kan velge mellom svaralternativene:

”Helt enig”, ”Litt enig”, ”Litt uenig”, ”Helt uenig”.

Nr.	Utsagn	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
	<i>Relasjon mellom lærer og elev</i>				
1.	Jeg har god kontakt med læreren.				
2	Læreren liker meg.				
3	Når jeg har problemer eller er lei meg kan jeg snakke med læreren.				
4	Læreren roser meg når jeg jobber hardt.				
5	Læreren gjør alt for å hjelpe meg til å lære mest mulig.				
6	Læreren bryr seg om hvordan jeg har det.				
7	Læreren gjør meg flau hvis jeg ikke vet svarene.				
8	Læreren bruker lite tid til å snakke med meg.				
9	Læreren oppmuntrer meg når jeg ikke får til det jeg holder på med.				

10	Læreren tåler en spøk.				
11	Læreren gjør ingen forskjell på gutter og jenter.				
12	Læreren behandler noen elever bedre enn andre.				
13	Læreren oppmuntrer til godt samhold og vennskap i klassa.				
14	Læreren oppmuntrer elevene til å ta hensyn til hverandre.				

Klassa og klassekameratene mine

Her kommer det noen setninger som handler om klassa du går i og klassekameratene dine. Du skal svare ut fra hvordan du mener det vanligvis er i klassa. Du kan også her velge mellom svaralternativene: "Helt enig", "Litt enig", "Litt uenig", "Helt uenig".

Nr.	Utsagn	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
	<i>Relasjoner mellom elever - læringskultur</i>				
1	Det er lett å lage grupper som skal arbeide sammen i timene.				
2	Elevene i denne klassa liker å hjelpe hverandre med oppgaver og lekser.				
3	Elevene jobber hardt i timene.				
4	Vi får som regel gjort det vi skal i timene.				
5	Klassekameratene mine hjelper meg, hvis det er noe jeg ikke forstår.				
	<i>Relasjoner mellom elever - sosialt miljø</i>				
6	Hvis noen i klassa er lei seg eller har problemer så snakker klassekameratene med han/henne.				
7	Hvis noen blir dårlig eller urettferdig behandlet så hjelper klassekameratene han/henne.				
8	Elevene i denne klassa kjenner hverandre godt.				
9	Elevene i klassa er gode venner.				
10	Det er noen elever i denne klassa som ikke går så				

	godt sammen.				
11	Jeg har blitt venner med mange i denne klassa.				
12	I denne klassa blir du godtatt selv om du ikke er like flink som eller litt annerledes enn andre.				
13	Klassekameratene bryr seg ikke om hvordan jeg har det.				
14	Klassekameratene mine liker meg.				
15	Det er elever i klassa som jeg ikke går så godt sammen med.				

Undervisning og fag

Her er det noen spørsmål og setninger om undervisning og fagene på skolen. For å svare på spørsmålene skal du krysse av for ett av fem faste svaralternativ. Disse svaralternativene er:

- Ja, alltid – hvis du mener det alltid er sånn
 Ofte – hvis du mener det skjer ofte
 Av og til – hvis det skjer av og til
 Sjelden – hvis du mener dette skjer sjelden eller nesten aldri
 Aldri – hvis du mener det aldri er sånn

Nr.	Spørsmål	Ja, alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Nei, aldri
	<i>Matematikk</i>					
1	Jeg liker faget matematikk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Jeg følger godt med når læreren forklarer noe i matematikktimene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	I matematikk diskuterer vi ulike måter å løse oppgaver og samme oppgave.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Jeg arbeider alene med oppgavene i matematikktimene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Jeg bruker kalkulator i matematikk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Jeg får de samme oppgavene i matematikk som de andre elevene i klassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7	Jeg får hjelp hjemme med leksene i matematikk.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
8	Lærerne oppmuntrer meg til å gjøre mitt beste i matematikk.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
9	Lærerne er flinke til å forklare slik at jeg forstår matematikken.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Norsk		
10	Jeg får hjelpe hjemme med leksene i norsk.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
11	Jeg liker faget norsk.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
12	Jeg får gjort det jeg skal i norsktimene.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
13	Jeg synes norskfaget er vanskelig.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
14	Jeg liker godt å lese.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
15	Jeg liker godt å skrive.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
16	Jeg liker å lese høyt i klassen.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
17	Jeg arbeider alene med oppgavene i norsktimene.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
18	Jeg liker muntlige aktiviteter i norskfaget.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
19	Norsklærer roser meg for det arbeidet jeg gjør faget.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
20	Norsklærer bruker IKT i undervisningen.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
21	Norsklærer samtaler om tekster vi leser.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
22	Norsklærer forklarer vanskelige ord i tekster vi leser.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
23	Norsklærer forklarer hvordan vi kan lese tekst for å forstå innholdet bedre.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Bruk av datamaskin

Nedenfor er det noen spørsmål om bruk av datamaskin. Med datamaskin menes pc, mac, nettbrett, Ipad, mobiltelefon osv.

1. Hvor ofte bruker du datamaskin i følgende fag:

2.

	Daglig	Flere ganger i uka	En gang i uka	Noen ganger i måneden	Aldri
I norsk bruker jeg datamaskin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I matematikk bruker jeg datamaskin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Hvor ofte bruker du datamaskin på skolen til å...

	Daglig	Flere ganger i uka	En gang i uka	Noen ganger i måneden	Aldri
Presentere ting for klassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skrive oppgaver.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lage egne notater.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samarbeide med andre elever.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kommunisere med læreren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Takk for at du svarte på spørsmålene!

Vedlegg 8: Kontaktlærerskjema



Høgskolen i Hedmark
Senter for praksisrettet utdanningsforskning



HØGSKULEN I VOLDA

Kartleggingsundersøkelse

Kontaktlærerskjema

Skjemaet skal utfylles for hver enkelt elev du er kontaktlærer for og som foreldrene har gitt samtykke i at skal være med i undersøkelsen.

Bakgrunnsopplysninger:

Spesialundervisning etter enkeltvedtak:

Kryss av for om eleven har spesialundervisning ut fra sakkyndig vurdering og enkeltvedtak

Ja	
Nei	
Usikker	

Hvis ja på spørsmål om spesialundervisning:

Kryss av for antall timer eleven har spesialundervisning i uka:

1-4 timer i uka	Mer enn 4 timer i uka

Kryss av for om eleven ha spesialundervisning i følgende fag:

Matematikk	
Norsk	
Ett eller flere andre fag	

Hvem har hovedansvaret for å gjennomføre spesialundervisningen til denne eleven?

Spesialpedagog	
Lærer (uten spesialpedagogisk utdanning)	
Assistent (uten lærerutdanning)	

Hvordan er spesialundervisningen i hovedsak organisert for denne eleven?

I klassen	
I mindre gruppe utenfor klassen	
Alene utenfor klassen	

Bruk av assistent

	JA	NEI
Har denne eleven med spesialundervisning assistent en eller flere timer pr uke		

Eleven får ikke spesialundervisning

	JA	NEI
Mener du denne eleven har behov for spesialundervisning uten å få det?		

Dersom du har svart ja ovenfor, hva tror du har vært årsakene til at eleven ikke fikk spesialundervisning?

	Sett kryss
Foresatte ønsket ikke at eleven skal ha spesialundervisning.	
Vi var usikre og ville vente og se utviklinga an en tid.	
Saka gikk ikke videre fra skoleadministrasjonen.	
Etter sakkyndig vurdering ble spesialundervisning ikke tilrådd.	
Andre årsaker.	

Problem eller vanske (krysses av for alle elever)

Kryss av for om eleven har en av følgende problem eller vanske. Om eleven har flere enn en vanske krysser du av for det du mener er primærvansken

Hørselshemming	
Synsvansker	
ADHD – diagnose	
Atferdsproblem, men ikke ADHD. Både elever som er urolige eller utagerende og elever som er ensomme og engstelige.	
Spesifikke lærevansker/fagvansker i norsk. Elever som har problemer i norsk men som ikke står tilbake evnemessig.	
Spesifikke lærevansker/fagvansker i matematikk. Elever som har problemer i matematikk, men som ikke står tilbake evnemessig.	
Andre spesifikke lærevansker/fagvansker. Elever som har faglige problemer, men som ikke står tilbake evnemessig.	
Generelle lærevansker. Elever med problemer i mange fag og som står tilbake evnemessige inklusive psykisk utviklingshemming.	
Andre vansker. Dette kan være motoriske vansker, spesielle helseproblemer, språkvansker og lignende.	
Ingen vansker eller diagnose.	

Kulturell bakgrunn

Kryss av for om eleven har en norskspråklig eller minoritetsspråklig bakgrunn. Med minoritetsspråklig menes elever som har et annet morsmål enn norsk.

Minoritetsspråklig med bakgrunn fra et vestlig land (Nord-Amerika og Vest-Europa)	
Minoritetsspråklig med bakgrunn fra et ikke-vestlig land	
Norskspråklig	

Sosiale ferdigheter

Hver enkelt elev skal her vurderes ut fra ulike utsagn om sosiale ferdigheter. Dette er en skala med mange utsagn som er brukt mye i Norge og internasjonalt. Enkelte av utsagnene kan være vanskelig å ta stilling til for noen elever, men vi ber om at dere gir en vurdering selv om dere kan være noe usikre.

	SOSIALE FERDIGHETER	Aldri/ sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
	<i>Tilpasning til skolens normer</i>				
1	Gjør skolearbeidet riktig.				
2	Holder det ryddig rundt seg på skolen, uten å bli minnet om det.				
3	Er oppmerksom når du underviser eller gir beskjeder.				
4	Bruker tiden fornuftig mens han/hun venter på å få hjelp.				
5	Fullfører arbeidsoppgaver i klassen i tide.				
6	Lytter til medelever når de snakker eller presenterer det de har gjort.				
7	Ignorerer forstyrrelser fra medelever når hun/han arbeider.				
8	Rydder opp etter seg.				
9	Følger dine instruksjoner.				
	<i>Selvkontroll</i>				
10	Reagerer egnet på fysisk aggresjon fra medelever.				
11	Avviser høflig urimelige spørsmål eller krav fra medelever.				
12	Reagerer egnet på erting fra kamerater.				
13	Godtar klassekameratenes forslag til aktiviteter.				
14	Kan ta imot rimelig kritikk fra andre.				
15	Kan skifte aktivitet uten å protestere.				
16	Klarer å kontrollere sinnet sitt i konflikter med andre.				
17	Kan kontrollere sinnet sitt i konflikt med voksne.				
18	Reagerer egnet på gruppepress fra kamerater.				
	<i>Selvbeholdelse</i>				

19	Tar initiativ til samtaler med medelever.				
20	Tilbyr seg å hjelpe medelever med arbeidet på skolen.				
21	Presenterer seg uoppfordret for nye mennesker.				
22	Inngår kompromisser for å oppnå enighet.				
23	Kan ta imot ros/komplimenter fra medelever på en egnet måte.				
24	Virker trygg i kontakt med personer av motsatt kjønn.				
25	Inviterer andre til å delta i aktiviteter.				
26	Kan rose eller gi komplimenter til personer av motsatt kjønn.				
<i>Empati og rettferdighet</i>					
27	Er kritisk til regler som kan virke urettferdige.				
28	Gir naturlig uttrykk for skuffelse når han/hun ikke lykkes.				
29	Forsvarer kamerater når de har blitt urettmessig kritisert.				
30	Sier i fra når han/hun mener at du har vært urettferdig.				

ELEVENS MOTIVASJON OG ARBEIDSINNSATS

		Svært høy	Høy	Mid-dels	Lav	Svært lav
1	Elevenes motivasjon for å lykkes på skolen er:					
2	Elevenes evnenivå sammenlignet med de andre i klassa er:					
3	Elevenes arbeidsinnsats på skolen er:					
4	Elevenes interesse for å lære i timene er:					

ELEVENS SKOLEFAGLIGE PRESTASJONER

Gi en vurdering av elevens skolefaglige prestasjoner på en skala fra 1-6 der 1 står for svært lav kompetanse og 6 for svært høy kompetanse

		1	2	3	4	5	6
--	--	---	---	---	---	---	---

1	Elevenes skolefaglige prestasjoner i norsk er:						
2	Elevenes skolefaglige prestasjoner i matematikk er:						
3	Elevenes skolefaglige prestasjoner i engelsk er:						

Tusen takk for at du svarte på disse spørsmålene!

Vedlegg 9: Samtykkeskjema

Samtykke-erklæring

Returneres til kontaktlærer

Jeg samtykker at mitt barn kan delta i denne undersøkelsen.

Ja Nei

Skriv navn på barnet
(blokkbokstaver): _____

Skriv navn på kontaktlærer til barnet (blokkbokstaver):

og din (foresattes)
underskrift: _____

Samtykkeerklæringen oppbevares på skolen