



Høgskolen i **Hedmark**

Avdeling for Lærerutdanning og naturvitenskap  
GLUS 1.-7.

Aksel Harjo Indsetviken

## Bacheloroppgave

### **Våre evnerike barn i skolen**

Our gifted children in school

Pedagogikk og elevkunnskap

2014

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket JA x  NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA x  NEI

# Sammendrag

|   |           |
|---|-----------|
| Tittel: Våre evnerike barn i skolen.  |           |
| Forfatter: Aksel Harjo Indsetviken  |           |
| År: 2014  | Sider: 37 |
| Emneord: Evnerike barn, tilpasset opplæring   |           |
| Sammendrag:<br>Oppgavens tema er tilpasset opplæring for evnerike barn i skolen. Problemstillingen for oppgaven er <i>"Hvilket syn har lærere på tilpasset opplæring av evnerike elever?"</i> . For å svare på problemstillingen har jeg gått gjennom teori om både tilpasset opplæring og evnerike elever. Metodevalget falt på intervju av lærere i barneskolen. Gjennom mine intervjuer har jeg fått frem utfordringer og løsninger for å tilpasse opplæring til evnerike elever. Ulike strategier som segregering, akselerasjon og pensumberikelse kom både frem fra teori og informantene. På grunn av oppgavens begrensede omfang av ord, vil denne oppgaven kun presentere noen av mange mulige framgangsmåter i arbeidet med evnerike barn i den norske skolen. |           |

# Summary

|  |           |
|--|-----------|
| Title: Our gifted children in school   |           |
| Author: Aksel Harjo Indsetviken  |           |
| Year: 2014   | Pages: 37 |
| Keywords: Gifted children, adapted education   |           |
| <p>Summary:</p> <p>The topic of this thesis is adapted education for gifted children in school. The research problem for the task is "Which view does teachers have on adapted education for gifted pupils?". To answer the research question, I have gone through the theory of both adapted education and gifted pupils. My choice of method landed on interviewing teachers in elementary school. Through my interviews, I have presented challenges and solutions to adapted education for gifted children. Different strategies such as segregation, acceleration and curriculum enrichment were elements mentioned from both the theory and the informants. Because of the limited amount of words for this task, I will only present a few of many possible approaches in working with gifted children in the Norwegian school.</p> |           |

|   |           |
|---|-----------|
| <b>FORORD.....</b>  | <b>6</b>  |
| <b>1.0 INNLEDNING .....</b>   | <b>7</b>  |
| <b>1.1 AKTUALITET .....</b>   | <b>7</b>  |
| <b>1.2 PROBLEMSTILLING .....</b>  | <b>7</b>  |
| <b>2.0 TEORI.....</b>   | <b>9</b>  |
| <b>2.1 EVNERIKE ELEVER .....</b>  | <b>9</b>  |
| 2.1.1 INTELLEKTUELLE OG TESTER .....  | 10        |
| 2.1.2 INTELLIGENS OG TESTER .....   | 10        |
| <b>2.2 DIFFERENSIERT MODELL AV BEGAVELSE OG TALENT .....</b>                          | <b>11</b> |
| 2.2.1 OMGIVELSENE BETYDNING .....   | 12        |
| 2.2.2 INTERPERSONELLE FAKTORER.....   | 13        |
| 2.2.3 HVORDAN KAN SKOLEN DRA NYTTE AV DENNE MODELLEN?.....                            | 13        |
| <b>2.3 TEORI OM TILPASSET OPPLÆRING .....</b>   | <b>14</b> |
| 2.3.1 TILPASSET OPPLÆRING - EN RETTIGHET FOR ALLE .....                               | 14        |
| 2.3.2 TILPASSET OPPLÆRING I PRAKSIS .....   | 15        |
| 2.3.3 EN SMAL TILNÆRMING .....  | 15        |
| 2.3.4 EN BRED TILNÆRMING .....  | 16        |
| <b>2.4 TILPASSET OPPLÆRING FOR EVNERIKE ELVER .....</b>                               | <b>17</b> |
| 2.4.1 SEGREGERING .....   | 17        |
| 2.4.2 BERIKELSE .....   | 18        |
| 2.4.3 BERIKELSE .....   | 18        |
| 2.4.4 INTERNASJONAL TALENTUTVIKLING.....  | 19        |
| 2.4.4 HVILKE STRATEGIER SKAL VI BRUKE I NORSKE KLASSEROM? .....                       | 21        |
| <b>3.0 METODEVALG.....</b>  | <b>23</b> |
| <b>3.1 KVALITATIV METODE .....</b>  | <b>23</b> |
| <b>3.2 UTVELGELSE AV INFORMANTER.....</b>   | <b>23</b> |
| <b>3.3 INTERVJUET .....</b>   | <b>24</b> |
| <b>3.4 UNDERSØKELSENS GYLDIGHET .....</b>   | <b>24</b> |
| 3.4.1 RELIABILITET .....  | 24        |
| 3.4.2 VALIDITET .....   | 24        |
| <b>4.0 PRESENTASJON AV FUNN OG DRØFTING AV DEM.....</b>                               | <b>26</b> |
| <b>4.2 HVA SER LÆRERNE PÅ SOM EVNERIKE ELEVER? .....</b>                              | <b>26</b> |
| 4.2.1 HVORDAN BLIR DE EVNERIKE ELEVENE OPPDAGET? .....                                | 26        |
| 4.2.1 HVORDAN BLIR DE EVNERIKE ELEVENE OPPDAGET? .....                                | 26        |
| <b>4.3 HVORFOR UTFØRES TILPASSET OPPLÆRING PÅ FORSKJELLIGE MÅTER AV LÆRERE? .....</b> | <b>27</b> |

|  |           |
|--|-----------|
| 4.3.1 UTFORDRINGER MED TILPASSET OPPLÆRING .....                                     | 27        |
| 4.3.2 PÅ HVILKE MÅTER TILPASSES OPPLÆRINGEN FOR DE STERKE ELEVENE? .....             | 27        |
| 4.3.3 HAR SKOLEN SOM INSTITUSJON FOKUS PÅ TILPASSET OPPLÆRING?.....                  | 28        |
| 4.3.4 HVORFOR ER DET SÅ STORT FOKUS PÅ SVAKE ELEVER KONTRA DE EVNERIKE? .....        | 29        |
| <b>5.0 DISKUSJON.....</b>  | <b>30</b> |
| <b>5.1 FÅR DE EVNERIKE ELEVENE I NORSK SKOLE UTVIKLET SITT FULLE POTENSIALE.....</b> | <b>30</b> |
| <b>5.2 HVILKET SYN HAR LÆRERE PÅ TILPASSET OPPLÆRING AV EVNERIKE ELEVER .....</b>    | <b>31</b> |
| <b>5.3 VURDERING AV EGEN OPPGAVE .....</b>   | <b>31</b> |
| <b>5.4 VIDERE FORSKNING .....</b>  | <b>32</b> |
| <b>5.5 PEDAGOGISKE KONSEKVENSER AV OPPGAVEN.....</b>                                 | <b>32</b> |
| <b>5.6 AVSLUTTENDE KOMMENTAR .....</b>   | <b>33</b> |
| <b>6.0 LITTERATURLISTE .....</b>   | <b>34</b> |
| <b>VEDLEGG 1.....</b>  | <b>36</b> |

# FORORD

Med denne oppgaven avrunder jeg mitt tredje år på grunnskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Hedmark. Arbeidet er utført mellom oktober 2013 og mai 2014.

Bakgrunnen for at jeg valgte dette temaet er at jeg gjennom utdanningsløpet har fått et inntrykk av at det er elevene som ikke presterer godt nok som ofte kommer i fokus når det snakkes om tilpasset opplæring. Jeg håper også at de evnerike elevene etter hvert vil få den samme oppmerksomheten, de har samme rett til tilpasset opplæring.

Selv om oppgaven har vært et krevende arbeid, har jeg lært mye om den aktuelle elevgruppen. Dette vil jeg å ta med i mine videre studier og læreryrket.

Jeg vil først og fremst takke mine informanter som har stilt frivillig opp og delt sin kunnskap og sine erfaringer om tilpasset opplæring for evnerike elever.

Min kone går samme studie og vi har kunnet delt tanker og hjulpet hverandre gjennom prosessen. Dette er jeg svært takknemlig for. Min veileder Morten Løvteit har vært en viktig støttespiller. Det har vært en stor hjelp å få grundige tilbakemeldinger under hele prosessen. Videre har Morten også vært flink til å sette frister som motiverer meg som student til å arbeide kontinuerlig gjennom hele oppgaveskrivingen.

Hamar, 26 mai 2014.

Aksel Harjo Indsetviken

# 1.0 Innledning

Jeg har gjennom lærerutdanningen så langt følt at begrepet tilpasset opplæring ofte relateres til de som ligger under gjennomsnittet faglig sett. Det er selvfølgelig viktig at alle elever streber mot å nå kompetansemålene i læreplanen, men det er foruroligende hvis elever som lærer raskt skal måtte kjede seg på skolen. Dersom elever mister motivasjonen allerede på barneskolen kan det være uheldig når det enda er mange år igjen i utdanningssystemet. Det er klart at det er en utfordring å tilpasse undervisning til mangfoldet i en klasse, men gjennom egen skolegang må alle elever få utfordringer tilpasset sitt ferdighetsnivå. Alle barn har rett til tilpasset opplæring, vi er avhengig av de talentfulle i samfunnet som ressurs.

## 1.1 Aktualitet

Mitt inntrykk etter tre år som lærerstudent og lærervikar er at fokuset ofte ligger på de elevene som ikke presterer tilfredsstillende på nasjonale prøver eller opp mot kompetansemål. Stemmer dette? Hvorfor er det slik? Mennesker er en svært viktig ressurs i samfunnet, dermed er det viktig å ta vare på elevene i skolen. De evnerike elevene har like mye krav på tilpasset opplæring som de som ikke presterer tilfredsstillende. Disse barna er en spennende elevgruppe som har sine egne behov i klasserommet. Derfor er det viktig å kunne identifisere hvem de er, slik at de får riktige tiltak i forhold til deres utvikling. Hva som betegner en evnerik elev skal vi komme tilbake til i oppgaven.

## 1.2 Problemstilling

En konsekvens av manglende tilpasset opplæring som dessverre kan oppstå er at evnerike barn kjeder seg i skolen. Dersom de ikke identifiseres tidlig og elevene ikke får utfordret seg nok, vil blant annet mestringsfølelsen avta. På sikt vil problemene vokse underveis i skolegangen (Skogen & Idsøe, 2011). Hvordan kan vi som lærere være med på å motvirke en slik trend? I denne oppgaven skal jeg derfor se nærmere på følgende problemstilling: **Hvilket syn har lærere på tilpasset opplæring av**

**evnerike elever?** Stemmer det at det er de som ikke presterer godt nok som får mest oppmerksomhet?

Jeg synes selv det har vært utfordrende å tilpasse undervisningen til en hel klasse med mange ulike individer. Med hjelp fra det empiriske datamateriale jeg har samlet inn i forbindelse med oppgaven, samt bearbeidelsen av ulike teorier omkring temaet, håper jeg å lære noen verktøy som vil gjøre tilpasset opplæring for de evnerike enklere den dagen jeg selv står som klasseleder. I tillegg er dette en elevgruppe som lett blir oversett, det er derfor viktig at de kommer i fokus og får opplæringen de har krav på.



## 2.0 Teori

I teorigapittelet i denne oppgaven vil jeg ta for meg to hovedtemaer. Disse to temaene er evnerike elever og tilpasset opplæring. Jeg starter med å definere begrepet evnerik elev. Det kan være litt uklart hvem som hører hjemme i denne gruppen ettersom det eksisterer flere ulike definisjoner. Videre skal jeg ta for meg begrepet tilpasset opplæring, spesielt rettet inn mot våre evnerike elever.

### 2.1 Evnerike elever

Ingen barn er like. Mange norske klasserom har de siste tiårene blitt stadig mer preget av ulike etniske minoriteter. I dette store mangfoldet er det mange elever som presterer godt, men ikke alle disse faller inn under definisjonen evnerik. Et av de grunnleggende kjennetegn når det gjelder en evnerik elev er at barnet har en høyere kognitiv intelligens en sine klassekamerater. Dette kan ses i sammenheng med en definisjon som sier at evnerike barn har høyere gjennomsnittlig effektivitet av hjernefunksjonen. Denne eksepsjonelle yteevnen kan gjelde både intellektuelle, kreative og kunstneriske fagområder. En slik bred definisjon dekker mer enn bare den kognitive intelligensen (Skogen & Idsøe,2011).

#### 2.1.1 Identifisering av evnerike elever

Før vi går videre på intelligensbegrepet skal vi se nærmere på en tabell utarbeidet av Szabos (1989) som kan tydeliggjøre skillet mellom elever som presterer godt og de som er evnerike:

| <b>Flinke elever</b>             | <b>Evnerike elever</b>                             |
|----------------------------------|--|
| kan svarene                      | stiller spørsmålene                                |
| er interesserte                  | er ekstremt nysgjerrige                            |
| arbeider hardt                   | beskjeftiger seg med andre ting og klarer seg godt |
| svarer på spørsmål               | diskuterer i 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 skole           | 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   |

(Skogen & Idsøe,2011,s.96)

Silverman 1993 har også laget enn tilsvarende liste basert på mange års forskning på evnerike barn. Slike lister kan brukes som en sjekkliste innen identifikasjon av de evnerike (Nissen, Kyed & Baltzer,2011).

Både Skogen & Idsøe (2011) og Nissen, Kyed & Baltzer (2011) trekker frem at de evnerike barna har en tendens til å lære raskere, og er vanligvis et godt stykke foran sine jevnaldrende innenfor minst et faglig område som vitenskap, kunst og matematikk. De kan også ha potensiale til å bli gode ledere ettersom de er problemløsere og oppfinnsomme. Siden begavelse kommer i mange ulike former er det ikke sikkert de vises gjennom skoleprestasjoner. Det er derfor viktig å vite hva som kjennetegner dem, da er tabellen over et fint verktøy (Skogen & Idsøe,2011).

### **2.1.2 Intelligens og tester**

Det er viktig å nevne at intelligensbegrepet er et omstridt tema. Begrepet er forbundet med uklarhet og uenighet, blant annet om intelligens i det hele tatt kan måles. I Håkonsen (2009) er det laget følgende definisjon av begrepet: ”Intelligens er den kombinasjonen av evner som gjør et menneske i stand til å lære av erfaringer, tenke abstrakt og til å tilpasse seg omgivelsene sine” (Håkonsen,2009:182). Når vi forsøker å måle intelligens prøver vi å finne ut hvordan evner på ulike områder opptrer. Og her kommer mye av kritikken mot intelligenstester fram, hvordan kan man bestemme hvilke ferdigheter som testes? Hvem bestemmer hvilke ferdigheter som er viktigere enn andre? Man risikerer å gi et misvisende bilde av en persons IQ, eller til og med hele befolkningsgrupper fordi testens oppgaver kan være knyttet til evner som noen har bedre forutsetninger for å mestre enn andre (Palmgren, 2010).

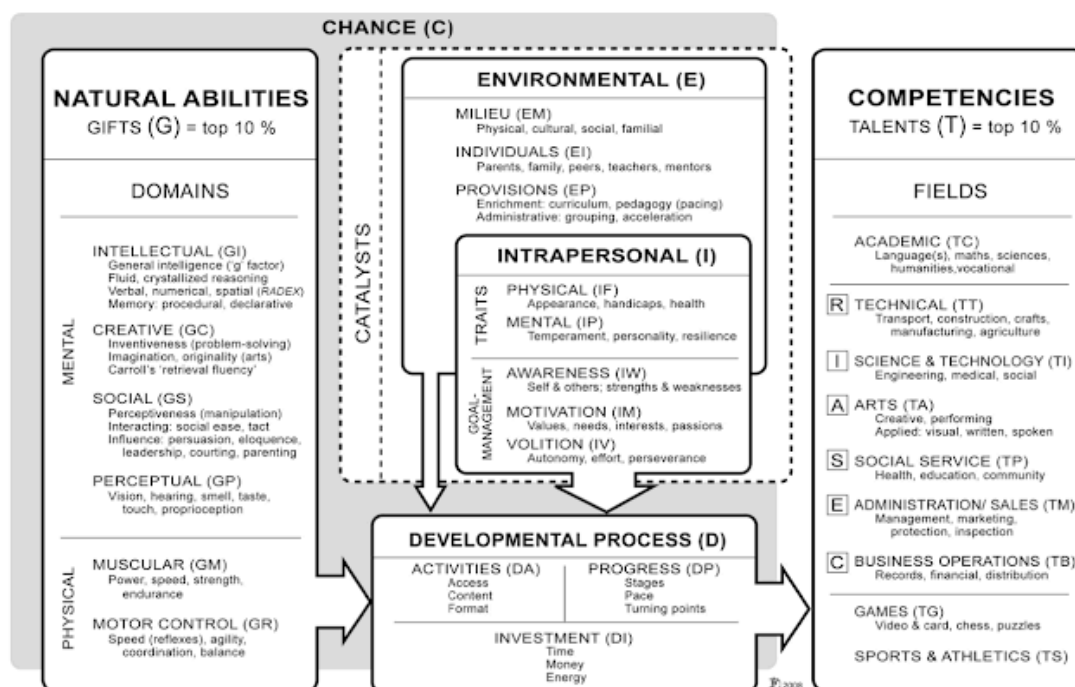
Skogen & Idsøe (2011) nevner flere ulike tester som brukes i Norge i dag. Wechsler-testene er de mest vanlige. Disse testene gir et generelt mål på intelligens (IQ) og et

spesifikt mål for verbal og ikke-verbal intelligens. Pedagogisk psykologisk tjeneste bruker blant annet to tester ved navn Leiter R-testen og CAS-testen. Den første måler intelligens og kognitive evner. CAS-testen måler også kognitive evner. Hensikten med å gjennomføre disse testene er ikke å plassere mennesker i bestemte grupper, men heller innhente informasjon som kan være til hjelp for videre utvikling. Resultater av en enkelt test gir ikke svaret på et menneskes intelligens, men det kan være med på å identifisere evnerike barn (Skogen & Idsøe,2011).

Ifølge Silverman (1994) er intelligens tester nyttig for å identifisere begavede barn. De bidrar til tidlig identifisering av barna samt at barn fra andre etniske grupper har større sjanse for å bli oppdaget. Testene kan også gi verdifull informasjon i forhold til avvik i intellektuell utvikling (Skogen & Idsøe,2011).

## 2.2 Differensiert modell av begavelse og talent

Det er ulike type begavelser eller områder man kan være evnerik på. Derfor skal vi se nærmere på Francoys Gagnes modell for begavelse og talent. Dette er en svært omfattende modell som tar for seg ulike aspekter ved intelligens, naturlig begavelse, utviklingen av begavelse og til slutt kompetanser i samfunnet. Gagne utvikler stadig modellen ut fra nye teorier og empiri (Nissen, Kyed & Baltzer,2011).



(Douglas, 2012)

Grunnen til at jeg valgte Gagnes DMGT modell er fordi den er omfattende, og gir et helhetlig bilde av hva som kjennetegner ulike begavelser og hvordan man utvikler dem. I tillegg er det lett å plassere skolen og læreren inn i modellen som svært avgjørende faktorer for utvikling (Nissen, Kyed & Baltzer,2011).

Som vi kan se har modellen fem hovedkomponenter: Naturlige evner, omgivelser, interpersonelle faktorer, kompetanser og talenter og utviklingsprosess. Naturlig begavelse er en utrent ferdighet eller evne innenfor minst et ferdighetsområde som forklares som den medfødte delen av intelligens. Ca. 10% i et årskull vil ha en eller flere medfødte ferdighetsområder som er eksepsjonelt gode. De naturlige evnene deles inn i mentale og fysiske evner. Vi skal først på de mentale evnene (Nissen, Kyed & Baltzer,2011).

Elever med *intellektuell begavelse* er flinke til å lære å snakke, lese, lære fremmedspråk eller forstå matematikk. *Kreativ begavelse* kjennetegnes ved at man har god forestillingsevne, oppfinnsomhet og originalitet. Denne begavelsen er nødvendig innen problemløsning og skapelse av vitenskap, kunst og litteratur. *Sosial begavelse* kjennetegnes ved overtalelsesevner, veltalenhet, lederskap, omsorg og sensitivitet for sosiale inntrykk. *Perseptuell begavelse* kjennetegnes ved svært hurtig bearbeidelse av sanseintrykk. Dette gjelder syn, hørsel, lukt, smak, muskelsans og berøringssans. *Den muskulære begavelsen* kjennetegnes med kroppsbygning, hurtighet, styrke, utholdenhet og muskelkraft. Til sist har vi den *motoriske begavelsen* som kjennetegnes ved at man innehar god koordinasjon, gode reflekser, balanse og smidighet (Nissen, Kyed & Baltzer,2011).

På høyre side av DMGT modellen finner vi ulike kompetanser. De ulike kompetansene er menneskelige virksomhetsområder. Talent i et eller flere av disse områdene utvikles med utgangspunkt i den naturlige begavelsen gjennom systematisk trening, ulike aktiviteter, omgivelser og personlighetstrekk (Nissen, Kyed & Baltzer,2011).

### **2.2.1 Omgivelsenes betydning**

Vi kan dele omgivelsene inn på makronivå og mikronivå. Med makronivå mener vi hvilken tidsepoke en blir født i, hvilket sted man fødes og vokser opp. Vi kan

sammenfatte dette til begrepet miljø. Når det gjelder mikronivå snakker vi om familien, lærere, venner og andre personer man omgås i nærhet med. Internasjonal forskning tyder på at mikronivået har stor betydning for talentutvikling. Det er samspillet mellom individene på mikronivå som sikrer god talentutvikling (Nissen, Kyed & Baltzer,2011). I skolesammenheng kan vi trekke en tråd til samarbeid mellom foresatte og skolen, og viktigheten av at begge parter drar i samme retning for barnets utvikling (Nordahl,2007).

### **2.2.2 Interpersonelle faktorer**

I tillegg til omgivelsene spiller individets personlighetstrekk også en betydelig rolle. Fysiske faktorer er delvis bestemt av arv og miljø. Videre er de mentale faktorene som vilje og motivasjon viktige katalysatorer for talentutviklingen. For å trekke det i skolesammenheng kan vi snakke om hvor flink en elev er til å motivere seg selv, skaffe seg gode arbeidsvaner og dermed styre sine læringsprosesser. Samspillet mellom de personlige faktorene og omgivelsene er viktig for en positiv utvikling av evnerike elever. De er grunnlaget for utviklingsprosessen, hvor skolen er en viktig aktør med mange ulike læringsfremmende aktiviteter (Nissen, Kyed & Baltzer,2011).

### **2.2.3 Hvordan kan skolen dra nytte av denne modellen?**

Det er godt å ha DMGT-modellen som tar høyde for mange ulike begavelser, som beskriver hvordan disse bør utvikles, og i hvilke ulike retninger man kan styre de inn mot samfunnets behov. Skolen og læreren er blant de viktigste katalysatorene for denne utviklingen, og denne modellen kan hjelpe klasseledere til å forstå begavede elever bedre.

Modellen er fin å bruke i pedagogisk sammenheng fordi skolen kan være en stor påvirkningsfaktor innen utviklingen av de ulike kompetansene. Som lærer har man mulighet til å identifisere de naturlige evnene og være med på å utvikle elevene. Dersom disse elevene får utfordrende arbeidsoppgaver i undervisningen og omgivelsesfaktorene er på plass, øker sjansene betraktelig for å utvikle noen av de ulike kompetansene. Jeg vil senere i oppgaven ta for meg ulike måter man kan arbeide med evnerike elever.

## **2.3 Teori om tilpasset opplæring**

I denne delen av oppgaven ønsker jeg å forklare begrepet tilpasset opplæring i undervisningssammenheng. Hver elev i klasserommet skal ha opplæringen tilpasset sine evner og forutsetninger. Med elevgrupper opp mot 30 unike individer kan dette virke utfordrende. Jeg vil prøve å begrunne viktigheten med å tilpasse opplæringen til hver elev, spesielt rettet mot de som har gode forutsetninger og evner.

### **2.3.1 Tilpasset opplæring - en rettighet for alle**

Tilpasset opplæring ble lovforankret gjennom etableringen av §7.1 i grunnskoleloven av 1975. Her står følgende: ”Alle elever har rett til en opplæring i samsvar med egne evner og forutsetninger” (Manger, Nordahl & Lillejord, 2010, s.34). I årene som fulgte var tilpasset opplæring av mange sett på som noe som kom i tillegg til den vanlige opplæringa (Manger, Nordahl & Lillejord, 2010). Dersom vi ser på formuleringen av dagens læreplanverk, Kunnskapsløftet, sies det følgende: ”Opplæringen skal legges til rette slik at elevene skal kunne bidra til fellesskapet” (Manger, Nordahl & Lillejord, 2010, s.34). Tilpasset opplæring skal ikke forstås enerådende som individuell tilrettelegging, men heller fellesskapene. Den norske skole skal være en inkluderende skole, dermed kan det tyde på at læreplanverket legger vekt på en fellesskapene tilnærming til tilpasset opplæring.

Skolen skal være en inkluderende institusjon. Naturlig nok ønsker man at alle elever skal være en del av det ordinære utdanningssystemet, samt ta del i det faglige og sosiale fellesskapet i klassen (Manger, Nordahl & Lillejord, 2010). Dermed er det vesentlig at klasseledere har kunnskap om tilpasset opplæring, slik at flest mulig elever får ta del i dette sosiale fellesskapet.

Bachmann & Haug (2006) har på oppdrag av utdanningsdirektoratet skrevet en forskningsrapport om tilpasset opplæring. Den tar blant annet for seg norske forskningsbaserte studier og forholdene i praksisfeltet. De refererer blant annet til følgende definisjon hentet fra Dale og Wærness:

Den overordnede rammen for prinsippet om å innrette opplæringen etter den enkeltes læreforutsetninger og evner består av tre momenter: krav og forventninger om (1) oppnåelse av kompetanse gjennom (2) elevens eget

læringsarbeid i et arbeidsfellesskap innenfor (3) forordninger knyttet til enhetsskolen (Bachmann & Haug, 2006,s.22).

Med denne definisjonen beveger vi oss inn på inkluderingsbegrepet. Tilpasset opplæring er et viktig begrep innen den norske skolen i dag som skal være inkluderende tilrettelagt for det stadig voksende mangfoldet. Målet er at alle elever skal få så god tilpasset opplæring som mulig i klasseromsfellesskapet. Bachmann & Haug (2006) refererer videre til Solstad, Rønning og Karlsen (2003) som også kombinerer tilpasset opplæring med inkludering. De ser på tilpasset opplæring som viktig for ivaretagelsen av enhetsskolen hvor målet er å skape en likeverdig skole for de ulike deltakerne i fellesskapet. Tilpasset opplæring blir da sett på som et virkemiddel for å oppnå idealet om en likeverdig skole (Bachmann & Haug,2006).

### **2.3.2 Tilpasset opplæring i praksis**

De fleste er enig om at tilpasset opplæring handler om å gi elever arbeidsoppgaver tilpasset deres ferdigheter og behov. Problemene oppstår når dette prinsippet skal tas i bruk i pedagogisk praksis. Noe av grunnen til dette er at det ikke finnes noen enkle løsninger i en kompleks skolehverdag (Bachmann & Haug,2006). Vi skal se litt på to tilnærminger til tilpasset opplæring som er gjeldende i skolen i dag.

### **2.3.3 En smal tilnærming**

Opplæringslovens paragraf 1-3 slår fast at alle elever har rett til opplæring tilpasset sitt nivå. I samme lov, paragraf 5-1 sies det at de som ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet har rett til spesialundervisning. Spesialundervisning er en form for tilpasset opplæring som skal hjelpe elever som ikke får godt nok utbytte av den vanlige undervisningen i korte eller lengre perioder. Det er ofte særskilte behov som er grunnen, for eksempel på grunn av lese og skrivevansker, atferdsvansker eller språkproblemer. Opplæringen disse elevene får skiller seg fra den ordinære ved at den i større grad er tilpasset deres individuelle forutsetninger. Elevene som ikke får utbytte av den vanlige opplæringen på grunn av utilfredsstillende undervisning har ikke den samme rettigheten. Deres behov må ivaretas med den andre tilnærmingen, som er en bred forståelse av tilpasset opplæring (Manger, Nordahl & Lillejord,2010).

### **2.3.4 En bred tilnærming**

Den brede forståelsen av tilpasset opplæring skal være en pedagogisk plattform som preger hele skolen. Dersom alle elevene skal få så god tilpasset opplæring som mulig kreves det en overordnet strategi for skolen som helhet. I innføringen av L97 ble inkluderingsbegrepet tatt i bruk. Også Manger, Nordahl og Lillejord (2010) trekker inn sammenhengen mellom inkludering og tilpasset opplæring. Den inkluderende skole skal omfatte alle barn og gi dem opplæring tilpasset mangfoldet i klasserommet. I tillegg til skolen som helhet og ledelsens bidrag er selvfølgelig også hver enkelt lærer en viktig bidragsyter. Læreren må sørge for at elevene trives i klasseromsfellesskapet, og at opplæringen virker meningsfull. I en klasse med dyktige lærere kan det skapes et godt grunnlag for at alle får intellektuell stimulering, også de som er spesielt flinke (Manger, Nordahl & Lillejord,2010).

Berg (2010) peker på at tilpasset opplæring er en prosess som krever systematisk arbeid og struktur for at kvaliteten i opplæringa skal være god. Dette gjelder den brede forståelsen av begrepet, og her legges det også vekt på at skolen må ha en pedagogisk plattform. Skolen bør sette av tid til å reflektere rundt sin pedagogiske praksis. Diskusjon og refleksjon rundt praksis kan være med på å systematisere utviklingsarbeidet, og skolens ansatte kan komme frem til felles forståelser for hvordan man som helhet skal jobbe med tilpasset opplæring (Berg,2010).

Både Berg (2010) og Manger, Nordahl og Lillejord (2010) peker på at mye av utfordringene med tilpasset opplæring i praksis er at skolens kultur må utfordres. En må dermed legge til rette for utviklingsarbeid for å få bukt med rutiner, utdaterte holdninger og lærere som ikke samarbeider. Dersom en elev er svært flink og interessert i matematikk hjelper det lite å gi en stor mengde av de samme type oppgaver når eleven egentlig trenger problemløsning på et høyere nivå. Her må skolen og lærerne sammen finne en løsning for at slike elever får utvikle sine evner (Manger, Nordahl & Lillejord,2010). Vi skal nå se nærmere på ulike måter man kan jobbe for å gi slike elever opplæring som er utfordrende.



## **2.4 Tilpasset opplæring for evnerike elver**

Opplæring av spesielt evnerike barn har ikke vært særlig prioritert i verken fagstoff, lærerutdanningen, pedagogikken eller spesialpedagogikken i Norge. Det er bekymringsfullt at mange fagfolk og politikere avviser behovet for denne kompetansen (Skogen & Idsøe,2011). Skogen & Idsøe (2011) peker på at to av hovedgrunnene til dette er at de evnerike elevene greier seg godt på egen hånd. I tillegg er mange skeptisk til å gi spesiell hjelp til disse barna i fare for dyrke en elitisme eller motvirke sosial utjevning. Problemet med å behandle ulike barn likt blir heller ikke rettfærdig, da de har ulike behov og forutsetninger. Dette frarøver både individer og samfunnet som helhet fra store utviklingsmuligheter (Skogen & Idsøe,2011).

Vi skal nå bevege oss inn på ulike pedagogiske strategier for begavede barn. Deretter skal vi se på hva som kanskje passer best inn i den norske skolen.

### **2.4.1 Segregering**

Segregeringen vil si at man samler grupper med barn innenfor bestemte ferdighetsnivå. Disse gruppene kan være alt fra mindre homogene grupper til spesialklasser eller spesialskoler. Idsøe & Skogen (2011) trekker frem både fordeler og ulemper med å gruppere talentfulle elever. Det positive med gruppering kan være at elevene får tilgang til informasjon og fagstoff tilpasset deres kompetansenivå. Her kan lærere utdannes til å undervise spesielt denne gruppen av elever, samt at gruppen kan få tilført egne ressurser og materiell. Det negative med en slik segregering kan være at det blir en sosial fare for elevene dersom de blir isolert i egne grupper. De får også et unaturlig stort press på seg samt at det er fare for å dyrke en elitisme som kan få en uheldig moralsk utvikling (Skogen & Idsøe,2011).

I det norske utdanningssystemet er det ikke vanlig å samle begavede barn i egne skoler. Skogen & Idsøe (2011) trekker frem at litteraturen innenfor temaet er tydelig på at begavede barn trenger å tilbringe tid med andre barn på samme intellektuelle nivå. Dette kan gjøres for eksempel i et bestemt fag som matematikk, hvor man samler barn med samme interesse og nivå for å differensiere opplæringen. I Nissen, Kyed & Baltzer (2011) trekker de også frem at man kan drive talentundervisning på fritiden. Flere kommuner i Danmark tilbyr undervisning til høyt begavede barn

allerede fra 1. klassetrinn. De velges blant annet ut ved hjelp av WISC–testen som nevnt tidligere også brukes i Norge. Dette kan være en god løsning for å samle disse elevene.

### **2.4.2 Akselerasjon**

Med akselerasjon mener vi prosessen der et barn blir ført gjennom det vanlige pensumet raskere enn normalt. Det finnes svært mange former for akselerasjon: begynne tidligere på skolen, hoppe over klassetrinn, akselerasjon i enkeltfag for å nevne noen. Akselerasjon kan ofte være en god løsning for evnerike elever. Elevene utfordres og motiveres på en annen måte og dette kan være en rask løsning i forhold til andre metoder. Elever som mottar akselerasjon som pedagogisk strategi får nok faglige utfordringer, blir sosialt akseptert og står i mindre fare for å føle kjedsomheten av å følge læreplanen til sine jevnaldrende (Skogen & Idsøe,2011).

Som alt annet har denne strategien både fordeler og ulemper. Dersom vi ser på tidlig skolestart som eksempel, unngår vi at barn som allerede kan lese og skrive kjeder seg. Barnet får tilpasset opplæringen til sine ferdigheter som fører til en mer effektiv utvikling. Det kan likevel være negative faktorer for tidlig skolegang, for eksempel sosial eller emosjonell umodenhet. Derfor er det viktig at hvert enkelt tilfelle vurderes grundig (Skogen & Idsøe,2011).

### **2.4.3 Berikelse**

Pensumberikelse er den vanligste pedagogiske strategien for evnerike barn. Denne strategien går ut på skape individualiserte programmer eller undervisningsopplegg enten for enkeltelever eller små grupper. Både Skogen & Idsøe (2011) og Nissen, Kyed & Baltzer (2011) trekker frem at berikelse også kan gjennomføres med et enkelttema som ikke er inkludert i en vanlig skoleplan. Det vil være nødvendig med en spesialist på området for å svare elevens spørsmål. Astrologi, mikrobiologi og kjemi kan være et slikt tema. Vi skal se kort på en egen berikelsesmodell utviklet av Joseph Renzulli som heter *Schoolwide Enrichment Model*, på norsk modell for skolebasert berikelse (Skogen & Idsøe,2011).

I denne berikelsesmodellen prøver man å identifisere en gruppe elever på 15-20% innen gjennomsnittlig evnenivå. Denne identifiseringsprosessen gjøres ved hjelp av

prestasjonsprøver, lærerrapportering og intelligens tester. Når elevene er identifisert står de ovenfor tre ulike berikelseserfaringer.

- Type I-berikelse innfører nye temaer og kunnskapsfelt som vanligvis ikke finner plass i den ordinære læreplanen.
- Type II-berikelse går ut på å fremme tenkning, følelser, kommunikasjon, forskning og metodiske prosesser.
- Type III-berikelse er det siste og mest avansert nivået i modellen. Her inntar eleven forskerrollen. Målet er å involvere seg på et så avansert nivå som mulig basert på elevens alder og utviklingsnivå.

Forskningen på denne modellen trekker frem positive resultater på elevenes motivasjon og økt interesse for å lære. Et viktig poeng er at en slik berikelsesmodell og akselerasjon ikke er strategier som utelukker hverandre. En burde heller ifølge Skogen & Idsøe (2011) prøve å kombinere dem da god akselerasjon inneholder berikelse og god berikelse er akselererende (Skogen & Idsøe, 2011).

#### **2.4.4 Internasjonal talentutvikling**

Vi skal nå se på hvordan noen land arbeider med tilpasset opplæring for de evnerike i skolen. England og USA har kommet langt på temaet, så det er naturlig å se mest på disse landene. Vi skal også se på noen land i Asia som også har tatt egne initiativer for å utvikle de evnerike elevene.

##### **USA**

Siden opprettelsen av en skole for høytbegavede barn i Worcester, Massachusetts, i 1901 har amerikansk praksis for talentutvikling vært veiledende i den vestlige verden. Den føderale regjeringen anbefaler at statene arbeider med Renzullis ideer og forskningsarbeid. Forskerne som jobber sammen med Renzulli på universitetet i Connecticut har utviklet en strategi for skoleutvikling og ulike verktøy. Disse verktøyene er testet og tilgjengelige online for lærere og skoler. Renzullis fokus er i dag på begavelsesutviklende pedagogiske aktiviteter i motsetning til tidligere da identifisering av begavede elever var i førersetet (Nissen, Kyed & Baltzer, 2011).

Renzulli skiller mellom induktiv og deduktiv læring. Deduktiv læring kan ses på som imitasjon, læreren skal overføre en ferdighet eller kunnskap til den lærende. Induktiv læring går ut på at elever jobber ut fra en personlig interesse, de arbeider

undersøkende og kreativt og oppgaver skal resultere i resultat. Den lærende vet hvilke kunnskap man har behov for og hva som må gjøres for å nå resultatet innenfor tidsbegrensningen til oppgaven. Forskergruppen til Renzulli legger opp til en endret lærerrolle hvor læreren fungerer mer som en guide. Elevene styrer i større grad selv sitt arbeid. Målet er å begrense deduktiv læring til et minimum ved å raskt jobbe gjennom det ordinære pensumet for å få bedre tid til induktiv læring (Nissen, Kyed & Baltzer,2011).

## **ENGLAND**

I England forteller skolepolitikken at noen barn og voksne har muligheter for å nå meget høye prestasjoner innen spesifikke områder. De snakker om begavelse og talent som kan brytes videre ned i akademisk/intellektuell begavelse og kunstneriske talenter. Den offentlige skolen skal tilby berikende aktiviteter både i den daglige undervisning og utenfor skoletid. Den engelske skolepolitikken fremhever at alle skoler skal ha dokumenterte strategier for talentutvikling, at lærerne skal være i stand til å differensiere undervisningen og at alle skoler stadig skal vurdere potensielle talent. I motsetning til USA har altså England en mer tydelig skolepolitikk, med større krav til de offentlige skolene (Nissen, Kyed & Baltzer,2011).

## **ASIA**

Både Taiwan, Singapore og Sør-Korea har egne klasser for talentfull barn. I både Taiwan og Singapore er talentutvikling med i skolelovgivningen. Dette er med på å sette de evnerike elevene i fokus. Taiwan bruker blant annet akselerasjon som strategi. Elevene kan hoppe over klassetrinn i enkeltfag, hele klassetrinn eller til og med mer enn et klassetrinn. I 2005 fikk 1,27 % av elevene i skolen i Taiwan ulike former for talentutviklende undervisning. Singapore bruker ulike berikelsesstrategier. Komparative studier mellom USA og Singapore viser at lærerne i Singapore som hadde utdanning i undervisning av høyt begavede elever var flinkere enn de amerikanske lærerne. Sør-Korea har et felles program for hele landet. Elevene velges ut gjennom testing. De kan da få tilgang til talentklasser for et år av gangen. I Sør-Korea er talentklassene preget av berikelse (Nissen, Kyed & Baltzer,2011).

#### **2.4.4 Hvilke strategier skal vi bruke i norske klasserom?**

I det norske klasserommet kan en bruke kombinasjon av ulike strategier som er nevnt ovenfor i oppgaven. Unntaket er egne offentlige spesialskoler eller spesialklasser, som ikke vil være mulig i dagens Norge utfra skolepolitiske verdier (Skogen & Idsø,2011). Den norske ideologien om en inkluderende opplæring er en utfordring og ikke en barriere. Ved at læreren blir godt kjent med barna for så å gi de akselererte og berikede læringsopplevelser i klasserommet er man kommet langt på vei med å gi evnerike elever den støtten de trenger. Vi skal nå se på noen konkrete eksempler på klasseromsaktiviteter som Skogen & Idsø (2011) foreslår for norske klasserom for å opprettholde de evnerikes motivasjon (Skogen & Idsø,2011).

##### **Bokliste**

Ved å legge til rette for et utvalg av mer avanserte bøker samt å la elevene få muligheten til å gjøre bokanmeldelser, kan dette motivere dem til både å lese mer av disse bøkene samt å øke deres leseferdigheter.

##### **Avansering**

Noen ganger er avansering en god mulighet så elever ikke kjeder seg. Som klasseleder må man tillate noen å ha raskere progresjon enn resten av klassen. Sett av tid med eleven og foresatte for å prøve å finne et alternativ.

##### **Modifikasjoner**

Ved å gi de evnerike modifiserte oppgaver endres timene slik at disse barna også utfordres. De involveres fortsatt i klasseromsfellesskapet samtidig som de blir stimulert intellektuell.

##### **Opprett en gruppe for evnerike barn**

La evnerike barn arbeide sammen med avanserte prosjekter i en gruppe. Dette er en fin måte å la de omgås med andre evnerike. For ikke å ødelegge fellesskapet i klassen kan dette organiseres før eller etter ordinær skoletid eller i løpet av SFO.

##### **Spesielle prosjekter**

De fleste evnerike barn blir tidlig ferdige med det vanlige klasseromsarbeidet, noe som etterlater dem uten noe å gjøre. For å hindre dette kan man gi de spesielle prosjekter knyttet til temaet i klassen. De blir utfordret og får videre noe å jobbe med.

## **Vær kreativ**

Bruk interessene til det evnerike barnet til å danne kreative ideer de kan jobbe med. De trenger også timer som er morsomme og engasjerende selv om det krever litt mer planlegging fra lærerens side. Men belønningen ved å gi disse elevene tilgjengelig læremateriell og læringsmål kan medvirke til å skape en lidenskap for læring.

## **3.0 Metodevalg**

Hvordan forholder så norske lærere seg til opplæringen av evnerike barn? Dette spørsmålet er bakgrunnen for metodevalget til oppgaven. Når det gjelder valget av metode så ønsket jeg tidlig å foreta intervjuer. Jeg hadde en ide om å intervjuere elever på praksisskolen i 3. trinn sammen med deres kontaktlærer. Og videre intervjuere elever i 7. trinn og deres kontaktlærer for å se etter sammenhenger og ulikheter i deres skoleløp. Med knapp tid og gode råd fra min veileder endte jeg opp med å intervjuere lærere på to ulike skoler på Østlandet.

### **3.1 Kvalitativ metode**

Jeg valgte en kvalitativ metode ved å intervjuere lærere om temaet tilpasset opplæring spesielt rettet mot evnerike elever. Noe av hensikten var å få fyldige beskrivelser av et tema som det ikke er forsket så mye på her i Norge. Da beskrives kvalitativ metode som en god arbeidsmåte (Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2010).

### **3.2 Utvelgelse av informanter**

Antall informanter i en kvalitativ undersøkelse er viktig. En del forskere mener man burde fortsette med nye intervjuer til man ikke får noe ny informasjon. Min veileder anbefalte meg å strekke meg etter om lag 10 informanter. I Johannessen, Tufte & Kristoffersen anbefales det et sted rundt 5-10 intervjuer i et tidsbegrenset prosjekt som en studentoppgave. Jeg endte opp med å gjennomføre seks intervjuer da noen trakk seg og tiden ikke strakk til.

Jeg har så langt det lar seg gjøre prøvd å oppnå størst mulig variasjon i informantene. Den ene skolen ligger i landlige omgivelser, mens den andre karakteriseres som en typisk byskole. Informantene er både unge, nyutdannede og eldre mer erfarne lærere. Både kvinner og menn har deltatt.

### **3.3 Intervjuet**

Intervjuene ble gjennomført som strukturerte intervju. Temaet og spørsmålene var fastsatt før intervjuene ble foretatt. Når det gjelder intervjusituasjonen prøvde jeg å være åpen med formålet av samtalen. Selv om det var strukturerte intervjuer stilte jeg andre spørsmål dersom jeg følte jeg ikke fikk svar eller ville gå mer i dybden. Jeg prøvde også å skape en tilstand av at informantene er ”ekspertene” som jeg skal suge kunnskap fra. Det er de som vet hvordan lærerhverdagen er, og kan gi et bilde av hvordan en jobber med temaet i klasserommene.

### **3.4 Undersøkelsens gyldighet**

#### **3.4.1 Reliabilitet**

Reliabilitet forteller noe om undersøkelsens pålitelighet. Dersom en undersøkelse er reliabel burde man kunne forvente seg samme svar dersom man gjør undersøkelsen på ny (Johannessen, Tufte & Kristoffersen,2010).

Når det kommer til mitt intervju prøvde jeg å stille åpne spørsmål som ikke var ledende. Jeg ønsket å få fram tanker og erfaringer lærerne har. Jeg har som nevnt valgt å bruke full anonymitet i intervjuene. Dette er med på å styrke reliabiliteten da lærerne kan uttale seg fritt uten at skolens ledelse eller kollegaer skal kunne spore utsagn (Johannessen, Tufte & Kristoffersen,2010).

Det skal nevnes at informantene er valgt fra skoler der jeg har hatt praksis og jobbet som lærervikar. Dette er selvfølgelig noe som kan være med på å påvirke svarene, ved at informantene kanskje ikke gir et ærlig bilde av seg selv. Samtidig kan være at denne relasjonen gjør intervjusituasjonen tryggere, slik at svarene kommer lettere frem. Ideelt sett skulle kanskje informantene vært personer jeg ikke har hatt noen relasjon med tidligere.

#### **3.4.2 Validitet**

Når det gjelder validitet i kvalitative undersøkelser er dette et omstridt tema.

Kvantitative forskere mener at kvalitative studier ikke tilfredsstillter kravene til



validitet. Vi kan likevel si at validitet i kvalitative undersøkelser går ut på i hvilken grad forskerens funn reflekterer målet med prosjektet og representerer virkeligheten (Johannessen, Tufte & Kristoffersen,2010).

I min metode forsøkte jeg å utarbeide en tydelig intervjuguide slik at spørsmålene i minst mulig grad kunne misforstås. Jeg følte jeg fikk ærlige svar og at lærerne delte sine tanker basert på sine erfaringer (Johannessen, Tufte & Kristoffersen,2010).

Johannessen, Tufte, & Kristoffersen (2010) nevner også at troverdigheten kan styrkes ved å tilbakeføre resultatene til informantene for å se om min fortolkning stemmer. Med begrenset tid fra både meg og informantene måtte jeg la dette ligge.

## **4.0 Presentasjon av funn og drøfting av dem**

I dette kapittelet vil jeg presentere mine funn knyttet opp mot problemstillingen og relevant teori fra kapittel 2.0. Jeg starter med å ta for meg lærernes forståelse av begrepet tilpasset opplæring før vi beveger oss mot hvem de ser på som evnerike. Videre skal jeg snakke om hvordan tilpasset opplæring praktiseres før jeg runder av med skolenes fokus på begrepet.

### **4.1 Hvilken forståelse har lærerne om tilpasset opplæring?**

Mitt innledende spørsmål i intervjuet var at lærerne kort skulle forklare sin forståelse av tilpasset opplæring. Samtlige informanter trekker frem at tilpasset opplæring handler om å legge til rette undervisningen til elevenes nivå. Det er nettopp dette som trekkes fram i grunnskoleloven og Kunnskapsløftet. En av lærerne begrunner dette med blant annet at elevene skal få føle mestring. Videre nevnte læreren også at opplæringen ikke må legges opp dit eleven burde befinne seg faglig sett. Dette krever kartlegging av hver enkelt elev for å få til ifølge en av informantene.

I det siste intervjuet trekkes det også frem at tilpasset opplæring handler om å teste elevenes ferdigheter for så å tilrettelegge undervisningen på bakgrunn av resultatene.

### **4.2 Hva ser lærerne på som evnerike elever?**

Når det gjelder hvem som er evnerike trekker informantene frem at det blant annet er elever som må ha vanskeligere oppgaver enn resten av trinnet, elever som har gode leseferdigheter og god tallforståelse. Noen av lærerne trekker også frem at det er de som skårer høyt på ulike kartlegginger som nasjonale prøver. Et par av intervjuobjektene belyser også modenhet, grad av sosialisering, kreative ferdigheter, oppfinnsomhet og evnen til å løse problemer. Dette er i samsvar med en del av punktene vi finner hos Skogen & Idsøe (2011). Noe som er verdt å nevne er at ingen av lærerne drar frem intelligensbegrepet, selv om det ser ut til at de har kjennskap til de ulike typene av intelligens.

#### **4.2.1 Hvordan blir de evnerike elevene oppdaget?**

Hvordan lærerne oppdager disse elevene går i hovedsak ut på bruk av ulike kartlegginger samt observasjon av skolefaglige prestasjoner. Ofte er det snakk om

norskfaget og gjerne leseferdigheter, gjerne de som kan lese før de begynner på skolen. Ingen av intervjuobjektene trekker frem samarbeid med PPT og intelligenstester.

### **4.3 Hvorfor utføres tilpasset opplæring på forskjellige måter av lærere?**

Som nevnt i teorikapittelet er det som regel bred enighet om hva tilpasset opplæring vil si. Problemene oppstår når det diskuteres hvordan tilpasset opplæring skal gjennomføres. Med lite felles føringer fra den nasjonale læreplanen legges mye av ansvaret over på hver enkelt skole og lærer. Vi skal nå se på hvilke utfordringer som lærerne trekker frem og hvordan de på best mulig måte prøver å tilpasse opplæringen til de som ligger over gjennomsnittet av klassen.

#### **4.3.1 Utfordringer med tilpasset opplæring**

Mange av lærerne, men ikke alle, trekker frem tid som en hovedfaktor som gjør det utfordrende å tilpasse opplæringen. Mangel på tid fører til at planleggingen av undervisningen ikke blir optimalt tilrettelagt mot de ulike nivåene i klassen. Her trekkes det frem at hovedfokuset havner hos de svake elevene. En av lærerne trekker frem at lærestoffet blir kjedelig da de evnerike elevene kan mye av det fra før.

En annen utfordring som dras frem er klassestørrelsen. Et eksempel jeg fikk høre var fra en time i gymfaget hvor det er 28 elever i en liten gymsal. Naturlig nok er det ikke alle aktiviteter man da er i stand til å gjennomføre slik at alle blir utfordret godt nok. Dette gjenspeiles også i enkelte klasserom. En lærer trekker frem at undervisningen legges opp til tre nivåer, men at det likevel ikke er sikkert at opplegget treffer alle elevene. En annen lærer derimot, forteller at samarbeid på tvers av trinn er nødvendig. Likevel understrekes det at det nettopp er dette som er utfordrende å gjennomføre i praksis.

#### **4.3.2 På hvilke måter tilpasses opplæringen for de sterke elevene?**

Samtlige intervjuobjekter trekker frem at undervisningen deles inn i ulike nivåer i norsk og matematikk. Disse gruppene vurderes kontinuerlig opp mot resultater fra ulike prøver og tester. Antall nivåer strekker seg fra to til fire. I den nivådelte

undervisningen brukes både pensumberikelse alene og kombinert med segregering av de elevene som presterer godt.

I norskfaget brukes veiledet lesing hvor ulike elevgrupper får nivådelte tekster. Dette viste seg å være gjeldende både for småtrinnet og mellomtrinnet. I matematikk berikes pensumet med flere ulike læreverk og det brukes segregerte grupper basert på ferdighetsnivå.

I engelsk snakket lærerne om noe beriket pensum, og at en gruppe med svake elever tas ut. I de andre fagene var det derimot mindre tilpasninger. To av grunnene til dette er at det er større press på resultatene i de to basisfagene og det brukes mer ressurser på dem. I tillegg følte de fleste lærerne at det var enklere å tilpasse opplæringen i norsk og matematikk.

Intervjuobjektene nevnte også to eksempler på akselerasjon. I en syvende klasse ble noen elever valgt ut til å delta på matematikkundervisning på ungdomsskolen. Et annet eksempel var en elev som fikk tilbud om å delta i undervisning på høyere nivå, men ønsket å bli værende i klasserommet.

#### **4.3.3 Har skolen som institusjon fokus på tilpasset opplæring?**

En annen årsak til at det er store variasjoner når det gjelder gjennomføringen av tilpasset opplæring er at det kan praktiseres forskjellig fra skole til skole. På den ene skolen følte lærerne at det var fokus på nasjonale prøver, samt at de bruker noe tid på fellesmøter og på teamrommet. Noe de nevnte de savnet fra skolens side var tilgjengelig lærestoff for mer berikelse. Dette fører til at hver lærer må bruke mye tid på kopiering og leting etter berikende stoff til begavede elever.

På den andre skolen følte også respondentene at skolen som helhet hadde fokus på tilpasset opplæring. Problemet er at fokuset og tiltakene i stor grad er rettet mot de svake elevene. Her savner lærerne flere pedagoger, da antall elever per klasse ligger mellom 25-30 elever. I tillegg savner noen av lærerne flere tiltak spesielt rettet mot den evnerike elevgruppen.

#### **4.3.4 Hvorfor er det så stort fokus på svake elever kontra de evnerike?**

Flere av intervjuobjektene nevner at hovedfokuset ved tilpasset opplæring er mot de svake elevene. Dette synet deler de i likhet med Skogen & Idsøe (2011). Lærerne nevner flere årsaker til dette, blant annet at man ønsker å få alle elevene opp på et visst nivå. Nesten samtlige av lærerne svarte at de svake får størst fokus på bakgrunn av kartleggingsprøver, også kanskje fordi det er lettere å følge dem opp.

## **5.0 Diskusjon**

I dette kapittelet vil jeg diskutere spørsmålet om evnerike barn får nok utfordringer før jeg svarer direkte på hovedproblemstillingen. Videre vil jeg komme med en egenvurdering av oppgaven samt komme med forslag til videre forskning om temaet. Avslutningsvis vil jeg presentere noen mulige fremgangsmåter/strategier for å ivareta de evnerike elevene i Norge.

### **5.1 Får de evnerike elevene i norsk skole utviklet sitt fulle potensiale**

Det første steget for å få utviklet potensialet til en evnerik elev er å identifisere at det ligger et potensiale til grunn. Mine informanter trakk fram noen identifiseringsmetoder blant annet ulike type kartlegginger og vektlegging av skolefaglige prestasjoner. Som Skogen & Idsøe (2011) trekker frem er det ikke alle evnerike elever som synes gjennom skolefaglige prestasjoner. Det er derfor viktig at lærere i den norske skole får den nødvendige kompetanse om denne elevgruppen så de tidlig kan identifiseres.

Skogen & Idsøe (2011) trekker frem følgende krav for tilpasset opplæring som ikke bare gjelder for de evnerike, men alle barn i skolen for å oppnå god tilpasset opplæring:

- Man må bygge på elevens faglige kunnskapsnivå
- Ta hensyn til elevens læringskapasitet når det gjelder tempo og omfang
- Ivareta elevens preferanser når det gjelder måter å lære på

(Idsøe & Skogen,2011,s118).

Alle lærerne jeg intervjuet ga uttrykk for at de legger opp undervisningen i forhold til resultater fra ulike kartlegginger. Videre blir relasjonsbygging til hver enkelt elev viktig for å kartlegge hvilket tempo de er i stand til å jobbe, samt hvilke læringsstrategier en skal ta i bruk for å tilegne seg ny kunnskap. Både Skogen & Idsøe (2011) og mine informanter trekker frem mange av de samme pedagogiske utfordringene med å tilpasse lærestoffet til de evnerike elevene. Faktorer som klassestørrelse, utilstrekkelig planleggingstid og ressurser som lærebøker, antall pedagoger legger begrensninger for opplæringen.

Konsekvensene ved mangelfull tilpasset opplæring kan, som informantene var inne på, være svært alvorlige. Bare det at elevene kjeder seg er alvorlig nok da de ikke får tilrettelegging av undervisning som de har krav på. Negativt selvbilde, mangel på motivasjon, uro i klasserommet, likegyldighet, dårlig arbeidsinnsats er eksempler som ble nevnt. I tillegg kom en av informantene fram med at elevene som ikke ses på som de evnerike burde ha noen å strekke seg etter. Den samme læreren trakk også fram at den ytterste konsekvensen er at vi ikke får ”enere” som bærer samfunnet videre. Dette er også faktorer som Skogen & Idsøe (2011) trekker frem. Selv om det ikke bare er de evnerike som bærer samfunnet videre alene, har de gode forutsetninger for å innta viktige roller i samfunnet. Det skal også nevnes at dette er et ømt tema og mange vil mene at ”enere” ikke har større verdi enn andre. Dette er imidlertid en annen diskusjon som ikke får plass i denne oppgaven.

## **5.2 Hvilket syn har lærere på tilpasset opplæring av evnerike elever**

Som nevnt tidligere var lærerne inne på en felles oppfatning av hva tilpasset opplæring betyr: At elevene skal få undervisning tilpasset sitt ferdighetsnivå. Videre trakk de fram at det er nødvendig med kartlegging for å bestemme hvilke elever som trenger hvilke lærestoff. Kartleggingsarbeidet er også bakgrunnen for utvelgelse av nivådeling av grupper.

Vi har sett på noen utfordringer som ligger til grunn for at alle elever i en klasse skal få tilpasset opplæring på sitt nivå. Med disse utfordringene tatt i betraktning bruker lærerne som regel de pedagogiske strategiene berikelse og segregering for å tilpasse opplæringen til de evnerike elevene. Skogen og Idsøe (2011) peker også på at pensumberikelse er den mest vanlige differensieringsstrategien for evnerike barn.

## **5.3 Vurdering av egen oppgave**

Den viktigste begrensningen til mitt forskningsprosjekt er antakelig utvalgsstørrelsen. Det er vanskelig å generalisere ut i fra så få informanter. I ettertid ville jeg vært mer pågående for å få gjennomført planlagte intervju for å styrke representativiteten. Videre har jeg naturlig nok opparbeidet meg mye kunnskap om temaet gjennom

oppgaveprosessen. Hadde jeg hatt denne kunnskapen i startfasen ville jeg stilt litt andre spørsmål under intervjuene som for eksempel om lærerne involverer foreldrene som ressurser for de sterke elevene, om de kunne tenke seg egne kurs om denne elevgruppen. I tillegg ville jeg ha prøvd å gått dypere inn i hvorfor de fleste mener det er viktigere å følge opp de som ikke presterer godt nok i forhold til kompetansemålene.

## **5.4 Videre forskning**

Jeg har måttet begrense meg og det er flere temaer jeg gjerne skulle belyst mer. Opprinnelig ønsket jeg å intervju elever i tillegg til kontaktlærere for å få deres syn på undervisningen. Det hadde vært spennende med et longitudinell studie som følger evnerike barn gjennom det norske skoleforløpet.

Et annet tema jeg har måttet overse er foreldresamarbeid. I DMGT-modellen så vi at foreldre er en av katalysatorene som kan bidra til utvikling av begavelse. Hvordan kan foresatte bidra til å utvikle evnerike barn?

Det er gjennomført forskningsstudier i USA på undertrykking blant evnerike barn og at mange senere også dropper ut av utdanningssystemet. Finner vi lignende tilstander i norsk skole?

Det er også flere differensieringsstrategier enn segregering, akselerasjon og berikelse. Et studie av flere slike pedagogiske strategier hadde vært nyttig.

## **5.5 Pedagogiske konsekvenser av oppgaven**

Funnene som denne oppgaven er basert på trekker frem at tidlig identifikasjon av de evnerike barn er viktig. Videre må en da finne individtilpassede differensieringsstrategier som passer for den norske skolen. Vi har sett på noen av disse strategiene og det viser seg at de er i bruk blant mine informanter. Dersom tidlig identifikasjon og den individtilpassede differensieringen er på plass er grunnlaget lagt for at de evnerike barna skal få en utfordrende skolehverdag.



## **5.6 Avsluttende kommentar**

De evnerike elevene har blitt oversett for lenge. Mine funn og teorikilder er med på å synliggjøre dette. Jeg håper min oppgave vil bidra til å føre denne elevgruppen frem, slik at deres potensiale blir utnyttet best mulig. Tilpasset opplæring er et krav som gjelder alle elever, også de evnerike. De er en viktig ressurs å ta vare på, og er avhengig av utfordringer på sitt mestringsnivå for å oppnå utvikling.

## 6.0 Litteraturliste

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

Forskningsrapport nr. 62. Høgskulen i Volda og Møreforskning, Volda.

Dale, El L., Wærness, J. I., & Lindvig, Y. (2005). *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av kunnskapsløftet*. Oslo: Læringslabbens publikasjon 10, 2005.

Douglas, D. (2012, 9. mars). What are the odds? Lokalisert på <http://giftedselfadvocacy.blogspot.no/2012/03/what-are-odds.html>

Helland, T. (2009) ”Vi lærer på ulike måter”. I *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.

Håkonsen, K. M. (2009) *Innføring i psykologi* (4. Utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Imsen, G. (2009). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.

Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor: tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen Akademisk Forlag.

Leyden, S. (2002). *Supporting the child of exceptional ability at home and school* (3. Utg.) London: David Fulton Publishers.

Manger, T., Nordahl, T. & Lillejord, S. (2010). Rett til læring i et fellesskap. I S. Lillejord, T. Manger & T. Nordahl, *Livet i skolen 2: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Nissen, P., Kyed, Ole. & Baltzer, K. (2011) *Talent i skolen: identifikasjon, undervisning og utvikling*. Fredrikshavn: Dafolo Forlag.

Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole: Hvordan skape et bedre samarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.

Palmgren, G. (2010). *Hva er intelligens?* Lokalisert på <http://illvit.no/mennesket/hjernen/hva-er-intelligens>

Porter, L. (2005). *Gifted young children: a guide for teachers and parents* (2. Utg.). Berkshire: Open University Press.

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

Wahlström, G. O. (1995). *Begåvade barn i skolan: Duglighetens dilemma?* Stockholm: Liber Utbildning.

# Vedlegg 1

## Intervjuguide:

### 1. Tilpasset opplæring

- 1.1 Kan du kort forklare din forståelse av begrepet tilpasset opplæring?
- 1.2 Hva ser du på som en evnerik/sterk elev?
- 1.3 Hvilke utfordringer ser du med å tilpasse opplæringen til faglig sterke elever?
- 1.4 Det sies ofte at faglig dyktige elever stort sett klarer seg selv, hva tenker du om dette utsagnet?
- 1.5 Hvilke fordeler er det for en evnerik elev å få god tilpasset opplæring?

### 2. Undervisning

- 2.1 Nivådeles arbeidsoppgaver i undervisningen?
  - 2.1.1 Hvis ja, i hvilke fag da?
- 2.2 Er det noen fag du synes er vanskelige å tilpasse opplæringen for sterke elever?
  - 2.2.1 Hvis ja, hvorfor er det vanskeligere i disse fagene?
- 2.3 På hvilke måter tilpasses opplæringen sterke elever når du har undervisning?
- 2.4 I paragraf fem i opplæringsloven står det at elever som ikke får et forsvarlig utbytte av opplæringen skal få tilbud om spesialundervisning, føler du dette gjelder evnerike elever?
  - 2.4.1 Hvis ja, får slike elever spesialundervisning?
  - 2.4.2 Hva tenker du er grunnen til at slike elever ikke får en spesialundervisning?
  - 2.4.3 Hvis nei, hvorfor mener du ikke det?
- 2.5 Kan du tenke deg noen konsekvenser dersom en evnerik elev stadig vekk ikke får faglige utfordringer?
- 2.6 Når det gjelder resultater fra kartlegginger som f.eks nasjonale prøver, får de som sliter mer oppfølging enn de som mestrer alt?
  - 2.6.1 Hvis ja, hva er grunnen?
  - 2.6.2 Hvis nei, hvordan følges gode resultater opp?
- 2.7 Hvordan ser du på det å ta ut enkeltelever av klasseromsfellesskapet for å tilpasse opplæring?

### 3. Skolen

- 3.1 Føler du skolen har fokus på tilpasset opplæring?

3.1.1 Hvis ja, på hvilke områder?

3.1.2 Hvis nei, hva savner du? / Er det noe du savner

3.2 Har du hatt noe kurs om dette temaet?

#### **4. Utdanning**

4.1 Føler du at lærerutdanningen ga deg nok teori om tilpasset opplæring?

4.2 Har du tatt noe etter/videreutdanning om tilpasset opplæring?

#### **5. Oppsummering**

5.1 Er det noe du vil legge til før vi avslutter?