

BACHELOROPPGAVE

Tilpasset undervisning for elever med akademisk talent i dagens norske skole

Hvordan denne foregår i dag, og hvordan den kan gjøres

Utarbeidet av:

Runa Nyland Røneid

Studium:

Grunnskolelærerutdanning 5-10 2012

Innlevert:

Vår 2015



Forord

Jeg vil med dette rette en stor takk til alle som har hjulpet meg til å gjennomføre denne oppgaven. Jeg vil rette en spesiell takk til min veileder og hennes klasse som tok meg imot så godt, og som hadde tålmodighet med alle mine vage fremstillinger. Tusen takk.

Takk til Agnieszka B. Jarvoll ved Høgskolen i Nesna, som styrte meg inn på temaet med varsom hånd og gav meg så mange gode bokanbefalinger. Takk til min fantastiske klasse ved lærerskolen som alltid er tilgjengelig for spørsmål og moralsk støtte.

Sist, tusen takk til mamma som gjorde det mulig for meg å bli ferdig med skrivingen av denne oppgaven, og som også leste korrektur i siste liten.

Nesna, Juni 2015

Kandidat 16821

Abstract

In this research paper, I will attempt to find out what sort of teaching methods teachers are applying in today's Norwegian School to cater to the needs of pupils with *Academic talent*. There is an established idea of *equality* in the Norwegian school system; each pupil should have the same *possibility* to reach the set goals of the curriculum, and the school is expected to strive to ensure that everyone reaches these goals. While this ideology is in tune with the egalitarian values of Norway as a whole, it leads to resources being focused solely on those who have difficulties in reaching these goals satisfactorily, leaving few or none for children who learn at a faster rate.

Meanwhile, studies indicate that the Norwegian school is a manufacturer of *underachievers*; one in every four does not feel sufficiently challenged. Some argue that spending resources on children with high capabilities could lead to *elitism*, but if it leads to underachieving it is even worse: Our children is not a resource we can afford to misspend, in any way.

In my research, I have used three different methods to gather information in an attempt to answer my questions: Observation, interview and survey. I have chosen these three in an attempt to view the matter from different angles: Observation from the angle of a student of pedagogy, interviews with pupils to try to understand their points of view on the matter, and lastly the survey to gather information from teachers.

The research is purely qualitative, as it is done in a single class. The survey has few informants and the validity is therefore questionable.

I cannot make any conclusions based on my research, but there seems to be a trend for *enrichment* as a method to cater to pupils with academic talent. This enrichment usually consists of an extra amount of tasks.

Innhold

Forord	2
Abstract	3
1.0 Innledning.....	6
2.0 Teori	8
2.1 Begrepsavklaring: Elever med akademisk talent.....	8
2.2 Tilpasset opplæring.....	12
2.2.1 Akselerasjon, berikelse og læringskontakter	14
2.2.2 Nivådeling.....	15
2.3 Blooms taksonomi	15
2.4 Gardners multiple intelligenser	15
3.0 Metode.....	16
3.1 Metoderetninger.....	16
3.2 Aksjonsforskning og -læring	17
3.3 Observasjon	19
3.4 Intervju.....	21
3.5 Spørreskjema	22
3.5.1 Problemer med spørreskjemaet.....	23
3.6 Valg av metoder.....	24
4.0 Gjennomføring	25
4.1 Klassen.....	25
4.2 Gjennomføring.....	26
5.0 Dataanalyse	29
5.1 Observasjon	29
5.2 Intervju.....	30
5.2.1 Informant 1.....	30
5.2.2 Informant 5.....	31
5.3 Spørreskjema	32
6.0 Drøfting	33
6.1 Aksjonsbidrag	35
7.0 Oppsummering	37
Bibliografi	38
8.0 Figurer	40
8.1 Blooms taksonomi	40
8.2 Tabell: Kjennetegn ved kvantitative og kvalitative metoder	40

8.3 Aksjonslæringssirkelen.....	41
8.4 Gagnés «Differentiated Model of Giftedness and Talent».....	42
8.5 Den proksimale utviklingssonen	44
8.6 Gardners multiple intelligenser	45
9.0 Vedlegg	46
9.1 Vedlegg 1: Intervjuguide	46
9.2 Vedlegg 2: transkribering av intervju	47
9.2.1 Intervju 1	47
9.2.2 Intervju 2.....	51
9.2.3 Intervju 3	55
9.2.4 Intervju 4.....	57
9.2.5 Intervju 5	59
9.2.6 Intervju 6.....	62
9.3 Vedlegg 3: Spørreundersøkelse	64
9.3.1 Spørreundersøkelsen	64
9.3.2 Resultater spørreundersøkelse.....	65
9.4 Plakat	68

1.0 Innledning

Jeg har alltid vært relativt skoleflink, i hvert fall om en bedømmer slikt fra resultater. Jeg skal ikke påstå at jeg er spesielt begavet, men når jeg først begynte å lese beretninger om hvordan elever med akademisk talent blir møtt i skolen, kunne jeg kjenne meg igjen. Skolen er veldig resultatorientert; den er målstyrt og det videre løpet avgjøres av tallkarakterer en pedagog skal sette på innsatsen din. Det kan virke som at så lenge du oppnår resultater, så er alt i orden med innsatsen din og tilbudet du får fra skolen. Et slikt syn på opplæring virker reduserende på alt den aktuelle eleven kan oppnå, men det er ofte slik elever med akademisk talent opplever å bli møtt.

På lærerskolen blir vi møtt med pensum som skal forberede oss på de «elevtypene» som finnes i et klasserom. Vi får også informasjon om hvordan elevmassen kan variere evnemessig, og at vi må være ekstra observante med tanke på elever med dårligere prestasjoner. Begavede elever blir knapt nevnt. Samtidig viser forskning at en fjerdedel av norske skolebarn ikke føler seg tilstrekkelig utfordret i skolen (stortingsmelding nr. 31, 2007-2008, her sitert i Idsøe, 2014). Mindre empiriske studier ser ut til å indikere at vi er en produsent av underryttere; vi klarer ikke å møte denne elevgruppens behov.

Da jeg gikk på skolen fikk jeg ekstra oppgaver da jeg hadde gjort meg ferdig med det obligatoriske i timene. Dette opplevdes etter hvert mer som straff enn som tilrettelegging; en konsekvens ble at jeg arbeidet saktere; tegnet i boka; drømte meg bort. Etter hvert som det ble åpning for å gjøre lekser på skolen ble det slutt på at jeg hadde lekser. Alt av innleveringer ble gjort i siste liten, men resultatene var de samme. I siste året på videregående sa det endelig stopp og jeg endte opp med å falle en halv karakter i snitt og måtte gå et ekstra år for å ta opp fag. Nå vil det være enkelt å gi skolen skylden for at jeg endte opp som underrytter med en hang til prokrastinering, men før eller siden må en ta ansvar selv. Likevel, jeg kan ikke unngå å undre om ting hadde vært annerledes om jeg hadde fått en annen tilrettelegging.

Mine personlige erfaringer fikk meg til å stille spørsmål ved hvordan denne situasjonen er i dag. Jeg hører ofte fra lærere med noen tiårs erfaring at skolen som institusjon har forandret seg veldig lite de siste 20 årene, men stemmer dette også i forhold til hvordan elevene med akademisk talent blir ivaretatt? Jeg kom frem til følgende problemstilling:

På hvilken måte tilpasses undervisningen for elever med akademisk talent i dagens norske skole?

Og med tanke på videre utvikling kom jeg frem til følgende underproblemstilling:

Og hvordan kan undervisningen tilpasses denne elevgruppen?

Det er gjort veldig lite forskning på dette i Norge. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i den teorien som ligger tilgjengelig, som igjen er utarbeidet på bakgrunn av utenlandsk forskning og undersøkelser, spesielt fra USA. Jeg tror fremdeles den kan ha relevans for den norske skolen.

2.0 Teori

Jeg har valgt sosiokulturelle læringsteorier som overordnet for denne oppgaven. Jeg mener dette er forsvarlig ettersom de områder der skolen og jeg som pedagog kan utgjøre en forskjell, er underlagt sosiale forhold.

2.1 Begrepsavklaring: Elever med akademisk talent

Da jeg begynte å arbeide med dette emnet hadde jeg allerede en idé om hvem de skoleflinke elevene var. Det er til tider en høy grad av frustrasjon over alle disse «nymotens» begreper og hvor politisk korrekte vi skal være. Mange vil bare «kalle en spade en spade» og være ferdig med hele saken. Det hadde vært enklere, men mennesker er ikke spader. Vi er komplekse individer med ulike behov, erfaringsbakgrunn og evner. Derfor er det problematisk å omtale og behandle alle «flinke» elever likt. Dette vil føre til en snever forståelse av hva det er å være «skoleflink», og en forståelse snever er det fort gjort å falle utenfor. Det er ikke alltid nødvendigvis en sammenheng mellom prestasjoner og evner. Idsøe skriver:

Dersom vi hadde et læringsmiljø som var så rikt og velutviklet at man responderte til fulle overfor elevers ulike behov, så ville vi ikke hatt behov for noen kategorisering. Behovet for en benevnning springer altså ut av at dette er en gruppe som ofte ikke får den tilretteleggingen de trenger.
(Idsøe, 2014, s. 13)

Idsøe tar videre utgangspunkt i stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*, hvor det kommer frem at rundt en fjerdedel av elever i norsk skole ikke føler seg nok utfordret i skolehverdagen. Dette trekker hun sammen med dårlige resultat fra PISA og indikerer med dette at elever med stort akademisk potensial ikke blir utfordret nok i skolen.

Når en snakker om denne elevgruppen, er det naturlig å komme innom begrepene intelligens, begavelse og talent. Disse brukes ofte synonymt og på en forvirrende måte i ulike teoretiske retninger (Nissen, Baltzer, Kyed, & Skogen, 2011). Hva begavelse faktisk er, er for øvrig et veldig kompleks tema. Ifølge Mönks og Ypenburg (2008, her sitert i Lie, 2014, s. 18), kan begavelse forklares ut fra fire forskjellige forklaringsmodeller:

1. Evnemodellen: Registrerer intellektuelle evner hos barn på et tidlig stadium. Har en nedre grense på 135 i IQ (intelligenskvotient) for å kunne anse en person som begavet. Modellen tar ikke hensyn til motivasjonsfaktorer eller miljøet barnet opererer innenfor, og hvordan disse påvirker prestasjoner.
2. Kognitive modeller: Nevner QI (Quality of information) ved siden av IQ og hevder at kvaliteten på informasjonsbearbeidingen (QI) er et tegn på høy begavelse og evne til metakognitiv tenking, altså refleksjon over egen tenkning.
3. Prestasjonsorienterte modeller: Representanter for disse modellene hevder at barns evner eller potensial ikke garanterer gode resultater i skolesammenheng. Kan fokusere på faktorer som hindrer barn i å realisere sine evner.
4. Sosiokulturelle orienterte modeller: Viser til et positivt samspill mellom individuelle og sosiale faktorer som fremmer begavelsen. *Flerfaktormodellen* (Mönks og Ypenburg, her sitert i Lie, 2014, s. 19) er den mest kjente av disse. Den omfatter *evner, kreativitet og motivasjon*. Det viktigste for å utvikle evnene, er ifølge disse modellene det sosiale miljøet rundt personen.

En mye brukt modell er Gagnés «Differentiated Model of Giftedness and Talent» (figur 8.4). Kjell Skogen og Ella Cosmovici Idsøe, som begge er blant Norges ledende forskere på denne gruppen barn, bruker begge denne modellen i sine publikasjoner. Modellen er prosessorientert og utviklingsorientert og tar sikte på å beskrive vesentlige komponenter innenfor begavelse og hvordan disse henger sammen (Nissen, Baltzer, Kyed, & Skogen, 2011). Den har en bredere forståelse av begavelse, og anser de 10 % høyeste prestasjoner – blant jevnaldrende barn – for naturlige evner. I denne modellen, er det *katalysatorene* som er mest interessante i forhold til skole. Elever med naturlig begavelse oppstår ikke i skolen, og er dermed noe vi som pedagoger ikke har kontroll over. Derfor er det mer naturlig å fokusere på det vi faktisk kan være i stand til å gjøre noe med. Katalysatorene er flaksavhengige for hver enkelt og omfatter:

- *Miljøet*: På makronivå er dette demografiske faktorer som geografi, demografi og hva som kjennetegner samfunnet generelt. På mikronivå er dette familiens sammensetning og sosioøkonomiske statur, samt nære relasjoner – lærere, venner og foreldre.
- *De intrapersonlige dynamiske faktorene*: Disse er delvis avhengig av arv, men utfolder seg i samspill med miljøet rundt. Innunder følger *motivasjon, temperament* samt *selvinnsett*, som omfatter grad av *modenhet* i forhold til seg selv og andre.

- *Utviklingsprosessen*: Skjer gjennom aktiviteter hvor det skjer *fremskritt* og *investering*.

Begavelse er altså et sammensatt og komplekst begrep. I denne oppgaven har jeg valgt å bruke det brede begrepet *elever med akademisk talent* fordi det er treffende for hvilken elevgruppe jeg ønsker å se nærmere på. Jeg har ikke den spesialpedagogiske kompetansen jeg føler er nødvendig for å forske på dobbelteksepsjonelle elever, og jeg vil heller ikke begrense meg til elever med en IQ på over 135. Jeg har derfor besluttet å benytte meg av Idsøes (2014) definisjon som hun har utarbeidet med utgangspunkt i Gagné (1995, her sitert i Idsøe, 2014, s. 14):

Elever med akademisk talent er barn med sterke behov og potensial innenfor akademiske fag som matematikk, lesing/skriving/språk, naturfag, teknologi, samfunnsvitenskap, eller kreative/estetiske fag – som kan transformere sitt potensial til talent kun dersom disse behovene blir identifisert og møtt i et rikt og responderende læringsmiljø.

Ifølge denne definisjonen kan begavelse eksistere innenfor enkeltfag, og jeg beveger meg med det bort fra den mer tradisjonelle oppfatningen om den begavede eleven som er flink i *alt*. Det er også viktig å være oppmerksom på at det ikke nødvendigvis er sammenheng mellom akademisk talent og prestasjoner. Det er derfor viktig å være var for skolens *underytere*. Underytelse kan kort defineres som det å ikke prestere i forhold til sine iboende evner (Smedsrud, 2012). Årsakene til underytelse er komplekse og lite utforsket. Montgomery (2009, s. 6, her siter i Smedsrud, 2012, s. 26) oppsummerer de vanligste tegnene på underprestering i 15 punkter:

- Stort gap mellom muntlig og skriftlig arbeid
- Dårlige litterære ferdigheter
- Problemer med å fullføre skole og hjemmearbeid
- Dårlige arbeidsvaner. Nekter å arbeide med skole
- Lite tilfreds med eget arbeid
- Manglende interesse for å prøve nye aktiviteter
- Perfeksjonisme og en ekstrem selvkritikk
- Setter urealistiske mål for seg selv

- Fungerer dårlig i gruppearbeid
- Manglende konsentrasjon
- Dårlig holdning til skolen
- Problemer med jevnaldrende
- Dårlig selvbilde og at deres prestasjoner er jevne med deres aldersgruppe

Det poengteres at ingen har alle disse kjennetegnene, men flere kan opptre sammen.

Christine Nesse (2014) har gjennomført en litteraturstudie om hvilke personlige og profesjonelle kvaliteter hos læreren som av avgjørende for tilretteleggingen for de evnerike elevene i skolen. Studien baserer seg på aktuelle forskningsrapporter fra de siste 10 årene i Europe og USA. Hun komprimerte hovedfunnene i sin oppgave og laget følgende liste for lærerens personlige og profesjonelle kvaliteter:

Lærerens personlige kvaliteter

- Respekt for elevenes mangfold
- Entusiasme for undervisning
- Bygge gode relasjoner med elevene og klassen som helhet
- Åpen og fleksibel tankegang
- Høy selvtillit (self-efficacy) i undervisningen
- Kjenne og ta personlig interesse for elevene

Lærerens profesjonelle kvaliteter

- Kunnskap om evnerike elever ulike karakteristika og læringsbehov
- Tilpasset opplæring: Bygge på elevenes forutsetninger, styrker og interesser
- Gjøre læringen meningsfull og realistisk
- Sette høye forventninger til seg selv og elevene
- Læringsmålorientert
- Gi elevene valgmuligheter og påvirkningskraft
- Kunnskap om identifiseringsstrategier; for eksempel lærervurdering, foreldrevurdering, SIGS, SRBCSS
- Kunnskap om tilretteleggingsstrategier; for eksempel akselerasjon, berikelse, SEM, TASC, ICM

(Nesse, 2014, s. 92)

2.2 Tilpasset opplæring

Med *tilpasset opplæring* menes skolens arbeid for at elevene skal få mest mulig ut av undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2015). Utdanningsdirektoratet gir en åttepunkts liste over hva dette kan innebære:

- Organisering av opplæringen
- Valg av arbeidsmåter og metoder
- Variasjon i arbeidsoppgaver
- Bruk av lærestoff
- Variasjon i bruk av læringsstrategier
- Ulikt tempo og progresjon i opplæringen
- Vanskegrad i oppgaver
- Ulik grad av måloppnåelse

Min tolkning av denne listen er at den skal ses i sammenheng med den ordinære klasseromsundervisningen. I en Nordlandsforskningsrapport om tilrettelegging av læring (Rønning (red.), et al., 2008) kan tilrettelegging defineres utfra Vygotskys modell om den *proksimale utviklingssonen* (jamfør figur 8.5). Den tilpassede opplæringen har til mål å få eleven over i denne utviklingssonen slik at h*n kan lære mer enn det h*n ville gjort på egen hånd.

Ifølge stortingsmelding 20 (2012-13, her siter i Idsøe, 2014) *På rett vei*, har alle elever i norsk skole, inkludert de faglig sterke elevene, rett på opplæring tilpasset deres behov. I opplæringslovens § 1-3 står det at opplæringen i den norske skolen skal: «(...) *tilpassast evnene og føresetnadane hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidat*» (Kunnskapsdepartementet, 2015). Kunnskapsdepartementet har også bekreftet dette i en e-post til foreningen «Lykkelige barn» sendt i 2009, hvor det presiseres at det er «(...) *lov å gi spesielle tilbud til spesielt flinke elever, når dette er nødvendig for at de skal få tilstrekkelig utbytte av opplæringen.*» (Lykkelige barn, 2015).

Det er altså ikke et spørsmål om denne elevgruppen har krav på tilrettelegging eller ikke, spørsmålet ligger i *hvordan* dette skal skje, og hvorfor det *ikke* skjer. Per i dag kan klasser inneholde tett opp imot tretti elever, alle med forskjellige behov og forutsetninger for læring.

Samtidig er den norske skolen *målstyrt*; Kunnskapsløftet oppgir spesifikke mål hver enkelt elev skal oppnå i de enkelte fagene. Det er en idé om *enhetsskolen* som et instrument for å viske vekk sosiale forskjeller (Imsen, 2009). Det er et ønske om å kunne tilby alle elever like mye, men hvor realistisk er dette? Slik skolen er bygd opp er det som regel de «flinkeste» som får mest ut av tilbudet, men det er de «mindre flinke» som tildeles det meste av ekstra ressurser (Imsen, 2009). Dette kommer av at likhetsprinsippet i norsk skole er styrt av fire dimensjoner:

- Formallikhet – den norske skolen er åpen for alle; like rettigheter for alle.
- Ressurslikhet – forskjeller i elevenes økonomiske bakgrunn skal kompenseres for av det offentlige; like muligheter for alle.
- Kompetanselikhet – utdanningsgodene fordeles proporsjonalt med elevenes ferdigheter; de flinkeste får mest ut av tilbudet.
- Resultatlikhet – sosialt bestemte evner kompenseres for av det offentlige; ekstra støtte for de som trenger det mest.

(Hernes, 1974, her sitert i Imsen, 2009, s. 136)

Her ser vi en idé om at de flinke er de som uansett får mest ut av skoletilbudet; kompetanselikheter tilsier at skolens undervisning passer best for denne elevgruppen. Dermed må det tilbys ekstra støtte til de som trenger dette for å oppnå de fastsatte målene, og dette krever ekstra ressurser. Dette skriver seg fra den *egalitære* tradisjonen som norsk skole kan sies å være inspirert av (Skogen & Idsøe, 2011).

Nå skal dette ses på som positivt; det norske *inkluderingsprinsippet* ble innført i reform 97 og dreide seg om en skole for alle, uansett (Smedsrud, 2012). Dessverre slår dette negativt ut for de evnerike elevene i Norge, da de egalitære holdningene enkelte steder kan føre til en frykt for *elitisme*. Robert Sternberg (1996, her sitert i Skogen & Idsøe, 2011, s. 62) peker på tre ulike tradisjoner som har hatt påvirkning på skolepolitiske holdninger innen amerikansk og internasjonal politikk, *Den elitistiske*, *Den egalitære* og *Jefferson-tradisjonen* som, grovt forenklet, kan sies å være en slags syntese av de to første. Denne går ut på at alle får like *muligheter* til læring og utvikling, men at det settes ulike krav til prestasjoner i takt med individuelle forutsetninger. Denne tredje tradisjonen ser ut til å stemme best overens med det norske lovverket.

Det finnes per i dag ingen resultater fra noen omfattende forskning som kan dokumentere den faktiske tilstanden i den norske skolen på dette området. Et mindre arbeid, Tove Hagenes' (2009) masteroppgave i sosiologi, peker på at internasjonal forskning og hennes egen empiri finner en «(...) *betydelig underyting blant den aktuelle elevgruppen i skolen*» (Skogen & Idsøe, 2011, s. 63). Årsakene til dette, på bakgrunn av hva pedagogene har kontroll over, deler hun inn i to kategorier: «kan ikke» og «vil ikke». «Kan ikke» faktorene går ut på manglende kompetanse om elevgruppen, mens «vil ikke» faktorene går på manglende vilje for å tilrettelegge, dette ut fra en underliggende frykt for elitisme (Skogen & Idsøe, 2011). Skogen & Idsøe (2011) siterer Hagenes (2009), og sier at «(...) *enhver pedagogisk praksis som produserer underytere, representere[r] en belastning og en berøvelse av utviklingsmuligheter både for det enkelte individ og for samfunnet som helhet.*»

Manglende tilpasning av undervisningen for elever med akademisk talent, kan skape underytere og på den måten ødelegge deres utviklingsmuligheter.

2.2.1 Akselerasjon, berikelse og læringskontakter

Hvordan kan så den ordinære undervisningen tilrettelegges for elever med akademisk talent i den ordinære undervisningen? *Berikelse* og *akselerasjon* er to former for pedagogisk differensiering. Akselerasjon vil si at fagstoff gjennomgås med raskere progresjon, mens berikelse innebærer å utvide og supplere lærestoff (Idsøe, 2014). I Hagenes' oppgave (2009) gis det indikasjoner på at pedagoger kvier seg for å gjennomføre akselerasjon av enkeltelever; det er mye mer praktisk å ha alle på «samme sted» for å kunne gjennomføre undervisningen. Det kommer også frem at berikelse som regel skjer i form av «ekstraoppgaver», som ikke får gjøres før eleven er ferdig med de andre oppgavene.

Mulighetene for akselerasjon fins per i dag i form av at 25 % av de fastsatte timene i fag kan omdisponeres for at det totale læringsutbyttet til enkeltelever skal kunne bedres (Utdanningsdirektoratet, 2015). Dette fremkommer i Bestemmelser for grunnopplæringen 1.3. Dette er ikke en rettighet, men opptrer i form av en administrativ avgjørelse; altså noe skoleeier blir enig om med foreldrene til den eleven det gjelder.

Et tredje alternativ er å benytte såkalte *læringskontakter*, der eleven gjennomfører selvstudium innenfor emner og/eller fag h*n har spesiell interesse for, og blir veiledet av en læringskontakt med spesiell kompetanse innenfor faget (Idsøe, 2014). Dette kan være en pedagog, eller en ressursperson utenfor skolen.

Ellers har elevgruppen stort behov for konkrete tilbakemeldinger på arbeidet de utfører.

2.2.2 Nivådeling

I opplæringslovens § 8-2 slås det fast at en varig inndeling i grupper etter nivå er ulovlig (Kunnskapsdepartementet, 2015). Det er tillat med fleksible grupper for å bedre tilpasningen av opplæringstilbudet. Utdanningsforbundet (2013) viser i en artikkel på sine hjemmesider til «flere studier» hvor det fastslås at «(...) *sammensatte grupper virker positivt på læringsutbyttet*». Samtidig er en av de metodene som fungerer godt for elever med akademisk talent nettopp at de får samarbeide med likesinnede (Skogen & Idsøe, 2011). Det er altså nødvendig med en balansegang hvor elever med akademisk talent må få mulighet til å samarbeide med likesinnede, men samtidig inngå i den beskrevne «sammensatte» gruppen på en positiv måte.

2.3 Blooms taksonomi

Blooms taksonomi (jamfør figur 8.1) er en hierarkisk modell for læring der hvert øvre nivå inkluderer det forrige (Rønning (red.), et al., 2008). Den egner seg godt til å analysere undervisningens tilrettelegging, fordi den gir et bilde av kunnskap på flere nivå.

2.4 Gardners multiple intelligenser

Gardners multiple intelligenser er en modell (jamfør figur 8.6) som gir en bredere forståelse av intelligensbegrepet (Imsen, 2009). Denne modellen fungerer fint som en sjekklister når en planlegger undervisningsaktiviteter; for å sjekke at en ikke gjør de samme tingene om og om igjen.

3.0 Metode

I denne delen vil jeg gjøre rede for mine metodiske valg. Med metode menes de redskap som benyttes for å finne svar på valgte undersøkelser og forskningsoppgaver. Vilhelm Aubert beskriver metode slik:

En metode er en fremgangsmåte, et middel for å løse problemer og komme fram til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder.

(1985, her sitert i Dalland, 2007, s. 83.)

Det er imidlertid stor uenighet om hva som kjennetegner vitenskapelig metode. Tranøy (1986, her sitert i Dalland, 2007, s. 82) siterer Harvey og mener at det å være metodisk i vitenskapelig forstand innebærer å «(...) overholde anstendige intellektuelle standarder i intellektuell argumentasjon.» Altså er det slik, at selv om en kan bruke et vidt arsenal av metoder for å komme frem til ny kunnskap, skal disse likevel velges ut og brukes på en måte som er forenelig med intellektuelle standarder. Sagt litt enklere: Det må velges metoder som er i tråd med det en ønsker å finne ut, og disse valgene av metode må kunne forsvares.

Ettersom det finnes få undersøkelser om hvordan den norske skolen behandler denne elevgruppen, ønsket jeg å finne ut mer om dette på lokalt nivå. Ved observasjon, intervju av elever og en spørreundersøkelse blant lærere på barne- og ungdomsskole vil jeg forsøke å finne svar på min problemstilling. Jeg vil i dette kapittelet begrunne mine valg.

3.1 Metoderetninger

Vi skiller mellom *kvantitative* og *kvalitative* metoder innenfor vitenskapelig metode. De kvalitative metodene er best egnet for å registrere mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste (Dalland, 2007, s. 84). Disse registrerer egenskaper og kvaliteter og innebærer dermed en god porasjon tolkning under innsamlingen. I forbindelse med kvalitativ metode er det derfor svært viktig å være klar over egen forforståelse om emnet en skal undersøke.

De kvantitative metodene lar oss gjøre informasjon om til målbare enheter. Ved hjelp av disse metodene kan data samles inn fra et nøytralt ståsted. Tolkningen av slike data kan først gjøres etter de er prosessert. Disse metodene har imidlertid den svakheten at de ikke tar hensyn til omstendighetene rundt innsamlingen. Den som benytter seg av slike metoder må også lage undersøkelser der det er lite rom for tolkning, slik at alle undersøkelsespersoner kan svare på likt grunnlag (Dalland, 2007).

I kapittel --, *Figurer*, gjengir jeg en tabell hentet fra Dalland (2007) hvor det redegjøres for de forskjellige kjennetegnene ved metoderetningene. Denne vil bli brukt til å analysere de ulike metodene jeg har valgt til å besvare min problemstilling. Det er viktig å presisere at de to metoderetningene som er beskrevet ikke er gjensidig utelukkende. De to retningene kan godt brukes sammen – gjerne med et sterkere resultat. Forskning hvor to eller flere metoder er brukt for å finne noe ut om samme emne kalles *triangulering* (Dalland, 2007). En slik tilnærming kan være med og belyse flere aspekter ved samme problemstilling, og vil slik gi et mer helhetlig bilde av en gitt situasjon.

3.2 Aksjonsforskning og -læring

Aksjonsforskning er mer en strategi enn en metode. Aksjonsforskning blir brukt i samfunnsforskning for å finne noe ut om faktiske situasjoner. Aksjonsforskeren undersøker situasjonen, men har også til mål å endre den (Brekke & Tiller, 2013).

Under følger noen kjennetegn ved aksjonsforskningen (Hanson, 2003, her sitert i Brekke & Tiller, 2013, s. 47):

- *Praktisk innretting*. Aksjonsforskning engasjerer seg i «virkelige problem» i praksis.
- *Forandring*. Forandring ses på som en integrert del av forskningen, både som et middel til å løse problemer, og til å få et bedre kjennskap til fenomenet.
- *Syklisk prosess*. Forskningen gir rom for tilbakekobling, som gir mulighet for endring, som siden implementeres og evalueres som utgangspunkt for videre studier.
- *Deltakelse*. Deltakerne er sentrale i forskningsprosessen. Deres aktive deltakelse bygger på samarbeid, gjensidig læring og felles kompetanseutvikling.
- *Helhetsforståelse av problem*. Aksjonsforskning skal lede til både praktisk problemløsning og teoriutvikling.

Aksjonsforskning har vært gjenstand for en del kritikk. Det er et spørsmål om den kan anses som vitenskapelig nok til å inkluderes i forskning. Det er særlig med tanke på den *kritiske distansen*, altså forskerens evne til å distansere egne meninger og forforståelse om det aktuelle emnet, aksjonsforskning kan komme til kort (Berger, 2006, s. 16). Det er også et spørsmål om kontrollbarheten til forskningen; i hvor stor grad er det mulig å etterprøve funn som er så avhengige av deltakelsen til forskeren? Alle funn vil være farget av forskerens tolkninger – også underveis i prosjektet. Samtidig gir aksjonsforskning tilgang til informasjon de tradisjonelle forskningsmetodene ikke gir. Det nære samarbeidet med en praktiker gjør at forskeren enklere kan få tilgang til det som foregår «bak scenen» (Berger, 2006, s. 17).

Ifølge Revans (1984, her sitert i Postholm & Jacobsen, 2011, s. 19) skjer aksjonslæring «(...) i utgangspunkt i faktiske oppgaver som praktikere har i sitt arbeid.» Revans snakker også om aksjonslæringens tre hovedformål:

- Gjøre nyttige fremskritt når det gjelder å håndtere et eller annet problem i et organisasjonsmiljø.
- Gi deltakerne tilstrekkelig spillerom til å lære på egen hånd, og sammen med sine kolleger.
- Oppmuntre lærere og andre innenfor lederutvikling til å begynne «på ny frisk» i sine fag.

Han anbefaler å se nye problemstillinger i lys av tre sentrale spørsmål (Postholm & Jacobsen, Læreren med forskerblick - Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter, 2011):

- Hva prøver vi egentlig å gjøre?
- Hva hindrer oss i å gjøre det?
- Hva kan vi gjøre med det?

Postholm & Jacobsen (2011) trekker også frem Langslets (2005) tre spørsmål som er retningsgivende for endring:

- Hva kjennetegner en ønskelig idealsituasjon?
- Hva ønsker vi av endringer?
- Hva har vi allerede satt i gang?

Aksjonslæring er en syklisk prosess. Aksjonslæringssirkelen (figur --) viser hvordan prosessen foregår. Det hele starter ved at utøveren (læreren) stiller spørsmål til den gjeldende praksisen. Han formulerer så et undersøkelsesopplegg, samler inn informasjon, prosesserer denne og konkretiserer den til tiltak, for så å gjennomføre tiltakene. Deretter kan en starte på nytt og videreføre det en har begynt på. Lesing av teori, refleksjon og analyse foregår parallelt med de ulike delene av syklusen, og til sammen skal hele runddansen føre til læring.

Mens aksjonsforskning gjennomføres av en forsker i samarbeid med en praktiker (lærer), er aksjonslæring det systematiske utviklingsarbeidet som praktikerne gjør selv (Brekke & Tiller, 2013). Ifølge Imsen er «*tanken bak aksjonsforskning (...) at forskningen skal komme seg ut av det akademiske elfenbenstårnet for å bidra med praktiske løsninger på samfunnets praktiske problemer.*» (2009, s. 433). Imsen skriver videre at aksjonslæring er et skritt i en skoleutvikling som må starte nedenfra i skolesystemet. Med dette mener hun at det må skje en utvikling nedenfra og opp for at skolen skal kunne bli en lærende organisasjon. Oversettelse fra teori til praksis er en komplisert og ikke-lineær prosess, skal vi tro Thomas Nordahl, som i sin kronikk i «Utdanning» slår et slag for det han kaller «den kunnskapsbaserte lærer» (Nordahl, 2015). Den kunnskapsbaserte lærer skal bruke evidensbasert forskning som føringer for undervisningen. I denne kronikken slår Nordahl fast at oversettelse av forskningsbasert kunnskap krever god forståelse av forskningsbasert kunnskap. For å få en slik forståelse er det nødvendig at lærere får kjennskap til denne kunnskapen; da kan aksjonslæring være en god innfallsport.

I dette arbeidet har jeg fungert som forsker og samarbeidet med en praktiserende utøver i skolen. Målet er å komme frem til informasjon som kan gjøre oss begge til bedre utøvere av vår profesjon. Dette arbeidet kan derfor kalles aksjonsrettet.

3.3 Observasjon

Observasjon som metode forutsetter en bruk av alle sanser for å iaktta mennesker og situasjoner (Dalland, 2007). Rollen som observatør er krevende; en skal sanse det som skjer og samtidig dokumentere dette. I dokumentasjonsprosessen skjer også en – kanskje ubevisst – tolkning av observasjonene. Når vi observerer og tolker samtidig jobber vi utfra vår egen persepsjon (Dalland, 2007). Metoden slik den er brukt i denne oppgaven, er av en kvalitativ

art, i og med at den er relativt ustrukturert og underlagt et behov for fortløpende tolkning. Dette kan også ses ut fra den nærheten til feltet, det ønskede helhetlige bildet, samt den forståelsen som ønskes å oppnås ved bruk av metoden (jamfør figur 8.2).

I min bachelorpraksis har observasjon vært mitt hovedfokus. For å finne svar på problemstillingen for oppgaven var det mer naturlig å stå utenfor og observere en autentisk undervisningssituasjon, fremfor å gå inn og lage et opplegg som kanskje kunne være tilrettelagt problemstillingens aktuelle elevgruppe. Observasjonene var i starten ustrukturerte, for så å gli over i mer strukturerte former. Med dette menes at jeg i starten ikke så etter noe spesifikt, mens jeg senere laget små guider og spørsmål jeg ønsket besvart under observasjonen. Dokumentasjonen ble ført i form av en praksislogg.

De ustrukturerte observasjonene i begynnelsen av praksisen gikk med til å få et bilde av klassens sammensetning og miljø. Klassen var helt ukjent og dette så jeg som en fordel. Med en ukjent klasse er det enklere å forholde seg nøytral til det en observerer; en er ikke farget av forforståelse knyttet til enkeltelever eller den gjeldende praksis i forhold til undervisning. Siden klassen var helt ukjent, anså jeg det naturlig å begynne med læringsmiljøet – som er så sentralt for all læring på skolen. Med «læringsmiljø» benyttes her definisjonen fra Utdanningsdirektoratet: «Med «læringsmiljø» mener vi de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel.» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det er en kjensgjerning at om noe som helst av læring skal kunne foregå, må miljøet støtte opp under dette.

For å kunne samle inn data ved hjelp av observasjon, er det nødvendig at en har et fokus (Postholm & Jacobsen, 2011), dette for å finne ut hvor endringen kan skje. Det ble etter hvert helt nødvendig å fokusere observasjonen rundt enkelttrekk ved undervisningen, og rundt elever med dette etterspurte akademiske talentet og hvordan disse reagerte på undervisningen.

Hovedfokuset på de strukturerte observasjonene gikk for øvrig på undervisningen i seg selv. Jeg forsøkte å se denne i sammenheng med Blooms taksonomi for læring (figur 8.1) og Gardners multiple intelligenser, som jeg har behandlet i teoridelen av oppgaven. Formålet med å analysere undervisningen etter disse teoriene, var nettopp å få en forståelse av hvor tilrettelagt opplegget var – dette i forhold til læringsstil og nivå – og å se hvilken grad oppleggene var åpne nok til å tillate utfoldelse for elever med behov for dette.

3.4 Intervju

Et intervju er en *målrettet* samtale, der intervjueren ønsker å komme frem til spesifikk informasjon. I forhold til en slik oppgave som dette, må intervjuet avgrenses etter problemstillingen: Hva ønsker jeg å finne ut, og hvilke spørsmål kan få frem denne informasjonen? Det videre steget vil så være å finne relevante informanter for problemstillingen. Hvordan intervjuet så skal gjennomføres er avhengig av problemstillingens art. Alternativene er å gjennomføre intervju med enkeltindivider, i grupper, eller i et større kollektiv. Et annet aspekt som må avgjøres, er hvor strukturert intervjuet skal være. I forbindelse med dette finner vi følgende kategorier:

1. Det strukturerte intervjuet
 - a. Samme spørsmål til alle kandidater. Spørsmålene er utarbeidet i forkant av intervjuet.
2. Det halvstrukturerte intervjuet
 - a. Enkelte faste spørsmål, men mulighet for å ta opp nye tema som ikke var planlagt fra starten.
3. Det ustrukturerte intervjuet
 - a. Som regel ingen fastsatte spørsmål på forhånd. Spørsmålene tilpasses situasjonen.

(Postholm & Jacobsen, 2011, ss. 74-77).

Ved intervju av mindreårige er det nødvendig med tillatelse fra enten foreldre eller skoleledelse, samt samtykke fra informantene. Begge disse ble innhentet på forhånd.

Med utgangspunkt i problemstillingen min utviklet jeg en intervjuguide (vedlegg 9.1) som var beregnet på individuelle intervju. Siden jeg var ute etter reelle forhold, valgte jeg denne intervjuformen. Jeg ønsket ikke at elevene skulle bli påvirket av en kollektiv bevissthet, som kan bli tilfellet ved gruppeintervju. Samtidig var jeg begrenset i hvilke spørsmål jeg kunne stille: Gjennom hele min praksis valgte jeg å ikke gjøre klassen kjent med min faktiske problemstilling. For å hindre at fokuset for forskningen min ble for tydelig, måtte spørsmålene være av en generell art med fokus på elevenes arbeidsvaner og opplevelse av eget nivå. Jeg valgte også å gjøre intervjuet halvstrukturert for å kunne innrette meg etter situasjonen. Jeg

valgte å ikke inkludere spørsmål som gikk på motivasjon, da dette er et stort og interessant emne som det ikke er rom for å behandle i min oppgave.

Denne metoden faller også inn under de kvalitative metodene. Individuelle, halvstrukturerte intervju krever en høy følsomhet (jamfør figur 8.2), hvor dataene en kommer frem til er kvalitative og skal gjengis best mulig etter egen evne.

Informantene ble valgt ut av min samarbeidspartner etter kriterier gitt av meg. Dette var for å utelukke meg selv som feilkilde. Jeg ønsket å intervju flinke elever og de hun anså som underyttere. Intervjuene ble tatt opp, transkribert og så slettet. De forskjellige informantene fikk tildelt nummer som ikke brukes i noen andre deler av denne oppgaven. Dette er for å sikre anonymitet.

3.5 Spørreskjema

Spørreskjema faller under de kvantitative metodene, og har den fordelen at de kan distribueres til mange (Postholm & Jacobsen, 2011). Dette er en strukturert innsamling av informasjon som egner seg godt til å finne tendenser og variasjoner i ulike parametere i større grupper. Ved utarbeidelse av slik skjema er det flere ting en bør være oppmerksom på:

1. Utforming av spørsmål og svar.

Spørsmålene i en spørreundersøkelse er selve måleinstrumentene. Det er da viktig å være klar over hvordan nyanser, ordvalg og sammensetningen av ord påvirker informantene. Det er her snakk om et skjema som skal kunne operere uten forklaringer, slik en har mulighet til under intervju. Spørsmålene må derfor være enkle og med lite rom for fortolkning.

2. Svaralternativer

Hvordan skal så svarene måles? Svaralternativet henger sammen med hvilke spørsmål som stilles, og også det vi ønsker å finne ut med undersøkelsen. Når en gir svaralternativer i form av forskjellige intervall av antall, må disse være uttømmende; alle må kunne svare uavhengig av «antall». Ja/nei spørsmål må kunne besvares med ja/nei, eller alternativt «blank». Et tredje alternativ er å lage en skala for hvor enig/fornøyd informanten er med et utsagn eller produkt (Postholm & Jacobsen, 2011).

3. Valg av informanter

Hvem må en spørre for å få mest gyldig informasjon om temaet en er interessert i? En må gjøre en avgrensning i populasjonen, altså alle de som spørreskjemaet kunne vært gyldig for (Postholm & Jacobsen, 2011).

4. Hvordan skal skjemaet distribueres?

Det er mange forskjellige måter å distribuere spørreskjema på. En kan gjøre det ved telefonintervju, postutsendt spørreskjema eller elektronisk spørreskjema (Postholm & Jacobsen, 2011). En kan også gå ut og distribuere det selv, noe jeg valgte selv for å forsøke å få svar ut av en travelt opptatt yrkesgruppe – nemlig lærerne.

Mitt spørreskjema er gjengitt som vedlegg (vedlegg 9.3.1). Undersøkelsen ble utarbeidet med spørsmål med forskjellige typer svaralternativ. Først ønsket jeg å få et bilde av hvor mange av lærerne som følte de hadde elever med akademisk talent i klassene sine. Så var jeg ute etter holdninger til temaet. Disse forsøkte jeg å måle med en rekke påstander lærerne måtte ta standpunkt til, i forhold til hvor enige de var. De svarte ved avkrysning. Til slutt stilte jeg et åpent spørsmål om hva lærerne faktisk gjorde for denne elevgruppen.

3.5.1 Problemer med spørreskjemaet

I spørreskjemaet forsøker jeg først å presisere hvilken elevgruppe jeg ønsker informasjon om. Her er ikke definisjonen min god nok, i og med at jeg er ute etter en vid tolkning av begrepet – altså at dette akademiske talentet kan befinne seg innenfor enkeltfag. Jeg har også glemt å tilby svaralternativ «blankt» i skjemaets første spørsmål, noe en enkelt lærer laget selv og krysset av på. Ellers kunne jeg ha inkludert en påstand om ressurser i forhold til denne elevgruppen, men slo fra meg dette på grunnlag av at jeg ikke vil gå inn på ressursmangelen i min oppgave. Det kunne også vært flere linjer tilgjengelig i det siste, åpne spørsmålet.

Datagrunnlaget var også et problem, da jeg bare hadde 51 informanter, og det er et minimumskrav med 100 for at en spørreundersøkelse av en kvantitativ art skal kunne ha tilstrekkelig reliabilitet (Dalland, 2007). Svarprosenten var også lav (60%). Resultatene må derfor ses i lys av dette og analyseres mer kvalitativt. Dette går utover undersøkelsens *reliabilitet*. Alle resultater må tolkes i forhold til reliabilitet og *validitet*. Dalland (2007) forklarer reliabilitet med hvor pålitelig resultatet er. Validiteten sier noe om relevansen og

gyldigheten av det som er gjort. Hvorvidt resultatet er relevant for flere, sier noe om *generaliserbarheten*.

3.6 Valg av metoder

Jeg har valgt mine metoder på bakgrunn av de forskjellige perspektivene jeg ønsker å samle inn informasjon fra: Observasjon for å samle inn informasjon på bakgrunn av meg selv om pedagogstudent; intervju med elever for å få disses synspunkter på emnet, og til slutt en spørreundersøkelse med lærere hvor disses holdninger og gjeldende praksis i relasjon med emnet løftes frem.

4.0 Gjennomføring

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere hvordan jeg har gjennomført min bachelorpraksis. Her vil jeg redegjøre for mine valg i forhold til metode og fokus under innsamling av data. I tillegg er det nødvendig å si noen ord om klassen jeg fikk være sammen med, og hvordan denne var sammensatt i forhold til nivå.

Den første kontakten med veileder skjedde fort og nærmest i forbifarten en god stund i forkant av praksisen. Da det ble så lang tid mellom denne første kontakten og selve praksisen, ble terskelen for å kontakte veilederen min stor. Jeg var usikker på om hun fortsatt var villig til å bistå meg. På grunn av dette – og andre, personlige faktorer – kom jeg sent i gang med prosjektet. Dette førte til en viss sårbarhet i forhold til innsamling av data; jeg hadde få muligheter til å få gjort flere observasjoner/innsamlinger om uforutsette ting skulle komme i veien for praksisen.

Jeg hentet inn samtykke fra skoleledelsen for å starte prosjektet; dette med tanke på den innsamlingen av data jeg ville gjøre.

Da jeg endelig tok kontakt med veilederen min igjen, fikk jeg komme i praksis ganske snart. På dette tidspunktet var jeg ikke kjent med klassen, og heller ikke med veileder.

4.1 Klassen

Klassen var en niende klasse av helt normal størrelse på en ungdomsskole i Nord-Norge. Ifølge veileder var nivået, som ventet, sprikende, men med hovedvekt på det gjennomsnittlige. Hun fortalte at hun hadde flinke elever, men ingen hun udelt ville kalle *begavet*. Klassen var preget av respekt for hverandre og for lærer, med en god kultur for læring. Det å være god på skolen var akseptert og verdsatt i klassen. Det var for det meste tilgjengelig to til tre lærere, men kapasiteten i norskfaget var noe amputert grunnet sykdom.

Jeg fikk en innføring i de forskjellige elevenes faglige nivå, før jeg begynte å observere. Dette baserte seg på de resultatene elevene hadde oppnådd i fag.

Det eneste faget klassen var delt i, var engelsk. Her var de delt i tre grupper: En for de med lavere måloppnåelse, en for de som presterte gjennomsnittlig (her var det enkelte med høy måloppnåelse) og en for elever med høy måloppnåelse. Med måloppnåelse her menes resultat i form av karakterer. Gruppene var fleksible og elevene kunne ønske seg til den gruppen de selv ville være i. På grunn av denne valgfriheten følte veilederen min at enkelte elever var plassert feil i forhold til evner, men hun ville ikke tvinge dem inn i den gruppen hun følte de hørte hjemme i. I engelsktimene tilbrakte jeg mesteparten av tiden min i gruppen med høy måloppnåelse.

4.2 Gjennomføring

Jeg hadde min praksis i uke 10, 11, 13 og 21. De to første ukene viet jeg til observasjon for å gjøre meg kjent med gjeldende praksis i forhold til tilrettelegging av undervisningen. Uke 13 gjennomførte jeg intervju av elever. I uke 21 gjorde jeg et forsøk på å inkludere meg i planlegging og gjennomføring av et undervisningsopplegg, der målet var å forsøke å tilrettelegge bedre for elever med akademisk talent. Dette ble dessverre amputert på grunn av sykdom, og mangel på tid førte til at jeg ikke fikk gjennomført dette. I uke 23 gjennomførte jeg spørreundersøkelser på den aktuelle praksisskolen pluss en nærliggende barneskole – dette for å få et større tallgrunnlag.

Gjennom hele prosjektet plasserte jeg meg som passiv tilskuer i klassen. Jeg ville at undervisningen skulle forløpe på normalt vis, uten noen påvirkning av min tilstedeværelse. Jeg har ingen garanti for at dette var tilfelle, men det var gjennomgående at klassen var godt kjent med alle de metodene veilederen min anvendte i timene. Veileder gjorde det også klart at klassen normalt var en stille og rolig gjeng, med relativt høy motivasjon for læring. Jeg velger derfor å tro at mitt nærvær hadde liten innvirkning på gangen i timene.

Det første som var påfallende var den store graden av variasjon i undervisningen. Veilederen var aktiv i variasjonen av undervisningsmetoder. Hun var veldig klar over at noen av elevene trengte å «aktiviseres» ved hjelp av en fysisk oppgave i timene og benyttet både ball og små tavler til dette formålet. Jmført med teorien om Gardners multiple intelligenser ble flere intelligenser tilrettelagt for i timene. I den første timen jeg observerte i, skulle klassen repetere fra et tema de hadde hatt i historie. Veilederen min brukte da en ball som hun kastet til den

eleven hun krevde svar fra. Alle tok imot ballen, selv om de ikke kunne svare. Det var en god aksept for manglende svar fra resten av klassen, med noen få unntak. Det var en «gjeng» på bakerste rad som satt og vekslet blikk og smil når enkelte elever ikke kunne svare.

Undervisningen bar ellers preg av å være nøye planlagt, med stoff samlet fra andre kilder enn bare lærebøkene. Veilederen min kjente klassen sin godt og visste nøyaktig hvem som måtte detaljstyres og hvem hun kunne overlate mer til seg selv. Hun var en veldig samvittighetsfull lærer som brukte *mye* tid på planlegging og tilrettelegging. Selv om hun selv påstod at hun ikke hadde et bevisst forhold til tilpasset opplæring for begavede elever, gjorde hun en del for denne gruppen. Hun mente dessuten at berikelse i norskfaget skjedde litt «automatisk». Oppgavene som ble gitt i dette faget var som regel av en åpen karakter, og det var derfor stort spillerom. Hun gjorde berikelse tilgjengelig med ekstra arbeid og en åpenhet i oppgavene (dette ble hun mer skjerpet på etter at jeg presenterte hva jeg så etter, uten at jeg nevnte åpne oppgaver med ett ord). Det kom frem under intervjuene at hun stilte realistiske krav til sine elever, og skjerpet kravene til de elevene hun følte presterte under sitt potensial.

Jeg fikk snart bange anelser i forhold til hva mitt aksjonsbidrag skulle bestå i for denne læreren.

Jeg dokumenterte undervisningen med en praksislogg der jeg prøvde å få med aspekter ved undervisningen som ville være relevant i forhold til tilrettelegging i lys av Bloom og Gardner, samt teori om tilrettelegging for elever med akademisk talent.

I uke 13 gjennomførte jeg intervju av elever i klassen. Veilederen min plukket ut informantene og jeg forsøkte å benytte den delvis strukturerte formen til å gå dypere inn i spesielt interessante informanter. Informantene ble plukket ut i forhold til skoleprestasjoner eller opplevd grad av undertrykk. Svarene disse 6 informantene gav ble brukt til å danne grunnlag for hva slags aktiviteter jeg ønsket å ha med når jeg skulle planlegge undervisningen sammen med veileder. Ved innsamling av slike data fra barn og unge må det utvises varsomhet i forhold til etiske spørsmål. Informantene i disse intervjuene er under 18, det var derfor nødvendig å innhente nødvendig tillatelse fra skoleledelse. Anonymitet er bevart gjennom at alt av opptak er slettet, samt at deltagerne i analysen er gjort kjønnsløse. I ett av intervjuene har jeg valgt å ta bort deler av et svar for å verne om anonymitet.

I uke 21 skulle jeg planlegge sammen med veilederen min. Hun planla alltid undervisningen tett opptil undervisningstidpunktet, dette for å ta hensyn til nødvendig fleksibilitet i skolehverdagen. Mitt eneste bidrag i denne planleggingen ble en praktisk metode med «trafikklys» hvor elevene skulle gradere nynorske verb utfra hvor like de var egen dialekt. Formålet var at de så skulle være i stand til å lage regler for bøyning av nynorske verb i forhold til likhet/ulikhet til egen dialekt. Dette skulle så følges opp med stasjonsundervisning med ulike undervisningsmetoder, men dette falt bort som følge av sykdom i min familie. Min veileder fullførte opplegget uten meg, men holdt seg til den praktiske metoden som informantene i intervjuene hadde etterspurt.

I forkant hadde jeg gått gjennom Blooms taksonomi med veilederen min. Denne var kjent for henne, og jeg opplevde at hun raskt forstod hva jeg var ute etter i forhold til å åpne undervisningen for mulighet for høyere nivåoppnåelse. I undervisningen modellerte hun hvordan en kunne nå nivået for syntese ved å lage regler for bøyning av nynorske verb basert på mer kjente mønster i dialekt og bokmål.

I uke 23 gjennomførte jeg en spørreundersøkelse på praksisskolen og på en nærliggende barneskole. Siden undersøkelsen ble gjennomført så tett opp mot eksamenstiden i ungdomsskolen ble svarprosenten fra denne ganske lav.

5.0 Dataanalyse

5.1 Observasjon

Ved observasjon mener jeg å ha sett en stor variasjon av metodebruk i denne klassen. De forskjellige metodene er dokumentert i praksisloggen og er blant annet:

- Tavleundervisning
- Bruk av ball for å «skru på» elevene
- Bruk av alternative metoder for leksehøring: Kinestetisk metode der elevene lukker øynene og utfører forskjellige handlinger om de er enige/uenige i påstander fra leseleksen. Vinnere får premie.
- Gruppearbeid
- Elevfremlegg
- Tradisjonell oppgavearbeid
- «Gameshow»
- Konkurranspreget gruppearbeid med tavle for svar
- Bruk av IT; Microsoft Power Point
- Lytteoppgaver
- Film
- Spørsmål uten svar – kun for refleksjon
- Åpne oppgaver med rom for tolkning
-

Alt dette er dokumentert i en periode på to uker og jeg har ikke vært til stede i alle fag. Jeg føler det er belegg for å si at denne læreren bruker varierte undervisningsformer. Dette er en form for tilrettelegging for elever – også elever med akademisk talent. Flere av Gardners intelligenser er inkludert i disse metodene: Den kropps-kinestetiske gjennom bruk av kroppen under leksehøring og aktivisering av ball. Den verbale i vanlig tavleundervisning og lytteoppgaver, samt alt av skriving. Den interpersonlige i gruppearbeid, og den logisk-matematiske ved å stille spørsmål uten svar – her i norsktimen hvor hun bad klassen om å lage regler for nynorsk verbbyyning etter egen logikk – noe som er umulig.

Jeg opplevde også differensiering som gikk på nivå da læreren hørte elevene i lekser. Her differensierte hun spørsmålene etter det hun følte den aktuelle eleven burde være i stand til.

Dette var i forbindelse med refleksjon over nyheter elevene skulle se i lekse. Dette indikerer at læreren stiller høyere krav til enkelte elever enn andre, med utgangspunkt i det nivået hun føler de burde prestere på. Hun differensierte også oppgavene hun gav klassen, da med å åpne opp for måloppnåelse på flere nivåer i tråd med Blooms taksonomi.

I engelskfaget var klassen delt etter nivå. Dette kunne de gjøre siden det var mulighet for overføring til andre grupper hvert halvår, samt at deltakelsen i de forskjellige gruppene var frivillig. Gruppen med høyest nivå var minst, her var det også størst muntlig aktivitet. Min veileder kunne fortelle meg at denne ordningen var under diskusjon, ettersom hun opplevde at elevene fra gruppen med høyt nivå oppførte seg overlegent og dårlig når de hadde faget sammen med resten av klassen. Hun syntes dette var en usunn utvikling, spesielt med tanke på at denne gruppen ikke hadde oppnådd noen høyere resultater etter nivådelingen.

5.2 Intervju

Av de 6 informantene jeg fikk tildelt, kan bare to av dem sies å falle inn under problemstillingen min. Informant 1 er en skikkelig underyter med høye evner innenfor språk (vedlegg 9.2.1), mens informant 5 opplevdes som en delvis underyter med høy måloppnåelse i de fleste fag. Den sistnevnte informanten hadde også en høy grad av selvinnsikt, noe som kom tydelig frem under intervjuet (vedlegg 9.2.5). Resten av informantene har høye til gjennomsnittlig måloppnåelse innenfor fag, men er skoleflinke på en mer gjennomsnittlig måte. Jeg har derfor valgt å fokusere på informant 1 og 5.

Jeg tør ikke å forsøke å identifisere disse to informantene som akademisk begavet, da jeg ikke føler meg kompetent til dette etter to ukers bekjentskap. Jeg kan imidlertid koble enkelte funn i svarene deres til tegn på underyting hos begge to.

5.2.1 Informant 1

Informant 1 har noen av de tegnene på underytelse slik de er beskrevet i Montgomery's 15-punkts liste. H*n viste et ganske stort gap mellom muntlig og skriftlig arbeid, spesielt i språkfag. H*n vedkjenner at det bare gjøres akkurat nok i forskjellige fag for å holde seg «flytende»:

«Intervjuer: Føler du at du må jobbe mer med skolearbeid nå, enn hva du gjorde da du gikk på barneskolen?»

I: Øh, egentlig ikke. Det er ikke så mye som skal til for å få det til det som skal til.

Når du sier det, mener du at du kanskje gjør litt mindre enn det du kunne ha gjort?

I: Ja, i forskjellige fag da.

Ok. Hva føler du må til for å holde deg flytende sånn akkurat i de fagene du ikke er interessert i?

I: Finn et tema som er interessant i det for å bli mer interessert i det og se mer på det.»

Det kommer også frem av intervjuet at eleven har en forhistorie med å bruke lite tid på lekser, og at h*n sluttet helt halvveis i åttende klasse fordi så mange andre gjorde det. Dette tyder på dårlige arbeidsvaner, enda et tegn på underyting. Det generelle nivået på skolen virker det som om informanten er fornøyd med, men h*n føler det kunne vært bedre progresjon i engelsk, som er det eneste faget informanten gjør ekstra arbeid.

5.2.2 Informant 5

Informant 5 gav det lengste intervjuet med de mest reflekterte svarene. Svarene som ble oppgitt viste en stor intrapersonlig intelligens; denne informanten er veldig moden og kjenner egne styrker og svakheter godt. Eleven presterte over gjennomsnittet i de fleste fag og arbeidet mye raskere enn resten av klassen. H*n gjør mesteparten av leksene sine på skolen, og gjør bare lekser en til to ganger i uka. Selv om eleven sitter med en del «dødtid» etter h*n er ferdig med arbeidet i timene, velger h*n som regel å ikke gjøre noe ekstra. Dette forklares med en opplevelse av å være sliten etter at det obligatoriske arbeidet er gjort.

Denne informanten har ett tegn på underyting:

- Manglende interesse for nye aktiviteter

Dette kommer frem i intervjuet da informanten blir spurt et oppfølgingsspørsmål i forhold til når h*n jobber godt i fagene:

«For eksempel kåseri nå, så har jeg veldig vanskeligheter med å få til å skrive et kåseri, men hvis det er en historie eller en fagartikkel har jeg veldig enkelt for å skrive det.»

Det kommer frem når jeg spør veileder om dette at kåseri er en ny sjanger for klassen. Dette viser en manglende interesse for å lære en ny sjanger, hvor eleven heller avskriver læringsmuligheten med at h*n har «vanskeligheter» med å skrive innenfor denne nye sjangeren, mens de kjente sjangerne er en lek.

Det kommer også frem under intervjuet at informant 5 har en historie fra barneskolen jeg har kommet mye over når jeg har lest personlige fortellinger fra akademisk begavede barns møte med skolen: På barneskolen er det ofte en regel at en ikke får gjøre leksene sine på skolen, og elevene blir i stedet tvunget til å sitte passive, eller gjøre andre meningsløse aktiviteter (i hvert fall aktiviteter som *oppleves* meningsløse). Informant 5 har hatt samme opplevelse.

Når informant 5 får spørsmål om hva lærerne kunne gjort annerledes for å få vedkommende mer interessert, sier h*n følgende:

«Hvis jeg fikk flere, sånn... Hvis læreren sa mer ifra om hva jeg kunne bli bedre på og hvordan jeg kunne gjøre det bedre oftere i stedet for bare en gang i halvåret.»

Dette er i samsvar med denne elevgruppens behov for konkrete tilbakemeldinger, men kan også ses som en form for ansvarsfraskrivelse.

5.3 Spørreskjema

Spørreskjema ble distribuert av ledelsen på barneskolen, i papirform slik at det ikke var noen mulighet til å spore svarene. På praksisskolen min leverte jeg ut spørreskjema, i papirform, selv, armert med en kurv sjokolade. Jeg gjorde meg utilgjengelig for tolkningsspørsmål så godt jeg kunne, da jeg var tilgjengelig fysisk på den ene skolen. Når jeg fikk spørsmål henviste jeg informanten tilbake til ordlyden i skjemaet.

Resultatene jeg fikk analyserte jeg først hver for seg. Jeg kodet enighetsskalaen til tall og fant prosentvise svar for hver enkelt skole først. Da disse var veldig like, samt at datagrunnlaget var så lite, bestemte jeg meg for å slå dem sammen. Jeg regnet ut gjennomsnittlig verdi ut fra kodingen med tilhørende standardavvik for hvert spørsmål. I utregning av standardavvik benyttet jeg en helt standard formel og programmet Microsoft Excel. Jeg ønsket at svarene skulle vise en tendens i forhold til holdninger til den aktuelle elevgruppen på lokalt nivå. Dermed besluttet jeg at et standardavvik på over 1 førte til at denne holdningen ikke kunne anses som en tendens. Resultatene er gjengitt i vedlegg 9.3.2.

I tillegg til de lukkede spørsmålene, ønsket jeg å vite hva lærere faktisk gjør for å tilrettelegge for elever med akademisk talent. Disse er gjengitt i vedlegget, ustrukturert. De fleste svarene gikk ut på å gi flere og vanskeligere oppgaver. To av svarene gikk ut på å bruke disse elevene som «lærere» for resten. Mange bruker andre bøker for disse elevene, gjerne fra et høyere klassenivå. To svarte at de hadde dårlig samvittighet ovenfor denne elevgruppen, men gjorde det beste de kunne.

Den mest gjennomførte metoden var flere og vanskeligere oppgaver.

6.0 Drøfting

I denne delen vil jeg forsøke å drøfte funnene fra analysedelen sammen opp mot teorien presentert i kapittel 2 for å forsøke å svare på problemstillingen min. Så: På hvilken måte tilpasses undervisningen for elever med akademisk talent i dagens norske skole? Og hvordan kan undervisningen tilpasses denne elevgruppen?

Først må funnenes *validitet* og *reliabilitet* vurderes i lys av problemstillingen. I forhold til førstnevnte er funnene som har kommet frem av kvalitative metoder blir hentet gjennom en nærhet til feltet. Det er forsøkt å opprettholde en kritisk distanse til praksisklassen ved at jeg har stilt meg helt utenfor undervisningssituasjonen. Jeg håper at jeg med dette har kunnet gjøre funnene gyldige. Relevansen, som også inngår i validiteten, er åpenbar gjennom at det er funnet faktiske metoder for tilrettelegging som er brukt i klasseromssituasjoner.

Reliabiliteten i spørreundersøkelsen må ses kritisk. Her er utvalget lite, og svarprosenten heller ikke særlig høy. Samtidig er det en viss sannsynlighet for at de spurtes egen opplevelse av evner og holdninger ikke samsvarer med de faktiske forhold. Jeg velger likevel å ta resultatene med i drøftingen for å se om det samsvarer med internasjonal forskning og empiri fra mindre, nasjonale prosjekter.

Metodene ble valgt ut for å gi et så helhetlig bilde av situasjonene som mulig: Observasjon for å belyse emnet fra en pedagogstudents perspektiv; intervju av elever for å få deres synspunkter på situasjonen, og spørreskjema for å få lærernes egne oppfatninger av hva som blir gjort.

Hele 86 % av de spurte informantene vedkjenner at de har elever med akademisk talent i klassen(e) de underviser.

For det første så rangerer lærerne i spørreundersøkelsen seg selv høyt når det gjelder varierte arbeidsmetoder. De vurderer seg til en gjennomsnittlig score på 1,51, noe som betyr at de er mer enn delvis enig i at de bruket variert undervisningsmetoder. Ser vi dette i sammenheng med Gardners multiple intelligenser er det en sannsynlighet for flere elever får opplæring tilpasset sine behov. Gjennom observasjon har jeg fått et bilde av en ekstremt rik variasjon av metoder, mens det i intervju med elever blir etterlyst mer praktiske arbeidsformer. Her er det ikke samsvar med hva jeg som pedagog anser som praktiske arbeidsformer, og hva elevene selv definerer dette som.

Videre kan det virke ut fra spørreundersøkelsen at det er ganske god enighet om at denne elevgruppen trenger både spesiell tilrettelegging og spesiell oppfølging, med respektive verdier på 1,45 og 1,65, med undersøkelsens to laveste standardavvik på litt over en halv. Dette er en indikator på, i hvert fall på lokalt nivå – og når de blir spurt -, at det er en vilje blant pedagoger til å tilrettelegge og følge opp denne elevgruppen. Samtidig viser forskning at en fjerdedel av norske elever ikke føler seg nok utfordret i skolen. Det kommer også frem, blant annet i Hagenes' masteroppgave, at elever med akademisk talent og deres foreldre ikke føler seg sett i møte med skolen, og at det ikke oppleves «stuerent» å kreve tilrettelegging for sitt evnerike barn (Hagenes, 2009). Det kommer også frem i internasjonal forskning at skolen fortsetter å produsere underyttere, dette fordi pedagoger mangler både kompetanse og vilje til å tilrettelegge for den aktuelle elevgruppen. Intervjuene jeg har gjennomført i denne klassen

kan underbygge ideen om skolen som produsent av underytere.

Det er imidlertid ikke samsvar med mine funn i spørreundersøkelsen for lærerne og internasjonal forskning slik den er presentert i denne oppgaven. De fleste mente at de varierte undervisningsmetodene godt. Det kan se ut til at lærerne i undersøkelsen er usikre på hvordan elever med akademisk talent har det i skolen. Svaret har en verdi på 2,47 og et relativt stort standardavvik på 0,80. Altså tilsvarer svaret en delvis enighet, men variansen er nesten så stor at svaret må anses som ugyldig. Jamfører en dette med Hagenes' empiri på området kan vi se på denne usikkerheten som et sunnhetstegn: Det kan tyde på at lærere er klar over noen av problemene denne gruppen elever møter i skolen.

Når det gjelder spørsmålet om denne elevgruppen skulle hatt individuell opplæringsplan eller ikke, er svarene delt. Verdien er på 3.37, noe som tilsvarer en viss uenighet i påstanden. Standardavviket er imidlertid så stort av svaret ikke kan anses på tendensgivende. Denne påstanden ble tatt med siden jeg visste det var stor uenighet rundt emnet. Jeg har valgt å ikke fokusere på de mulig spesialpedagogiske behovene til elever med akademisk talent i denne oppgaven.

En av metodene for å gi den aktuelle elevgruppen tilpasset opplæring, er å nivådele. I det tilfellet jeg fikk oppleve i praksis, fungerte dette godt. De ulike gruppene opplevde høyere muntlig aktivitet, og en høyere grad av utfoldelse som resultat av delingen. Dessverre var det negative konsekvenser av denne delingen også; gruppen med høyest prestasjoner fikk en nedlatende holdning til resten av klassen da de ble samlet i faget. Samtidig sier Utdanningsforbundet at sammensatte grupper er å foretrekke, siden dette har en positiv innvirkning på det totale læringsutbyttet.

6.1 Aksjonsbidrag

Det er også nødvendig å drøfte hvilket bidrag jeg har gjort under dette prosjektet. I forhold til min veileder har nok bidraget vært lite: Det hun kan ha fått ut av samarbeidet er en økt forståelse for elever med akademisk talent, men når det gjelder det hun etterlyste under arbeider – hvordan motivere denne elevgruppen – hadde jeg lite å tilføye. Jeg syns heller ikke jeg har vært et særlig godt bindeledd mellom teori og praksis.

I Nesses litteraturstudie peker hun på flere faktorer hos læreren som er avgjørende for at elever med akademisk talent skal føle seg ivaretatt i skolen. Blant disse var det flere punkt som gikk på kunnskap om elevgruppen. Om jeg gjennom dette prosjektet har bidratt til å gjøre flere lærere interessert i emnet, kan det ses på som et aksjonsbidrag.

7.0 Oppsummering

Om jeg skulle gjort dette på nytt, ville jeg helt klart ha planlagt bedre slik at det var bedre tid til planlegging av undervisningsopplegg, samt at jeg ikke var så sårbar for ukontrollerbare forhold. Videre skulle jeg hatt et mye større utvalg for spørreundersøkelsen, og kanskje valgt å formulere spørsmålene på en annen måte for å hindre at informantene følte behov for å være veldig «politisk korrekte». Jeg skulle også ønsket meg flere klasser å observere, samt et utvalg elever med akademisk talent jeg hadde kunnet fulgt over tid.

Hovedfunnene i denne oppgaven er at elever med akademisk talent stort sett blir møtt med berikelse; dette i form av flere og vanskeligere oppgaver. Det er også en viss disharmoni mellom hvordan enkelte lærere oppfatter sin kompetanse på området og hvordan denne kompetansen fremstilles i forskning på både internasjonalt og nasjonalt nivå.

Jeg kan ikke gjøre noen konklusjoner basert på mine funn; til dette er datamengdene for små. Det jeg mener å se i forhold til hvordan tilpasningen foregår, er at berikelse i form av ekstra oppgaver er en populær tilpasningsform. En mulig tilpasning kan være å gi større rom for utfoldelse i utforming av oppgavetekster.

Det er ikke forsket så mye på elever med akademisk talent, men de funn som er gjort viser at dette er ei forsømt gruppe. Gjennom arbeidet med denne oppgaven mener jeg flere har blitt mer bevisst denne elevgruppen. Dette gjelder først og fremst meg selv, men også de jeg har vært i kontakt med i løpet av prosjektet.

Bibliografi

- Berger, A.-H. (2006, Mai). Hvilke vitenskapelige og etiske utfordringer ligger i valget av aksjonsforskningsperspektivet i tilknytning til et praktisk skoleutviklingsprosjekt? *Doktorgradspaper om temaet vitenskapsteori med etikk*. Tromsø: Høgskolen i Tromsø.
- Brekke, M., & Tiller, T. (2013). *Læreren som forsker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Catering for Gifted Students*. (2015, 6 6). Hentet fra <https://cateringforgifted.wikispaces.com/Gagn%C3%A9%27s%C2%A0Differentiated+Model+of+Giftedness+and+Talent>
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hagenes, T. (2009, Høsten). Begavede barn i norsk grunnskole. Hvordan opplever foreldrene barnas og sitt eget møte med skolen? *Masterstudium i sosiologi*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Idsøe, E. C. (2014). *Elever med akademisk talent i skolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Imsen, G. (2009). *Læreren verden - Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2015, April 24). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Hentet fra Lovdata: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Lie, B. (2014). *Eksepsjonelle og dobbelteksepsjonelle elever - Begavede elever og begavede elever med læreversker*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lykkelige barn. (2015, Juni 3). *Lykkelige barn*. Hentet fra www.lykkeligebarn.no/
- Nesse, C. (2014, 6 1). Å være lærer for evnerike elever - Personlig og profesjonelle kvaliteter hos læreren - en litteraturstudie. *Masteroppgave i pedagogikk*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Nissen, P., Baltzer, K., Kyed, O., & Skogen, K. (2011). *Talent i skolen - Identifisering, undervisning og utvikling*. Namsos: Pedagogisk Psykologisk Forlag.
- Nordahl, T. (2015, Mai). Den kunnskapsbaserte lærer. *Utdanning nr 10*, ss. 50-53.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick - Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick - Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Rønning (red.), W., Fiva, T., Henriksen, E., Krogtoft, M., Nilsen, N. O., Skogvold, A. S., & Solstad, A. G. (2008). *Læreplan, læreverk og tilrettelegging for læring - Analyse av læreplan og et utvalg læreverk i naturfag, norsk og samfunnsfag*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Skogen, K., & Idsøe, E. C. (2011). *Våre evnerike barn - En utfordring for skolen*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.

Smedsrud, J. (2012, juni 1). Den norske skolen og de evnerike elevene - En caseundersøkelse av hvordan evnerike barn og foreldrene deres opplever møte med skolen. *Masteroppgave i spesialpedagogikk*. Oslo: Universitetet i Oslo.

Utdanningsdirektoratet. (2015, Juni 5). Hentet fra Webområde for Utdanningsdirektoratet: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/>

Utdanningsdirektoratet. (2015, 6 6). *Udir.no*. Hentet fra <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Innhold-i-opplaringen/Udir-1-2014-Kunnskapsloftet-fag--og-timefordeling-og-tilbudsstruktur/Udir-1-2014-Vedlegg-1/1-Bestemmelser-for-hele-grunnopplaringen/?read=1>

Utdanningsforbunder. (2013, 4 15). *utdanningsforbundet.no*. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Vi-mener/Nivadeling1/>

8.0 Figurer

8.1 Blooms taksonomi

Hentet fra (Rønning (red.), et al., 2008).

Hovedkategorier	Underkategorier
1. Kunnskap	Kunnskaper som krever minne og gjenkalling.
2. Forståelse	Gjengivelse i en eller annen form, forklaring. Trekke konsekvenser.
3. Anvendelse	Løse nytt problem av kjent type ved å identifisere det og bruker tjenlige metoder og kunnskaper for å løse det.
4. Analyse	Identifisere hypoteser og konklusjoner. Kunne peke på forholdet mellom hypoteser, kjensgjerninger og konklusjoner. Identifisere forutsetningene for en redegjørelse.
5. Syntese	Selvstendig formidling av ideer og erfaringer. Legge plan for å undersøke noe systematisk. Kunne abstrahere for å forklare noe eller systematisere noe på nytt.
6. Evaluering	Kunne argumentere logisk og konsistent. Vurdere ut fra praktiske hensyn, hensikt og anerkjente krav til metode og fremgangsmåte.

8.2 Tabell: Kjenntegn ved kvantitative og kvalitative metoder

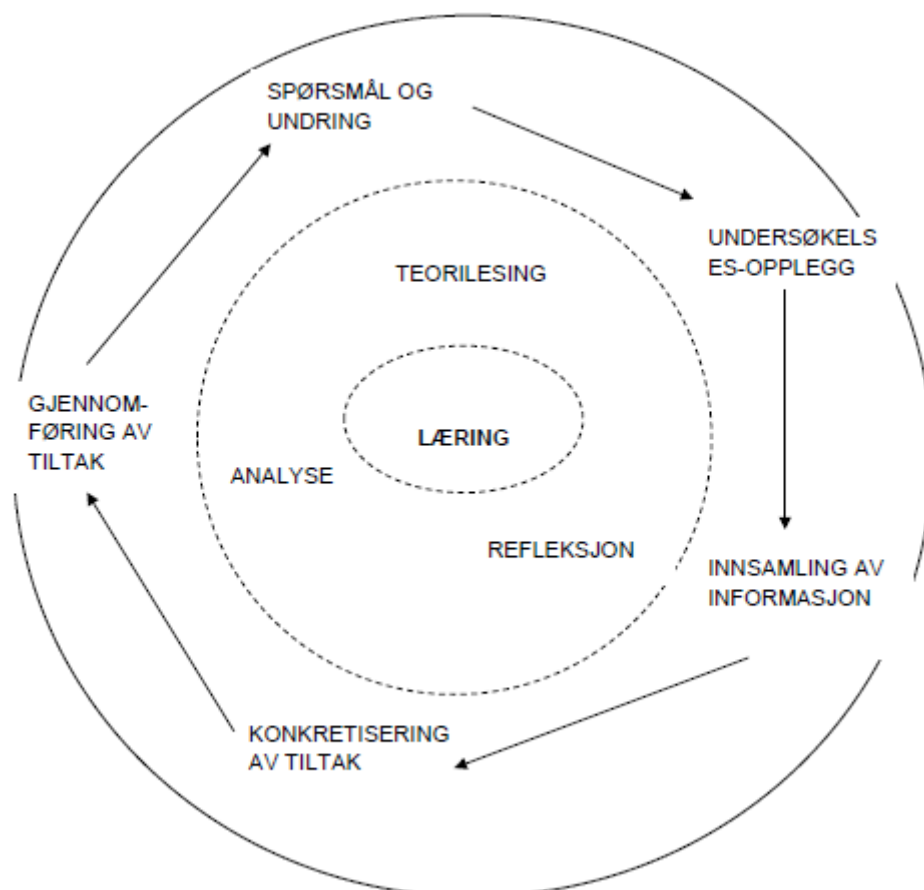
Hentet fra Dalland, 2007, s. 86.

Kvantitativt orientert	Kvalitativt orientert
Presisjon - få mest mulig eksakt avspeiling av den kvantitative variasjonen	Følsomhet - få frem best mulig gjengivelse av den kvalitative situasjonen
Bredde - gå i bredden - et lite antall opplysninger om mange undersøkelsesenheter	Dybde - gå i dybden - mange opplysninger om få undersøkelsesenheter
Det gjennomsnittlige - få frem det som er felles, det representative	Det særegne - få frem det som er spesielt, eventuelt avvikende
Systematikk - spørreskjema med faste svaralternativer	Fleksibilitet - intervju preget av fleksibilitet uten faste svaralternativer - ustrukturerte observasjoner

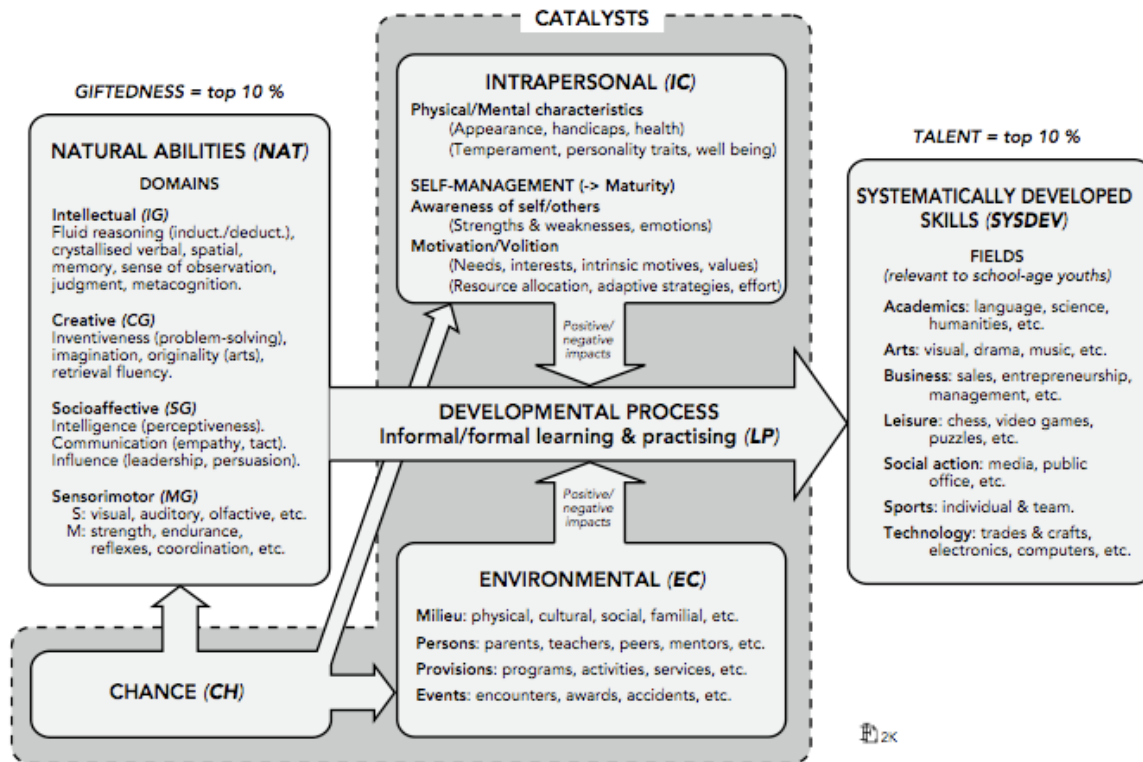
- systematiske og strukturerte observasjoner	
Fjernhet til feltet - Datainnsamling skjer uten direkte kontakt med feltet.	Nærhet til feltet - Datainnsamlingen skjer i direkte kontakt med feltet
Deler - Data som samles inn, er knyttet til atskilte fenomener.	Helhet - Data som samles inn, tar sikte på å få frem sammenheng og helhet
Forklaring - Fremstillingen tar sikte på å formidle forklaringer	Forståelse - Fremstillingen tar sikte på å formidle forståelse.
Tilskuer - Forskeren ser fenomenet utenfra. - Forskeren tilstreber nøytralitet og avstand	Deltaker - Forskeren ser fenomenet innenfra. - Forskeren erkjenner påvirkning og delaktighet.
Jeg-det-forhold - Mellom forsker og undersøkelsesperson er det et jeg-det-forhold	Jeg-du-forhold - Mellom forsker og undersøkelsesperson er det er jeg-du-forhold

8.3 Aksjonslærings sirkelen

(Postholm & Jacobsen, Læreren med forskerblikk - Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter, 2011, s. 18)

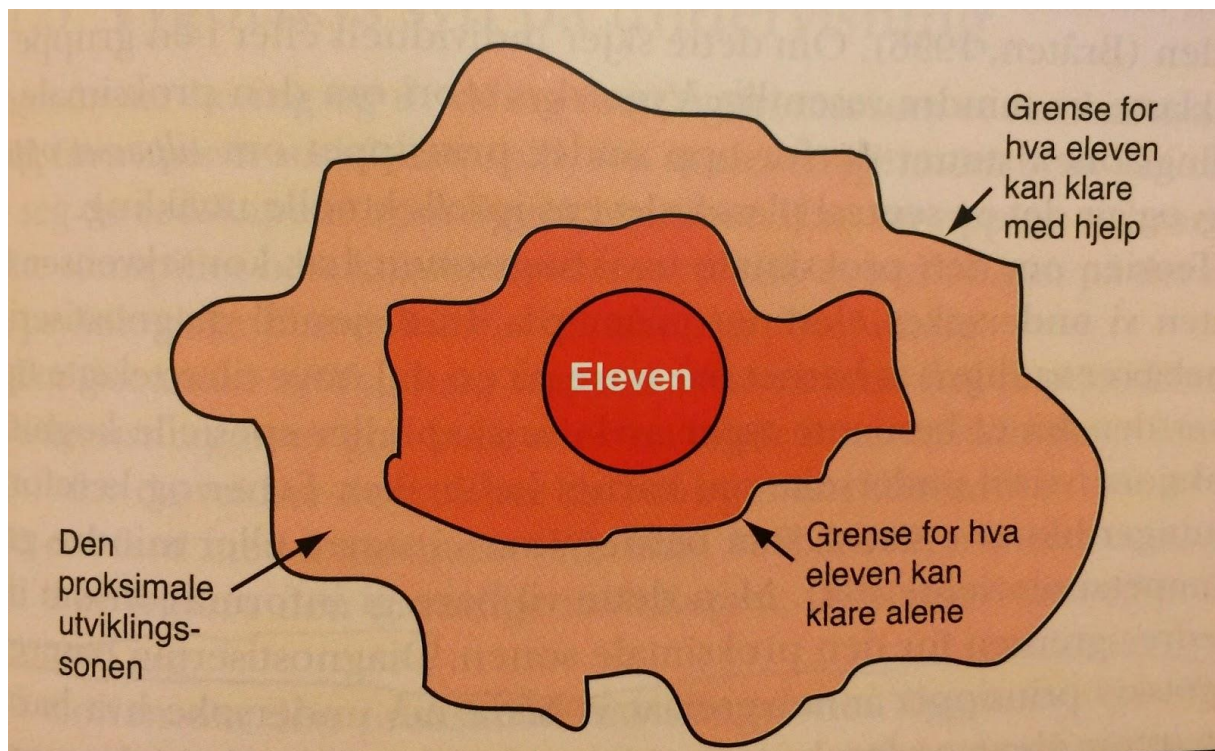


8.4 Gagné's «Differentiated Model of Giftedness and Talent»



(Catering for Gifted Students, 2015)

8.5 Den proksimale utviklingssonen



(Imsen, 2005, s. 259)

8.6 Gardners multiple intelligenser

1. Verbal-lingvistisk intelligens	Evnen til å lære seg språk.
2. Logisk-matematisk intelligens	Evnen til logisk analyse.
3. Musikalsk intelligens	Evne til rytmikk og musikalsk uttrykksevne.
4. Spatial intelligens	Evne til å se romslige relasjoner.
5. Kinestetisk intelligens	Kroppskontroll, evne til å løse problemer og lære gjennom bevegelse.
6. Interpersonlig intelligens	Sosial intelligens.
7. Intrapersonlig intelligens	Evne til selvinnsikt.
8. (Naturintelligens)	Innsikt og kunnskap om den levende verden.

(Imsen, 2009, s. 351)

9.0 Vedlegg

9.1 Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Informer intervjupersonen om hensikten med intervjuet, hva spørsmålene går ut på, samt at intervjuet blir tatt opp og transkribert og helt anonymisert.

Understrek at det ikke er noen rette og gale svar, en er ute etter intervjupersonens reelle vaner/tanker/følelser.

Arbeidsvaner

- Arbeider du godt på skolen?
- Arbeider du godt hjemme (lekser)?
 - o Om ikke, når sluttet du?
- Arbeider du mer med skolearbeid nå enn det du gjorde på barneskolen?
 - o Hvorfor/hvorfor ikke?

Utfordringer

- Er arbeidet på skolen interessant? Blir du utfordret?
- Gjør du ekstra arbeid når dette er tilgjengelig?
 - o Hvorfor/hvorfor ikke?
- Forventer læreren det samme av deg som du forventer av deg selv?
 - o Karakterer
 - o Innleveringer
- Er det noe lærerne kunne ha gjort for å gjøre fagene mer interessante for deg?
- Føler du at du gjør alt du kan for å oppnå de resultatene du vil?

9.2 Vedlegg 2: transkribering av intervju

9.2.1 Intervju 1

Intervju 1

Meg: Jeg har en liten undersøkelse som handler om arbeidsvaner og utfordringer på skolen. Og da lurer jeg på: Føler du at du arbeider godt når du er på skolen?

1: Eh, tja, sånn passe.

Sånn passe, ja. Kan du utdype?

1: Det vil si at noen fag er vanskeligere enn andre og noen er lettere. Og noen er kjedeligere enn andre.

Sånn er det. Så du jobber best i de fagene der du kanskje syntes det er mer interessant?

1: Ja.

Enn hjemme? Med lekser og sånt, tenker jeg på; innleveringer. Jobber du godt hjemme?

1: Med fag jeg liker: ja, mens det blir mas på andre fag.

Enn da du gikk på barneskolen, jobbet du godt med lekser da?

1: Ja, det gjorde jeg.

Når sluttet du litt mer?

1: Rundt halvveis i åttende.

Åja, halvveis? Hvorfor halvveis?

1: Siden flere andre begynte å slakke av på leksene og det ble ikke så mye prat rundt det som på barneskolen.

Ok. Hvem pratet om det mer på barneskolen? Var det andre elever?

1: Øh, ja. Jeg slakket litt i slutten av sjuende også, siden da stoppet lærerne å sjekke leksene så da gjorde jeg ikke leksene lenger.

Ok, men her sjekker de leksene, kanskje?

1: Jaja.

Føler du at du må jobbe mer med skolearbeid nå, enn hva du gjorde da du gikk på barneskolen?

1: Øh, egentlig ikke. Det er ikke så mye som skal til for å få det til det som skal til.

Når du sier det, mener du at du kanskje gjør litt mindre enn det du kunne ha gjort?

1: Ja, i forskjellige fag da.

Ok. Hva føler du må til for å holde deg flytende sånn akkurat i de fagene du ikke er interessert i?

1: Finn et tema som er interessant i det for å bli mer interessert i det og se mer på det.

Hvor lang tid bruker du på lekser?

1: Eeeh, det kan variere. Alt fra 15 minutter til en og en halv time, noe slikt.

Så du sitter med lekser hver dag?

1: Som oftes. Vi bruker som oftes å få lekser fra dag til dag i denne klassen.

Lurt. Syns du arbeidet på skolen er interessant?

1: Egentlig, ja, siden at naturfagen har blitt mer kjedelig nå siden at i åttende så hadde de flere eksperimenter og sånn der, mens flere andre klasser i niende har hatt flere eksperimenter, men vi har ikke hatt noen.

Ok, men syns du at du blir utfordret i de forskjellige fagene. Er vanskelighetsgraden tilpasset?

1: Ja, det er det. Ikke så mye i engelsk, men i andre spesielle fag så – jeg ikke skal nevne – så.

Gjør du ekstra arbeid når du har anledningen til det?

1: Noen ganger.

Noen ganger? Hvilke fag er det i så fall?

1: Engelsk.

Føler du at læreren har samme forventninger til deg faglig som du har til deg selv. Har det noen gang skjedd at du har fått en karakter du har blitt overrasket av?

1: Ja, det har skjedd.

Positivt eller negativt?

1: Positivt. Og negativt. Begge deler.

Ok. Er det spesielle fag der det skjer?

1: Matte.

Der pleier det være?

1: Eeh, negativt.

Ok. Men de andre?

1: Norsk bruker det bære positivt.

Ja?

1: Faktisk.

Du føler kanskje ikke at du blir dømt strengt nok?

1: Mmm, egentlig jo.

Ja?

1: Det er bare at jeg må begynne å øver på forskjellige ting som jeg ikke kan og, ja.

Ja. Føler du at det er noe lærerne kunne ha gjort for å få deg mer interessert i de fagene du ikke liker så godt?

1: Gjøre mer praktiske ting i de. Som oftest sitter vi bare og skriver i bøker og, ja. Sånn for eksempel, det vi holder på med nå, det er jo – man kan jo for eksempel bruke PC eller sitte i grupper og prate om forskjellige ideer til det, eller gjøre noe som man kan få ideer til, eller, ja. For å få det praktisk, for å si det sånn.

Mer, praktisk. Mm. Hørte også at du nevnte det i naturfagen.

1: Ja.

At det kunne være det beste. Men takk skal du ha, nå skal jeg skru av her.

9.2.2 Intervju 2

Intervju 2

Så tar jeg det opp også.

2: Oi, oi!

Mm, skikkelig high tec.

2: Yes.

Men det blir anonymt, jeg transkriberer så blir det slettet etterpå, så det er ingen som vet at det er du som gitt de svarene.

Jeg vil spørre deg litt om arbeidsvanene dine og litt om utfordringene du møter på skolen.

2: Ja.

Og da er egentlig mitt første spørsmål: Føler du at du arbeider godt nå du er på skolen?

2: Ja, jeg syntes jeg gjør bedre arbeid når jeg er på skolen enn når jeg er hjemme.

Ja. Da kommer de neste: Hvor godt arbeider du hjemme, føler du?

2: Jeg syns jeg arbeider ganske godt hvis jeg husker på hva jeg skulle arbeide med. Og at jeg skulle arbeide med noe.

Ja, ok. Hvordan er det er problem? Hvordan får dere lekser?

2: Øh, Vi får – de sier det i timene hva vi får, også legger de det ut på «It's Learning». Og jeg er ikke veldig ofte inne på «It's Learning» så jeg glemmer av og til av forskjellige ting.

Mm, ja. Så du gjør leksene dine hjemme nå, når du kommer på dem?

2: Ja. Og av og til kommer jeg på de.

Det er bra. Jobber du mer med skolearbeid nå enn hva du gjorde når du gikk på barneskolen?
Både på skolen og hjemme.

2: Ja, mye mer.

Ja. Hvorfor gjør du det?

2: Fordi at når jeg kom hit så var det – så fikk vi mer i lekse og mer innleveringer og sånn, og her må liksom – være ganske bra for å få godt karakter og sånt også, så. På barneskolen der kunne du – da var det ikke så nøye om du skrev sånn 100% bra.

Kjenner du at arbeidet på skolen er interessant?

2: Noe av det.

Ja?

2: Mm, litt engelsk. Alt som har med engelsk det – syns er artig.

Ja. Blir du utfordret i engelsken?

2: Ja, det syns jeg.

Mm. Kjenne du at de forventningene læreren har til deg stemmer overens med de forventningene du har til faget?

2: Jeg er ikke helt sikker. Litt, kanskje.

Ja? Jeg tenker, du har jo visse forventninger til deg selv.

2: Ja.

Ja. Hvor godt du skal gjøre det i engelsken. Stemmer de overens med hva læreren forventer av deg i timene.

2: Kan godt hende at jeg har bedre forventninger fordi at i engelsken så er det veldig sånn at – jeg synes det er et artig språk og sånne ting, så jeg arbeider masse med det hjemme også, skriver masse på engelsk, leser en del på engelsk og sånn, forskjellige ting, så.

Ja. Hender det du blir overrasket over karakterene du får?

2: Eh, ja.

Positivt eller negativt?

2: Positivt, tror jeg.

Ja? Du mener at du kanskje får litt bedre enn hva du egentlig hadde tenkt selv?

2: Mhm, og da blir jeg – da blir jeg litt overrasket.

Enn i forhold til ekstraarbeid på skolen? Jeg vet jo dere får ekstra sånne «lefses» med oppgaver og sånt, om dere blir fort ferdige. Gjør du det når du har muligheten til det?

2: På skolen, ja, det tror jeg. Men når en kommer hjem så... fokuserer mest på lekser og slike ting. Så.

Det er sikkert enkelte fag du liker bedre enn andre?

2: Ja. Øh, engelsk, jeg tror det er yndlingsfaget. Og så kommer mat og helse, og RLE eller samfunnsfag eller naturfag midt i der en plass, og så tror jeg matte er minst, fordi at – jeg forstår det, men jeg syns det er så sykt kjedelig.

Er det noe lærerne kunne gjort for å fått deg mer interessert?

2: Ikke sikker.

Hva er det som gjør at matematikken er så kjedelig?

2: Det er regning på regning på regning. Det er sånn alt i bøkene, ikke noe å tvil å gå ut og løse en oppgave selv.

Det var egentlig alt jeg hadde. Jeg kan i grunn stille ett spørsmål til: Føler du at du gjør alt du kan for å oppnå så gode resultater som du er i stand til?

2: Ikke alt jeg kan men jeg gjør det jeg. Jeg gjør ikke så lite jeg kan heller. Jeg syns jeg gjør en ganske god jobb, i alle fall.

Hvorfor gjør du ikke alt du kan?

2: Fordi at det er noen ting som er veldig lette å glemme, og noen ting som tar så sykt lang tid. Så det blir sånn: Eeh, vi tar det senere. Og så blir det å utsette og utsette og. Ja, og så blir det nå sånn.

Nei, takk skal du ha! Det var det.

9.2.3 Intervju 3

Intervju 3

Meg: Der var vi i gang. Og du vet vel at jeg skriver en oppgave -.

3: Ja.

Om skolen, så jeg har lyst til å spørre deg litt om arbeidsvanene dine.

3: Mm.

Og litt om utfordringene du møter på skolen.

3: Ja.

Det første spørsmålet er egentlig bare: Arbeider du godt på skolen?

3: Ja, eller det kommer veldig an på hvilket fag det er. Men jeg jobber som regel så godt jeg kan.

Mm. Enn hjemme? Med lekser og slikt?

3: Det tar egentlig ganske lang tid før jeg kommer i gang, siden jeg er så irritert på at vi har lekser. Men jeg klarer som regel å jobbe bra med det.

Hvorfor er du irritert på leksene?

3: Syns det tar for lang tid, og så er det så kjedelig.

Å, sånn ja. Bruker du lang tid på leksene, hver dag?

3: Jeg vet egentlig ikke, det varierer veldig mye.

Sånn cirka?

3: To timer, kanskje.

To timer, ja? Arbeider du mer med skolearbeid nå enn hva du gjorde på barneskolen?

3: Ja, mye mer.

Hvorfor det?

3: Vi hadde nesten ikke lekser på barneskolen.

Ånei?

3: Det var ikke sånn – nå får vi tre oppgaver fra mattetime til mattetime, vi hadde tre matteoppgaver i uken, og de var mye kortere også, så vi hadde nesten ikke lekser.

Det er et større press her?

3: Ja.

Mm. Syns du det er interessant, det dere arbeider med på skolen?

3: eEnkelte ting er kjedelig, men veldig mye er artig å lære om.

Føler du at du blir utfordret? Er det vanskelig nok?

3: Ja.

Gjør du ekstra arbeid også når du er ferdig med det dere *må* gjøre?

3: Hehe, nei!

Når det er tilgjengelig?

3: Nei!

Hvorfor ikke?

3: Jeg orker ikke, synes det er nok fra før.

Føler du at læreren har samme forventninger til deg som du har til deg selv?

3: Ja, på en måte. Eller, jeg setter egentlig ganske store krav til meg selv om å få gode karakterer. Så, jeg tror de også gjør det.

Mm.

3: Eller, det kommer – så lenge jeg gjør det beste jeg kan, så synes de det er gådd – godt nok.

Ja. Du gjør det beste du kan hele tiden?

3: Ja.

Hender det at du blir overrasket over karakterer du får?

3: Ja, av og til.

Ja? Positivt eller negativt?

3: Som regel positivt, faktisk.

Da har jo du hatt ei litt høyere forventning til deg selv enn hva læreren har hatt.

3: Ja.

Mm. Er det noe læreren kunne ha gjort for å gjøre de fagene du ikke synes er så artige mer interessante?

3: Kanskje hadde hatt litt mer praktisk og ikke satt så mye i ro.

Okei, hvilke fag tenker du på?

3: Matte.

Ja. Føler du at du gjør alt du kan for å få de resultatene du vil ha?

3: Ikke i alle fag. Kan jobbe bedre i noen fag for å få bedre karakterer. Orker ikke det.

Det var egentlig alt jeg hadde.

3: OK.

9.2.4 Intervju 4

Intervju 4

Meg: Jeg vil spørre deg litt ut om arbeidsvanene dine, og litt om hvilke utfordringer du føler du møter på skolen. Faglig. Og det første spørsmålet er noe så enkelt som: Føler du at du arbeider godt på skolen?

4: Ja. Det syns jeg.

Ja? Når du sitter i timene og får en oppgave, setter du i gang med en gang?

4: Ikke bestandig, men mesteparten av tida.

Arbeider du godt hjemme?

4: Ja.

Med lekser? Hvor lang tid bruker du på lekser hver dag, føler du?

4: Det spørs litt om vi har innleveringer og sånn.

Bare sånn cirka.

4: Time – halvtime, rundt der.

Vil bare minne deg på det at det er ingen «rette» svar her, det er ikke sånn at jeg er ute etter å ta deg for at du ikke gjør leksene dine.

4: Ja.

Neida, jeg kommer ikke til å løpe til læreren din etterpå og si at «Du, vet du hva X sa? Han gjør ikke...» Det er ikke det som er målet mitt.

4: Ja.

Så du får med deg alt av lekser? Jeg vet jo at de legger de ut på «It's Learning».

4: Ja.

Ingen problemer med å følge med på dem?

4: Nei.

Føler du at du arbeider mer med skolearbeid nå enn da du gikk på barneskolen?

4: Litt, siden vi får karakterer og sånn. Det teller mer.

Ja. Det er grunnen?

4: Ja.

Er det enkelte fag som er (mer) interessant enn andre?

4: Ja. Jeg syns matte og naturfag er best. De liker jeg best å jobbe med.

Syns du at arbeider generelt er interessant?

4: Ja.

Blir du utfordret? Er det vanskelig nok?

4: Ja.

I de andre fagene også, de du kanskje ikke syns er like interessante?

4: Mm.

Gjør du noe ekstra arbeid da du er ferdig med det dere får?

4: Nei.

Hvorfor ikke?

4: Fordi jeg syns det er nok, det vi får.

Mm. Forventer læreren det samme av deg som du forventer av deg selv? Det er et litt vanskelig spørsmål, men jeg tenker mest i forhold til karakterer.

4: Mm. Jeg tror egentlig jeg forventer litt mer enn de.

Ja? Kan du utdype det?

4: Jeg har lyst på de beste karakterene og sånn.

Mm? Og så – jeg tenker også i forhold til den innsatsen du legger inn. Hender det at du blir positivt eller negativt overrasket i forhold til de karakterene du får?

4: Ja.

Ja? Mest positivt eller mest negativt?

4: Positivt.

Enn innleveringer?

4: Det samme.

Mm. Er det noe læreren kunne ha gjort for å gjøre fagene mer interessante for deg? Da tenker jeg mest på de du kanskje ikke syns er så interessante i dag.

4: De kunne ha gjort litt forskjellig arbeid, og ikke sånn bare det samme, sånn teori. Det – gjøre litt annet.

Ja. Føler du at du gjør alt du kan for å få de resultatene du vil?

4: Ja.

Ja? Du mener selv at du har gode arbeidsvaner?

4: Ja.

Takk skal du ha, det valde alle spørsmålene mine.

9.2.5 Intervju 5

Intervju 5

Jeg har egentlig bare lyst til å spørre deg om arbeidsvanene dine og de utfordringene du føler at du møter i skolen. Og det første spørsmålet er så enkelt som: Arbeider du godt når du er på skolen?

5: Det spørres helt hvilket fag det er og hvilket arbeid jeg holder på med.

Ja? Er det-.

5: Det er sånn forskjellig. For eksempel i mattetimene jobber jeg godt hvis det er noe jeg forstår, men hvis det er i norsken og så får jeg ikke til å skrive teksten vi holder på med, så jobber jeg ikke godt.

Hvordan da: «Ikke får til å skrive»?

5: For eksempel kåseri nå, så har jeg veldig vanskeligheter med å få til å skrive et kåseri, men hvis det er en historie eller en fagartikkel har jeg veldig enkelt for å skrive det.

Mm. Det er bare at du ikke har lært deg sjangeren enda. Ja. Jobber du godt når du er hjemme?

5: Nei.

Nei. Hvor lang tid bruker du på lekser hver dag?

5: Jeg bruker den tida jeg trenger hvis jeg har lekser, og hvis jeg ikke har lekser bruker jeg ingen tid i det hele tatt.

Mm. Hvor mange dager i uka gjør du lekser, sånn cirka?

5: En eller to.

Ja. Men, når du er på skolen og jobber, i timene, jobber du da hele tide, eller jobber du til du er ferdig og så sitter du og gjør ingenting? Hvordan er det?

5: Hvis at vi får vite at vi har lekser til for eksempel en oppgave, og så gjør jeg til jeg er ferdig med den oppgaven og så kanskje en eller to oppgaver til, og så er jeg ferdig. Da orker jeg ikke mer, for da føler jeg at jeg er utslitt.

Mm. Øh, jobber du noe mer med skolearbeid nå enn hva du gjorde på barneskolen?

5: Veldig mye mer. På barneskolen hadde vi tre lekser i uka i hvert eneste fag, så ei lekse i ett fag og ei lekse i ett annet fag – tre i uka. Mens nå er det sånn tre for annenhver dag.

Litt anna. Når tid slutta du å gjøre lekser? Hvilket klassetrinn?

5: Hm. Jeg ble mer ferdig med leksene på skolen når jeg begynte i åttendeklassen, så jeg får mesteparten av leksene ferdig før jeg drar hjem. Mens på barneskolen da gjorde jeg det hjemme fordi det var så lite lekser og så fikk vi ikke lov til å gjøre dem i timene.

Ja... Sånn bruker det være. Syns du arbeidet du gjør på skolen er interessant?

5: Noen ganger, det spørres hva jeg er interessert i. For eksempel i naturfagen er det enkelte ting jeg er veldig interessert i, mens andre ting er jeg veldig uinteressert i. Slik at noen ganger har jeg tre-fire mens andre ganger har jeg 5-6. For at det varierer hvor interessert jeg er i faget.

Mm. Gjelder det for alle fag, eller er det bare i enkelte fag at det varierer sånn?

5: Det er noen fag, eller, de fleste fag, egentlig. I samfunnsfag også, så er det mer interessant med historie enn geografi, synes nå jeg i alle fall. Og så er det mer interessant med geometri enn andre ting i matte.

Føler du at du blir utfordret faglig?

5: Noen ganger, men de fleste ganger føler jeg at jeg vet mesteparten av det vi lærer – får mer en utdypet forklaring av det jeg allerede vet. Så får mer detaljerte forklaringer av det jeg vet litt om.

Mm. Hva som kunne vært gjort i forhold til det for å gjøre undervisninga mer interessant for deg?

5: Mer engasjerende arbeid, slik at det ikke blir bare skriving hele tida. Og så kunne det vært litt anna informasjon enn bare den som står i fagbøkene.

Ja. Gjør du ekstra ting. Når du er ferdig i timene, og det er tilgjengelig litt ekstra arbeid, for eksempel ekstra ark eller noe sånt som læreren har funnet frem. Gjør du det?

5: Det spørres om det blir lekse eller ikke.

Når det ikke er lekse.

5: Det – noen ganger, hvis det er engelsk og jeg synes det er veldig enkelt, så gjør jeg det bare for å få tida til å gå, men hvis det er noe annet så gjør jeg det mest sannsynligvis ikke.

Mm. Enn om det er i naturfag innen et emne du synes er kjempeinteressant?

5: Da gjør jeg det, men da gjør jeg det sannsynligvis samtidig som jeg diskuterer med en av de som sitter atmed meg.

Føler du at lærerne dine forventer det samme av deg som du forventer av deg selv?

5: Jeg føler at de forventer mer av meg enn hva jeg gjør. Fordi at jeg jobber ikke så veldig godt hjemme og jeg har ikke så veldig mye, sånn, engasjement i mesteparten av fagene. Men allikevel forventer de at jeg gjør det bedre enn jeg sannsynligvis blir å gjøre.

Mm. Føler du at de karakterene du får står til den innsatsen du legger inn?

5: Noen ganger føler jeg at jeg legger mye mer tid inn i noe og så får jeg er dårligere karakter, og da skjønner jeg ikke hvorfor jeg får en dårligere karakter.

Skjer det at du blir overrasket positivt over noen karakterer?

5: Ja, veldig ofte.

Ja.

5: Som oftes forventer jeg en firer og så får jeg femmere og seksere.

Er det noe du føler at lærerne kunne gjort for å gjøre de fagene du ikke likeså godt mer interessant. Jeg har jo spurt litt om det før.

5: Øh, vet ikke. Det er ikke så mye som ehm, kan gjøres i skolen.

Mm. Føler du at du gjør alt du kan for å oppnå de resultatene du vil ha?

5: Ikke bestandig. For eksempel på prøvene så øver jeg aldri, for da blir jeg bare jævlig stressa, og så får jeg ikke til å huske det, så da får jeg prøve å huske det vi lærte i timene og så håpe på det beste.

Funker det?

5: Mesteparten av tida får jeg firere og femmere, så... Men læreren sier at hvis jeg hadde øvet så hadde jeg fått seksere i noen fag, i stedet for femmere.

Mm. Oppmuntrer det deg til å øve mer da, nå de sier det?

5: I ei kort tid, men så glemmer jeg det av, og så gjør jeg det ikke allikevel.

Hva som kunne oppmuntret deg til å bli bedre?

5: Hvis jeg fikk flere, sånn... Hvis læreren sa mer ifra om hva jeg kunne bli bedre på og hvordan jeg kunne gjøre det bedre oftere i stedet for bare en gang i halvåret.

Mm. For det er snakk om på samtaletimene.

5: Ja.

Takk skal du ha.

9.2.6 Intervju 6

Intervju 6

Der var det i gang. Jeg vil bare spørre deg litt ut om arbeidsvanene dine på skolen. Og litt om de utfordringene du møter. Og jeg vil ikke – jeg er ikke ute etter «rette» svar, målet her er jo å gjøre meg til en bedre lærer, så jeg må vite helt sånn nøyaktig hva du syns. Det første spørsmålet er bare: Arbeider du godt når du er på skolen?

6: Høhm, ærlig så, nei, ikke til mitt sånn fulleste potensial, fordi jeg har venner her og jeg kan ikke konsentrere meg når det er noen som sitter og vil snakke med meg og sånne ting, men egentlig prøver jeg å gjøre mitt beste.

Mm, ja. Jobber du godt hjemme? Med lekser, tenker jeg på.

6: Øhm, lekser, øm. Jeg bruker å sitte etter skolen en her inne i klasserommet sånn og gjør leksene her, fordi jeg gidder ikke bære bøkene hjem med meg, så.

Hvor lang tid bruker du sånn cirka hver dag, bare sånn et estimat.

6: Med lekser?

Mm.

6: Pfff. Hvis jeg ikke koddet, så halvtime, ja.

Føler du at du jobber mer med skolearbeid nå enn da du gikk på barneskolen?

6: Da gjorde jeg ikke lekser i det hele tatt (ler).

Ånei?

6: Nei! (ler) Jeg gadd bare ikke.

Hvorfor har du startet nå, da?

6: Fordi her er det sånn – fordi i barneskolen så var de ikke så aktive med anmerkninger og det var – fordi – hvis de ser mest på hva du gjør på ungdomsskolen i forhold til videregående, så derfor prøver jeg å gjøre det bedre nå. Fordi, de for eksempel, «It's Learning» så bruker de det her, mens i barneskolen så gikk vi inn i «It's Learning» kanskje to ganger i måneden, så.

Syns du at arbeidet dere gjør på skolen er interessant?

6: Øh, det spørres om jeg har lært det før, men det som er nytt er gøy.

Sikkert enkelte fag også som er mer interessante enn andre?

6: Ja.

Føler du at du blir utfordret?

6: Nei. Ærlig talt, nei.

Ikke i noen fag?

6: Kanskje i norsk, men nei.

Nei. Hva føler du kunne ha blitt gjort da, for å utfordre deg mer?

6: Da må jeg ha videregående bøker. Det har vi prøvd før, men jeg synes det går bra likevel når jeg bare følger med hva de gjør i klasserommet sånn og repeterer for da sitter det best i hodet.

Ja. Gjør du ekstraarbeid når det er tilgjengelig? Nå snakker jeg ikke om sånt som kan bli lekse om du ikke gjør det, men når du er ferdig med det du må gjøre på skolen, og så får du et ekstra ark. Gidder du gjøre det da?

6: Spørs om jeg har tid.

Ja?

6: Men, ja, hvis jeg har tid, så kanskje, men ikke så ofte.

Hvorfor ikke?

6: Jeg gidder bare ikke.

(Intervjuet blir avbrutt)

Forventer læreren det samme av deg som du forventer av deg selv? Og da tenker jeg spesielt i forhold til karakterer og innleveringer, arbeidet du gjør.

6: Jeg prøver å få de høyeste karakterene jeg kan, sånn sett fra «skillsene» mine, men jeg vet egentlig ikke hva læreren synes, fordi jeg forventer mer av meg enn de andre barna, sånn sett, men det vet jeg ikke noe om. Jeg tror det, jeg tror det.

Hender det du blir positivt overrasket over karakterer du får?

6: Ikke egentlig, mesteparten negativ hvis jeg har gjort det dårligere enn jeg hadde håpet på.

Mm. Er det noe læreren kunne gjort for å gjøre fagene mer interessant? Andre ting enn å gi ekstra bøker?

6: Øhm, det spørres om, for eksempel interessene mine, som er -. For eksempel, jeg er glad i å spille PC og PC generelt, som hva slags programvertøy og sånne ting. Og så er jeg også interessert i historie og sånn. Det spørres om hva du kan gjøre i fagene som blir, øh, ja. Sånt. For eksempel matte, hva kan du forbinde med historie.

Så litt mer tverrfaglig?

6: Ja.

Føler du du gjør alt du kan for å oppnå gode resultater?

6: Nei, fordi... Mesteparten av tiden trenger jeg ikke bruke alt.

Kommentarer til intervjuet:

- Deler av intervjuet er kuttet for å bevare anonymitet.

9.3 Vedlegg 3: Spørreundersøkelse

9.3.1 Spørreundersøkelsen

I forbindelse med min bachelor i pedagogikk ønsker jeg å vite mer om hvordan lærere møter elever med akademisk talent. Med akademisk talent menes evner, innen fag, som er så gode at eleven kunne gått opp et klasstrinn. Undersøkelsen er helt anonym.

16821

1. Har du elever med akademisk talent i klassen(e) du underviser?

Ja ___

Nei ___

Under følger en rekke påstander der du svarer ved å krysse av etter hvor enig du er i påstanden.

1. Elever med akademisk talent blir godt ivaretatt i skolen.

Helt enig ___ Delvis enig ___ Nøytral/vet ikke ___ Delvis uenig ___ Helt
 uenig ___

2. Elever med akademisk talent trenger spesiell tilrettelegging.

Helt enig ___ Delvis enig ___ Nøytral/vet ikke ___ Delvis uenig ___ Helt
 uenig ___

3. Elever med akademisk talent trenger spesiell oppfølging.

Helt enig ___ Delvis enig ___ Nøytral/vet ikke ___ Delvis uenig ___ Helt
 uenig ___

4. Jeg har kompetanse for å tilrettelegge undervisningen for denne elevgruppen.

Helt enig ___ Delvis enig ___ Nøytral/vet ikke ___ Delvis uenig ___ Helt
 uenig ___

5. Denne elevgruppen burde hatt IOP.

Helt enig ___ Delvis enig ___ Nøytral/vet ikke ___ Delvis uenig ___ Helt uenig ___

6. Jeg bruker varierte undervisningsmetoder.

Helt enig ___ Delvis enig ___ Nøytral/vet ikke ___ Delvis uenig ___ Helt uenig ___

Til slutt:

Hvordan tilrettelegger du for elever med akademisk talent?

9.3.2 Resultater spørreundersøkelse

Dato	03.06.15		
Tittel, spørreundersøkelse	Spørreundersøkelse om elever med akademisk talent		
Antall svar	51		
Totalt utvalg	85		
Svarprosent	60,00%		
1. Har du elever med akademisk talent i klassen(e) du underviser?	Ja: 86%	Nei: 12%	Blank: 2%
Under følger en rekke påstander der du svarer ved å krysse av for hvor enig du er i påstanden.	Forklaring av kodingen: Svar angis etter en skala fra helt enig til helt uenig: Helt enig = 1 Delvis enig = 2 Nøytral/vet ikke = 3 Delvis uenig = 4 Helt uenig = 5 Resultatet viser en tendens i svarene. Hvis standardavviket er større enn 1,00 kan ikke tendensen anses som entydig.		
Spørsmål	Middelverdi	Standardavvik	
1. Elever med akademisk talent blir godt ivaretatt i skolen.	2,47	0,80	
2. Elever med akademisk talent trenger spesiell tilrettelegging.	1,45	0,57	
3. Elever med akademisk talent trenger spesiell oppfølging.	1,65	0,52	
4. Jeg har kompetanse for å tilrettelegge for denne elevgruppen.	2,00	0,66	
5. Denne elevgruppen burde hatt IOP.	3,37	1,15	

6. Jeg bruker varierte undervisningsmetoder.	1,51	0,64
Til slutt: Hvordan tilrettelegger du for elever med akademisk talent?		
<ul style="list-style-type: none"> - Ekstra utfordrende oppgaver - Høyere nivå i matematikk - Bruker bøker for høyere klassetrinn. Ellers dårlig tilrettelegging - Må først og fremst få oppgaver som utfordrer disse elevene, både praktisk og teoretisk - Vanskelige stoff/oppgaver - Prøver å lage oppg. innenfor samme tema som klassen, men med økt vanskelighetsgrad/flere momenter. Lesetekster fra høyere trinn - Gjør så godt jeg kan ut fra den tid som jeg som lærer har (tid, utstyr osv) lærerres - Nivådeling - Prøver å gi dem utfordringer utover ordinær undervisning. Men ofte blir det lærebøker med større vanskelighetsgrad. - De får utfordringer. Jobbe med egne tilrettelagte oppgaver. - Samme type oppgave men vanskeligere - Har fungert bedre med egen arbeidsplan – med oppgaver med ekstra utfordring. Mål for en høyere årsplan enn trinnet i enkelte fag. Veiledning av lærer underveis. Egen målprøve – ut fra egne mål i fag. - Differensierer opp mht. arb. oppgaver hjemme og på skolen - Egen lekseplan, ekstra/vanskeligere oppgaver - Gir de oppgaver fra pensum til høyere trinn. Nivå gr. i stasj. und. - Godt samarbeid med elevens foresatte. De gis rikt tilgang på oppgaver tilpasset deres forutsetninger. De har egen tilpasset lekse. Minus: De følger den vanlige undervisningen jmf. trinnets plan. Av og til får de være med i ei egen gruppe (stasjon, gruppearbeid). Da er det lettere å tilpasse stoffet slik at de gis utfordringer. - De får vanskeligere bøker. Ekstrahefter - Egne avtaler for lekser (mht. mengde lærebøker osv.) Fulle på med ekstra oppgaver osv. Vet jeg ikke er flink nok i forhold til disse elevene. - Gir dem ekstra utfordringer ut over klassens nivå - Jeg har ingen nå. - Prøver å opprettholde motivasjon samtidig som jeg prøver å utfordre dem ved spesielle oppgaver. Kunsten er å finne en plass for slike elever der du ligger midt imellom mestring og «strebing».. Gir de vanskeligere stoff osv. - Her er det viktig å samarbeide godt både med elevene selv og deres foresatte, hører på deres ønsker/behov... - Tilpasse bøker og lærehefter fra andre trinn for å tilrettelegge for at eleven blir stimulert til læring på sitt nivå. En skulle hatt tilgang til flere og alternative læreverk. Og mer åpenhet rundt emnet. - Differensierte oppgaver. - Lar eleven få reflektere i større grad. Hun får tidvis mer avanserte skriftlige oppgaver. (NORSK) - Gir ekstra dybde i tilbudt kunnskap. - Gir vanskeligere oppgaver - De kan gjerne få oppgaver som er formulert på en annen måte enn det resten av klassen får. Følger dem opp like mye som elever som blir ansett som «svake». - Ekstra utfordringer. Litt annerledes oppg. Følger stort sett samme tema. Men veldig ofte differensierer oppgavene seg selv. 		

- Av kapasitetshensyn blir de ofte overlatt til seg selv ettersom de mindre akademisk anlagte krever så mye av tid og ressurser.
- Gir andre, mere utfordrende oppgaver. Andre typer tilbakemeldinger – vil stadig ha dem fremover ☺
- Bruker bøker fra videregående.
- De får konkrete tilbakemeldinger, ofte går disse ut på «vanskeligere» nivå enn de resterende elevene.
- Gjør ikke noe spesielt, utover å ha varierte undervisningsmetoder som forhåpentligvis treffer alle. Mulighet for egne grupper av og til, og det å fungere som «lærer» for andre. Kan også bruke egne tekster/bøker i f. eks. engelsk.
- Ved å gi dem andre og mer krevende oppgaver, ekstra ansvar og oppmerksomhet i form av samtaler og tett oppfølging. Disse elevene takler (og ønsker) også mer frihet i valg av arbeidsform og oppgaver.
- Prøver å gi de oppgaver der de får noe å «bryne» seg på. Viktig at de ikke opplever timene som kjedelige.
- Ekstra utfordringer ifht fagstoff og «frihet» i oppgaveløsning.
- Underviser ingen elev selv, men er kontaktlærer for en svært talentfull elev innen musikk – hun får vist seg fram på de instrumentene hun er best på, og skolen tilrettelegger for henne i forhold til turer og opplegg hun er på gjennom musikken.
- Jeg føler ikke at eleven får god nok oppfølging, da denne er i ei elevgruppe med svært varierende nivå. Eleven klarer seg allikevel utmerket og få 6 i faget, selv om fokus i timene ofte er på de elevene som er veldig svake og trenger mye oppfølging.
- Har hatt elever som har regnet på f eks videregående pensum.
- Blir gjort for lett vint noen ganger pga svake elever og deres store behov. Det er nok en kjensgjerning at det blir lite tid til de som er veldig flinke og selvstendige. Det jeg gjør er at de får litt flere oppgaver i en oppgaveøkt, eller at de får flere deloppgaver. Ellers får de ofte muligheten til å forberede seg til nye emner. Har egentlig dårlig samvittighet for at disse blir litt «glemt».
- Varierte oppgaver. Roller som hjelpelærer for andre elever.

9.4 Plakat

