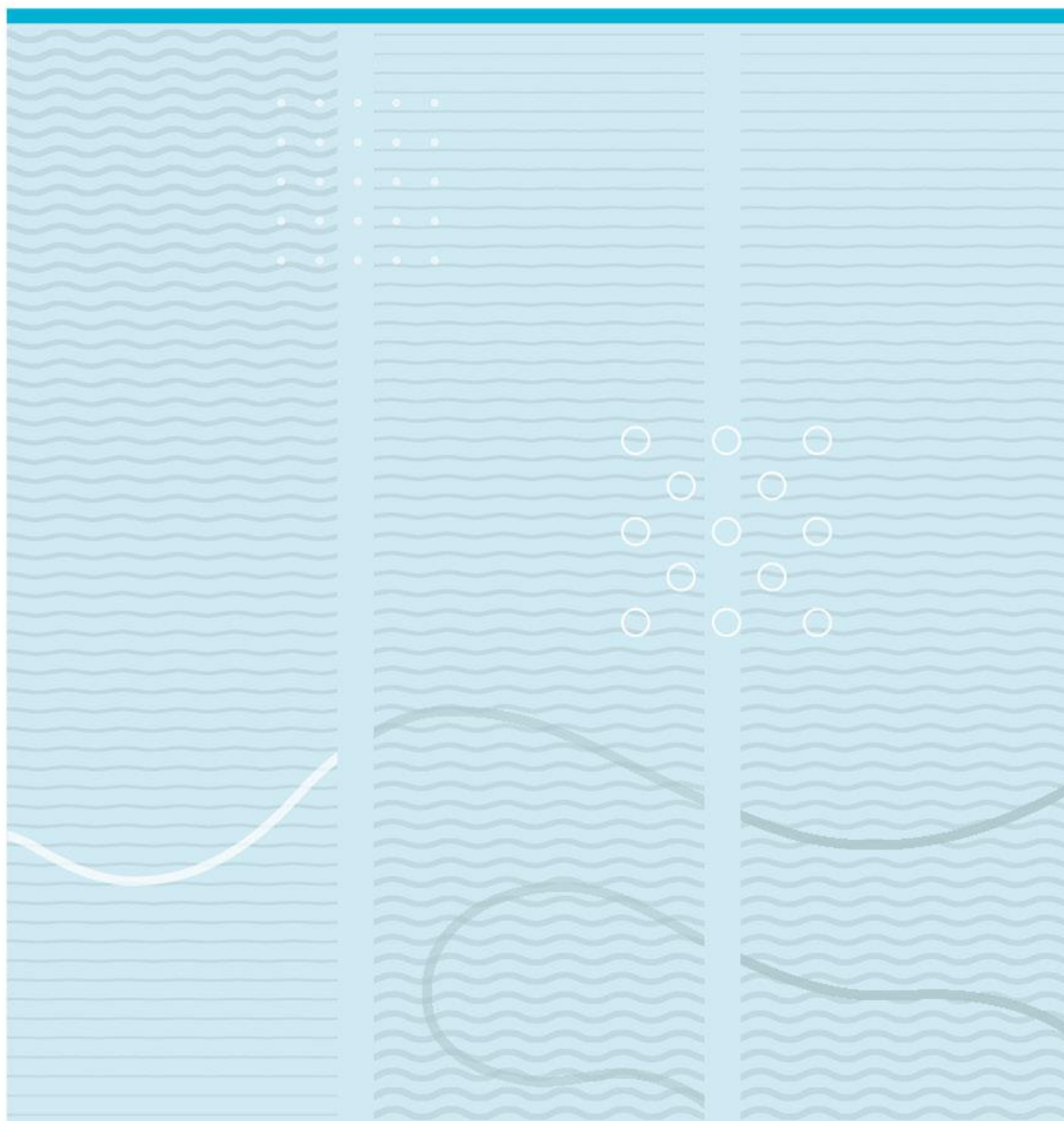


Hedda Maria Haglo Jensen

# Utfordringer i møte med *elever med stort læringspotensial* på småtrinnet

En intervjustudie om læreres opplevelser med *elever med stort læringspotensial* i matematikk





Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for matematikk og naturfag  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Hedda Maria Haglo Jenssen

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng



# Sammendrag

Denne masterstudien handler om *elever med stort læringspotensial*. Studien baserer seg på lærernes perspektiv i form av hvilke utfordringer og tilpasninger de erfarer og gjør i klasserommet. Lærernes tolkninger av begrepet *elever med stort læringspotensial* blir også en del av denne masterstudien. Problemstillingen for masteroppgaven er derav; *Utfordringer med elever med stort læringspotensial på småtrinnet*.

Masteroppgaven har et utvalg informanter på fem stykker. Det ble gjort kvalitative intervjuer med hver og en av dem. Da ble de intervjuet om tolkningen de har av begrepet *elever med stort læringspotensial*, hvilke utfordringer de føler på i møte med elevgruppen og hvordan de tilrettelegger for utfordringene. Studiens teoretiske rammeverk er bestående av modellen til Mönks og Ypenburg (2008, s. 31) som kalles for *Flerfaktormodellen*. *Flerfaktormodellen* deles inn i to deler, personlighetsfaktorene som er inspirert av Renzulli (2012, s. 152) sin modell som heter *The Three-Ring Conception of Giftedness* (NOU 2016: 14, s. 46). Den andre delen av *Flerfaktormodellen* er de sosiale områdene (Mönks & Ypenburg, 2008, s. 31). Siste del av det teoretiske rammeverket for studien er de tre tilpasningsmetodene som brukes i skolen for *elever med stort læringspotensial* (NOU 2016: 14, s. 68). Det teoretiske rammeverket har også vært med på å analysere resultatene som ble hentet fram i intervjuene med de fem informantene.

De endelige tankene for denne masterstudien er at de informantene som er studiens utvalg, er at i skolen er det behov for mer kunnskap om *elever med stort læringspotensial*. Lærerne føler på utfordringer når det gjelder å tilrettelegge til det mangfoldet av elever i et klasserom, i tillegg til å utfordringer i møte med *elever med stort læringspotensial* som en elevgruppe. For å tilrettelegge viser informantene tegn til å bruke berikelse som den foretrekkende tilpasningsmetode i klasserommet.



<b>Sammendrag</b> .....	<b>3</b>
<b>Forord</b> .....	<b>7</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>8</b>
1.1 Oppgavens relevans og bakgrunn .....	8
1.1.1 Jøsendalsutvalget og elevene med stort læringspotensial .....	8
1.1.2 Tilpasset opplæring og spesialundervisning .....	9
1.2 Personlig bakgrunn for forskningen.....	10
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	10
1.4 Oppgavens oppbygning .....	11
<b>2 Tidligere forskning</b> .....	<b>12</b>
2.1 Tidligere internasjonal forskning på <i>elever med stort læringspotensial</i> .....	12
2.1.1 Mathematically gifted students and high achievement: the role of motivation and classroom structure .....	12
2.1.2 Developing mathematical giftedness within primary schools: a study of strategies for educating children who are gifted in mathematics .....	14
2.2 <i>Elever med stort læringspotensial</i> – Tidligere forskning fra Norge .....	15
2.2.1 Jøsendalsutvalget .....	16
2.3 Motivasjon .....	18
<b>3 Teori</b> .....	<b>19</b>
3.1 Begrepsavklaring .....	19
3.1.1 Beskrivelser og ulike versjoner av høytpresterende elever.....	19
3.1.2 Beskrivelse av begreper og konsepter utarbeidet ved hjelp av innhentet empiri.....	23
3.2 Teoretisk rammeverk .....	25
3.2.1 <i>Flerfaktormodellen og The Three-Ring Conception of Giftedness</i> .....	25
3.2.2 Tilpasset opplæring for <i>elever med stort læringspotensial</i> .....	29
<b>4 Metode</b> .....	<b>32</b>
4.1 Kvalitativ forskningsmetode .....	32
4.1.1 Kvalitativt intervju .....	33
4.2 Datainnsamling .....	33
4.2.1 Intervju .....	34
4.2.2 Utvalgsstrategi .....	34
4.2.3 Utvalg.....	35
4.2.4 Datainnsamlingens omgivelser og gjennomførelse .....	36
4.2.5 Vurdering av forskningskvalitet .....	37

4.2.6	Etiske betraktninger for forskningen .....	39
<b>5</b>	<b>Analyse.....</b>	<b>40</b>
5.1	Analysering av informantenes tolkning av <i>elever med stort læringspotensial</i> .....	41
5.1.1	Tolkning av og kunnskap om <i>elever med stort læringspotensial</i> .....	41
5.2	Analysering av informantenes utfordringer i møte med <i>elever med stort læringspotensial</i> .....	43
5.2.1	Kjennetegn på utfordringer .....	43
5.3	Analysering av informantenes tilrettelegginger for <i>elever med stort læringspotensial</i> i matematikk.....	44
5.3.1	Tilpasningsmetoder.....	44
<b>6</b>	<b>Resultater .....</b>	<b>45</b>
6.1	Tolkningen av begrepet <i>elever med stort læringspotensial</i> .....	45
6.1.1	Kreativitet .....	45
6.1.2	Betydelige intellektuelle evner .....	47
6.1.3	Motivasjon .....	48
6.2	Utfordringer i møte med <i>elever med stort læringspotensial</i> .....	49
6.2.1	Skole .....	49
6.2.2	Venner - jevnaldrende.....	55
6.2.3	Familie .....	56
6.3	Tilretteleggelser for <i>elever med stort læringspotensial</i> i matematikk .....	57
6.3.1	Tilpasninger gjennom akselerasjon.....	58
6.3.2	Tilpasninger gjennom berikelse .....	58
6.3.3	Tilpasninger gjennom nivådeling .....	61
<b>7</b>	<b>Drøfting.....</b>	<b>64</b>
7.1	Tolkninger av <i>elever med stort læringspotensial</i> .....	64
7.2	Utfordringer med elever som har stort læringspotensial.....	66
7.3	Tilpasninger for <i>elever med stort læringspotensial</i> .....	70
<b>8</b>	<b>Konklusjon – og veien videre.....</b>	<b>74</b>
	<b>Referanser .....</b>	<b>77</b>
	<b>Vedlegg.....</b>	<b>Feil! Bokmerke er ikke definert.</b>



# Forord

Å arbeide med denne masterstudien har vært både krevende og spennende. Med et tema jeg har engasjert meg for, har det vært en oppgave som har vært morsomt å arbeide med. Oppturer og nedturer har bidratt til at denne prosessen vært utrolig lærerik på begge måter.

Min gode veileder Hanna Slabikowska ønsker jeg å takke på grunn av hennes konstruktive og fine tilbakemeldinger. Hun har alltid vært tilgjengelig og kommet med gode råd og tips på veien. Masterstudiens informanter trenger også å bli takket for deres deltakelse og gode samarbeid.

Gjennom skriveprosessen må jeg takke min gode venninne og medstudent, Victoria Hellumsand. Vi har brukt utallige timer sammen. Jeg vil også gi en stor takk til familien som har støttet meg gjennom et år som dette.

Med det ser jeg fram til en hverdag som lærer og veien videre.

Mai 2023

Hedda Maria Haglo Jensen

# 1 Innledning

Innledningsvis vil relevansen for masterforskningen bli presentert, i tillegg til faktorer som har vært med på å forme denne masteroppgaven. To sentrale og relevante begreper i denne masterstudien er *elevener med stort læringspotensial* og *tilpasset opplæring*, derfor vil disse begrepene introduseres her. Min personlige motivasjon for masteroppgaven vil bli beskrevet. Deretter vil problemstillingen og forskningsspørsmålene for masterstudien presenteres. Til slutt vil masteroppgavens oppbygning gjøres rede for.

## 1.1 Oppgavens relevans og bakgrunn

Delkapittelet vil inneholde en introduksjon av to begreper som er sentrale for masteroppgaven, samt bakgrunnen til begrepene. Jøsendalsutvalgets (NOU 2016: 14) aktualitet og deres bidrag til å opplyse om *elevener med stort læringspotensial*, blir presentert. Tilpasset opplæring, som skolen er pliktig å tilrettelegge for, vil også bli belyst med lovverk som bakgrunn (Opplæringslova, 1998, § 1-3).

### 1.1.1 Jøsendalsutvalget og elevene med stort læringspotensial

Med tittelen *Mer å hente – Bedre læring for elever med stort læringspotensial* gjør Jøsendalsutvalget en informativ utredning av *elevener med stort læringspotensial* (NOU 2016: 14, s. 1). Grunnlaget for at Jøsendalsutvalget er relevant for forskningen er at det er i dette utvalget en kommer i møte med begrepet *Elevener med stort læringspotensial*. Utvalget henviser seg til Idsøe og Skogen (2011, s. 11) som nevner at det er lite forskning på feltet om *elevener med stort læringspotensial* i Norge (NOU 2016: 14, s. 15). Grunnen til at det er lite forskning i Norge, er grunnet i at både fagfolk og politikere mener at denne elevgruppen ikke har behov for hjelp og at de klarer seg godt i undervisningen (Idsøe & Skogen, 2011, s. 11). Utvalget fikk derfor i oppgave om å tilfredsstille regjeringens ønske om en satsing for “*elevener som presterer på et høyt faglig nivå, elever som har spesielle evner og talent og elever som har potensial til å nå de høyeste faglige nivåene*” (NOU 2016: 14, s. 14). Grunnlaget for regjeringens ønske var at PISA undersøkelsen i 2012 presenterte resultater om at Norge hadde et mindretall på de høyeste nivåene i forhold til andre land (Kunnskapsdepartementet, 2015, sitert i NOU 2016: 14, s. 15). Utvalget resonerte seg frem til at det er mer behov for tilpasset opplæring og differensiert undervisning for å kunne frembringe flere *elevener med stort læringspotensial* i Norge (NOU 2016: 14, s. 15). Derfor ble konklusjonen til utredningen at først og fremst må det bli gitt bedre tilpasset opplæring til *elevener*

*med stort læringspotensial* og tilby kort- og langsiktige tiltak for å øke kompetansen hos skoleeiere, lærere, skoleledere og PPT (NOU 2016: 14, s. 91). Det blir også gjort opp får hvilke konsekvenser som kan forekomme om tiltak for *elever med stort læringspotensial* ikke blir gjennomført (NOU 2016: 14, s. 91).

### 1.1.2 Tilpasset opplæring og spesialundervisning

Ingen elever er like, alle er unike på hver sin måte (Befring & Næss, 2019, s. 23). Både sosialt og faglig kan det være et stort sprik mellom elevenes ferdigheter. I § 1-3 i Opplæringsloven står det skrevet «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten» (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Denne paragrafen tilsier eksempelvis at alle elever skal få tilpasset opplæringen med grunnlag i hvilke evner og forutsetninger eleven har. Det vil si både de elevene som trenger ekstra utfordringer til de som trenger ekstra hjelp i den ordinære undervisningen. Det blir presisert i en Stortingsmelding (Meld. St. 16 (2016-2017), s.67) at tilbudet om tilpasset opplæring «skal gjelde for dem som har behov for ekstra hjelp til å mestre grunnleggende ferdigheter, og for dem som har behov for ekstra utfordringer». Det er lærernes og skolens jobb å ta hensyn til elevenes utgangspunkt og stimulere til utvikling og læring der dem er (Nilsen, 2019, s. 616). «Å stimulere til utvikling og læring» kan skje på mange forskjellige måter, da vi mennesker lærer og utvikles med ulik progresjon. Av den grunn må det tilpasses for diverse arbeidsmåter og det faglige innholdet for at en elev kan utvikle seg og lære (NOU 2016: 14, s. 23).

I Opplæringsloven er det en paragraf, § 5-1 (Opplæringslova, 1998, § 5-1). § 5-1 handler om retten til spesialundervisning, den sier «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning» (Opplæringslova, 1998, § 5-1). For å få spesialundervisning må en IOP (individuell opplæringsplan) og en sakkyndig vurdering ligge til grunn (Smedsrud, 2014). Denne retten om spesialundervisning gjelder ikke *elever med stort læringspotensial*, selv om denne elevgruppen i lik grad ikke får et tilfredsstillende utbytte av undervisningen (Smedsrud, 2014). Utdanningsdirektoratet har en veileder om spesialundervisning, denne nevner også at *elever med stort læringspotensial* ikke har rett på spesialundervisning, og denne elevgruppen kan utviklet sitt potensial ved hjelp av det generelle prinsippet om tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2021b, s. 14).

## 1.2 Personlig bakgrunn for forskningen

Tilbake i 2011 da Idsøe & Skogen ga ut *Våre evnerike barn*, forklarte de at det var mangelfull informasjon om elevgruppen i lærerutdanningen, i spesialpedagogikken og i pedagogikken generelt (Idsøe & Skogen, 2011, s. 11). Gjennom studiet, praksis og jobb i skolen var dette et begrep som sjeldent kom opp for diskusjon eller samtale. Det var som regel elevene som strevde faglig vi hørte om i praksis, ofte grunnet med at det var de vi måtte ha et spesielt fokus på, hjelpe, tilrettelegge for og gi oppmerksomhet til. I min siste praksisperiode fikk jeg oppleve to elever som presterte spesielt godt i matematikk, noe som vekket en interesse i meg. Jeg ønsket å vite mer om denne typen elever og startet søk for å finne mer relevant informasjon. Her kom jeg over begrepet Utdanningsdirektoratet bruker for å beskrive elever som «lærer raskere og tilegner seg mer kompleks kunnskap sammenlignet med jevnaldrende» også kalt *elever med stort læringspotensial* (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Etter å ha søkt etter ytterligere informasjon om disse elevene, oppdaget jeg at det finnes lite faglitteratur innen temaet. Dermed startet tanken om en masteroppgave som omhandler *elever med stort læringspotensial*, men rettet mot lærerens perspektiv.

Å rette masteroppgaven opp mot læreres opplevelser og tilrettelegginger er for å se på lærerne utfordringer, lære av deres erfaringer og undersøke hvilke metoder som brukes for å tilrettelegge for *elever med stort læringspotensialet* i klasserommet. Det er lærerne jeg kommer til å indentifisere meg med i arbeidslivet og det er interessant å nøste opp i hvilke utfordringer lærerne har erfart og få et innblikk i hva en kan forvente videre. Muligheten for å få et innblikk i hvordan lærerne velger å tilrettelegge undervisningen er også interessant da det kan oppfattes å være arbeidskrevende og utfordrende, dermed også spennende å høre hva informantene forteller om deres tilpasningsmetoder.

## 1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Masteroppgaven vil ha et formål om å undersøke hvilke utfordringer man kan komme i møte, i tillegg til å se på hvordan de individuelle informantene tilrettelegger undervisningen når de møter *elever med stort læringspotensial*. Ettersom denne elevgruppen er det overordnede temaet for masteroppgaven, vil informantene få mulighet til å gi sin tolkning i intervjuet. Både grunnet for å få en oversikt over hva informantene legger til grunn i begrepet og elevgruppen, men også for å se hva slags erfaring lærere i skolen besitter. Oppgavens delmål er å være med på å kartlegge og gi en

pekepinn på hvilke utfordringer som finnes der ute i klasserommene, i tillegg til hvordan det tilrettelegges for i skolen. Informasjonen kan være til hjelp for andre nyutdannede lærere og lektorer, samt pedagogene som allerede er ute i skolen. Ved å studere utfordringer og tilrettelegginger i møte med *elever med stort læringspotensial* kan det bidra til å få kjennskap til hvilke utfordringer lærere føler på og erfarer. Dette kan også gi et grunnlag for videre forskning samt belyse hvor tiltak burde settes inn eller kunnskapshull tettes.

Problemstillingen for oppgaven er som følgende:

- Utfordringer og tilrettelegginger i møte med *elever med stort læringspotensial* på småtrinnet.

For å belyse problemstillingen er følgende forskningsspørsmål formulert:

- Hvordan vil matematikklærere på småtrinnet tolke begrepet «elever med stort læringspotensial»?
- Hvilke utfordringer opplever matematikklærere på småtrinnet i møte med «elever med stort læringspotensial»?
- Hvordan tilrettelegger de for «elever med stort læringspotensial»?

## 1.4 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er bygd opp av åtte kapitler. Dette er masteroppgavens første kapittel, som beskriver motivasjonen og relevansen for studien. Det andre kapittelet inneholder tidligere forskning, både nasjonal og internasjonal forskning. I kapittel 3 presenteres teorien for studien, her introduseres begreper brukt i masterstudien, i tillegg til det teoretiske rammeverket. Deretter vil metoden for studien redegjøres i kapittel 4, hvor det vil komme tydeligere frem hvordan datainnsamlingen har foregått og hvilke hensyn som har blitt tatt hånd om. Kapittel 5 omhandler analysen for masterstudien og hvordan det teoretiske rammeverket er med på å analysere resultatene. Kapittel 6 presenterer sitater og uttalelser fra masterstudens informanter. Deretter kommer kapittel 7 som omhandler drøfting av resultatene som ble hentet inn og kobling opp mot den tidligere forskningen som er presentert i tillegg til teorien for masterstudien. Til slutt avsluttes oppgaven med en konklusjon og tanker rundt videre forskning i kapittel 8.

## 2 Tidligere forskning

Dette kapittelet inneholder to internasjonale artikler som omhandler forskning relatert til *elever med stort læringspotensial* som det overordnede temaet. Det er en artikkel fra forskning gjort i Østerrike og en fra England. Deretter vil det bli presenter tidligere forskning gjort i Norge. Klikk her for å skrive inn tekst.. Jøsendalsutvalget (NOU 2016: 14) og deres presentasjon og forskning på *elever med stort læringspotensial* vil bli presentert. Begrepet *motivasjon* vil også bli gjort rede for i dette kapittelet med Wæge og Nosrati (2018, s. 11) sin forskning i grunn.

### 2.1 Tidligere internasjonal forskning på *elever med stort læringspotensial*

I dette delkapittelet presenteres det en forskningsartikkel fra Østerrike som omhandler begavede elevers prestasjoner innenfor matematikk samt hvordan motivasjon og klasseromsstruktur har innvirkning på prestasjonene (Lüftenegger et al., 2015, s. 227). Det presenteres også en doktoravhandling av Christos Dimitradis (2010, s. 1) som handler om skoler i England og hvilke strategier som er mulig å bruke for undervisning av «gifted students» i matematikk. Direkte oversatt er *gifted* på engelsk oversatt til *begavet* på norsk. Lüftenegger et al. (2015, s. 227) forklarer begrepet «gifted» som begavede elever som oppnår høye prestasjonsnivåer på skolen, begrepet innebærer også elever som presterer under forventningene. Dimitradis (2010, s. 298) viser til sitt spørreskjema i sin studie, der han inkluderer spørsmål som omhandler tilrettelegginger for elever som underpresterer. Av den grunn har jeg valgt å benytte meg av begrepet *elever med stort læringspotensial* da både Lüftenegger et al. (2015) og Dimitriadis (2010) snakker om elever som underpresterer. Underpresentasjoner et primært kjennetegn blant *elever med stort læringspotensial*, der en faktor kan være at ikke elevene er blitt utfordret på sitt nivå. (NOU 2016: 14, s. 53).

#### 2.1.1 Mathematically gifted students and high achievement: the role of motivation and classroom structure

Marko Lüftenegger et al. (2015, s. 227) legger frem en studie som prøver å kartlegge hvilke variabler av *motivasjon* og *klasseromsstruktur* som er viktige for høye prestasjoner hos *elever med stort læringspotensial*, innenfor matematikk, ved skoler i Østerrike. For å undersøke denne problemstillingen ble utvalget av informanter trukket frem av en østerisk undersøkelse som omhandler kompetanse for livslang læring (Lüftenegger et al., 2015, s. 230). Med basis i 210

utvalgte østeriske elevers besvarelse av undersøkelsens spørsmål fikk Lüftenegger et al. (2015, s. 231-232) svar på blant annet hvilke akademiske prestasjoner elevene hadde i matematikk (*Academic achievement in mathematics*). For å finne faktorer for *motivasjon* ble elevene stilt spørsmål om hvor motiverte de var i matematikk (*Motivational variables in the field of mathematics*), hvilke oppnåelsesmål de hadde (*Achievement goals*), hvilken følelse av mestringsevne de hadde (*Self-efficacy*) og hvordan de selv så på seg selv i matematikk (*Self-concept*) (Lüftenegger et al., 2015, s. 231-232). Spørsmålene som ga svar på elevens opplevelse av oppgaver, autoritet og evaluering (*Classroom structure*), og elevenes følelse av hvordan miljøet i klassen er og deres relasjoner til andre elever (*Class climate*) gikk under Lüftenegger et al. (2015, s. 232) sin kategori som omhandlet miljøet og strukturen rundt eleven. De utvalgte 210 elevene med stort læringspotensial hadde en gjennomsnittsalder på 15.1 år, hvorav 104 gutter og 106 jenter av 210 elever var det 66 elever definert som var høytpresterende (karakter 6) og 144 som presterte mindre enn de høytpresterende (karakter 2-5) (Lüftenegger et al., 2015, s. 232-233).

Resultatene av forskningen viser at *elever med stort læringspotensial* som er høytpresterende viser et betydelig bedre motivasjonsmønster enn de ikke-høytpresterende elevene, samtidig opplever de høytpresterende elevene med stort læringspotensial at klasseromsstrukturen legger til rette for mestringsorienterte mål i forhold til de ikke-høytpresterende *elever med stort læringspotensial* (Lüftenegger et al., 2015, s. 237). Forskernes antakelser før forskningen samsvarte med de resultatene de fikk når det gjaldt høytpresterende *elever med stort læringspotensial* sin interesse for matematikk, det var høyere følelse av mestringsevne (*Self-efficacy*) og matematisk selvoppfatning (*Self-concept*) enn *elever med stort læringspotensial* som var ikke-høytpresterende (Lüftenegger et al., 2015, s. 237). De høytpresterende elevene med stort læringspotensial opplevde flere oppgaver med et kompetansenivå som samsvarte deres og de opplevde større grad av medvirkning til beslutninger i klasserommet (Lüftenegger et al., 2015, s. 237). Et resultat som gikk imot Lüftenegger et al. (2015, s. 237) sine forventninger, var at det var ingen tilsynelatende forskjell mellom de høytpresterende og de ikke-høytpresterende elevene når det gjaldt klasseromsstrukturen og klassemiljøet, de sosiale sammenligningene mellom elevene bidro ikke til høyere skoleprestasjoner.

En av konklusjonene for forskningen var at *elever med stort læringspotensial*, i tillegg til elever som har et svakere læringspotensial, må det oppfordres til å lage seg spesifikke mestringsmål og følge disse med konsentrasjon og utholdenhet (Lüftenegger et al., 2015, s. 238). Dette begrunnes i funnet av at *elever med stort læringspotensial*, som er høytpresterende innenfor matematikk, viser

til mer motivasjon og oppfatter målene for klassen som mer mestringsorienterte enn *elever med stort læringspotensial* som er ikke-høytpresterende (Lüftenegger et al., 2015, s. 238-239). Forskningen konkluderer også med at differensiering i klasserommet er praktisk utfordrende, hvor lærere må sørge for at *elever med stort læringspotensial* ikke kun fullfører oppgavene som blir gitt i klasserommet, men også tar til seg ny kunnskap og blir utfordret (Lüftenegger et al., 2015, s. 239). Avslutningsvis nevnes viktigheten av at lærere sitter inne med kompetansen om hvordan elevenes motivasjon kan økes og hvordan undervisningen kan bidra til en optimal vanskelighetsgrad både for *elever med stort læringspotensial* og elever med svakere læringspotensial (Lüftenegger et al., 2015, s. 239).

### 2.1.2 Developing mathematical giftedness within primary schools: a study of strategies for educating children who are gifted in mathematics

I 2010 skrev Christos Dimitriadis en doktoravhandling han kalte *Developing Mathematical Giftedness withing Primary Schools: A Study of Strategies for Educating Children who are Gifted in Mathematics*. Dimitriadis' Doktoravhandling (2010, s. 1) ville undersøke spekteret av strategier som kan brukes som tilbud for undervisningen av *elever med stort læringspotensial* i matematikk. Han baserte forskningen sin på elever som tilhørte skoler i England (Dimitriadis, 2010, s.1). Gjennom en spørreundersøkelse der matematikklærere, som var involvert med elevene med stort læringspotensial, skulle svare på en rekke spørsmål (Dimitriadis, 2010, s. 92). Denne undersøkelse bidro til å spisse utvalget til fire lærere og presiserte hvilke lærere som skulle observeres i klasserommet for å undersøke hvilket tilbud *elever med stort læringspotensial*, innenfor matematikk får i hverdagen (Dimitriadis, 2010, s. 92). Det ble også utført et intervju med den eleven som har stort læringspotensial og læreren i forkant av observasjonene (Dimitriadis, 2010, s. 103).

Gjennom forskningen og datainnsamlingen fant Dimitriadis (2010, s. 270) at ikke alle skoler i England har et tilbud eller legger til rette for fagspesifiserte programmer for *elever med stort læringspotensial* i skolen. For identifikasjon av *elever med stort læringspotensial* kom det frem at det som regel ble brukt prestasjonstester, eller læreren omtalte eleven som en elev med stort læringspotensial når skoler resultatet havnet på de høyere nivåene (Dimitriadis, 2010, s. 270). Dimitriadis (2010, s. 270) kommer med en oppfordring til å bruke andre metoder for å identifisere elevene, som for eksempel sjekklister med egenskaper, nominasjoner fra foresatte eller elevmapper. Lærere som jobbet ved skolene, som hadde retningslinjer for å ha tilbud for *elever med stort læringspotensial*, brukte berikelse som den foretrukne differensieringsstrategien i forhold til



akselerasjon (Dimitriadis, 2010, s. 270). Det forklares at berikelse som er en tilpasningsmetode hvor aktiviteter er utfordrende og gir dybde etter elevenes behov (Koshy, 2001, referert i Dimitriadis, 2010, s. 67). Akselerasjon beskrives som tilpasningsmetoden som lar elevene begynne tidligere på skolen eller arbeide med fag klassetrinn over sitt eget (VanTassel-Baska, 2007; Freeman, 1998, referert i Dimitriadis, 2010, s. 64). På grunn av forskjellene, selv i nivådelte grupper, fortalte dyktige matematikklærere at for å legge til rette for dybde og kompleksitet i undervisningen ble det brukt berikelse (Dimitriadis, 2010, s. 271). Lærenes selvtillit og ekspertise innenfor fagfeltet var også en faktor som kunne avgjøre hvordan tilretteleggingen kunne utfolde seg i klasserommet, og gjennom spørreundersøkelsen og observasjonene kom det frem at lærerens egen opplæring angående *elever med stort læringspotensial* ville styrke deres selvtillit, ikke bare for å undervise, men også for å forstå deres behov bedre (Dimitriadis, 2010, s. 271-272).

Elevenes syn på deres egne oppfatninger, holdninger og fremgang ble til slutt presentert. Det er gjennom undervisningen faktorene som påvirker elevene kommer til syne (Dimitriadis, 2010, s. 272). Nivådelte grupper viste seg å være den differensieringsstrategien elevene med stort læringspotensial hadde positiv effekt på elevene, i den grad at det viste fremgang og positive oppfatninger og holdninger til matematikkfaget (Dimitriadis, 2010, s. 272). Et annet interessant funn, for grupper som ikke var nivådelte hvor det foregikk samarbeidsoppgaver, så det ut til å ikke alltid gi en positiv effekt hos de elevene med stort læringspotensial i forhold til motivasjon og holdninger til å lære (Dimitriadis, 2010, s. 273). Elevene med stort læringspotensial foretrakk heller å arbeide individuelt eller med elever med samme eller høyere evner, i tillegg uttrykte elevene med stort læringspotensial at det å være hjelpelærer på enkle oppgaver i en undervisningstime ikke ga dem glede eller motivasjon (Dimitriadis, 2010, s. 273). En siste faktor som Dimitriadis (2010, s. 274) legger frem er familiesamarbeidet. Han forteller at hjelp og støtte fra foreldre og/eller foresatte spilte en viktig rolle for elevens fremgang og motivasjon i matematikk, og foreldres og/eller foresattes synspunkt knyttet til matematikken hadde en stor påvirkning på eleven (Dimitriadis, 2010, s 274).

## **2.2 *Elever med stort læringspotensial* – Tidligere forskning fra Norge**

For dette delkapittelet er Jøsendalsutvalget presentert. Her er utvalgets beskrivelse, tolkning og presentasjon av *elever med stort læringspotensial* fremstilt. I delkapittel 3.2.2 *Tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial* brukes Jøsendalsutvalget også som en del av det teoretiske rammeverket, men begrenset til tilpasningsmetoder for *elever med stort læringspotensial*.

## 2.2.1 Jøsendalsutvalget

Jøsendalsutvalget ble produsert fordi regjeringen ønsket «en langsiktig og mer helhetlig satsing for elever som presterer på et høyt faglig nivå, elever som har spesielle evner og talent og elever som har potensial til å nå de høyeste faglige nivåene» (NOU 2016: 14, s. 14). I Norge var det få elever som presterte på de høyeste nivåene på PISA i 2012 (Kunnskapsdepartementet, 2015, sitert i NOU 2016: 14, s. 15). Jøsendalsutvalget presiserer at det er ingen grunn til at Norge ikke skal kunne oppnå de høyeste nivåene og at det er mangel på tilpasset opplæring og differensiering i skolen som er mulige årsaker for de svake målingene (NOU 2016: 14, s. 15).

Barn i skolen har alle et potensiale til å lære, men progresjonen og kunnskapens kompleksitet avhenger av individet selv (NOU 2016: 14, s. 8). Elevene som har mulighet til å ta til seg kunnskap ved hjelp av enestående kognitive evner, høy kreativitet og et utmerket potensial for utvikling kan kjennetegnes som *elever med stort læringspotensial* (Utdanningsdirektoratet, 2021a). I 2016 presenterte Jøsendalsutvalget begrepet *elever med stort læringspotensial* (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Gjennom tidene har denne elevgruppen fått mange navn, noen av de er blant annet *høytpresterende, evnerike, begavede, talentfulle, akademiske talenter og/eller evnesterke* (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Det som er viktig å understreke med begrepet *elever med stort læringspotensial* er at det «inkludere ikke bare de elevene som presterer på et høyt og avansert nivå, men også elevene som har et potensial for å gjøre det» (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Elever som har stort læringspotensial trenger derfor ikke nødvendigvis å prestere akademisk og ha gode karakterer (Olsen, 2020, s. 68). Elevgruppen skiller seg ut ved at de går mer i dybden på enkelte fag eller temaer og har et større potensial for å lære mer enn andre jevnaldrende elever (Olsen, 2020, s. 65). Blant denne elevgruppen finnes det en undergruppe som kan kalles *underryttere*, det er de elevene som ikke får muligheten til å benytte seg av sitt fulle læringspotensial eller føle på å være involvert, i tillegg til å ikke bli utfordret faglig og dermed kjeder seg (NOU 2016: 14, s. 53). Det kan føre til at de presterer under det de har potensiale til å gjøre. Enda en faktor som kan være med på at en elev med stort læringspotensial underrytter, er når de strategiene og arbeidsvanene de har opparbeidet seg ikke strekker til senere i livet eller for oppgaver som er tilpasset til dem (NOU 2016: 14, s. 20). En kan skille mellom *elever med stort læringspotensial* og *elever med ekstraordinært læringspotensial*. Det er ca. 10-15% av elevpopulasjonen som kan regnes å være i kategorien *elever med stort læringspotensial* og prosentdelen for elever med ekstraordinært læringspotensial er ca. 2-5% (Gagné, 2005 i NOU 2016: 14, s. 19). Selv om prosentandelene ikke er

store er de to elevgruppene likevel representert på hver skole i landet (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

### **Prestasjoner og interesser**

Jøsendalsutvalget nevner sosiokulturell læringsteori med Lev Vygotsky og hans teori om nærmeste utviklingssone som er relevant for prestasjoner (NOU 2016: 14, s. 54). *Den nærmeste utviklingssonen* også kalt *den proksimale utviklingssonen (the zone of proximal development)* handler om den sonen mellom hva et individ er i stand til å utvikle seg på egen hånd, og hvilken utvikling individet er kapabel til å utvikle med hjelp fra en voksen eller jevnaldrende som presterer likt eller bedre (Vygotsky, 1978, s. 86). Områdene en elev med stort læringspotensial presterer på kan variere fra ett til flere felt (Idsøe, 2019, s. 22). Noen behersker og imponerer i enkelte fag på skolen og noen presterer over et variert utvalg fag (NOU 2016: 14, s. 18). I tidlig alder kan elevene med stort læringspotensial vise uttrykk til blant annet å være interessert og nysgjerrig i fagene, de kan lære raskt og ha en hukommelse som imponerer og er foran sine jevnaldrende (NOU 2016: 14, s. 19). Her skiller elever med ekstraordinært læringspotensial seg ut ved at de ligger som oftest ekstremt langt foran sine jevnaldrende, muligheten for å konsentrere seg over en lengre periode er vanligvis utmerket og de kan gå fra abstrakte tanker til konkrete tanker (NOU 2016: 14, s. 19). Jøsendalsutvalget (NOU 2016: 14, s. 59) nevner tre punkter som er viktig for *elever med stort læringspotensial*, det er *identifisering og anerkjennelse* av elevene, og *pedagogisk og organisatorisk differensiering* for elevene. Identifisering og anerkjennelse av *elever med stort læringspotensial* omhandler kartlegging av eleven for å kunne sette i gang nødvendige tiltak og tilrettelegginger (NOU 2016: 14, s. 59). *Pedagogisk differensiering* dreier seg om læreren og tilpasninger, det er nært knyttet til hvilke tilrettelegginger som blir innviet i klasserommet (Tomlinson, 1999 i NOU 2016: 14, s. 62). Når deles inn i grupper basert på faglige behov og hvor det er skolen som står for å blant annet å organisere dette tiltaket, kalles *organisatorisk differensiering* (Meld. St. 20 (2012-2013), s. 91).

### **Identifisering og anerkjennelse av elever med stort læringspotensial**

For å identifisere hvilke elever som har et stort læringspotensial finnes det flere ulike metoder. Ved å kartlegge skoleprestasjoner og bruke av psykologiske og pedagogisk-psykologiske tester kan en identifisere denne elevgruppen (NOU 2016: 14, s. 59). Gjennom psykologiske tester er det intelligensen som kartlegges, og gjennom de pedagogisk-psykologiske testene vil prestasjonene til eleven på skolen identifiseres (NOU 2016: 14, s. 59). Det er viktig å understreke at denne elevgruppen er en såpass kompleks gruppe, slik at kartleggingen burde gjennomføres ved bruk av

flere metoder (NOU 2016: 14, s. 59). For noen av testene vil målet være å få identifisert de som presterer høyt, som ofte er utfordringen for de som har et læringspotensial som er stort eller ekstraordinært. Disse elevene har evner som kan komme til syne på andre måter enn ved kartlegginger og tester (NOU 2016: 14, s. 19). Lærernes observasjoner er like viktig som tester og kartlegginger, alt fra emosjonelle, sosiale, faglige, psykiske og fysiske behov er viktige faktorer for å kunne gjenkjenne en elev med stort læringspotensial (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Det presiseres av Jøsendalsutvalget (NOU 2016: 14, s. 89) at det er fordelaktig å identifisere eleven så tidlig som mulig slik at eleven kan få tilrettelagt undervisningen så tidlig som mulig i skoleløpet. *Elever med stort læringspotensial* er en heterogen gruppe og det er derfor viktig at læreren, sammen med eleven selv, foreldre, andre pedagoger, jevnaldrende og andre individer som kjenner til eleven, vurderer kunnskapsnivå, progresjon, prestasjon og ferdigheter hos den aktuelle eleven (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

## 2.3 Motivasjon

*Motivasjon* kan være vanskelig å observere direkte, av den grunn kan det å fremme motivasjon være like utfordrende (Wæge & Nosrati, 2018, s. 12). I Overordnet del av læreplanverket står det skrevet, «Opplæringen skal fremme elevenes motivasjon, holdninger og læringsstrategier, og legge grunnlaget for læring hele livet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Her blir motivasjon nevnt som en primær faktor for opplæringen til eleven. Wæge og Nosrati (2018) har skrevet boken *Motivasjon i matematikk*, og de forklarer at boken er skrevet etter mange år med internasjonal forskning, hvor de tydelig og grundig tar for seg motivasjon og dens sentrale aspekter (2018, s. 11). Motivasjon kan en skilles mellom *ytre* og *indre motivasjon*. Den *indre motivasjonen* handler om, i forhold til matematikk, å arbeide med oppgaver og aktiviteter fordi en selv har en interesse og glede for oppgaven (Wæge & Nosrati, 2018, s. 18). Ytre motivasjon handler derimot om når en arbeider med oppgaver og aktiviteter fordi en faktor utenifra, som god karakter, belønning eller straff, avgjør om arbeidet blir gjort (Wæge & Nosrati, 2018, s. 18-19). Indre motivasjon vises gjennom elevene via utholdenhet, kreativitet, selvtillit eller bruk av problemløsningsstrategier, dette er en motsetning til elever som er ytre motivert (Wæge & Nosrati, 2018, s. 20). Indre motivasjon bidrar også til høyere prestasjoner i forhold til de elevene som styres av ytre motivasjon (Wæge & Nosrati, 2018, s. 20).

## 3 Teori

I første delkapittel vil det presenteres en begrepsavklaring som inneholder både begreper og definisjoner på elever som har mulighet til å prestere høyt faglig i skolen. Begreper som blir brakt frem ved hjelp av den innhentede empirien, og derav blir brukt i kapittel 6 *Resultater*, vil bli presentert i dette kapittelet. Til slutt vil det teoretiske rammeverket for masterstudien fremlegges.

### 3.1 Begrepsavklaring

I dette kapittelet vil det presenteres noen definisjoner. Disse definisjonene er nokså like og omhandler de elevene som presterer høyt i skolen. Begrepene som vil bli definert nærmere er *Evnerike elever*, *Elever med akademisk talent*, *Begavede elever*, *Elever med stort læringspotensial* og *skoleflinke elever*. Det vil også presiseres grunnen til valget for bruk av *elever med stort læringspotensial* sammen med min forståelse av begrepet. Deretter blir det presentert en rekke begreper som kommer igjen i den innhentede empirien. Dette bidrar til en større forståelse av hva informantene snakker om når begrepene blir brukt i kapittelet seks som omhandler resultater.

#### 3.1.1 Beskrivelser og ulike versjoner av høytpresterende elever

Begrepene som brukes for å definere elevene som presterer stort er mange. Under Idsø & Skogen (2019, s. 572) sin forskning er det presentert eksempler på begreper som ofte brukes i faglig sammenheng, som *begavede*, *evnerike* og *barn med stort læringspotensial* blant annet. Nedenfor presenteres begrepene *evnerike elever*, *elever med akademisk talent*, *begavede elever* og *elever med stort læringspotensial*, da dette er begreper som representerer samme elevgruppe som har høye prestasjoner faglig. Det er også en definisjon på *skoleflinke elever*, grunnet at denne elevgruppen har høye prestasjoner og kan forveksles med for eksempel en elev med stort læringspotensial.

#### **Evnerike elever**

*Evnerike elever* har blitt beskrevet med ord som innadvendte, energiske, sosialt tilbaketrukket, sårbare og emosjonelle (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 15). Dette er elever som har et lyst til å forstå, lære og oppdage verden, gjerne har disse elevene store logiske spørsmål og argumenter på lur (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 16). Disse elevene kan ha samtaler med voksne mennesker, samtaler som er nokså komplekse (Idsø & Skogen, 2011, s. 88). Den kognitive tankegangen en evnerik elev kan komme med, kan fort være utenfor den jevnaldrende tankegang, fordi den er

forholdsvis kompleks (Idsø & Skogen, 2011, s. 88). Evnerike elever presterer ikke nødvendigvis høyt i hvert tilfelle, da kan en plassere de elevene i underkategorien underyttere (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 19). Det er viktig at skolen verdsetter elevenes prestasjoner, for evnerike elever higer ikke etter å prestere om prestasjonene ikke blir verdsatt (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 50). De er derfor ikke en homogen gruppe og det kan være utfordrende å finne felles egenskaper som gjelder alle, det er en mangfoldig gruppe (Idsø & Skogen, 2011, s. 88). Det sosiale kan være utfordrende for evnerike elever, hovedsakelig begrunnet i at de tenker annerledes, mer avansert og innviklet enn andre jevnaldrende elever (Idsø & Skogen, 2011, s. 93). Dette kan by på utfordringer i samhandling med andre. Evnerike elever er på et høyere utviklingsnivå enn de andre jevnaldrende elevene, dette kan forårsake misforståelser med andre jevnaldrende elever (Idsø & Skogen, 2011, s. 94).

### **Elever med akademisk talent**

*Elever med akademisk talent* er et begrep Ella Idsø har tatt for seg i boken *Elever med akademisk talent i skolen* fra 2014. Idsø (2014a, s. 16) forklarer at elever med akademisk talent er elever som er betydelig opptatt av å finne ut av «hvordan» eller «hvorfor» i ulike temaer. Elevene er også interessert i å vite årsakene til det de opplever eller blir fortalt, derfor er søken stor etter å ha forståelse for hvorfor verden er som den er, og det kan være problematisk for disse elevene å få svaret «fordi det bare er slik» (Idsø, 2014a, s. 17). Elever med akademisk talent har en tendens til å kun rette sin oppmerksomhet på sine interesser og lære store mengder om det temaet som er langt utenfor pensum (Idsø, 2014a, s. 17). Det er hensiktsmessig å kunne tilrettelegge for elever med akademisk talent, slik at deres talentutvikling blir vellykket (Sosniak, 1990, referert i Idsø, 2014a, s. 15).

### **Begavede elever**

Mönks og Ypenburg tar for seg begrepet *begavede barn* (2008). Høy begavelse kan kjennetegnes gjennom sosiale, kunstneriske, sosiale og høye intellektuelle ferdigheter som oftest arbeider sammen (Mönks & Ypenburg, 2008, s. 28). Individuer med høy begavelse har vanligvis et spesielt tema eller område de er særlig interessert i og fordyper seg inn i (Mönks & Ypenburg, 2008, s. 28). Ved hjelp av *Flerfaktormodellen* blir det forklart hvilke faktorer som danner et begavet barn. *Flerfaktormodellen* er bygd opp av seks faktorer, tre personlighetsfaktorer og tre sosiale områder (Mönks & Ypenburg, 2008, s. 28). Personlighetsfaktorene er *kreativitet*, *motivasjon* og *betydelig intellektuelle evner*, dette er egenskaper som ligger til grunn, og et utgangspunkt for å definere et begavet barn (Mönks & Ypenburg, 2008, s. 28). De tre sosiale områdene er skole, venner og familie

og omhandler det sosiale miljøet eleven befinner seg i, det er først når de seks komponentene er i samspill med hverandre at begavede elever får uttrykt høy begavelse (Mönks & Ypenburg, 2008, s. 30). I delkapittel 3.2.1 *Flerfaktormodellen og The Three-Ring conception of Giftedness* presenteres *Flerfaktormodellen* i mer detalj.

Bianca Lie (2014) har også tatt for seg begrepet om begavede elever. Hun beskriver tidlig i boken *Eksepsjonelle og dobbelteksepsjonelle elever* at begrepet *eksepsjonell* har samme betydning som høyt begavet, og begrepet *dobbelteksepsjonell* betyr elever som er begavede, men som også har lærevansker (Lie, 2014, s. 9). Lærevansker hos dobbelteksepsjonelle elever kan være språkvansker, ADHD, Aspergers syndrom, visuelle lærevansker eller dysleksi (Lie, 2014, s. 44). Begavede elever forklares som individer som kan prestere og vise spesielle evner på ulike områder, som blant annet kreativitet, visuelle evner, generelle intellektuelle evner eller produktiv tenkning (Lie, 2014, s. 38). En faktor som kan være utfordrende med begavede elever i skolen er at de kan kjede seg fortere da pensum ikke er utfordrende nok for dem, dette kan føre til at elevene unngår å arbeide med aktiviteter og oppgaver som blir presentert i undervisning (Lie, 2014, s. 39). Det å ikke gjøre skolearbeid tilpasset deres nivå, kan også være en faktor for det å ville passe inn og dermed benekte sine evner (Lie, 2014, s. 39).

### **Elever med stort læringspotensial**

Begrepet *elever med stort læringspotensial* ble først presentert av Norges offentlige utredninger gjennom Jøsendalsutvalget og rapporten som heter *Mer å hente: Bedre læring for elever med stort læringspotensial* som ble utgitt i 2016. Jøsendalsutvalgets valg av begrep, var grunnet i at elevgruppen er en nokså heterogen og mangfoldig gruppe, og begrepet omfavner flere elever (NOU 2016: 14, s. 8). *Elever med stort læringspotensial* er de elevene som har en læringsutvikling raskere enn jevnaldrende elever og de kan tilnærme seg mer kompleks kunnskap (NOU 2016: 14, s. 8). Som begrepet selv sier er dette en elevgruppe som har høyt læringspotensial, som tilsier at potensialet for hva eleven er i stand til å lære er høyt, men det er ikke slik at alle elevene i denne gruppen er høytpresterende (NOU 2016: 14, s. 8). De elevene som ikke er høytpresterende og underpresterer kan være preget av å ikke kjenne på motivasjon i skolearbeidet eller bli utfordret nok (NOU 2016: 14, s. 50). Dette er også en gruppe med elever som gjerne spesifiserer og interesserer seg for et visst tema eller område (NOU 2016: 14, s. 18). Læringskurven er gjerne høy og det er behov for få repetisjoner før ny informasjon er innlært, og dette er grunnet i meget god hukommelse (NOU 2016: 14, s. 19). I hovedsak er denne eleven en samlebetegnelse for gruppen som har et potensiale for å være høytpresterende (NOU 2016: 14, s. 19).

## **Skoleflinke elever**

Det finnes en gruppe elever som er fort gjort å blande med beskrivelsene av elevgruppene ovenfor. Disse elevene kalles for *skoleflinke elever*. Kjennetegn på slike elever er at de blant annet viser respekt for læreren, har høy motivasjon for skolearbeidet, får resultater som er gode og forholder seg innenfor skolens regler og forventninger for innsats (Olsen, 2020, s. 68). Dette er elever som gjør som de får beskjed om og er skapt for skolesystemet da de liker å gå på skolen og gir uttrykk for dette (Idsøe, 2014a, s.18). For å se noen eksempler på trekk ved en skoleflink elev og eksempelvis en evnerik elev har Smedsrud og Skogen (2016, s. 20) lagt frem at skoleflinke elever «gir de svarene læreren ønsker og forventer», men da vil evnerike elever ikke klare å skjerpe deres særegenheter og ikke minst nysgjerrighet da deres oftest undring ligger langt utenfor pensum. Et annet eksempel på forskjellene er at skoleflinke elever er ofte godt like av både jevnaldrende og lærere, har en atferd som er lite utfordrende (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 20). Dette er en motsetning til evnerike elever som ofte viser utfordrende atferd mot lærere og jevnaldrende og «står i risiko for å bli mislikt, både av medelever og – enkelte ganger – lærere» (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 20).

## **Min forståelse av begrepet *elever med stort læringspotensial***

For denne forskningen er begrepet *elever med stort læringspotensial* hovedsakelig blitt brukt. Ovenfor er det presentert ulike begreper som forekommer i faglitteraturen som beskriver elevgruppen; de elevene som er høytpresterende, og de elevene som har et potensiale til å prestere høyt. Derfor har jeg valgt å bruke begrepet *elever med stort læringspotensial* ovenfor de andre presenterte begrepene, grunnet i at ordlyden til begrepet forteller at dette er elever som har et potensiale til å prestere stort, noe eksempelvis evnerike elever ikke gjør ved første øyekast. Det blir også enklere å kun forholde seg til ett begrep.

Begrepet, etter min forståelse, omhandler en elevgruppe som har store muligheter for å prestere høyt faglig. Denne elevgruppen har en tendens til å spesifisere seg innenfor et spesifikt fag, emne, tema eller konsept. Med dette mener jeg at fordi de har en så dyp interesse for ulike områder, bruker eleven mye tid på å lese, lytte og studere dette temaet. Informasjonen de lærer seg er ofte langt mer komplekst og abstrakt i forhold til det jevnaldrende elever lærer, og dette kan by på utfordringer. *Elever med stort læringspotensial* kan ha sosiale utfordringer i skolen og på hjemmebane da deres tankeprosess og utvalg av ord kan være uforståelig, ikke bare for jevnaldrende elever, men også for lærere og foresatte hjemme. Det er ikke alle *elever med stort læringspotensial* som bruker det



potensialet de har for å lære og utvikle seg maksimalt. Flere elever i denne elevgruppen blir ikke identifisert, med grunnlag i at de ikke går under de kjente karakteristikene for *elever med stort læringspotensial*. Det er flere som underprester, det vil si de som ikke nødvendigvis presterer høyt i undervisning, men som har muligheten og potensiale for å gjøre det. Årsaker til underprestestasjon kan være mangel på motivasjon og utfordringer for eleven.

### 3.1.2 Beskrivelse av begreper og konsepter utarbeidet ved hjelp av innhentet empiri

Dette delkapittelet vil inneholde konsepter og begreper som DragonBox, Multi Smart Øving, Tidlig innsats og rike oppgaver. Gjennom innhenting av empirien kom de ulike konseptene og begrepene frem i lyset. Delkapittelet vil være med på å gi en forklaring på hva de innebærer og en beskrivelse på hva det er, da konseptene og begrepene kommer frem i empirien vil det ikke være ukjent.

#### **DragonBox**

*DragonBox* er et læringsverk for matematikk på barnetrinnet, det er utviklet ved hjelp av læreplaner i samarbeid med Utdanningsdirektoratet (Uggerud et al., u.å.-a). Læreverket består av et magisk univers, hvor elevene gjennom manipulering og visualisering får utforsket matematiske operasjoner (Uggerud et al., u.å.-a). *DragonBox* presenterer *DragonBox-Metoden*, det er en metode som er delt inn i fire deler, utforsking, samtale, øving og oppsummering (Uggerud et al., u.å.-a). Det er et digitalt verktøy som en lærer kan, ifølge *DragonBox*, få gode matematiske samtaler med elevene når det gjelder det å utforske (Uggerud et al., u.å.-a). Læringsverket er med på å gi elevene utfordringer på sitt nivå (Uggerud et al., u.å.-b). Det magiske universet fører til at elevene møter på ekte problemer med en kontekst som er fiktiv, og elevene må ved hjelp av problemløsning arbeide med oppgavene (Uggerud, 2021).

#### **Multi Smart Øving**

*Multi Smart Øving* er utviklet av Gyldendal. Det er et læremiddel som tar utgangspunkt i læreverket *Multi* (Gyldendal, 2020). Læreverket er digitalt og brukes til matematikken (Gyldendal, 2020). Både ferdigheter, faktakunnskaper og grunnleggende begrepsforståelse blir øvd på via *Multi Smart Øving* (Gyldendal, 2020). *Multi Smart Øving* er basert på algoritmer og det er adaptivt, som vil si at brukerne vil få nivåtilpassede oppgaver og utfordringer (Gyldendal, 2020). Brukerne av *Multi Smart Øving* vil, etter hvert som det arbeides, få en individuell profil som vil følge utviklingsnivået til brukeren (Gyldendal, 2020). Læremiddelet vil både avansere lærestoffet for de elevene som mestrer oppgavene og hjelper med å tette kompetansehull for de elevene som strever (Gyldendal,

2020). Elevenes mestring vil fremmes ved at oppgavene alltid vil være tilpasset deres faglige nivå og utvikling (Gyldendal, 2020).

### **Tidlig innsats**

I Opplæringsloven er det en paragraf, § 1-4, som omhandler *tidlig innsats* (Opplæringslova, 1998, § 1-4). § 1-4 forteller «På 1. til 4. årstrinn skal skolen sørge for at elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller rekning, raskt får eigna intensiv opplæring slik at forventede progresjon blir nådd» (Opplæringslova, 1998, § 1-4). Dette er en paragraf som omhandler de elevene som går 1.-4.trinn og det er skolens plikt å gi tilbud til mer intensiv undervisning for de elevene som trenger støtte i skriving, lesing og rekning fordi de ikke har ønsket progresjon for alderen eller trinnet. *Tidlig innsats*, også kalt *intensiv opplæring* skal ikke kun gjelde for de elevene med enkeltvedtak, men den skal gjelde elevene som strever i lesing, regning og skriving (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 2-3). På samme måte som tilpasset opplæring er tidlig innsats «grunnleggende i den norske skolens ambisjoner om å forebygge lærevansker og skape mestring hos mangfoldet av elever» (Bjørnsrud & Nilsen, 2022, s. 17). Bjørnsrud og Nilsen (2022, s. 18) presiserer bruken av begrepet «mangfold» og forteller at det begrepet innebærer alle elever og alle de ulike elevforutsetningene.

### **Rike oppgaver**

*Rike oppgaver* er en type oppgaver som inviterer alle elever til å arbeide (Olafsen & Maugesten, 2022, s. 233). Dette er en type oppgaver som kan gjøre tilpasningen i matematikkundervisningen lettere. Denne oppgavetyperen bidrar til diskusjoner i fellesskap, ulike løsninger og kan være behjelpelig i forståelse av nye matematiske begreper (Stedøy, 2005 i Olafsen & Maugesten, 2022, s. 233). For at en oppgave skal kunne bli kalt for en rik oppgave må den fylle noen kriterier. For det første trenger det å være en oppgave som skal være enkel å begynne på, for det andre skal oppgaven bli erfart som en utfordring (Olafsen & Maugesten, 2022, s. 233). For det tredje skal oppgaven være mulig å løses på flere måter og med ulike strategier, for det fjerde skal den bidra til at det blir definert nye problemer blant oppgaven (Olafsen & Maugesten, 2022, s. 233). Til sist burde oppgaven vise til matematiske begreper som er sentrale i faget (Olafsen & Maugesten, 2022, s. 233). LIST-oppgaver er en betegnelse for utforskende og rike oppgaver ifølge Matematikksenteret (Olafsen & Maugesten, 2022, s.233). LIST er et akronym for «lav inngangsterskel og stor takhøyde» som også gjenspeiler prinsippet for oppgavene og er utviklet av matematikksenteret (Matematikksenteret, 2018). Det fortelles at målet med LIST-oppgavene er at de fleste skal klare å

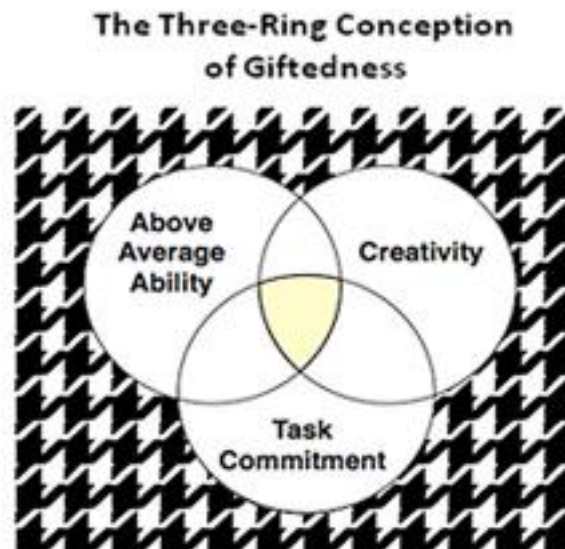
starte og komme i gang med oppgaven og at det i tillegg skal være mulig å arbeide på et matematisk nivå som kan være høyt (Matematikksenteret, 2018).

## 3.2 Teoretisk rammeverk

I dette delkapittelet vil forskningens rammeverk presenteres. Det teoretiske rammeverket for forskningen var med på å danne tre kategorier som tilhører hvert sitt forskningsspørsmål. Den første kategorien innebærer *Flerfaktormodellen* til Mönks og Ypenburg (2008) og dens personlighetsfaktorer, som er utviklet ved hjelp av Renzulli sin modell kaldt *The Three-Ring Conception of Giftedness* (2012), og vil bli presentert i dette kapittelet. Personlighetsfaktorene er med på å analysere masteroppgavens første forskningsspørsmål «*Hvordan vil matematikklærere på småtrinnet tolke begrepet, elever med stort læringspotensial?*». De sosiale faktorene i *Flerfaktormodellen*, som er en utvidelse fra modellen til Renzulli, brukes for å analysere forskningsspørsmål to: *Hvilke utfordringer opplever matematikklærere på småtrinnet i møte med «elever med stort læringspotensial»?* og er kategori nummer to. Den tredje kategorien er de tre ulike tilpasningsmetodene for *elever med stort læringspotensial*, akselerasjon, berikelse og nivådeling, som blir nærmere beskrevet i dette kapittelet (NOU 2016: 14, s. 69). Tilpasningsmetodene er med på å analysere det siste forskningsspørsmålet for masteroppgaven: *Hvordan tilrettelegger de for «elever med stort læringspotensial»?*. Oppsummert vil da delkapittel 3.2.1 *Flerfaktormodellen og The Three-Ring Conception of Giftedness* være knyttet til det første og andre forskningsspørsmålet. Delkapittel 3.2.2 *Tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial* er knyttet til det siste og tredje forskningsspørsmålet.

### 3.2.1 *Flerfaktormodellen og The Three-Ring Conception of Giftedness*

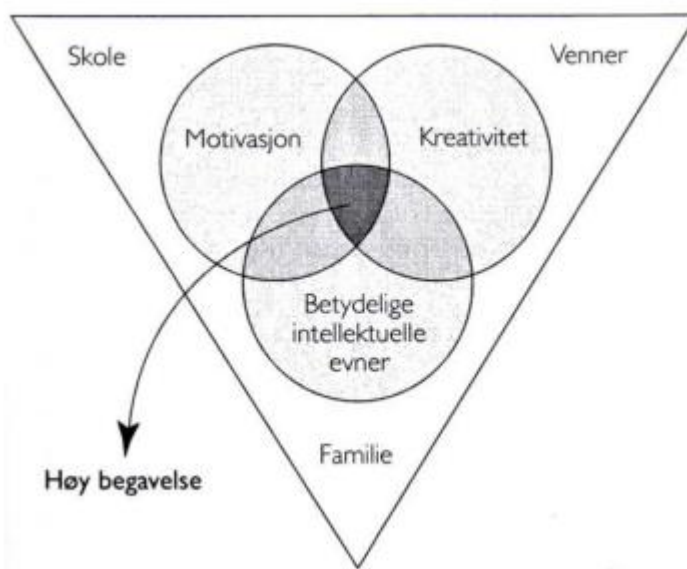
Mönks & Ypenburg (2008) utviklet en modell for å demonstrere mulighetene for elevens læringspotensial. Modellen har fått navnet *Flerfaktormodellen*. *Flerfaktormodellen* er en videre utvikling av Renzulli (2012) sin modell som heter *The Three-Ring Conception of Giftedness*, Mönks & Ypenburg inkluderte *vennekrets, familie og skole* som tre nye faktorer, de sosiale faktorene (NOU 2016: 14, s. 46). Originalt er *Flerfaktormodellens* personlighetsfaktorer (kreativitet, motivasjon og betydelige intellektuelle evner) som nevnt konstruert av en mann med navn Joseph S. Renzulli. Renzulli utviklet denne modellen for å illustrere de primære dimensjonene ved et menneskes potensial, som omhandler kreativ produktivitet (Renzulli, 2012, s. 153).



Figur 1: Joseph S. Renzulli's modell kalt *The Three-Ring Conception of Giftedness* (Renzulli, 2012, s. 152).

Figur 1 illustrerer de tre faktorene *Above Average Ability*, *Creativity* og *Task Commitment*. Hver faktor er hver sin sirkel og i midten av figuren der sirkelene overlappes er det et område som er farget lys gul. Dette området representerer når disse faktorene av et menneskes egenskaper spiller sammen, og er et godt utgangspunkt for at den kreative produktive prosessen har mulighet til å begynne (Renzulli, 2012, s. 153). Renzulli (2012, s. 153) forklarer at over gjennomsnittlige evner (*Above Average Ability*) omfavner ikke kun de generelle ytelsesområdene, men også de spesifikke ytelsesområdene. De generelle ytelsesområde kan blant annet være numeriske og/eller verbale resonnerer, hukommelse eller romlige relasjoner (Renzulli, 2012, s. 153). De spesifikke ytelsesområdene kan være eksempelvis matematikk, musikalsk komposisjon, dans og mer spissede områder som dette (Renzulli, 2012, s. 153). Kreativitet (*Creativity*) inneholder ifølge Renzulli evnen til originalitet både når det gjelder tankemåter og utførelse, nysgjerrighet og oppfinnsomhet (Renzulli, 2012, s. 153). Den siste faktoren er oppgaveforpliktelse (*Task Commitment*), Renzulli (2012, s. 153) presenterer egenskapen som utholdenhet, viljestyrke, besluttsomhet og positiv energi som finnes hos produktive og kreative mennesker. Dette er egenskaper som kan kalles for ikke-intellektuelle egenskaper (Renzulli, 2012, s. 153). Han forklarer at egenskapene som tilhører oppgaveforpliktelse er en fokusert form for motivasjon, en energi som et individ bruker i møte med et bestemt problem eller i arbeid med et bestemt ytelsesområde (Renzulli, 2012, s. 153). Det er viktig å påpeke at egenskapen om evner over gjennomsnittet er en faktor som oftest viser seg konstant over tid, men de to andre egenskapene kreativitet og oppgaveforpliktelse (motivasjon) er faktorer som viser seg i situasjoner, ulike kontekster eller på forskjellige tider og vil derfor være mer utfordrende å få øye på (Renzulli, 2012, s. 153).

Som nevnt har Mönks og Ypenburg (2008) en modell kalt *Flerfaktormodellen*. Denne modellen er en videreutvikling av *The Three-Ring Conception of Giftedness-modellen* (Figur 1) til Joseph S. Renzulli (2012). Mönks og Ypenburg (2008) har utvidet modellen med tre sosiale faktorer, de har oversatt og endret litt på de originale faktorene i tillegg. *Kreativitet* heter enda *kreativitet* som i Renzulli sin modell. *Over gjennomsnittlige evner* har nå navnet *betydelige intellektuelle evner* og *oppgaveforpliktelse* ble til *motivasjon*. Dette er faktorer Mönks og Ypenburg (2008, s. 31) kaller for personlighetsegenskaper. *Skole, venner og familie* er de sosiale faktorene i *Flerfaktormodellen* (Mönks & Ypenburg, 2008, s. 31).



Figur 2: *Flerfaktormodellen* til Mönks & Ypenburg (2008, s. 31).

Personlighetsegenskapene har hver sin sirkel illustrert i figur 2, og på samme måte som i Renzulli sin modell (figur 1) overlapper disse sirklene. For *Flerfaktormodellen* er det overlappende området en mørkere grå farge for å representere når disse faktorene på menneskelige egenskaper oppstår samtidig vil det bidra til høy begavelse hos individet (Mönks & Ypenburg, 2008, s. 31). Nytt for *Flerfaktormodellen* er trekanten som omfavner de tre personlighetsegenskapene, det er de tre sosiale faktorene i modellen. De sosiale faktorene innebærer å være individets omgivelser og dermed illustreres dette med en bord (trekant) rundt personlighetsegenskapene. Det må understrekes at Mönks & Ypenburg (2008) bruker betegnelsen *begavelse*, Jøsendalsutvalget (NOU 2016: 14, s. 47) derimot snakker om den identiske modellen og bruker modellen *læringspotensial*. Derfor velger jeg å bruke begrepet *læringspotensial* istedenfor *begavelse* som figur 2 viser til.

Elevers personlighetsegenskaper er *motivasjon, kreativitet og betydelige intellektuelle evner*. Motivasjon vil si at et individ har evne og vilje til å gjennomføre et påbegynt arbeid eller en oppgave (Mönks & Ypenburg, 2008, s. 29). Det å kunne lage seg egne mål, legge planer og kjenne på at en oppgave er morsom, er også tegn på motivasjon (Mönks & Ypenburg, 2008, s. 29). Når det gjelder kreativitet vil det bety at et individ har mulighet til finne en alternativ løsning på et problem, gjerne på en oppfinnsom og original måte (Mönks & Ypenburg, 2008, s. 29). Som regel vil personen ha en tankegang som er nokså selvstendig og produktiv, ettersom kreativitet ikke kun gjelder å løse problemer, men også å oppdage problemer (Mönks & Ypenburg, 2008, s. 29). Den siste faktoren av de tre personlighetsrettede egenskapene, er betydelig intellektuelle evner. Denne faktoren innebærer at intelligensen ligger over gjennomsnittet, gjerne målt med en test for intelligens og/eller evner (Mönks & Ypenburg, 2008, s. 29). Mönks & Ypenburg (2008) nevner at det å måle intelligens (IQ) kan være utfordrende når det snakkes om gjennomsnittet, men ved hjelp av deres arbeid trekker de konklusjonen om at IQ-verdien regnes å være 130 eller mer. Grunnen til at Mönks og Ypenburg (2008, s. 29) forklarer at det kan være utfordrende, er fordi «det ikke kan trekkes en nøyaktig grense for når intelligensen ligger over gjennomsnittet». Utvalg av mennesker som en måler IQ på, kan variere fra utvalg til utvalg og kan dermed være en utfordring.

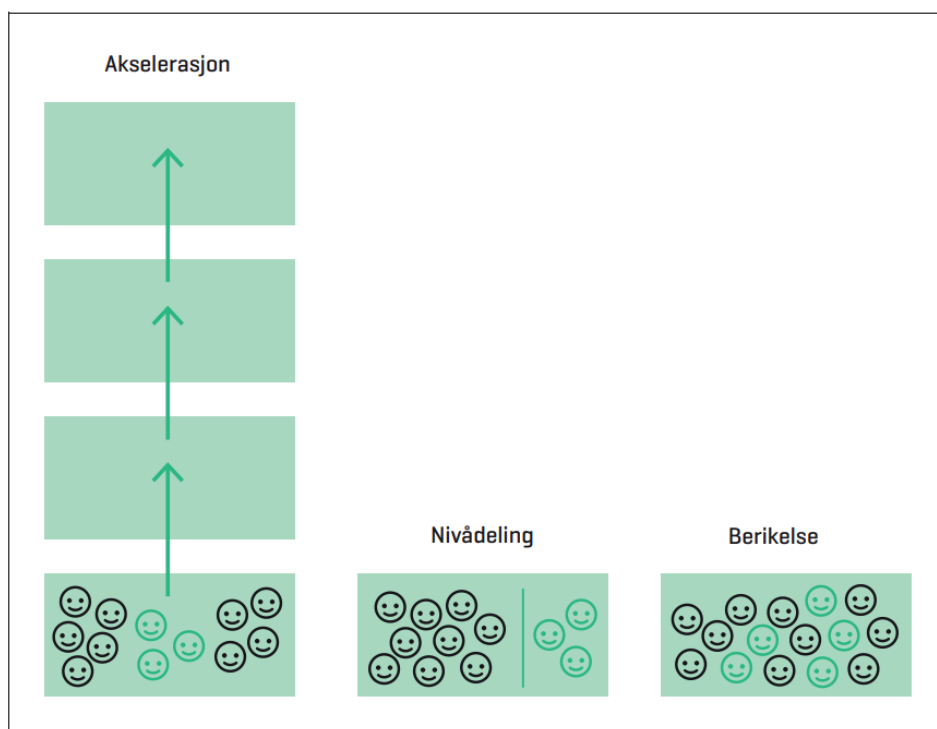
De sosiale områdene er *venner, skole og familie*. En samlebetegnelse og et overordnet tema for disse faktorene er læringsmiljøet eleven befinner seg i, altså omgivelsene, der læring og utvikling skal finne sted (Mönks & Ypenburg, 2008, s. 30). Ansvar for å tilrettelegge for et godt læringsmiljø ligger ikke kun hos læreren. Det er et lag som samarbeider rundt eleven for å skape et trygt og utviklende læringsmiljø (NOU 2016: 14, s. 48). Dette laget kan bestå av foreldre/foresatte, PPT, skoleledelsen og lærere (NOU 2016: 14, s. 48). Den sosiale faktoren som omhandler *skole*, er en faktor som representerer læreplanen og derav individuelle tolkninger av læreplanen som kan føre til utfordringer når det gjelder å bidra til en optimal utvikling hos *elever med stort læringspotensial* (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 40). Norge som et land er også preget av spredt befolkning, som kan ha innvirkning på tilgang av ressurser for skolene. Dette eksemplifiseres av Smedsrud og Skogen (2016, s. 40) at skolene i Oslo har høy befolkning, som gir mer tilgang til ressurser og derav mer muligheter å tilby eleven, enn en liten by, bygd, eller tettsted med lavere befolkning og redusert tilgang av ressurser. Det har derfor mye å si hvor eleven holder til, hvilke muligheter og ressurser, skolen har å tilby, dette kan ha innvirkning på hvilke muligheter den sosiale faktoren «skole» kan bidra med. Faktoren *familie* beskriver nytten av at foreldre og/eller foresatte rundt eleven har forståelse for potensialet og ikke minst for hvordan det kan arbeides og støttes for å fremme dette potensialet i hjemmets fire vegger (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 40). *Venner* er en faktor som er

viktig å ha med i *Flerfaktormodellen* på grunn av elevens identitetsbygging (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 41). Identiteten er i utvikling og bygges ved blant annet samhandling med andre jevnaldrende som er kompatible for eleven (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 41).

Det er først når alle seks faktorene er i samspill med hverandre at mulighetene til elevene for å utvikle deres læringspotensial blir optimalt (Mönks & Ypenburg, 2008, s. 30; NOU 2016: 14, s. 47). Elevene som viser tydelige tegn på personlighetsfaktorene kreativitet, betydelig intellektuelle evner og motivasjon, er også avhengig av et læringsmiljø som er støttende, godt, konstruktivt, forståelsesfull og kan bidra til deres utvikling av potensiale (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 41).

### 3.2.2 Tilpasset opplæring for *elever med stort læringspotensial*

Skolen har i oppgave å utvikle og gi mulighet for læring til alle typer elever, og det uavhengig av hvilke forutsetninger de har (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Det å drive tilpasset opplæring kan ha mange pedagogiske og organisatoriske uttrykk, gjennom strategier som akselerasjon, berikelse eller nivådelte grupper. Dette er tilpasningsstrategier som ofte blir brukt for å ta vare på *elever med stort læringspotensial* (NOU 2016: 14, s. 69). Hvis tilpasningsstrategier ikke blir gjennomført eller tilpasset i form av opplæring for denne elevgruppen, kan det medføre både sosiale og faglige konsekvenser (NOU 2016: 14, s. 8). Konsekvensene kan være mobbing, frafall fra skolen, underprestering og sosial stigmatisering (Børte et al., 2016, referert i NOU 2016: 14, s. 8).



Figur 3: Visuell presentasjon på akselerasjon, berikelse og nivådeling (NOU 2016: 14, s. 68).

## **Akselerasjon**

Viser til Figur 3, hvor det er en visuell skisse av de tre strategiene som kan bli brukt for tilpasset opplæring for *elever med stort læringspotensial*. Strategien *akselerasjon* går under den *organisatoriske differensieringen*, den fører til at elevene deles inn etter hvilke interesser de har faglig eller hvilke faglige forutsetninger de har (NOU 2016: 14, s. 65). Den organisatoriske differensieringen handler i hovedsak om at skolen deler inn elever i grupper etter faglig nivå og/eller behov, rett og slett hvordan skolen organisatorisk legger til rette for eleven (NOU 2016: 14, s. 65). Ved å bruke akselerasjon kan hovedårsaken være at lærerne ønsker å gi eleven utfordringer og opprettholde lærelysten hos den enkelte (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 96). Det er også et ønske at elevene som får akselerasjon som et tilbud skal kunne utvikle gode læringsstrategier og ikke bli en elev som underpresterer (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 96). Akselerasjon gir elevene anledning til å arbeide med pensum som er på høyere trinn (Idsøe & Skogen, 2019, s.577). Det kan blant annet gjennomføres ved at eleven starter før på skolen, at eleven kan jobbe i et raskt, sikkert tempo med pensumet i et eller flere fag, som kan resultere i at eleven gjennomfører selve skoleforløpet raskere enn det som er normalt (Idsøe & Skogen, 2019, s. 577). Idsøe og Skogen (2019, s. 577) forteller at ved å bruke denne strategien for tilpasset opplæring vil *elever med stort læringspotensial* kunne arbeide på et nivå som samsvarer nærmere til individets kunnskapsnivå. Dette er et tilbud som vil bidra til at eleven kan utvikle seg og ha et større læringsutbytte. For at akselerasjon skal gjennomføres er det nødvendig at det er et samarbeid mellom lærere som tilhører barnetrinnet, ungdomstrinnet og videregående (NOU 2016: 14, s. 88). Gjennomføringen av strategien kan møte på begrensninger, da det kan være utfordringer angående økonomisk tilgang, mangel på ressurser eller for stor avstand til andre skoler, hvis en elev skal ta fag som er på ungdomsskole-, videregående- eller universitetsnivå (Idsøe & Skogen, 2019, s. 578).

## **Berikelse**

*Berikelse* er den andre strategien som kan bli brukt for å tilpasse for *elever med stort læringspotensial* (Smedsrud & Skogen, 2016, s.71). Berikelse som tilpasningsstrategi er viktig med grunnlag i at det finnes elever med ulike forutsetninger, både når det gjelder å beherske og å forstå informasjon på skolen (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 72). En kan sette berikelse under den *pedagogiske differensieringen* en lærer kan gjøre i klasserommet (NOU 2016: 14, s. 63). Pedagogisk differensiering innebærer at læreren i hovedsak er den som tilpasser for det faglige innholdet, prosessen for arbeidet, arbeidsmåter for å fremme elevens potensial, kunnskapsnivå og ulike læremåter (Tomlinson, 1999 i NOU 2016: 14, s. 62). Gjennom denne strategien får elevene



lært seg fagstoff grundigere (Idsøe & Skogen, 2019, s. 578). I bunn og grunn handler berikelse om en sammensetning av aktiviteter, tilpasninger og holdninger læreren må sette sammen for å tilrettelegge i et klasserom som er fylt av unike individer (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 71). Ved hjelp av berikelse kan eleven utvikle en metakognisjon, som betyr at eleven skaper en forståelse for kunnskapen de blir presentert for (Idsøe & Skogen, 2019, s. 578). Når berikelse er i bruk i en undervisningstime fører det til at eleven får jobbet grundigere, dypere og mer detaljert med fagstoffet (Idsøe & Skogen, 2019, s. 578). Til slutt er intensjonen med denne tilpassningsmetoden å gi elevene mulighet til å delta mer innenfor et fagfelt, enn det de hadde fått i en ordinær klasseromssituasjon (Idsøe, 2014a, s. 40).

### **Nivådeling**

Nivådelte grupper er en omdiskutert differensieringsmetode. Ved å bruke denne metoden blir klassen fysisk delt opp, med grunnlag i nivået elevene er på, og deretter får de undervisning i de gitte gruppene hver for seg (Nosrati & Wæge, 2015, s. 9). Både Jøsendalsutvalget (NOU 2016: 14) og Nosrati og Wæge (2015) presiserer at det å dele inn i grupper som er basert på nivå ikke anbefales. Grunnlaget for dette utsagnet er at *elever med stort læringspotensial* har en utvikling som er individuell, og dermed har de ulikt tempo, utfordringer og styrker (NOU 2016: 14, s. 69). Da blir gruppene for «heterogene», som kan svekke motivasjon og selvtillit ikke bare hos høyt presterende elever, men også for elever som presterer lavt (Nosrati & Wæge, 2015, s. 10). Et annet argumentet er at nivådelte grupper er for statiske, da nivået er svært dynamisk både når det gjelder fag, temaer eller emner (NOU 2016: 14, s. 69). Om det skal deles inn i grupper nevnes det at det burde være med sosiale interaksjoner som grunnlag, av den grunn at det kan brukes som et tiltak som er læringsstøttende (NOU 2016: 14, s. 69). Med beskrivelsen til organisatorisk differensiering og at denne typen differensiering deler elevene etter fag eller forutsetninger, kan det trekkes en tråd til at nivådelte grupper også er en organisatorisk differensiering (NOU 2016: 14, s. 65). I Opplæringsloven er det en paragraf som tilsier at elevene ikke skal deles inn etter det faglige nivået deres, deres etnisitet eller kjønn (Opplæringslova, 1998, § 8-2). Jøsendalsutvalget presiserer at dette deres tolkninger av § 8-2 bryter ingen lov når det gjelder den organisatoriske differensieringen, om lærerne tilpasser for elevenes læringsbehov (NOU 2016: 14, s. 68).

## 4 Metode

I dette kapittelet er den metodiske tilnærmingen for forskningen presentert, i tillegg til begrunnelse for metodevalget. Det beskrives hva kvalitativ metode generelt er, og deretter går jeg dypere inn på den valgte forskningsmetoden, kvalitativt intervju, da formålet er å snakke med de fem informantene om hvilke erfaringer de har angående *elever med stort læringspotensial*. Det vil redegjøres for hvordan datamaterialene ble samlet inn fra start til slutt. Styrker og svakheter ved masterforskning fremlegges, og det vil drøftes hvilke faktorer som er med på å influere styrkene og svakhetene. Ethiske overveielser vil til slutt gjøres rede for. Masterstudiets problemstilling og tre forskningsspørsmål presenteres igjen grunnet at de metodiske valgene er gjort med grunnlag av disse.

Problemstillingen for oppgaven er som følgende:

- utfordringer og tilrettelegginger i møte med *elever med stort læringspotensial* på småtrinnet.

Til problemstillingen følger forskningsspørsmålene:

- Hvordan vil matematikklærere på småtrinnet tolke begrepet «elever med stort læringspotensial»?
- Hvilke utfordringer opplever matematikklærere på småtrinnet i møte med «elever med stort læringspotensial»?
- Hvordan tilrettelegger de for «elever med stort læringspotensial»?

### 4.1 Kvalitativ forskningsmetode

Problemstillingen er en avgjørende faktor i forhold til hvilken retning forskningsmetoden tar. Forskningsmetodene kan deles inn i kvalitative og kvantitative metoder, hvorav i de kvalitative metodene søker forskeren etter innsikt og forståelse for et bestemt tema og i de kvantitative metodene rettes mer mot å få oversikt og en forklaring (Tjora, 2021, s. 35). Forskningens problemstilling tar for seg utfordringer hos lærere i møte med *elever med stort læringspotensial*, og her kunne oppgaven gått i både kvalitativ og kvantitativ retning. Ved en kvantitativ metoderetning ville oppgaven fått et resultat som for eksempel ville vært basert på hvor mange lærere som opplever utfordringer med *elever med stort læringspotensial*. Selv om dette hadde vært interessant å kartlegge, vil oppgaven gå innenfor den kvalitative metoden og ta en annen retning. For kvantitative

metoder er det brukt flere informanter for utvalget enn i kvalitative metoder (Nyeng, 2012, s. 79). Av den grunn vil det være for få informanter i denne masterstudien til å benytte meg av en kvantitativ forskningsmetode. Grunnet at ønsket for denne forskningen og masteroppgaven er å lytte til informantenes personlige opplevelser, heller enn å kartlegge for eksempel antallet *elever med stort læringspotensial*. Den kvalitative forskningsmetoden vil ta for seg færre informanter og gå dypere inn på informantenes meninger, opplevelser og/eller holdninger til et tema (Tjora, 2021, s. 37). Når forskningen går i retning kvalitativ metode, vil den informasjonen som blir innhentet være dypere og mer spisset, ettersom det er mulighet for fleksibilitet under innhenting av data, ved hjelp av spørsmål (Dalland, 2020, s. 54-55). Dette samsvarer med ønske om å kunne dypdykke ned i mine informanters erfaringer og opplevelser. Innenfor den kvalitative forskningsmetoden finnes det en rekke metoder som blant annet observasjon, intervju og dokumentanalyse (Andersson-Bakken & Dalland, 2022, s. 13). For denne oppgaven er forskningsmetoden kvalitativt intervju grunnet med fokus på erfaringene og tankene til informantene.

#### 4.1.1 Kvalitativt intervju

Forskningsmetoden intervju er mulig å dele inn i to grupper, kvalitativt og kvantitativt intervju (Svenkerud, 2022, s. 91). Et kvantitativt intervju vil tar for seg spørsmål som kan gi enkle ja/nei-svar eller svare på svaralternativer, spørsmål som er lukket og kan for eksempel igjen være under en spørreundersøkelse (Svenkerud, 2022, s. 91). På den andre siden er kvalitativt intervju ofte brukt som metode der det er færre som blir intervjuet og forskeren er mer på let etter svar på «hvordan?», «hvorfor?» og/eller «hva?», som er mer åpne spørsmål (Svenkerud 2021, s. 91). Gjennom utarbeidelsen av masteroppgavens intervjuguide var målet å lage åpne spørsmål som inviterte til reflekterte svar og tanker. Under den kvalitative intervjuformen finnes det blant annet en type intervju som kalles *dybdeintervju*. Et dybdeintervju er et intervju som kan gå utenfor manus, som vil si at det er mer fritt for intervjueren å spørre utenfor intervjuguiden, og dermed kan gå mer i dybden i et spesifikt område for å skape flere refleksjoner hos informantene (Tjora, 2021, s. 127). Målet med forskningen var å kunne fange opp følelser og opplevelser hos informantene og derfor passet det å gjøre et dybdeintervju slik at det var muligheter for å spørre utenfor intervjuguiden om noe var uklart eller spesielt interessant.

## 4.2 Datainnsamling

I dette delkapittelet er prosessen fra start til slutt når det gjelder datainnsamlingen presentert. Valget av intervju som metodevalg vil gjøres rede for. Hvordan utvalget av informanter for masterstudien

ble hentet inn og hvordan utvalget ble blir fremstilt. Til slutt vil forskningskvaliteten og de etiske overveielserne studien drøftes.

#### 4.2.1 Intervju

Oppgavens forskningsmetode ble intervju, nærmere sagt et dybdeintervju som er en intervjutype der intervjueren ikke trenger å holde seg strengt til manus, og muligheten for å gå i dybden på enkelte temaer er da til stede (Tjora, 2021, s. 127). Ambisjonen var å kunne finne ut av lærers individuelle utfordringer og hvordan de selv velger å tilrettelegge for *elever med stort læringspotensial*. Ved hjelp av et dybdeintervju har jeg muligheten til å få frem reflekterte tanker og mer dybde i svarene (Tjora, 2021, s. 127). For å begrunne valget for intervju, vil det belyses hvorfor det ikke ble observasjon, som også er en kvalitativ metode (Aadland, 2011, s. 208). Begrunnelsen for valgt intervju som metode ligger i at problemstillingen og forskningsspørsmålene for masteroppgaven handler om læreres utfordringer i møte med *elever med stort læringspotensial*, noe som vil være vanskeligere å observere ved bruk av observasjon i klasserommet. Da ville det vært mine tolkninger av hva lærerens utfordringer kunne vært. Om observasjonen hadde vært den primære metoden for innhenting av empiri for oppgaven, kunne det vært en mulighet å ha en kombinasjon av observasjon og intervju. Intervjuet ville bidratt til å støtte opp mine tolkninger fra observasjonene eventuelt. Observasjon kunne vært med på å sjekke hvordan læreren i etterkant av et intervju, i praksis, møtte på utfordringene i klasserommet. Hovedgrunnen til at oppgaven ikke har en observasjonsdel er grunnet i at forskningsspørsmålene fokuserer i større grad på opplevelsene til lærerne og hvordan de takler og tilrettelegger for *elever med stort læringspotensial*. Dette er situasjoner som ikke eksempelvis kan observeres i en matematikktime. En annen faktor som førte til at det ikke har blitt observasjon, er fordi lærerne ikke nødvendigvis har en elev med stort læringspotensial i klassen dette skoleåret. Under intervjuet ble det brukt lydopptaker, dette for å kunne høre på intervjuet i etterkant og eventuelt fange opp flere detaljer (Dalen, 2011, s. 28).

#### 4.2.2 Utvalgsstrategi

En arbeider oftest i dybden i kvalitativ forskning, med få utvalgte enheter, ofte strategisk valgt utfra forskningens fokus (Tjora, 2021, s. 47). De selekterte informantene har utnevnte kriterier som fører til at de vil kunne passe bedre for problemstillingen enn hvem som helst annen lærer.

Utvelgelseskriteriene er med på å gi et grunnlag for å besvare problemstillingen for masterstudien «*Utfordringer i møte med elever med stort læringspotensial på småtrinnet*». Det handler om at utvalget av informanter skal være relevant og skal gi muligheten til å sitte med et underlag som gir et «tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse» (Dalen, 2011, s. 45). I begynnelsen av

masterprosessen ble det sendt ut en rekke e-poster til rektorer på barneskoler i mitt nærrområde. Rektorene fikk generell informasjon om prosjektet, hvilke kriterier som var ønsket for informantene og et informasjonsskriv for eventuelle informanter (vedlegg 1). Informantenes kriterier i informasjonsskrivet var at de har studiepoeng i matematikk og at de underviser i matematikk på småtrinnet i skoleåret, 22/23. Grunnlaget for valget av kriteriene var for å få et utvalg informanter som var spesifisert og relevant for masteroppgavens problemstilling. Deretter ble rektorene oppfordret til å sende informasjonsskrivet videre til lærere de anså passende for masteren og problemstillingen.

Etter utsendelse av e-postene tok det noe tid før respons ble mottatt. Muligens ville responsen vært raskere om e-postene hadde gått direkte til de lærerne det gjaldt, men grunnet lite kjennskap til lærerne ved de ulike skolene var jeg avhengig av hjelp fra rektoren på de respektive skolene. Rektorene har bedre oversikt over sine ansatte og kan da videresende informasjonsskrivet. Ulempen var at skrivet må gjennom to ledd hvor tilbakemeldingen tok lengre tid. Etter lite respons utvidet jeg området for barneskoler, og det ble sendt e-poster til rektorer på barneskoler også utenfor nærområdet. Totalt ble det sendt ut e-poster til om lag 25 skoler. Med strategien om å sende e-post med informasjonsskriv til rektorer, fikk jeg samlet inn totalt én informant. Resterende informanter ble hentet inn ved at jeg spurte lærere direkte om de ville stille til et intervju, og dermed være en informant for masterstudien. Det vil si at jeg har et bekjentskap til hoveddelen av informantene. Dette betyr at ikke bare strategien for å hente inn informanter endret seg, også utvelgelseskriteriene. Med grunnlag i et for lite representativt utvalg av de grunnkriteriene; studiepoeng i matematikk og jobbet på småtrinnet skoleåret for masterstudien, 22/23, endte jeg til slutt med kriterier som tilsa at informantene skulle ha studiepoeng i matematikk og ha jobbet en del på småtrinnet. Grunnen til at informantenes kriterier ble revidert og forkortet, var fordi det at informanten jobbet på småtrinnet skoleåret for masterstudien, 22/23, var lite relevant. Det var mer relevant at informantene hadde erfaring med å jobbe på småtrinnet. Tilsvarende med kriteriet om å undervise i matematikk i skoleåret 22/23. Informantene vil snakke om erfaringer i intervjuet og dermed er ikke hvor de jobber skoleåret 22/23 et relevant kriterium for masterstudien. Til slutt ble kriteriene at informanten skulle ha erfaring fra 1.-4. trinn, ha studiepoeng i matematikk.

### 4.2.3 Utvalg

For denne oppgaven er det totalt fem informanter, fire informanter jeg har bekjentskap til og en jeg ikke har bekjentskap til. Med bekjentskap vil det si at to av informantene mine er kollegaer, en

informant er et familiemedlem og en informant er en venn. I delkapittel 4.2.5 *Vurdering av forskningskvalitet* vil det drøftes bruken av et utvalg med bekjente informanter. Det er fem informanter og av den grunn har jeg valgt å gi de en bokstav fra A-E. Bokstaven avgjør når jeg hadde intervju med dem. Første intervju er Informant A og så videre. Informant A og E har en allmennutdanning, Informant B og D har en førskolelærer utdanning og Informant C har en lektorutdanning. Det er arbeidserfaring fra litt over et år til 25-30 år blant informantene.

#### 4.2.4 Datainnsamlingens omgivelser og gjennomførelse

Det var viktig for meg å ha så like som mulige omgivelser hos alle informantene, da omgivelser kan påvirke alt fra tryggheten til informanten, til støynivået og forstyrrelser for lydopptakeren (Tjora, 2021, s. 136). Jeg ville at omgivelsene skulle være likt for alle intervjuene, med grunnlag i at jeg har ulik relasjon til hver og en av dem. Ved at intervjuene ble holdt på skolen informanten jobber ved, i et miljø de kan føler seg trygge i (Tjora, 2021, s. 135). Det var også viktig for meg at informantene kunne føle de kunne slappe av under og i forkant av intervjuet. Fire av intervjuene ble utført i et møterom eller teamrom og ett intervju ble utført i et klasserom. Ingen av intervjuene ble avbrutt av støy eller andre mennesker i løpet av intervjuprosessen, som er en positiv faktor for flyten av intervjuet og transkripsjonen i etterkant (Tjora, 2021, s. 136-137).

Hvert intervju ble holdt ved at informant og jeg satt på hver vår side av et bord med lydopptakeren mellom oss, av den hensikt å få god kvalitet på lydopptaket fra begge parter. Appen Diktafon ble brukt som lydopptaker. Intervjueguiden lå foran meg og jeg spurte spørsmål fortløpende. Intervjuets første punkt var at jeg skulle fortelle litt mer om meg selv slik at informantene skulle bli bedre kjent med meg og masterprosjektet. Dette var i utgangspunktet kun nødvendig på det første intervjuet med informanten jeg ikke hadde bekjentskap til, men for å gjøre grunnlaget for intervjuene så likt som mulig, ble det informert om masteren og meg selv for alle informanter. Deretter ble informantene spurt litt om seg selv, generelle fakta. Dette var spørsmål som blant annet «Hvilken utdanning har du?» og «Hvor mange år har du jobbet som lærer?». Spørsmål av denne typen kan kalles for *oppvarmingsspørsmål*, og er som regel konkrete spørsmål som er enkle å svare på (Tjora, 2021, s. 159). Ved hjelp av oppvarmingsspørsmål vil informanten få en trygg og god start i intervjuet fordi hen behersker og tar spørsmålene på strak arm (Tjora, 2021, s. 160). Det er et dybdeintervju og av den grunn kan jeg gå utenfor manus og intervjuguiden om det er interessant med fordypning eller ekstra spørsmål underveis. Intervjuguiden inneholdt ikke et spørsmål om rike oppgaver, men Informant B nevnte rike oppgaver og jeg syntes det hadde vært interessant og ikke minst relevant å høre om hvilke tanker de ulike informantene hadde om rike

oppgaver. Grunnen for dette er fordi rike oppgaver gir mulighet for at alle elever å arbeide med en oppgave (Olafsen & Maugesten, 2022, s. 233). Derfor ble dette et fast spørsmål til slutt. Når et tema ikke blir tatt opp, er det ønskelig at det forklares hvorfor det er slik (Dalland, 2020, s. 98). Av den grunn er det nødvendig å nevne at intervju A fikk ikke spørsmål om rike oppgaver, da dette var det første intervjuet. I intervju B, kom informanten inn på temaet om rike oppgaver og etter det intervjuet syntes jeg det var relevant å ha med. Det var spennende og interessant å se om matematikklærere hadde kjennskap til slike oppgaver.

#### 4.2.5 Vurdering av forskningskvalitet

I dette delkapittelet drøftes kvaliteten av forskningen. Forskningskvalitet kan deles inn i *validitet* og *reliabilitet*, som oftest er brukt for å vurdere forskningskvalitet i kvalitative studier (Anker, 2020, s. 108).

*Reliabilitet* tar for seg hvorvidt fremgangsmåten ved innsamling av empiri samt analysen av datamaterialet er mulig å gjennomføre av andre forskere på nøyaktig samme måte (Dalen, 2011, s. 93). Dette kan bli utfordrende for kvalitative studier da det er mange faktorer som spiller inn, blant annet ved rollen forskeren har i den gitte situasjonen (Dalen, 2011, s. 93). Fra min forskning kan dette være faktorer som utvalget av informanter, utvelgelseskriteriene av informanter, samt tidligere relasjoner til informanten. De informantene som ble hentet inn har gitt meg et resultat basert på hvilken utdanning de har, deres erfaringer med *elever med stort læringspotensial*, samt hvor lenge de har arbeidet som lærer i skolen. Hadde det vært fem helt andre informanter kunne utfallet av resultatene vært helt annerledes. Forskningen og dens eksakte resultater er derfor subjektiv i relasjon til utvalg av informantene, dermed kan det være reliabiliteten i forskningen svekkes. Ved en metode som intervju er det faktorer ved informanter og typen spørsmål som kan være utfordrende å etterligne (Dalen, 2011, s. 93). Ettersom den valgte metoden er dybdeintervju, er det åpent for forskeren å gå utenfor manus (Tjora, 2021, s. 127), en faktor som gjør det vanskelig å gjenskape situasjonen og resultatene.

*Validiteten* også kalt *gyldighet* i et forskningsprosjekt handler om datamaterialet svarer og gir nødvendig informasjon til problemstillingen forskningen presenterer (Aadland, 2011, s. 308). Validiteten for forskningen ble vurdert gjennom hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277). I delkapittel 4.2.1 *Kvalitativt intervju* drøftes det grunnen til at metoden for forskningen ble intervju og ikke ved hjelp av observasjon. Det ble også forklart hvorfor jeg valgte å ikke gjennomføre en observasjon etter intervjuene, dette har med validiteten å gjøre fordi det

presiseres hvilken rolle og på hvilket grunnlag metodevalget passet problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). For å styrke validiteten av forskningen har jeg som forsker prøvd å lage relevante spørsmål som gir gode og gjennomtenkte svar fra informantene. Åpne spørsmål i intervjuguiden er med på å få frem reflekterte og i større grad mer utfyllende svar fra informantene (Svenkerud 2021, s. 91). Lydopptak er med på å styrke validiteten ved at det muliggjør direkte sitater fra informanten, samt kan en lytte tilbake og deretter gjøre en detaljert transkripsjon (Tjora, 2021, s. 181). Transkripsjonsprosessen for denne forskning bidro til tydelighet i hva som ble sagt under intervjuene, samt at det var enklere å gå tilbake og studere det informantene hadde sagt. En faktor som kan svekke validiteten for masteroppgaven er at jeg har bekjentskap til fire av fem informanter. Det kan øke deres ønsket om å svare «riktig» på spørsmål og tilfredsstille meg og mitt forskningsprosjekt og dermed svekke validiteten for masterstudien (Tjora, 2021, s. 164-165). Sted og omgivelsene rundt intervjuet er en også en viktig faktor for å få informantene til å føle seg trygge og velkomne, her anbefaler blant annet Tjora (2021, s. 135) at arbeidsplassen er et passende sted for å avholde et intervju. I min forskning ble alle intervjuene utført på arbeidsplassen, for å skape et så likt utgangspunkt som mulig for hvert intervju. Informantene fikk utdelt intervjuguiden i forkant av intervjuet, slik at de skulle ha kjennskap til hvilke spørsmål som ville bli stilt og dermed styrke tryggheten rundt intervjuet. Dette kan ha svekket validiteten for forskningen ved at informantene hadde mulighet til å søke opp informasjon i forkant av intervjuet, som fører til at jeg må stole på mine informanter og de svarene de velger å gi meg.

Gjennom analyse- og resultatprosessen har masteroppgaven til Linn-Cecilie Solberg og Gunnar Støvern vært til stor hjelp og inspirasjon. Deres masteroppgave omhandler *elever med stort læringspotensial*, samsvarende med denne masteroppgaven, men omhandler elever i høyere klassetrinn, mellomtrinnet (5. - 7. trinn) (Solberg & Støvern, 2022, s. 7). Jeg ble klar over Solberg og Støverns (2022) masteroppgave under analysearbeidet og oppdaget hvor lik denne oppgaven er til min. Sett i ettertid, hadde det vært en mulighet å bruke denne masteroppgaven som en del av tidligere forskning, men ettersom den ble oppdaget langt ute i prosessen har jeg valgt å utelate den. Dog vil jeg nevne at deres oppgave har vært en inspirasjon for denne masteroppgaven når det gjelder oppsett og utforming av kapitler. Utfordringen med såpass like oppgaver er at de kan fremstå som veldig like og jeg har hatt ett stort fokus på at deres oppgave har vært til inspirasjon og ikke en mal på hvordan de ulike kapitlene skal se ut.

I delkapittel 2.1 *Tidligere internasjonal forskning på elever med stort læringspotensial* blir det introdusert to artikler. Begge artiklene er på engelsk og dermed er de oversatt til norsk for denne



masteroppgaven. Ved hjelp av andre medstudenter og veileder er begreper i de to artiklene blitt diskutert for å finne den beste norske oversettelsen. Det er også viktig å nevne at ettersom det er artikler som er blitt oversatt fra engelsk til norsk kan ulike begreper og ord ikke ha identisk betydning og ordlyden kan bli annerledes. Dette kan medføre at noe av innholdet har blitt tolket på en annen måte enn original teksten.

#### 4.2.6 Etiske betraktninger for forskningen

Masterstudien ble meldt til Personvernombudet for forskning ved NSD - Norsk senter for forskningsdata AS så fort problemstillingen var på plass for oppgaven. Det var nødvendig å melde dette forskningsprosjektet til NSD da den inneholder personopplysninger om informantene (Anker, 2020, s. 105). Da studien ble godkjent (vedlegg 2) av NSD startet forskningen og empiriinnhenting. Forskningen følger, og har hele tiden være innenfor NESH sine retningslinjer. NESH er forkortelsen for de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap og humaniora, utarbeidet av den nasjonale forskningsetiske komité (NESH, 2021). NESH minner om at all forskning skal skje forsvarlig og kommer med innspill til hvordan det kan oppnås.

Når en utfører et intervju er det viktig at informantene beholder anonymiteten i etterarbeidet (Anker, 2020, s. 107). De ulike informantene har fått nye navn for å bevare anonymiteten. Navnene er Informant A, Informant B, Informant C, Informant D og Informant E. Ofte vil informantene kunne ta en sitatsjekk på det de har sagt, selv om det er mer brukt i intervjuer uten lydopptak (Tjora, 2021, s. 192). I denne oppgaven er det brukt lydopptaker, og informantene har skrevet under på at de samtykker til dette. Informantene har en rett til å forandre eventuelle feil eller noe som kan oppfattes misvisende. Før intervjuet ble det opplyst om at det var mulighet til å sette lydopptakeren på pause om det var ønskelig. Før intervjuet startet skrev informantene under på samtykke på informasjonsskrivet.

## 5 Analyse

Etter intervjuene ble gjennomført, ble lydfilene transkribert ordrett fra intervjuet. Da inkluderte jeg også «mhm», «ehh», «haha» og tilsvarende lyder, uttrykt når en tenker seg om. Jeg ønsket å ha med dette for å få med essensen av sitatene som eventuelt skulle bli brukt. Å transkribere betyr å høre på intervjuet og skrive ned det som blir sagt ord for ord, i tillegg får forskeren gjenopplevd intervjuet og kan dermed skrive ned tanker underveis (Dalland, 2020, s. 95). Gjennom min prosess med å transkribere, ble det tydeligere hva som ble sagt av de forskjellige informantene. Personlig er intervjuprosessen en uvant situasjon og dermed ble det å transkribere intervjuene en mer oversiktlig måte å se hva som faktisk ble sagt. Transkripsjonene er første steg og var til stor hjelp under analyseprosessen. Å analysere tekstmateriale vil ofte si å løse opp materialet i forskjellige deler og deretter undersøke hver del for seg, hvor delene til sammen vil gi informasjon og kunnskap om helheten (Høgheim, 2020, s. 199). Analyseprosessen for denne masteren kan kalles for *målrettet innholdsanalyse*. Denne typen analyse brukes når det er det teoretiske rammeverket som står til grunnlag for empirien som blir samlet inn (Høgheim, 2020, s. 212). For masteroppgaven var det det teoretiske rammeverket som var med på å vekke interessen for temaet og dermed sette sammen problemstillingen og forskningsspørsmålene. Det teoretiske rammeverket for masterstudien er delt inn i tre deler som utgjør grunnlaget for å analysere den innhentede empirien.

Det første forskningsspørsmålet: *Hvordan vil matematikklærere på småtrinnet tolke begrepet «elever med stort læringspotensial»?* ble utviklet til kategorien «Tolkning av elever med stort læringspotensial». For den første kategorien er det Mönks & Ypenburg (2008) sine beskrivelser av personlighetsegenskapene i *Flerfaktormodellen* (Figur 2) som ble brukt for å finne koder i intervjuene. *Flerfaktormodellens* personlighetsfaktorer er inspirert av Renzulli (2012) sine kategorier i *The Three-Ring Conception of Giftedness* (Figur 1). Av den grunn vil også beskrivelsene til Renzulli bli brukt til å oppdage koder i intervjuene. Det andre forskningsspørsmålet: *Hvilke utfordringer opplever matematikklærere på småtrinnet i møte med «elever med stort læringspotensial»?* ble kategorien «Utfordringer med elever som har stort læringspotensial». *Flerfaktormodellen* har, i tillegg til personlighetsfaktorene, sosiale faktorer (Figur 2). De sosiale faktorene var med på å finne koder i intervjuene som ble plassert under kategori nummer to. Det siste forskningsspørsmålet er: *Hvordan tilrettelegger de for «elever med stort læringspotensial»?*, og kategorien ble «Tilrettelegginger for elever med stort læringspotensial». I Jøsendalsutvalget (NOU 2016: 14) ble det presentert tre ulike måter å tilrettelegge for *elever med stort læringspotensial* (Figur 3). Tilpasningsmetodene var med på å

finne koder i intervjuene under den siste kategorien for masteroppgaven. Denne typen for analyse er en *deduktiv analyse*, hvor den som analyserer allerede vet hvilke kategorier kodene skal falle under (Høgheim, 2020, s. 207). De tre kategoriene var satt da analyseprosessen skulle begynne og kodene som ble hentet ut fra transkripsjonene ble plassert i kategoriene. Kategoriene fikk hver sin farge som ble brukt i transkripsjonene for å kategorisere sitatene til informantene. Det gir en mer detaljerte forklaringer på sammenhengen mellom det teoretiske rammeverket og forskningsspørsmålene i delkapitlene som følger.

Det analytiske verktøyet for masterstudien er skrevet i delkapittel 3.2 *Teoretisk rammeverk*. Det første forskningsspørsmålet blir analysert etter Mönks og Ypenburg sin *flerfaktormodell* dens personlighetsfaktorer (Mönks & Ypenburg, 2008, s. 31). Personlighetsfaktorene blir støttet opp med Renzulli sine faktorer i *The Three-Ring Conception of Giftedness*, som har vært inspirasjonen *Flerfaktormodellen*. Andre forskningsspørsmål blir analysert etter de sosiale faktorene i *Flerfaktormodellen* (Mönks & Ypenburg, 2008, s. 31). Tredje og siste forskningsspørsmål vil bli analysert etter de tre tilpasningsmetodene presentert av Jøsendalsutvalget (NOU 2016: 14, s. 68).

Forskningsspørsmålene er som følger:

- Hvordan vil matematikklærere på småtrinnet tolke begrepet «elever med stort læringspotensial»?
- Hvilke utfordringer opplever matematikklærere på småtrinnet i møte med «elever med stort læringspotensial»?
- Hvordan tilrettelegger de for «elever med stort læringspotensial»?

## **5.1 Analysering av informantenes tolkning av *elever med stort læringspotensial***

I dette kapittelet er forskningsspørsmålet «*Hvordan vil matematikklærere på småtrinnet definere begrepet elever med stort læringspotensial?*» analysert og gjort rede for.

### **5.1.1 Tolkning av og kunnskap om *elever med stort læringspotensial***

Det første spørsmålet i intervjuguiden og første kategori for analysen av informantenes *tolkning av elever med stort læringspotensial* lyder som følger: «Hvordan vil du definere en elev med stort

læringspotensial i matematikk?». Tidligere i masteroppgaven ble *Flerfaktormodellen* av Mönks og Ypenburg (2008) presentert med sosiale- og personlighetsfaktorene, illustrert i figur 2. Det er personlighetsfaktorene *kreativitet*, *betydelige intellektuelle evner* og *motivasjon* jeg vil bruke som underkategorier i denne første kategorien, da dette er kjennetegn på elevens personlighet og uttrykk (Mönks & Ypenburg, 2008, s. 31). Mönks og Ypenburgs personlighetsegenskaper i *Flerfaktormodellen* (2008) er inspirert av Renzulli og *The Three-Ring Conception of Giftedness* (2012) og dermed brukes også beskrivelsene av kategoriene *Above Average Ability*, *Creativity* og *Task comitment* for å få en dypere forståelse av hva kategoriene innebærer (Figur 1).

Jeg studerte deretter sitatene fra transkripsjonen fra intervju spørsmålet «Hvordan vil du definere en elev med stort læringspotensial i matematikk?». Fra *Flerfaktormodellen* blir det forklart at *kreativitet* kommer til syne ved at et menneske er løsningsorientert og kan tenkte på originale måter (Mönks & Ypenburg, 2008, s. 29). *The Three-Ring Conception of Giftedness* forklarer *Creativity* som nysgjerrighet, oppfinnsomhet og originalitet i utførelse og tenkemåte hos et individ (Renzulli, 2012, s. 153). Jeg søkte etter fraser og ord fra informantene som kunne minne om kreativitet hos elevene. Eksempelvis ble «gode strategier» og «løsningsorientert» plukket frem som kreativt. For «betydelig intellektuelle evner» ble koder i form av uttrykk som «utvidet forståelse» og fraser som forklarer hurtigheten av innlæring av ny kunnskap. *Flerfaktormodellen* forklarer *betydelig intellektuelle evner* som en intelligens som er overgjennomsnittet (Mönks & Ypenburg, 2008, s. 29). Renzulli (2012, s. 153) forklarer *Above Average Ability* som ulike områder hvor et menneske yter i form av generelle og spesifikke, som vil si alt fra god hukommelse og resonnementer både verbalt og numerisk til mer faglige spissede interesser som musikk, matematikk og dans. Når det gjelder *betydelig intellektuelle evner* og forklaringen til Mönks og Ypenburg (2008, s. 29), er ikke denne beskrivelsen relevant for min masterstudie. Dette begrunnes i at mine informanter ikke har blitt spurt om identifisering eller kartlegging av IQ som grunnlag for testing. Derfor vil Renzullis (2012, s. 153) beskrivelse av *Above Average Ability* brukes for å plukke ut sitater og uttalelser fra intervjuene for kodeutvalget på *betydelig intellektuelle evner*. Den siste faktoren er *motivasjon* som i *Flerfaktormodellen* blir forklart som en viljestyrke mennesker har for et arbeid og i *The Three-Ring Conception of Giftedness* forklares det som en forpliktelse til en oppgave, positiv energi og utholdenhet (Mönks & Ypenburg, 2008, s. 29; Renzulli, 2012, s. 153). Informantenes sitater som beskrev elevenes vilje til å arbeide med oppgaver trukket frem som faktor for *motivasjon*.

Informantenes beskrivelser av elevene er forholdsvis generelle, med det menes det at informantene eksemplifiserer elever som er flinkere faglig, med gode strategier som lærer raskere enn de andre i

klassen. Dette er egenskaper går igjen i flere av beskrivelsene i begrepsavklaringen. I teorien bidrar derfor begrepsavklaringen til å gi en oversikt over hvilke begreper som beskriver de høytpresterende elevene i et klasserom. Informantenes uttalelser kan derfor beskrive en høytpresterende elev, men ikke nødvendigvis en elev med stort læringspotensial.

## **5.2 Analysering av informantenes utfordringer i møte med elever med stort læringspotensial**

Dette kapittelet inneholder analyseprosessen for det andre forskningsspørsmålet: *Hvilke utfordringer opplever matematikklærere på småtrinnet i møte med «elever med stort læringspotensial»?*

### 5.2.1 Kjennetegn på utfordringer

Kategoriens navn er *utfordringer med elever som har stort læringspotensial*. Spørsmålet til informantene lyder som følger «hvilke utfordringer opplever du i møte med elever som har stort læringspotensial?». I forrige delkapittel ble de sosiale faktorene i *Flerfaktormodellen* til Mönks og Ypenburg (2008, s. 31) nevnt. Det er de sosiale faktorene «skole», «venner» og «familie» som vil bli brukt som underkategorier med kodene funnet under analyseprosessen (Figur 2). De sosiale faktorene handler primært om elevenes omgivelser og deres læringsmiljø. Lærere, da inkludert masterstudiets informanter, er med på å forme et godt læringsmiljø og er en del av omgivelsene til elevene. Derfor bruker jeg disse underkategoriene som et utgangspunkt for å plassere kodene funnet under intervjuene. I intervjuene ble fraser og ord som eksempelvis «vanskelig med prioriteringer», «å finne gode oppgaver» og «å tilpasse» plassert under «skolen», det var hovedsakelig utfordringer i form av lærerens møte med elevgruppen og lærerens rolle i undervisning som ble trukket frem. Ettersom alle informantene er lærere, blir utfordringer i kategoriene «venner» og «familie» sett fra en lærers synspunkt og ikke fra jevnaldrende eller foresatte sitt synspunkt. Koder fra intervjuene som ble plassert under «venner» var eksempelvis «arbeider alene» og «samarbeid», i lys av at det var en utfordring. «Familie» ble også sett på gjennom en lærers synspunkt og koder som «familiesamarbeid» ble trukket frem.

## 5.3 Analysering av informantenes tilrettelegginger for *elever med stort læringspotensial i matematikk*

*Hvordan tilrettelegger de for «elever med stort læringspotensial»?* er det siste forskningsspørsmålet for oppgaven, og dette kapittelet går gjennom analyseprosessen for dette spørsmålet.

### 5.3.1 Tilpasningsmetoder

Siste kategori er *tilrettelegginger for elever med stort læringspotensial*. Det er intervjuets siste forskningsspørsmål som kommer til uttrykk ved å spørre informantene hvordan de tilrettelegger for *elever med stort læringspotensial*. For denne kategorien, vil tilpasningsmetoder for *elever med stort læringspotensial*, være utgangspunktet for underkategoriene presentert i Figur 3 med de tre tilpasningsmetodene «akselerasjon», «berikelse» og «nivådeling» (NOU 2016: 14, s. 68).

«Akselerasjon» er beskrevet som for eksempel tidlig skolestart, deltakelse i fag klassetrinn over elevenes eget årskull, eller generelt det å gjennomføre skoleløpet raskere enn jevnaldrende elever (Idsøe & Skogen, 2019, s. 577). Koder som beskrev elever som arbeidet med fag noen trinn over sitt eget trinn, ble plassert i denne kategorien. Tilpasningsmetoden «berikelse» er når et individ får arbeide med fagstoff på en grundigere og mer detaljert måte og dermed skaper en dypere forståelse for den presenterte kunnskapen (Idsøe & Skogen, 2019, s. 578). Følgelig ble da «vanskeligere oppgaver», «rike oppgaver» og «nivådelte oppgaver» valgt frem som koder under «berikelse». «Nivådelte grupper» er presentert som en tilpasningsmetode hvor en plasserer elevene i fysisk grupper etter deres faglige nivå (Nosrati & Wæge, 2015, s. 9). Eksempler på koder fra transkripsjonene er blant annet «tidlig innsats» og «grupper delt inn etter nivå».

## 6 Resultater

Kapittelet inneholder informantenes sitater og uttalelser. På samme måte som i analysen, er resultatene presentert og inndelt etter de tre forskningsspørsmålene for oppgaven:

- Hvordan vil matematikklærere på småtrinnet tolke begrepet «elever med stort læringspotensial»?
- Hvilke utfordringer opplever matematikklærere på småtrinnet i møte med «elever med stort læringspotensial»?
- Hvordan tilrettelegger de for «elever med stort læringspotensial»?

Resultatene er delt inn etter hver sitt forskningsspørsmål som deretter er delt inn i underkategoriene som er presentert i kapittel 5 *Analyse*. I hver underkategori har sitatene blitt plassert fortløpende under selvkonstruerte temaer for underkategorien. Dette er blitt gjort for å systematisere sitatene. Denne måten å underkategorisere på har blitt gjort gjennom hele resultatkapittelet. Underkategoriene er lagd av meg med grunnlag i teorien for det oppgavens teoretiske rammeverk sier om kategorien.

### 6.1 Tolkningen av begrepet *elever med stort læringspotensial*

Informantenes utdanning og erfaring i skolen er vidt forskjellige. Tre av informantene, Informant A, B og D har jobbet mellom 25-30 år hver. Informant D har jobbet i 13 år og Informant C er nyutdannet i sitt første fulltidsår som lektor. Her presenterer jeg informantenes uttalelser, tolkninger og tanker om hva de legger i begrepet *elever med stort læringspotensial*. Informantenes uttalelser og sitatene er primært kategorisert etter *Flerfaktormodellen* til Mönks og Ypenburg (2008) med deres personlighetsfaktorer, *kreativitet*, *betydelige intellektuelle evne* og *motivasjon*, men også med hjelp fra Renzullis (2012) definisjoner av personlighetsfaktorene.

#### 6.1.1 Kreativitet

Den første faktoren eller egenskapen jeg skal presentere er, *kreativitet* eller *Creativity*. Denne egenskapen viser seg gjennom nysgjerrighet, oppfinnsomhet og originalitet i arbeidet (Renzulli, 2012, s. 153). Mönks og Ypenburg (2008, s. 29) som utviklet *Flerfaktormodellen* ut fra *The Three-Ring Conception of Giftedness*-modellen til Renzulli presenterte kreativitet som en egenskap med

faktorer som løsningsorientering på en oppfinnsom og original måte, en tankegang som er selvstendig, produktiv og hvor eleven er dyktig til å oppdage og løse problemer. Denne egenskapen kan være vanskelig å få øye på da det er en egenskap som oftest er situasjonelle, kontekstuelle eller viser seg på ulike tider (Renzulli, 2012, s. 153). Transkripsjonene ble det saumfart etter uttalelser som beskriver elevenes oppfinnsomhet, nysgjerrighet og evne til å tenke løsningsorientert.

### **Strategier og fremgangsmåter**

For kreativitet kom det frem at Informant C tolket begrepet med elever som har utviklet gode strategier for å innta ny og stor mengde informasjon. Det Informant C uttalte var at denne elevgruppen «*har gode strategier for å for å lære seg det de skal lære om og kanskje litt mer også. At de har strategier for å læres seg mye*». Informant E tolker begrepet ved å gi beskrivelsen om at dette er «*elever som har gode regneferdigheter og er løsningsorienterte*». Hen utdyper dette ved å forklare at «*de ser løsninger og er gode til å forklare hvordan de tenker*». De resterende informantene, A, B og D fortalte om egenskaper hos *elever med stort læringspotensial* som tydet på gode strategier og fremgangsmåter.

### **Løsningsorientert**

Det var kun Informant E som tolket *elever med stort læringspotensial* ved å fortelle: «*de ser løsninger og er gode til å forklare hvordan de tenker*». Informant E nevner at elevgruppen har en evne til å være løsningsorienterte. Hen legger også til at *elever med stort læringspotensial* har en forklaringsevne som er bemerkelsesverdig. De andre informantene nevnte ikke egenskaper som kunne trekkes opp mot det å være løsningsorientert.

Å oppdage kreativiteten til en elev kan være utfordrende da dette er en egenskap som ifølge Renzulli (2012, s. 153) kommer til syne i ulike situasjoner. Det kan tyde på at dette samsvarer med den informasjonen som ble samlet inn fra informantene mine, da kun informant, C og E, nevner kjennetegn som kan trekkes opp mot kreativitet. Utsagnene som ble samlet inn antyder at *elever med stort læringspotensial* har kreativitet i den forstand at de er løsningsorienterte, har gode strategier som kan være effektive ved inntak av ny kunnskap, som for eksempel i matematikk. Disse egenskapene innenfor kreativiteten samsvarer med forklaringene til Renzulli (2012, s. 153) og Mönks og Ypenburg (2008, s. 29) i lys av originalitet og oppfinnsomhet.



## 6.1.2 Betydelige intellektuelle evner

Betydelige intellektuelle evner er egenskapen Renzulli (2012, s. 153) kalte *Above Average Ability* og han forklarer det som både spesifikke (faglig spissede interesser som matematikk, kjemi, ballett og/eller musikalsk komposisjon) og generelle (resonnementer som er verbale og/eller numeriske, hukommelse og romlig forståelse) områder hvor et individ yter på sitt beste. Det er knyttet til tradisjonelle egenskaper som er intellektuelle og kognitive. Mönks og Ypenburg (2008, s. 29) forklarer at denne egenskapen gjerne kommer til syne med IQ-verdier over 130. Høye IQ-verdier er en egenskap som er nokså konstant i individet over tid (Renzulli, 2012, s. 153). Sitater som ble plassert under denne underkategorien er sitater som omhandlet elevenes raske, faglige utvikling i tillegg til elevenes bruk og innlæring av ny informasjon i forhold til en jevnaldrende.

### **Innlæring og bruk av kunnskap**

Et individ med betydelige intellektuelle evner har evnen til å lære seg ny kunnskap raskere enn andre på grunn av sin kognitive tilstand. Både Informant D, B og A forklarer at de tolker begrepet som en elev som tilegner seg kunnskap raskere enn sine medelever. Informant D forteller i intervjuet at *elever med stort læringspotensial «tar til seg ny kunnskap fort, eller ny læring»* og la til at *«de klarer å putte en ferdighet eller kunnskap inn i noe annet, altså bruke det»*. Informant B beskriver elevgruppen med en egenskap som at *«de kan mye selv og forstår ting lett»* og Informant A forteller at hen tolker begrepet med en elev som blant annet *«lærer fort, eller raskt. Tar til seg ny kunnskap raskt. At det sitter litt raskere enn hos en del andre da»*. Her er fellesnevneren at elevene trenger få repetisjoner før ny kunnskap er innlært. Resterende informanter nevnte ikke egenskaper hos *elever med stort læringspotensial* som kunne minne om at de tok til seg kunnskap raskere enn jevnaldrende elever.

### **Sterke kognitive egenskaper**

Ingen andre enn Informant D og B påpeker at elevgruppen har sterke kognitive egenskaper. Informant D forteller om elevenes evne til å tenke utenfor boksen og bruker fagkunnskap effektivt i andre sammenhenger. Hen forteller *«Elever med stort læringspotensial er jo litt mer enn å bare være flink. De har en litt utvidet forståelse, de ser ting i sammenheng»*. Informant B forteller at hen vil definere begrepet som *«de som kanskje trenger litt mer enn det som er innenfor det normale, som trenger utfordringer, kanskje rike oppgaver»*. Her forklarer Informant B at dette er en elevgruppe som i flere situasjoner trenger å få noe å bryne seg på, fordi potensialet er der. Hen fortsetter med å fortelle at *elever med stort læringspotensial* burde få muligheten til å prøve og feile mer individuelt: *«Få lov til å utforske mer og forske kanskje mer på egen måte, og at de kan ha*

*andre utfordringer, men som de kanskje må jobbe med». Informant A, C og E nevnte ikke noe om elever med stort læringspotensial og deres kognitive evner.*

For betydelige intellektuelle evner nevner Informant D, B og A. kjennetegn som kan sammenlignes med denne egenskapen, Dette er en egenskap som ifølge Renzulli (2012, s. 153) er enklere å få øye på da den er konstant over tid. Det kan tyde på at informantene har kjennskap til at denne elevgruppen har potensiale til å lære mer enn den jevnaldrende ved uttalelser som at elevene tilegner seg kunnskap raskt og at dette er elever med en utvidet forståelse. Dette forklares ved at elevene trenger større faglige utfordringer i undervisningen.

### 6.1.3 Motivasjon

Motivasjon, eller *Task Comitment* er det ifølge Renzulli (2012, s. 153) en faktor ved et menneske som kommer til uttrykk gjennom besluttsomhet, utholdenhet, viljestyrke og positiv energi, med andre ord egenskaper som er ikke går på det intellektuelle. Dette er også en egenskap Renzulli (2012, s. 153) forklarer som utfordrende å observere i et menneske fordi det viser seg i ulike kontekster, ved forskjellige tider eller i ulike situasjoner. Mönks og Ypenburg (2008, s. 29) påpeker at motivasjon er når et menneske har en evne til å gjennomføre en oppgave, men også at vedkommende har en sterk følelse for bestemte oppgaver og ønsker å arbeide med den. Det er en sterk vilje til å arbeide med noe som er påbegynt (Mönks & Ypenburg, 2008, s. 29). Ut fra motivasjon ble ett sitat hentet fra transkripsjonen som fortalte om elevenes vilje til å utføre og arbeide med matematikk.

#### **Ingen relevante resultater**

Gjennom intervjuene og transkripsjonen var det utfordrende å finne koder som minnet om der informantene kunne observere motivasjon hos *elever med stort læringspotensial* da det å få øye på og observere motivasjon kan være krevende (Wæge & Nosrati, 2018, s. 12). Dette kan være en av grunnene til at ingen informanter uttalte seg om motivasjon blant *elever med stort læringspotensial*. En informant, Informant A, nevnte synlig motivasjon hos noen elever, men informantens presiserer selv at dette er skoleflinke elever og dermed ikke *elever med stort læringspotensial*. Resterende informanter, B, C, D og E nevnte ingen tegn på å ha observert motivasjon hos *elever med stort læringspotensial*.

#### **Ståpåvilje**

Informant A nevnte en situasjon med tre elever fra tredjeklasse som viste stor interesse for matematikken. Informanten nevner også at disse elevene vil hen kalle skoleflinke elever, men hen forklarer ikke hvorfor hen mener at de er skoleflinke. Hen lot derfor disse tre elevene ta nasjonale prøver for femteklasse som en måte å øve på til en kartleggingsprøve. Hen sier: «Så vi drev og øvde til kartlegging i tredje nå, og da var det tre av dem jeg lot gjøre nasjonale prøver i femte som trening. Og det klarte de jo ganske bra ikke sant, fordi de er så motiverte i faget». Elevene viser interesse og lyst til å arbeide med matematikk som er mer utfordrende. De har en vilje til å arbeide med nasjonale prøver for femteklasse.

Dette er også en egenskap Renzulli (2012) nevner det er utfordrende å observere. Dette kan redegjøre for mangelen på utsagn fra masterstudiens informanter. Skoleflinke elever er en elevgruppe som er synlig motiverte i skolearbeidet og det kan derfor forklare hvorfor Informant A har observert motivasjonen hos elevene (Olsen, 2020, s. 68).

## **6.2 Utfordringer i møte med *elever med stort læringspotensial***

For oppgavens andre forskningsspørsmål handler det om utfordringer informantene føler på i møte med *elever med stort læringspotensial*. I dette delkapittelet vil uttalelsene, følelsene, tankene, erfaringene og opplevelsene til informantene belyses i *Flerfaktormodellens* tre sosiale faktorer, *skole, venner (jevnaldrende)* og *familie*. Dette er faktorer og egenskaper som Mönks og Ypenburg (2008) i ettetid har lagt til i *The Three-Ring Conception of Giftedness*-modellen til Renzulli (2012), og deretter kalt sin modell for *Flerfaktormodellen*. Dette er faktorer som angår det sosiale læringsmiljøet til et individ og som er med på å legge til rette for å optimalisere potensialet for et menneske (Mönks & Ypenburg, 2008, s. 30). Fra transkripsjonene ble uttalelser omhandlende utfordringer som skjer i skolen både i møte med *elever med stort læringspotensial*, men også for utfordringer i forhold til undervisning. Utfordringer som omhandler *elever med stort læringspotensial* i samhandling med andre jevnaldrende barn og familiesamarbeid ble også trukket frem.

### **6.2.1 Skole**

Faktoren *Skole* inneholder en del andre faktorer som henger sammen læreres tolkninger av læreplanen, tolkninger som kan avgjøre hva slags tilrettelegginger en elev har for å utvikle et godt læringsmiljø (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 40). Denne faktoren består også av delfaktorer som handler om Norge som et land og geografiske avstander. Norge er preget av store avstander, og

steder med få innbyggere, derfor er det begrenset hvor store tilganger de forskjellige skolene har til ulike ressurser, muligheter og økonomiske budsjetter (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 40). Derfor hentet jeg sitater og uttalelser fra informantene som omhandlet tilpasset opplæring for alle elevene i klasserommet, altså ikke bare for *elever med stort læringspotensial*, men også for de elevene som presterer på ett lavere faglig nivå. Altså lærerens tolkning av lærerplanen informantene anser som tilpasninger, tilrettelegginger med hensyn til valg av oppgaver, og elevenes arbeidsvaner og væremåte.

### **Svakere presterende elever**

To av informantene, Informant D og E, uttalte seg om at fokuset som oftest faller på de elevene som presterer svakere i en klasse. Informant D forteller:

*«Altså du må jo på en måte, det er jo sånn i skolen da at de som er i den andre enden av skalaen, de får jo noen ressurser eller altså noen som hjelper den, tilrettelegger. Disse elevene er jo noe jeg må tilrettelegge for da, du må lage noe til klassen også må du lage noe til den eleven.»*

Informant D snakker om ressursene en elev som presterer svakere, enn gjennomsnittet i en klasse, kommer lettere til kontra en elev med stort læringspotensial. Hen forteller at gruppen elever som presterer svakere, eller har andre utfordringer, både får annet materiale å arbeide med, samt noen som kan jobbe sammen med eleven som en tilrettelegging. For *elever med stort læringspotensial* synes Informant D det er utfordrende å tilrettelegge for både klassen som en helhet, men også for *elever med stort læringspotensial*. Informant E snakker om den samme utfordringen i lys av at det å tilrettelegge for de som presterer svakere faglig:

*«Assa elever som har stort læringspotensial, det er ikke ... altså man kommer borti det, elever som er sterke eller kan mye, men det som er enklest er de som sliter mer. Så det er der man ofte tenker at de som er heldige og mestrer mye av de tingene man får til og man kan tilpasse med litt vanskeligere oppgaver hvor det kanskje ikke er ett svar, men at det må jobbes litt mer. Så det er litt sånn fokuset framfor de med stort læringspotensial ikke er så stort som for de som strever, så det er et veldig skille der.»*

Gjennom samtalen med Informant E kommer det fram at informanten syntes det er enklere å tilpasse og hjelpe de svakere presterende, da det er de som trenger det mest i klassen. Hen forklarer

fokuset ofte faller på de elevene som strever mer med det faglige. Derfor velger hen å gi elevene med stort læringspotensial vanskeligere oppgaver de kan arbeide med. Hen forklarer oppgavetypen og det kan tyde på at det kan ligne på det en kan kalle *rike oppgaver*, da dette er oppgaver som ikke har ett tydelig svar for oppgaven og som elevene kan arbeide lengre med (Olafsen & Maugesten, 2022, s. 233). Det at noen elever strever med faglige faktorer syntes Informant E er enklere og mer nyttig å sette fokuset fremfor *elever med stort læringspotensial*. Informant A, B og C ga ingen sitater som satte fokus på at oppmerksomheten faller fortere over på de elevene som presterer svakere i matematikk.

### **Stort sprik mellom elevene i en klasse**

Det var kun Informant E som snakket om skillet mellom elevene som strever med det faglig og de elevene som har et stort læringspotensial. Informant A, B, C og D nevnte ikke utfordringer eller forklaringer som omhandlet faglige forskjeller mellom elevene. I Intervjuet med Informant E snakker vi om store faglige forskjeller mellom elevene i samme klasse hvor Hen tar frem ett eksempel på hvor store forskjellene kan være:

*«For det er det som er vanskelig her, at man har noen elever som sliter med tiervenner eller enkelt pluss og minus, også har du de som lett kan holde på med gange og tekstoppgaver. Da er det jo, da tenker man jo selv, eller jeg tenker jo at det er viktig at de må lære seg enkel pluss de svake elevene.»*

Ved å forklare forskjellene som kan oppstå i matematikk, kommer det frem at Informant E syntes det er viktigere å, der og da, fokusere på de elevene som strever i faget kontra å tilrettelegge for de som presterer over normalen. I intervjuet med Informant E blir det snakket om kompetansemålene i matematikk hvor hen nevner at når elevene med stort læringspotensial har oppnådd de kompetansemålene for det trinnet de er i, så vil fokuset være på å hjelpe og tilrettelegge for de elevene som ikke har oppnådd kompetansemålene. Informant E sier: *«Da er det jo enklere å si «okey her er det noen som er et godt stykke unna [kompetansemålene], her må vi sette fokus nå».*

Informant E forklarer også det store spriket mellom elevene i samme klasse med et eksempel: *«jeg har jo elever som ikke kan skrive sitt eget navn også har vi noen som sitter og leser Harry Potter på engelsk»*. Denne uttalelsen beskriver tydelig hvor store forskjellene mellom elevene kan være. Dog snakkes det her om lesing av engelsk versus skriving av eget navn, men det tyder på at informanten

snakker ut fra erfaringer med situasjoner og elever hen selv har opplevd i skolehverdagen. På den andre siden er sammenligningene uheldige da det sammenligner ulike fag og grunnleggende ferdigheter hos elevene.

### **Tilpasset opplæring og vanskeligheter med å finne gode oppgaver**

Med hensyn på utfordringene med *elever med stort læringspotensial* var det fire av informantene som fortalte hvordan de tilpasset undervisningen for mer presist finne oppgaver som passer for denne elevgruppen. Informant C fortalte:

*«Å finne gode oppgaver som gjør at de må jobbe på en litt annen måte enn de pleier da på en måte. Finne oppgaver på det temaet som du er på, som er litt vanskeligere eller som gjør at de må tenke på en litt annen måte enn hva de er vant til.»*

Informant C uttrykker at utfordringen og vanskelighetene faller på hvilke oppgaver som skal brukes for *elever med stort læringspotensial*, i tillegg til å tilpasse oppgavens vanskelighetsgrad. Informant D følte også på disse utfordringene som forklarte, i delkategorien *Svakere presenterende elever*, at elever som presterer faglig svakere enn *elever med stort læringspotensial* oftest får mer ressurser og flere muligheter. Informant D nevnte også at *«Disse elevene (elever med stort læringspotensial) er det jo noe jeg må tilrettelegge for da, du må lage noe til klassen også må du lage noe til den eleven.»*. Det Informant D forteller om her er at det er hen selv som står for tilretteleggingen for den ene eleven som har et stort læringspotensial, som en tilleggs oppgave til resten av klassen. I likhet med Informant C og D, snakket Informant A om lignende utfordringer.

Informant A og jeg snakket om en elev hen hadde hatt noen år før som hen forklarte hadde beskrivelsen av å være en elev med stort læringspotensial, som hen følte det var vanskelig å arbeide med. Informant A fortalte, i forhold til det å tilrettelegge for denne eleven: *«For du prøvde så godt du kunne ikke sant, du fant litt vanskeligere oppgaver, litt helt andre typer oppgaver, men det var liksom ikke bra nok.»*. Informant A beskriver det var vanskelig å motivere og arbeide med denne eleven, hun forteller videre *«Også følte jeg du aldri liksom klarte å tilfredsstille eleven.»*. Dette tyder på at denne eleven viste sterkt at den ikke ville jobbe med det Informant A fant av oppgaver og aktiviteter. Informant B beskrev også en utfordring som kan sammenlignes med Informant A sin utfordring. Informant B uttrykker, for spørsmålet om hvilke utfordringer hen møter på i møte med *elever med stort læringspotensial*: *«Det som kan skje er at de underlyter. At de kan virke som litt late fordi de er så raskt ferdig med ting.»*. Informant B har en annen utfordring enn Informant A, hvor det tyder på at Informant B opplever at elevene blir fort ferdig med de oppgavene og aktivitetene

selv de oppgavene hen har spesielt tilrettelagt for og hvor Informant A opplever at eleven ikke engang vil arbeide med oppgavene. Informant E har ikke nevnt eller uttalt seg om utfordringer knyttet til det å finne oppgaver til *elever med stort læringspotensial*.

### **Finne tiden til elevgruppen**

Denne delkategorien omhandler utfordringer med det å tilpasse opplæringen eller undervisningen, samt lærernes arbeid med å finne riktige oppgaver og aktiviteter for *elever med stort læringspotensial*. Informant D forteller: «*Utfordringer er jo å ha tid til dem, både i forkant og i undervisningssituasjon.*». Det Informant D forklarer her er viktigheten av at den tilpassede opplæringen skal bli optimal for en elev med stort læringspotensial. Her var det kun Informant D som nevnte utfordringer knyttet til tiden når det gjelder både i og før undervisning, de resterende informantene, A, B, C og E nevnte ikke utfordringer som kunne plasseres i denne underkategorien.

### **Ingen delingskultur**

En informant, Informant D, kjente på utfordring med det å arbeide med rike oppgaver. Utfordringen var, slik Informant D beskrev det, at eleven, i samarbeid med andre ikke var villig til å dele strategier eller ta imot andres strategier. Informant D og jeg som snakker sammen og vi snakker om rike oppgaver og jeg spør Informanten om hen tror en elev med stort læringspotensial ville hatt nytte av å arbeide med rike oppgaver i samarbeid med andre elever som også presterer godt på skolen. Da forteller Informant D:

*«Ja, for så vidt, men samtidig kan det være spesielt ... skal heller ikke generalisere det, noen sånne elever er også litt opptatt av sin egen og seg på en måte. Man blir litt, det er ikke alltid så lett å dele sin ... ja, syntes det er noe av utfordringen.»*

Det jeg tolket at Informant D vil få frem, er vanskelighetene med *elever med stort læringspotensial* og deres tanker om hvilke strategier som er rett og ikke. Informant A, B, C og E forklarer ikke om utfordringen under delkategorien som omhandler elevenes evne til å dele deres arbeidsmåter.

### **Overlegenhet**

Informant A snakket en del om elevenes tanker om seg selv. Erfaringer fra Informant A sitt lærerliv frembringer følelser fra situasjoner hvor eleven har følt seg smartere, bedre eller flinkere enn hen selv. Informant A forteller om en elev hen hadde året før intervjuet tok sted:

*«Det jeg syntes var vanskelig med den eleven var at hen følte seg bedre enn meg. Også kunne hen nok mer enn meg på det hen var god på, men det var veldig vanskelig og så lære hen noe, fordi at vi var liksom ikke bra nok.»*

Erfaringene til Informant A viser til at eleven som det er snakk om er nokså overlegen når det gjelder deres evner i forhold til lærerens evner. Informant A forteller videre om elever hen har hatt med definisjonen til *elever med stort læringspotensial* har vært vanskelig å få til å jobbe og motivere: *«Hvertfall de jeg har hatt da som har den definisjonen der liksom, er litt vanskelig å motivere noen ganger. De mener at de kan alt, også er det ikke alltid de kan alt.»* Elevene som Informant A snakker om har ikke motivasjon til å arbeide engang med de arbeidsoppgavene som er funnet frem for dem, og det forklarer Informant A som en utfordrende faktor. Når det gjelder det at elevene følte seg bedre enn læreren, var det kun Informant A som uttrykte dette som en utfordring. Ingen andre Informanter uttalte seg om situasjoner som kunne tyde på dette i transkripsjonene.

### **Arbeidsvaner**

Informantenes svar fra intervjuene tyder på at det å arbeide med oppgaver kan være en utfordring. Både arbeidet med å finne de gode oppgavene for elevene, men også å få elevene til å arbeide. Når elevene begynner å arbeide med godt tilpassende oppgaver opplever to av informantene, Informant E og Informant B, at arbeidsvanene til elevene ikke er like gode som det ser ut som. Informant E og jeg snakker om arbeid med rike oppgaver og *elever med stort læringspotensial* og hen forteller:

*«Man merket liksom at de satt seg nesten litt fast, de skjønnte ikke ... de var ikke vant til å møte den typen utfordringer. Da fikk man også sett det at «okey, de er vant til å gjøre de oppgavene som klassen får med hendene på ryggen og bind for øya», mens når det er tilpasset litt på deres nivå så «oi».»*

Med en gang elevene fikk oppgaver som utfordret dem litt, var det plutselig deres tur til å prøve og feile litt og kjenne på det å jobbe med oppgavene. En som også uttalte seg om samme utfordring er Informant B. Hen forteller:

*«Og største utfordringen er at de ikke blir gode til å lage seg gode arbeidsvaner og jobbe med ting og øve på ting, fordi alt kommer så lett for dem. Så det er også, så når det blir trøbbel, så er det fort gjort at man kan gi opp da, for man er vant til å klare alt med en gang.»*



Informant B snakker om den samme utfordringen som Informant E. De begge kjenner på at elevene ikke har opparbeidet seg strategier og arbeidsvaner som fører til at de kan jobbe og øve på ulike faglige problemer. Det faglige har kommet så lett for elevene og de har lenge jobbet på denne måten, derfor ser både Informant B og E at det kan stoppe opp litt med motivasjonen og ståpåviljen hos elevene når de støter på et problem eller utfordring. De resterende informantene, A, C og D forteller ikke om elevenes arbeidsvaner i møte med oppgaver.

Da alle informantene mine er lærere vil det være naturlig at det er flest utfordringer er funnet i kategorien skole, fordi de arbeider i skolen og selv står for undervisning og utvikling av elevene. Fellesnevneren på mange av kategoriene jeg har konstruert under *skole*, er knyttet til tilpasset opplæring. Blant annet «Stort sprik mellom elevene i en klasse», «Tilpasset opplæring og vanskelighet med å finne oppgaver» og det å «Finne tiden til elevgruppen». Skolen og lærerne har et ansvar for å skape et læringsmiljø som er trygt og godt for eleven, og ikke minst fører til utvikling (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 40). Det tyder på at informantene kjenner på dette som en av de store utfordringene i møte med *elever med stort læringspotensial*. I elevgruppen selv kan det tyde på at informantene syntes er utfordrende i den forstand at elevene kan miste motivasjonen når de støter på et problem. Dette kan stemme overens med at elevene blir demotiverte når de ikke mestrer oppgaver nærmere tilpasset deres nivå (NOU 2016: 14, s. 20).

## 6.2.2 Venner - jevnaldrende

*Venner* er en faktor som inneholder individets identitetsbygging, og ikke minst hvordan denne identiteten utvikles gjennom samhandling med andre jevnaldrende (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 41). Ut fra transkripsjonen ble uttalelser som omhandlet lærernes utfordringer med *elever med stort læringspotensial* sine jevnaldrende. Det er lærere som er informanter, derav er det fra deres perspektiv. Når det gjelder venner ble *elever med stort læringspotensial*s evner og ønske om samarbeid trukket frem.

### **Samarbeid**

Informant D forteller tidlig i intervjuet at hen syntes det er vondt å se disse elevene sitte mye alene: «Og utfordringen er jo at de blir, eller det som gjør vondt inni meg, er at der er fort gjort at de blir sittende alene.». Informant D forteller at dette er en utfordring som også gjør vondt å se på. Senere i intervjuet blir problemstillingen tatt opp igjen og det kommer en begrunnelse for hvorfor denne

elevgruppen blir sittende alene. Informant D kommer med et eksempel med en elev som likte å arbeide på egenhånd og selvstendig med oppgaver. Hen beskriver:

«Etter hvert som de ble eldre, dette var da ut fjerde klasse, så ble egentlig forskjellen større og større. Altså en god stund gikk det å samarbeide, at den eleven og noen elever til fikk noen utfordringer, men så dro, den eleven dro på en måte raskt ifra da. Forskjellen ble for stor, selv om de andre var også sterke, flinke elever, det skjer et gap.»

Informant D beskriver at forskjellen på den faglige kunnskapen hos elevene ble for stor til at det gruppearbeidet fungerte. Det kommer frem at den aktuelle eleven ønsket å sitte mer alene jo eldre hen ble. Det er ingen andre informanter som forteller om utfordringer knyttet til samarbeid mellom elever med stort læringspotensial og andre jevnaldrende, kun Informant D.

Det tyder på at Informant D har observert at det kan være utfordrende å få *elever med stort læringspotensial* å samarbeide med andre jevnaldrende. Det uttrykkes at det også er en vanskelighet for informantens egne skolehverdag også når det gjelder å tilrettelegge for samarbeid der det er store faglige forskjeller mellom elevene.

### 6.2.3 Familie

Ved hjelp av faktoren *Familie* får man et innblikk på hvilken påvirkning familie eller foresatte har for at et menneske skal få et optimalt læringsmiljø. Denne faktoren inneholder viktigheten foreldre og foresatte har for eleven og at de er oppmerksomme for hvilket potensial barnet deres har (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 40). Ut fra transkripsjonene ble sitater som omhandlet familiesamarbeid mellom lærer og foreldre og foresatte til *elever med stort læringspotensial* trukket frem og plassert under denne underkategorien.

#### **Ingen relevante resultater**

Informant B forteller om viktigheten av et godt samarbeid med familie og foresatte. Hen forteller ikke om dette familiesamarbeidet som en utfordring, men presiserer nødvendigheten med å informere foreldre og foresatte og det å ha et godt samarbeid med de hjemme.

#### **Familiesamarbeid**

Informant B forklarer og forteller om hvor viktig det er å ha med foreldrene eller de foresatte på utviklingen og progresjonen til barnet deres. Det fortelles:

*«Det er greit at foreldrene også vet hva det er barnet ditt trenger. For når man trenger eller lærer ting veldig fort, og tar ting veldig fort, så er det viktig at foreldrene også vet at dem må lære seg å jobbe og øve.»*

Her forteller Informant B om meninger og tanker rundt familiesamarbeid og hvor viktig det er at foreldre og/eller foresatte er klar over deres barns potensialet. Spesielt hvor grunnleggende det er at barnet får trene og øve for å videreutvikle dette potensialet. Dette er ikke noe i det Informant B forklarer som anses som en utfordring, men heller uttrykker relevansen av et godt familiesamarbeid. I transkripsjonene er det kun Informant B som nevner familiesamarbeid som viktig når det gjelder *elever med stort læringspotensial* og deres utvikling. Øvrige informanter referer ikke til familie eller foresatte gjennom intervjuene.

Familiesamarbeid er viktig ikke bare for å opprettholde en god relasjon med foresatte, men også for å gi de foresatte en forståelse av hvilke prestasjoner barnet deres har mulighet for å oppnå (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 40). Det kan gjenspeiles i ordene til Informant B som snakker om viktigheten av familiesamarbeid og ikke nødvendigvis utfordringen med et godt familiesamarbeid.

### **6.3 Tilrettelegger for *elever med stort læringspotensial* i matematikk**

Å tilrettelegge for alle elever i et klasserom er ikke bare en plikt, men også en lov for en lærer å følge (Opplæringslova, 1998, § 1-3). For *elever med stort læringspotensial* er det spesielt tre strategier som er brukt for å tilpasse denne elevgruppen. Tilpasningsstrategiene er akselerasjon, berikelse og nivådeling (NOU 2016: 14, s. 69). Det tredje forskningsspørsmålet omhandler hvordan lærerne tilpasser undervisningen for *elever med stort læringspotensial*. I dette delkapittelet vil resultatene fremlegges og belyse hvordan de forskjellige informantene har valgt å tilrettelegge undervisningen for *elever med stort læringspotensial*. Forklaringer fra informantene omhandler deres måter å tilpasse undervisningen for *elever med stort læringspotensial* ble plassert under denne kategorien. Kategoriene jeg bruker her er: akselerasjon, berikelse og nivådeling.

### 6.3.1 Tilpasninger gjennom akselerasjon

*Akselerasjon* er en tilpasningsmetode går ut på at eleven får muligheten til å starte skoleløpet før normalt, hoppe over klassetrinn eller følge fag på høyere skoletrinn (Idsøe & Skogen, 2016, s. 577). Dette er en form for *organisatorisk differensiering* da det organiseres og settes til verk ved hjelp av skolen (NOU 2016: 14, s. 65). I transkripsjonen ble en forklaring trukket frem som akselerasjon, det beskrives en elev som fulgte fag på et høyere trinn.

#### **Ingen relevante resultater**

Det var det ingen tegn på bruk av akselerasjon i de fem intervjuene avholdt for innhenting av empiri. Ingen av informantene snakket om akselerasjonsfaktorer som en tilpasning av undervisningen for *elever med stort læringspotensial* på småtrinnet. En av informantene, Informant A, derimot snakket om akselerasjon, men da var det snakk om en elev fra mellomtrinnet og i ett annet fag enn matematikk. Informant B, C, D og E nevner ikke akselerasjon som en tilpasningsmetode på småtrinnet.

#### **Ungdomsskolen**

Det kun under samtale med Informant A at jeg så tegn til tilpasning ved hjelp av akselerasjon. Informant A snakker om en elev hen underviste i syvende klasse, skoleåret før intervjuet, hvor eleven tok fag på ungdomsskole nivå. Informant A forteller: «*Eleven var oppe på ungdomsskolen og hadde engelsk en dag i uka, med niende klasse.*». Dette er en elev på syvende trinnet som tar engelsk på et høyere nivå. Da min problemstilling omhandler elevene på småtrinnet og matematikkfaget er dette ikke vurdert som relevant annet enn ved at Informant A snakker om en elev som fikk ta et fag på ungdomsskolen som tyder på at hen har kjennskap til tilpasningsmetoden. Dette er en metode som handler om å tidlig nok kunne identifisere *elever med stort læringspotensial* slik at elevene kan få en tilrettelegging så tidlig som mulig (NOU 2016: 14, s. 89). Ettersom dette er en organisatorisk krevende tilpasningsmetode, vil det gi en forklaring på lite utsagn og eksempler for bruk av akselerasjon som metode ved småtrinnet.

### 6.3.2 Tilpasninger gjennom berikelse

Gjennom berikelse foregår tilpasningen i klasserommet og blir gjennomført av læreren eller andre pedagogiske innsatser i skolen, det vil si at dette er en form for *pedagogisk differensiering* (NOU 2016: 14, s. 63). Ved hjelp av denne metoden for tilrettelegging vil eleven lære seg fagstoff grundigere og mer detaljert i undervisningen (Idsøe & Skogen, 2019, s. 578). Sitater som dreide seg

om tilpasninger gjort i klasserommet ved hjelp av ulike oppgaver ble trukket fram som metoden berikelse.

### **Vanskelighetsgrad og ulike nivåer på oppgaver**

Informant C, D og B forteller om oppgaver med ulike vanskelighetsgrader og nivåer. Informant C forteller at det å gi vanskeligere oppgaver til elevene med stort læringspotensial var en tilpasningsmetode de bruker for å utfordre elevgruppen. Informant C er nyutdannet og forteller at hen samarbeider mye med lærerteamet angående utfordringen og mottar mye hjelp av kollegene. Informant C skryter av teamet og forteller: *«De er veldig flinke til å finne litt oppgaver som er litt vanskeligere på det temaet vi er på og som kanskje gjør at de må tenke på en litt annen måte.»*. Informant C forklarer videre at det også innebærer å spørre, i undervisningen, mer utfordrende spørsmål. Videre forklarer Informant C at ved juletider arbeider elevene med en julekalender fra Matematikksenteret:

*«Vi har jobba med en julekalender fra Matematikksenteret.org og den har ... jeg lurar på om det er fire forskjellige nivåer. En for første til andre, en for tredje til fjerde, en for femte til syvende og en for ungdomsskolen. Da gikk jeg for taktikken å bare skrive ut alle julekalenderne. Bare se ann nivå på de forskjellige elevene, for da får jeg på en måte gitt oppgaver som passer til alle der de er.»*

Her forteller Informant C at alle elevene blir utfordret på det nivået de er ved at alle julekalendernivåene er gjort klare for elevene. Informant D viser enighet til Informant C vet at hen forteller at det er som regel *«å finne andre utfordringer de kan jobbe med»* som blir tilpasningsmetoden. Videre uttrykker Informant D en vanskelighet med å finne de gode oppgave: *«Syntes vel at å finne gode nok sånne typer oppgaver, uten at du skal jobbe deg helt i hjel, det er også litt krevende. Så det å kunne ha en bank da, det gjør også lettere.»*. Informant B forteller også om hvor viktig det er å treffe nivået elevene er på:

*«Det er viktig å bli møtt på det nivået man er. Og da har vi brukt Dragon Box, det syntes jeg var bra. Det treffer jo alle. Og det samme med Multi Smart øving, så kan du sette elevene opp og gi de flere og mere oppgaver som er vanskelige. Det er en algoritme også som ser både i Dragon Box og i Multi Smart øving, som tar deg videre til dit du trenger å gå og det er jo fint med de tingene som er på data.»*

Informant B snakker også om hvordan de på temaet har arbeidet med å tenke på vanskelighetsgraden på de oppgavene man har og kommer med et eksempel:

*«Hvis jeg har hopp da, som er en aktivitet som også bruker kroppen mens du løser oppgaver, så går det ann å ha noen eller en enkel måte å løse det på. Også hvis du har enda en lærer der, kan læreren hjelpe til å få løst det på, på en enda mer innvikla måte og kanskje bruke mer oppgaver. Så de som er lavest på nivå og kan minst, kan klare oppgaven eller de løser bare en del av den kanskje. Så løser man mer etter som man kan mer da.»*

Informant B forklarer det å forenkle oppgaver eller aktiviteter, eller å tilrettelegge ved å gjøre oppgavene eller aktivitetene mer utfordrende for de som trenger det. Informant A og E forteller ikke om oppgaver som er delt inn etter nivåer i undervisning.

### **Rike oppgaver**

Noen av informantene, Informant E og B, snakket spesifikt om rike oppgaver som en tilpasningsmetode. Informant E forteller om hvordan hen ville tilrettelagt: *«Det er vanskelig, altså jeg tenker at det er jo mye tilpasset opplæring da, at man bruker tid til å finne oppgaver som er rike.»*. I intervjuet forklarer Informant E også hva hen tolker rike oppgaver til å være: *«Måtte gjøre flere operasjoner for å finne fram til svaret.»*. Informant B snakker også om rike oppgaver i den sammenheng der hen bruker rike oppgaver for *elever med stort læringspotensial*: *«De som trenger utfordringer, kanskje rike oppgaver.»*. Senere i intervjuet forklarer Informant B hva hen legger i begrepet: *«Rike oppgaver er oppgaver som man kan finne flere forskjellige svar på, eller komme til svaret på forskjellige måter. (...) Jeg bruker også masse Matematikksenteret, for de har masse rike oppgaver og mange annerledes oppgaver.»*. Informant B bringer opp begrepet *Rike oppgaver* på egenhånd og derfor har jeg spurt hva hen legger i begrepet. Informant B opplyser om at hen bruker Matematikksenteret som en kilde for å finne rike oppgaver til undervisningen. Tidligere i delkapittel 4.2.4 *Datainnsamlingens omgivelser og gjennomførelse* ble det forklart hvorfor Informant A ikke fikk et spesifikt spørsmål om hva hen la i begrepet *rike oppgaver*. Resterende informanter, Informant C og D nevnte ikke bruk av rike oppgaver i undervisningen og fokuset for masteroppgaven stemmer ikke overens med deres definisjon av begrepet, derfor er ikke deres sitater om forståelsen av rike oppgaver med i resultater.

### **Motsatt berikelse**

Informant E snakker om det å tilrettelegge til *elever med stort læringspotensial* og samtidig tilrettelegge for de elevene som har ekstra utfordringer i faget. Det kommer frem at hen har et behov for å tenke og prioritere de som strever mer enn den jevnaldrende i faget. Hen forklarer:

*«Så komme med noen enkle oppgaver, tekstoppgaver. Prøver å finne noen oppgaver jeg vet at jeg okey det her klarer de på egenhånd. Kanskje jeg kan hjelpe dem et lite stykke, eller gi en liten hjelp også kan jeg heller ha fokus på de som strever».*

Informant E og jeg snakket deretter om hen ville prioritere de elevene som trenger hjelp og hen forteller:

*«Vi har jo de svake som trenger mye, så har du de som ligger i midtsjiktet også som med en liten forklaring, en liten kommentar eller en sånn liten «åja, det er sånn det fungerer ja». Men så ja, så hadde det vært flere voksne i et klasserom, så hadde det vært en helt annen sak.»*

Det er ingen andre av de fem informantene som forteller om denne måten å tilrettelegge på i intervjuet. Det er kun Informant E som uttaler seg om å tilrettelegge ved å gi elevene med stort læringspotensial oppgaver de kan klare på egenhånd.

Flesteparten av informantene, fire av fem, har gitt eksempler på å tilrettelegge med berikelsesstrategier. Grunnen til dette kan være at dette er en pedagogisk tilnærming for tilrettelegging og en tilpasningsmetode læreren bruker i klasserommet (NOU 2016: 14, s. 63). Berikelse kan også handle om å gi aktiviteter eller oppgaver som bidrar til å arbeide i mer i dybden eller på en mer utvidet måte (Idsøe & Skogen, 2019, s. 578). Dette gjenspeiles i informantens sitater fordi de uttaler seg om ulike læreverk som er med på å tilrettelegge for vanskelighetsgraden av oppgavene og bruken av rike oppgaver i undervisningen.

### 6.3.3 Tilpasninger gjennom nivådeling

Nivådelte grupper er en tilpasningsstrategi som tilsier at elevene blir delt opp fysisk i grupper etter hvilket faglig nivå de befinner seg på (Nosrati & Wæge, 2015, s. 9). Der vil det bli gitt nivåbasert undervisning i de inndelte gruppene (Nosrati & Wæge, 2015, s.9). Jeg har brukt sitater som uttrykte

måter å tilpasse undervisninger på som tilsier at elevene har blitt delt opp etter deres faglige nivå som koder for tilpasningsmetoden.

### **Tidlig innsats**

Informant E nevnte en situasjon som hadde skjedd noen år siden. Den gangen jobbet Informant E på fjerde trinn, og Informant E og temaet valgte å bruke en time i uka av tidlig innsats-timene til de elevene som presterte over forventning innen matematikk. Hen forteller:

*«Jeg har jo, for noen år siden da jeg jobba på fjerde trinn, da hadde vi tidlig innsats-timer og de brukte vi på de elevene som strevde. Men da var det en time i uka hvor vi prioriterte de som var flinke i matematikk, men det fikk vi litt pes for.»*

Deretter spurte jeg om det var muligheter for å grunnen til at de fikk pes for valget deres.

*«Det var fordi vi heller måtte prioritere de som ikke hadde nådd kompetansemålene. Så det var en time hvor vi hadde en relativ stor gruppe, det var 8-9 elever som kunne alt i matematikk. De skjønnte alt med en gang. Da fikk de ordentlig utfordrende oppgaver.»*, fortalte Informant E videre.

Informant E og temaet deres fikk høre at de burde bruke tidlig innsats-timene på de elevene som strevde og måtte derfor slutte å bruke en av timene for elevene som presterte godt i matematikken. Ingen andre av de øvrige informantene, Informant A, B, C eller D, har snakket om tidlig innsats brukt for de elevene som presterte godt i matematikk.

### **Grupper delt inn etter nivå**

Informant B snakket om å dele elevene inn i grupper etter nivå. I intervjuet ble det snakket om tilpasningsmetoder for *elever med stort læringspotensial* og Informant B forteller:

*«Vi har jo gjort det på den måten at vi har hatt nivådelte grupper. Hvor vi har gått gjennom det samme fra LK20, eller samme fra læreplanen, sånn at vi har lagt det på forskjellige nivåer. Så vi har hatt samme temaet, for eksempel brøk da i en time eller addisjon i en time, også har vi gått dypere inn på det og lengre avgårde med det, når vi har hatt den gruppen med de som presterer høyest.»*



Her forteller Informant B om hvordan de har tilrettelagt undervisninger for elever som presterer høyt i matematikk. Det var kun Informant B som uttalte seg om undervring og tilrettelegging etter nivådelte grupper, de resterende informantene, A, C og D fortalte ikke om tilpasninger gjort på denne måten. Informant E fortalte om nivådelte grupper i form av tidlig innsats-timer og ikke på den måten at de bruker metoden i ordinære undervisningstimer.

To informanter, Informant E og B, forteller om tilpasningsstrategier som har ført til at de har delt elevene inn etter ulike faglige nivå. Dette antyder til at informantene har benyttet seg av nivådeling som en tilpasningsstrategi, siden elevene ble fysisk delt etter faglig nivå (Nosrati & Wæge, 2015, s. 9).

## 7 Drøfting

Dette kapittelet vil inneholde resultatene, innhentet fra fem kvalitative dybdeintervjuer, drøftet opp mot teorien til forskningsarbeidet. Masterstudien har tre forskningsspørsmål, for oversiktighet, er de tre forskningsspørsmålene delt inn i tre delkapitler. Første delkapittel omhandler hvordan informantene definerer *elev med stort læringspotensial*. Andre delkapittel tar for seg hvilke utfordringer informantene opplever med *elev med stort læringspotensial* og deretter, i det tredje delkapittelet, vil informantenes tilpasninger til *elev med stort læringspotensial* belyses.

### 7.1 Tolkninger av *elev med stort læringspotensial*

Studiens første forskningsspørsmål er: *Hvordan vil matematikklærere på småtrinnet tolke begrepet «elev med stort læringspotensial»?* For å kunne drøfte dette forskningsspørsmålet er *Flerfaktormodell* til Mönks og Ypenburg (2008) og dens personlighetsfaktorer, fremstilt i delkapittel 3.2 *Teoretiske rammeverk*, brukes som grunnlag, annen teori presentert i kapittel 2 *Tidligere forskning* blir også brukt. Personlighetsfaktorene brukt er «kreativitet», «betydelig intellektuelle evner» og «motivasjon» (Mönks & Ypenburg, 2008, s. 31). Her synliggjøres og drøftes informantenes tolkning av som definerer *elev med stort læringspotensial*.

I begrepsavklaringen, delkapittel 3.1.1 *Beskrivelser og ulike versjoner av høytpresterende elever*, ble det presentert flere ulike begreper som omhandler elever som presterer faglig høyt. Denne oversikten viser hvor like de forskjellige definisjonene er, samt hvor lett det er å forveksle elevbegrepene. De forskjellige begrepene er blant annet at «elev med stort læringspotensial», «evnerike elever», «elev med akademisk talent» og «begavede elever», som har et potensiale til å prestere høyt. Innenfor de fire begrepene er det noen elever som tydelig er høytpresterende og andre som har potensiale til å være det (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 19; NOU 2016: 14, s. 8; Lie, 2014, s. 39; Sosniak, 1990, referert i Idsøe, 2014a, s. 15). Begrepsavklaringen inneholder også definisjon på elevgruppen som kalles skoleflink. En typisk skoleflink elev er alltid motiverte, de kan lære raskt og de har høye prestasjoner (Olsen 2020, s. 68).

Jeg kan ikke med sikkerhet vite om informantene mine definerer *elev med stort læringspotensial*, da informantene tolker elevgruppen som elever med bratt læringskurve, elever som har gode strategier og elever som forstår informasjon lettere enn andre jevnaldrende. Den informanten som gir en beskrivelse jeg kobler direkte opp mot *elev med stort læringspotensial*, er Informant B som

nevner underlytere: «*Det som kan skje er at de underlyter. At de kan virke som litt late fordi de er så raskt ferdig med ting.*». Dette nevnes i sammenheng med hvilke utfordringer Informant B føler på i møte med *elever med stort læringspotensial*, som også er et viktig kjennetegn ved elevgruppen (NOU 2016: 14, s. 53).

I intervjuene blir ikke informantene spurt om identifisering av elevene, kun deres tolkning av hva som definerer en *elev med stort læringspotensial*. Mönks og Ypenburg (2008, s. 29) nevner personlighetsfaktoren «betydelig intellektuelle evner» som elever med IQ på 130 eller høyere, samt at dette gjerne måles ved hjelp av intelligens tester. Derfor er Renzullis (2012, s. 153) beskrivelser av *Above Average Ability* med på å utdype egenskapens kriterier. Da kommer også faktorer fra de generelle ytelsesområdene inn, blant annet hukommelse og resonnementer både numerisk og som verbalt (Renzulli, 2012, s. 153). Ingen av informantene nevner noe om elevenes intelligens i form av IQ, men erkjenner heller deres kognitive utvikling som fremstår å ha kommet lengre enn jevnaldrende elever. Det er også flere kilder som nevner det å indentifisere elevers intelligensnivå ikke kun handler om tester. Utdanningsdirektoratet (2021a) nevner at lærernes observasjoner er like viktig for å kjenne igjen en elev med stort læringspotensial er like viktig som tester. Jøsendalsutvalget (NOU 2016: 14, s. 59) beskriver også at *elever med stort læringspotensial* er en kompleks gruppe elever, som det er mulig å identifisere på ulike måter. Det persisteres at lærernes observasjoner av det psykiske, sosiale, emosjonelle, faglige og fysiske faktorene kan være svært nyttig (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Christos Dimitriadis er også enig og oppfordrer til å bruke andre verktøy for å identifisere *elever med stort læringspotensial*. Dimitriadis (2010, s. 270) forteller, med sin forskning som grunnlag, at elevmapper, sjekklister med egenskaper og nominasjoner fra foresatte også er gode indentifiseringsmetoder.

Under intervjuene var det ingen av mine informanter nevnte alle de tre egenskapene «kreativitet», «betydelig intellektuelle evner» og «motivasjon». Egenskapen motivasjon ble ikke trukket frem under noen av intervjuene når vi snakket om faktorer informantene hadde observert hos *elever med stort læringspotensial*. Wæge & Nosrati (2018 s.12) beskriver denne egenskapen som utfordrende å kunne direkte observere hos et menneske. Av den grunn gir det støtte til informantenes manglende observasjoner av motivasjon hos elevene. For at en elev skal få yte sitt fulle potensiale, mener Mönks og Ypenburg (2008, s. 31) at alle tre egenskapene må være i spill og aktivert samtidig. Ved å tilrettelegge for at elevenes motivasjon skal komme til syne, må det finnes en indre eller en ytre motivasjon hos eleven (Wæge & Nosrati, 2018, s. 18). Den indre motivasjonen kan være den typen motivasjon som er mest utfordrende å finne i elevene, da elevene må være interessert selv i å

arbeide og å utføre et arbeid (Wæge & Nosrati, 2018, s. 18). For mangfoldet i en klasse er det mange ulike interesser og dermed kan det være krevende å finne det elevene synes er spennende. Informant A som nevnte at *elever med stort læringspotensial* i noen tilfeller kunne være vanskelig å motivere, kan ha erfart at både den indre og ytre motivasjonen til eleven ikke er til stede. For *elever med stort læringspotensial* kan mangel på motivasjon være en faktor av at de kjeder seg faglig (NOU 2016: 14, s. 53). Ved at en informant ikke har nevnt å ha observert kjennetegn fra alle tre egenskapene hos en elev, kan det tyde på at den tilpassede opplæringen ikke har vært tilstrekkelig for eleven med stort læringspotensial for å oppnå høye prestasjoner.

Det første forskningsspørsmålet for masteroppgaven var: *Hvordan vil matematikklærere på småtrinnet tolke begrepet «elever med stort læringspotensial»?* Alle de fem informantene hadde tanke for hva en elev som presterte høyt ville være. Det som er usikkert her er hvilken elevtype de egentlig snakker om da flere av informantene kun viser til enkelte av de kjennetegn vi finner hos *elever med stort læringspotensial*. De kjennetegnene informantene viser til er nokså generelle og jeg som forsker kan ikke trekke en definitiv slutning om de snakker og forteller om en *elever med stort læringspotensial* eller om det er snakk om generelt skoleflinke elever. Noen informanter nevner at elevgruppen kan være vanskelig å motivere mens andre forteller at elevene tar ny informasjon raskt, noe som kjennetegner flere av definisjonene i begrepsavklaringen delkapittel 3.1.1 *Beskrivelse og ulike versjoner av høytpresterende elever*. Det kan tyde på mangel og bevissthet rundt elevene har et potensiale for å prestere høyt. Dette viser tegn til at det er behov for mer informasjon og kunnskap om elevgruppen slik at de kan møte sitt fulle potensiale. Dette samsvarer med det Lüftenegger et al. (2015, s. 239) som forteller om ønsket for økt kompetanse for lærere i Østerrike.

## 7.2 utfordringer med elever som har stort læringspotensial

Det andre forskningsspørsmålet for studien er: *Hvilke utfordringer opplever matematikklærere på småtrinnet i møte med «elever med stort læringspotensial»?* Resultatene som ble kategorisert under dette forskningsspørsmålet ble igjen plassert under de sosiale område i *Flerfaktormodellen* til Mönks og Ypenburg. De sosiale faktorene er *venner (jevngaldrende)*, *familie* og *skole* (Mönks & Ypenburg, 2008, s. 30). Resultatene som ble hentet inn ble i hovedsak plassert under det sosiale område *skole*. Grunnen til dette er fordi det er lærere som jobber i skolen som er blitt intervjuet, og da er det forståelig at deres utfordringer i møte med *elever med stort læringspotensial* er skolerelatert. Alle informantene ytret utfordringer under *skole*.

Kategorien skole ble igjen delt unn i underkategorier konstruert av meg, grunnet å få en oversikt over de ulike situatene som kunne plasseres under kategorien. Disse kategoriene kan oppdeles i to grupper; en for utfordringer for det praktiske arbeidet og en for utfordringer med elevgruppen. For vanskeligheter med det praktiske arbeidet vil jeg si at underkategorien «Svakere presterende elever», «stort sprik mellom elevene i en klasse», «tilpasset opplæring og vanskelighet med å finne oppgaver» og «finne tiden til elevgruppen» er under denne gruppen. Det handler i nærmere grad om hvilke utfordringer læreren ytrer at de har i forhold til det de må gjøre og ordne i stand for elevgruppen, men også klassen som helhet. Ella Idsøe (2014b, s. 174) er med på å støtte utfordringen fra Informant D som omhandler å finne tid til elevgruppen. Det blir fortalt at en faktor som blant annet hindrer lærere i å tilrettelegge er «manglende tid i å gjøre nødvendige læreplanendringer» (Idsøe, 2014b, s. 174). Det er mye som skal gjøres på liten tid og det kan oppleves som en utfordring ved at en kan føle på at tiden ikke strekker til. De resterende underkategoriene «Ingen delingskultur», «Overlegenhet» og «Arbeidsvaner» er mulig å plassere under utfordringer med elevgruppen, som omhandler hva *elever med stort læringspotensial* gjør som oppleves som en utfordring for læreren. Det jeg har observert er at noen disse utfordringene er også kjennetegn på *elever med stort læringspotensial*. For eksempel nevner Informant B, nærmere forklart i 7.1 *Tolkninger av elever med stort læringspotensial*, at denne elevgruppen har en tendens til å underyte, og dette er et kjent kjennetegn for *elever med stort læringspotensial*. Det ble også uttrykt at arbeidsvanene til elevene ikke alltid stakk til når det ble tilpasset til dem, og Jøsendalsutvalget (NOU 2016: 14, s. 20) forklarer at det er behov for opplæring i nødvendige læringsstrategier selv om det er elever som har et stort læringspotensial.

En informant, Informant E, forteller om en erfaring som omhandler spriket mellom elevene og situatet er plassert under «stort sprik mellom elevene i en klasse». Der forteller Informant E at hen har erfart og hatt elever som kan lese Harry Potter på engelsk og elever som ikke kan skrive sitt eget navn. Ved å fortelle om disse elevene vil det gi et bilde på hvor stor forskjell det er på elevene i en klasse. Det som beklagelig med denne uttalelsen er at det sammenlignes ulike grunnleggende ferdigheter, lesing og skriving, og det sammenlignes to språk, engelsk og norsk. Det finnes elever som har stor interesse og potensial innenfor flere områder og andre har innenfor ett område (NOU 2016: 14, s. 18). Derfor kan det hende at denne eleven som leser store bøker på engelsk streve mer med i andre fagområder. *Elever med stort læringspotensial* kan ha faglige lærevansker, ADHD, autisme eller ADD (NOU 2016: 14, s. 18). Den eleven som ikke kan skrive sitt eget navn kan for eksempel ha dysleksi og strever med å skrive, men kan prestere stort eller kan prestere stort

innenfor et annet fagområde. De ulike vanskene kan altså hindre potensialet for en elevs ytterste prestasjoner og dermed kan dette medføre til at eleven får følelsen av at skoledagen er vanskelig og utfordrende (NOU 2016: 14, s. 20). En elev kan trenger enkelte tilpasninger i et fag og helt andre tilpasninger i et annet fag (NOU 2016: 14, s. 25). Det kan da være at denne eleven som ikke kan skrive sitt eget navn trenger noen tilpasninger i norskfaget og opplæring av skriveferdigheter, men i andre fag kan følge klassens utvikling. Tilbake i begrepsavklaringen og oversikten over ulike begreper at høytpresterende elever (kapittel 3.1.1), ble det forklart om elever som har stort læringspotensial, som også har lærevansker. Dette er elever som ifølge Bianca Lie (2014, s. 9) kalles for dobbelteksepsjonelle elever. Det kan være at eleven som ikke kunne skrive sitt eget navn i sitatet til Informant E, er en dobbelteksepsjonell elev. Det er viktig å nevne at informanten snakker om dette spriket i en kontekst som handler om klassen sin helhet og ikke spriket mellom *elever med stort læringspotensial*.

Når det gjelder *venner*, er dette en kategori hvor informasjonen som er hentet ikke kommer fra elever som er venner, klassekamerater eller bekjente av en elev med stort læringspotensial. Det er fortsatt fra lærerens synspunkt. Dimitradis (2010, s. 273) forklarer at et funn han fant i sin forskning var at samarbeid i en nivåblandet gruppe ikke ga noen positiv effekt hos *elever med stort læringspotensial*, både når det gjaldt holdninger til å lære og motivasjonen. Dette forklarer også Informant D da hen forteller at jo eldre elevene ble og da kompetansen hadde et større sprik, jo vanskeligere var det å få eleven til å samarbeide med andre elever i klassen og eleven ville foretrekke å arbeide på egenhånd med oppgaver. På dette temaet forteller Dimitradis (2010, s. 273) også at elevene ønsker å arbeide alene eller med andre som også er høytpresterende. En som sier imot det å arbeide alene, er den sosiokulturelle læringsteorien og Vygotsky med begrepet om den proksimale utviklingssonen. Denne teorien er basert på at et individ har mulighet til å utvikle seg og lære mer ved hjelp av en annen, jevnaldrende eller voksen, med samme eller høyere prestasjonsnivå (Vygotsky, 1978, s. 86). Av den grunn kan det å nivådele en klasse støttes med Vygotsky og den proksimale utviklingssonen.

Selv om en elev har lyst til å arbeide alene med oppgaver, skal vi la dem gjøre det? Som Jøsendalsutvalget (NOU 2016: 14, s. 20) nevner så er det ikke slik at elever kan ta til seg kunnskap helt på egenhånd. Elever er avhengig av å få tilpasset opplæring uavhengig av hvilke evner eller forutsetninger eleven er utstyrt med (NOU 2016: 14, s. 20). Dette blir en utfordring i seg selv, eleven vil jobbe alene på grunn av for eksempel kompetanseforskjeller mellom seg og jevnaldrende, men som lærer vet du at eleven vil få noe ut av et samarbeid med andre. Da handler

det om hvilke andre som er passende for *elever med stort læringspotensial* å samarbeide med, er det en voksen eller en jevnaldrende som er på mer eller mindre samme utviklingsnivå som eleven selv? Dette krever organisering og kan bli utfordrende å få til i ordinær undervisning. I neste delkapittel 7.3 *Tilpasninger for elever med stort læringspotensial* vil det nærmere drøftes bruken av nivådelte grupper og tilrettelegging for å arbeide med jevnaldrende på samme faglig nivå.

*Familie* er en sosial faktor i *Flerfaktormodellen* som ingen informanter i mitt utvalg har nevnt noen utfordringer i. Det er derimot en informant, Informant B, nevnte familiesamarbeid som en viktig faktor. Hen forteller at det er viktig å informere og holde foreldre og foresatte oppdatert på elevenes utvikling. Dimitriadis (2010, s. 274) nevne at et godt familiesamarbeid og ikke minst støtte fra familie eller foresattes side bidrar til motivasjon i matematikkfaget hos eleven, i tillegg til har foreldre og foresattes holdninger til matematikkfaget en betydning på eleven og deres motivasjon i faget.

Samtlige informanter, Informant A, B, C og D, fortalte om utfordringer som kunne plasseres under underkategorien jeg kalte *Tilpasset opplæring og vanskelighet med å finne oppgaver*. Informantene syntes det å finne oppgaver som holder elevenes interesse oppe er utfordrende, og det at flertallet i denne masterstudien uttrykker dette som en utfordring samsvarer også med konklusjonen til Lüftenegger et al. (2015, s. 239) og deres forskning, rett og slett at det å tilrettelegge undervisningen er en vanskelig oppgave for læreren. Det må tilpasses for både ulike arbeidsmåter og innholdet i undervisningen, som skal føre til at alle elevene har mulighet til å lære og utvikle seg faglig og sosialt (NOU 2016: 14, s. 23).

Masterstudiets andre forskningsspørsmål er: Hvilke utfordringer opplever matematikklærere på småtrinnet i møte med *elever med stort læringspotensial*? Ved hjelp av intervjuene og de fem informantene, tyder det på at hovedutfordringen blant disse er å tilrettelegge undervisningen for *elever med stort læringspotensial*. Det handler blant annet om å finne oppgaver og aktiviteter som fanger elevenes interesse og lyst til å arbeide, i tillegg til å tilrettelegge for mangfoldet av utfordringer i et klasserom. Å tilrettelegge for både elever som trenger mer hjelp i undervisningen og elever som trenger mer i undervisningen viser seg å være mer komplisert i praksis og selve utførelsen for informantene. Andre utfordringer som kom til syne, var belyst i lærernes arbeid med selve elevgruppen i samhandling med andre elever og elevens ønske om å arbeide alene på egenhånd.

### 7.3 Tilpasninger for *elever med stort læringspotensial*

Masteroppgavens siste forskningsspørsmål lyder slik: *Hvordan tilrettelegger de for «elever med stort læringspotensial»?* og empirien som ble samlet inn ble analysert inn i de tre tilpasningsmetodene *akselerasjon*, *berikelse* og *nivådeling* presentert av Jøsendalsutvalget (NOU 2016: 14, s. 68). Dette delkapittelet vil drøfte lærernes tilpasningsmetoder og deres utførelse.

For tilpasningsmetoden *akselerasjon* var det ingen relevante resultater, som vil si at ingen informanter snakket om å tilpasse i form av *akselerasjon* innenfor småtrinnet eller med matematikkfaget. På den andre siden fortalte Informant A om en elev som tok engelsk på ungdomsskolen, da eleven gikk i syvende. Dette er resultater som ikke er relevante for forskingen, men kan gi tegn på at *akselerasjon* er en tilpasningsmetode som er lite brukt på småtrinnet, 1.-4.trinn. Tilpasningsmetoden *berikelse* er den foretrekkende metoden for informantene i Masterstudien. Dette konkluderte også Dimitriadis i sin doktoravhandling, nemlig at *berikelse* var foretrukket over *akselerasjon* (Dimitriadis, 2010, s. 270). Da kan man spørre seg selv hvorfor er det slik? En mulig grunn kan være at elevgruppen ikke identifiseres tidlig nok til å organisere et slikt tilbud som *akselerasjon* for eleven i tidlig alder. Norge, som er et land som er preget av store geografiske avstander, vil ha skoler som er plassert i områder av landet med større avstander og vil være preget av for lang reisevei for elevene (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 40). Økonomiske utfordringer innad i en kommune kan også begrense tilbudet på grunn av mangel på ressurser. Tidligere i det teoretiske rammeverket ble det presentert tre sosiale faktorer i *Flerfaktormodellen* som har betydning for optimalt prestasjonsnivå (Mönks & Ypenburg, 2008, s. 30). «Skole» er faktoren som blir begrenset, grunnet at det er skolen og ledelsen i skolen som har ansvaret for økonomi, transport og ressurser når det gjelder elever (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 40). Med et eksempel som dette blir viktigheten av å kunne identifisere elevene tidlig og ha gode muligheter i skolen grunnlaget for å kunne bruke *akselerasjon* som en tilpasningsmetode i skolen.

Under tilpasningsmetoden *berikelse* har jeg valgt å plassere sitater og uttalelser som tar for seg *rike oppgaver*. Så hvorfor kan en kalle det et eksempel på *berikelse*? *Berikelse* innebærer hvilke holdninger, tilpasninger og aktiviteter læreren gjør og har i en undervisningstime (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 71). Dette er en type oppgaver som oppmuntrer alle elever i en klasse til å arbeide med (Olafsen & Maugesten, 2022, s. 233). Det er to informanter som selv tar opp *rike oppgaver* som en måte å tilpasse på, Informant B og E. Informant E nevner Matematikksenteret som en kilde til å finne gode *rike oppgaver*. Matematikksenteret presenterer LIST-oppgaver som oppgaver som



de fleste elever skal kunne arbeide med og som skal være enkle å komme i gang med (Matematikksenteret, 2018). Andre sitater fra informantene som kunne minne om bruk av berikelse, men ikke blitt nevnt som en rik oppgave var bruken av oppgaver med ulike vanskelighetsgrader eller nivåer. Om informantene snakker om rike oppgaver i disse sitatene kan være, men grunnet at de ikke har nevnt begrepet er de i egen underkategori. Informant C snakker også om bruken av Matematikksenteret og en julekalender som er presentert derfra, men ulike nivåer. Ettersom Matematikksenteret presenterer LIST-oppgaver, som er rike oppgaver, er det en mulighet for at julekalenderen fra matematikksenteret også er rike oppgaver delt inne etter nivåer. Informant B presiserer at det er viktig at elevene får arbeidet på det nivået de er på og drar frem to eksempler som hen har brukt i undervisning. Både Dragon Box og Multi Smart Øving ble nevnt som eksempler. Disse er verktøyene er utstyrt med en algoritme som fører til at elevene har mulighet til å bli utfordret på sitt matematiske nivå (Uggerud et al., u.å.-b; Gyldendal, 2020). Informant E hens fokus på de lavt presterende elevene veier over de høytpresterende elevene i undervisningen og dermed fører det til at informanten velger å gi de høytpresterende elevene enklere oppgaver. Hen forklarer at dette kan være blant annet tekstopp-gaver. Dette grunnes med fra informanten at det er for få voksne i klasserommet til at hen har kapasitet til å hjelpe alle elevene samtidig. Å arbeide som lærer følger med en rekke oppgaver, som blant annet å fremme og oppmuntre til utvikling og læring hos eleven og ikke minst arbeide ut fra elevens utgangspunkt (Nilsen, 2019, s. 616).

Gjennom det teoretiske rammeverket og delkapittel 3.2.2 *Tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial*, ble tilpasningsmetoden *nivådelte grupper* presentert og forklart som en tilpasningsmetode som er omdiskutert på grunn av elevenes ulike progresjonsprosesser, styrker og utfordringer (NOU 2016: 14, s. 69). Det blir forklart at motivasjonen og selvtilliten til elevene svekkes ved bruk av nivådelte grupper, grunnet i at gruppene blir for heterogene, altså for ulike. I Dimitriadis' doktoravhandling forklarer at fra en elevs perspektiv var nivådelte grupper en metode som brakte frem positive følelser hos elevene, blant annet at holdningene og oppfatningene av matematikkfaget forbedret seg, i tillegg til at elevene viste fremgang i faget (Dimitradis, 2010, s. 272). Det kan være på grunn av det sosiale samværet mellom elevene. Dette kan støttes i sosiokulturell forståelse og de sosiale omgivelsene har en rolle i individets utvikling og læring (Buli-Holmberg, 2008, s. 180). Vygotsky (1978, s. 86) forklarte med *den proksimale utviklingssonen* at et individ har mulighet til å lære og utvikle seg i samhandling med andre med samme eller høyere prestasjonsnivå. Med sosiokulturell forståelse som grunnlag kan en forklare læring som en sosial prosess fordi det skjer i miljø med andre mennesker (Buli-Holmberg, 2008, s. 180).

Informant E og B som snakket om tilpasningsmetoder som kan knyttes opp mot nivådelte inndelinger snakket om dette med både en positiv og negativ energi. Informant E fortalte om den gangen tidlig innsats noen ganger ble brukt for de elevene som presterte i matematikk. Videre ble det fortalt dette var noe informantene og temaet deres fikk pes for av rektoren på skolen, grunnet at dette var timer som skulle brukes på elever som strevde faglig istedenfor. Ella Idsøe (2022, s. 287) har skrevet om *elever med stort læringspotensial* og tidlig innsats for denne elevgruppen. Et viktig poeng Idsøe drar frem er at når en tenker på en elev med stort læringspotensial vil man automatisk tenke at dette er en elevgruppe som er kapabel til å «utvikle seg uten noen form for tidlig innsats eller støtte fra barnehagen eller skolens side» (Idsøe, 2022, s. 288). Det begrunnes som en feiltolkning av elevgruppen fordi studier har vist at pedagoger og spesialpedagogers kompetanse om elevgruppen og hvordan det tilrettelegges er en viktig del av utviklingen til *elever med stort læringspotensial* (Idsøe, 2022, s. 288). Tidlig innsats vil derfor være like viktig for *elever med stort læringspotensial* som de elevene som strever i fag og trenger mer støtte. Informant B snakket om nivådelte gruppen med en positiv energi da hen fortalte at de, hen og temaet, har delt elevene inn etter nivå, men gjennomgått det samme temaet fra LK20. Hen forteller at de har gått dypere ned i temaet med «den gruppen med de som presterer høyes.». Her er det uklart om «*elever som presterer høyest*» egentlig er *elever med stort læringspotensial*, om det er skoleflinke elever eller andre høytpresterende elever, da hen forklarer at dette er elever som presterer høyt.

*Hvordan tilrettelegger de for «elever med stort læringspotensial»? er masteroppgavens siste forskningsspørsmål. De tre tilpasningsmetodene akselerasjon, berikelse og nivådeling som var med på å analysere empirien, bidro til å observere hvilken tilpasningsmetode som ble mest brukt av mine fem informanter. Det var da fire informanter, B, C, D og E som forklarte om tilpasningsmetoder som ble plassert under berikelse. Denne tilpasningsmetoden er en pedagogisk differensiering, som vil at det er læreren som utfører tilpasninger i klasserommet (Tomlinson, 1999, referert i NOU 2016: 14, s. 62). Masteroppgavens informanter er lærere og av den grunn vil det være naturlig at flertallet av informantene fortalte om erfaringer som ble plassert under berikelse. En mulig konklusjon på hvorfor akselerasjon og nivådeling ikke ble like hyppig brukt kan være at dette er tilpasninger som trenger med organisering for å gjennomføre. Det vil si at det er behov for enten flere lærere, klasserom eller ressurser for å kunne gjennomføre akselerasjon og nivådeling (Idsøe & Skogen, 2019, s. 578; Nosrati & Wæge, 2015, s. 9). Når det gjelder tilpasningsmetoden nivådeling, har vi sett at fra den ene siden og fra en elevs perspektiv så viser det seg at dette gir en positiv følelse hos eleven og ikke minst fremgang i matematikkfaget (Dimitradis, 2010, s. 272). Men fra*

den andre siden og det teoretiske perspektivet er dette en omdiskutert tilpasningsmetode fordi dette er en metode som fortsatt vil ha forskjeller i progresjon og utfordringer (NOU 2016: 14, s. 69). Angående tidlig innsats er det blitt belyst at dette er et tiltak som er like viktig for *elever med stort læringspotensial* for utvikling, som for elever som strever faglig (Idsøe, 2022, s. 288). Det kan være forståelig at rektoren til Informant E, som fortalte om bruk av tidlig innsats for elever som presterte godt i matematikk, sa ifra grunnet at dette er timer som skal brukes på elever som strever faglig, som står skrevet i § 1-4 (Opplæringslova, 1998, § 1-4). Men igjen er dette like viktig for utviklingen av de barna som har potensial til å lære mer enn ordinær undervisning.

## 8 Konklusjon – og veien videre

I dette kapittelet vil masteroppgavens konklusjon og veien videre fremvises. For å besvare masteroppgavens problemstilling: Utfordringer og tilrettelegginger i møte med *elever med stort læringspotensial* på småtrinnet, er det blitt utarbeidet tre forskningsspørsmål. De tre forskningsspørsmålene har alle blitt analysert ved hjelp av masteroppgavens teoretiske rammeverk. Deretter har de tre forskningsspørsmålene blir drøftet og trukket opp med teorien og tidligere forskning presentert i masteroppgaven.

Til å begynne med er dette en kvalitativ intervjustudie med fem informanter og det er derfor for å få informanter til å konkludere sikkert (Tjora, 2021, s. 49). Det denne studien kan bidra med er en pekepinn på hvordan det kan være ute i skolen for lærere i møte med *elever med stort læringspotensial*. Informantenes personlighet og personlige erfaringer bidrar til at mine funn er som de er, det vil si at hvis masteroppgaven hadde hatt fem helt andre informanter kunne resultatet vært helt annerledes.

Med hensyn til dette kan masterstudiets problemstilling oppsummeres med de tre forskningsspørsmålene: *Hvordan vil matematikklærere på småtrinnet tolke begrepet «elever med stort læringspotensial»?*, *Hvilke utfordringer opplever matematikklærere på småtrinnet i møte med «elever med stort læringspotensial»?* og *Hvordan tilrettelegger de for «elever med stort læringspotensial»?*. Når det gjelder tolkninger av *elever med stort læringspotensial*, kan det ikke konkluderes med at informantene for masteroppgaven forteller om *elever med stort læringspotensial*. Grunnet til dette er for at informantene snakker om tolkninger og erfaringer. For å styrke denne faktoren for videre forskning er et alternativ å nærmere spørre informantene om identifisering av *elever med stort læringspotensial*. Informantenes tolkninger av elevgruppen har faktorer og kjennetegn som kan beskrive flere høytpresterende elever i skolen. Fraser som forteller at elevene «lærer raskt» og «har gode strategier» er kjennetegn som kommer igjen i de ulike begrepene om elevgruppen. Av de fem informantene var det en informant, Informant B, som nevnte muligheten for at *elever med stort læringspotensial* kan underyte i fag på grunn av kjedsomhet (NOU 2016: 14, s. 54). Informant A fortalte at elevgruppen er vanskelig å motivere i noen tilfeller, som også kan være en faktor av at de kjeder seg med et fag (NOU 2016: 14, s. 53). Å være mer informert om *elever med stort læringspotensial* vil ikke bare styrke lærernes selvtilit i forhold til å tilrettelegge og undervise, men også tilrettelegge for elevenes behov (Dimitriadis, 2010, s. 271-

272). Om kunnskap om elevgruppen er med på å redusere antall utfordringer, er uvisst og dermed interessant å kunne forsket nærmere på.

Utfordringene lærerne følte på i møte med *elever med stort læringspotensial* ga et innblikk i at det innebærer både utfordringer i møte elevene, men også utfordringer for tilpasninger i klasserommet. Utfordringene som omhandlet *elever med stort læringspotensial* i seg selv, kan være kjennetegn på elevgruppen, blant annet at disse elevene ikke har utviklet seg arbeidsvaner som er nyttige videre i livet (NOU 2016: 14, s. 20). For tilpasninger i undervisning kom det frem at det er utfordrende å gi tilpasset opplæring for alle i et klasserom. Det innebærer å finne de gode oppgavene. Dette går til en viss grad hånd i hånd med uttalelsene til informantene om det store spriket mellom elevene i en klasse. Det er mange å tilrettelegge for og ulike vanskelighetsgrader som må tas hensyn til. For videre forskning på dette feltet hadde det vært interessant å høre utfordringene fra en elev med stort læringspotensial sitt potensial. Dette kunne brakt frem informasjon som kunne styrket tilpasningsmetoder blant lærere.

Når det gjelder de ulike måtene informantene har valgt å tilrettelegge på, forteller fire av fem informanter om metoder plassert under berikelse. Dette er en pedagogisk differensieringsmetode som vil si at det er tilpasninger gjort av læreren i et klasserom (Tomlinson, 1999 i NOU 2016: 14, s. 62). Ingen har nevnt noen relevante tilpasninger med bruk av akselerasjon noe som kan være grunnet at *elever med stort læringspotensial* ikke blir tidlig nok identifisert for å sette i gang et slikt tilbud for tilpasning. Det er delte meninger på tilpasningsmetoden nivådeling da teorien forteller at denne typen tilpasning fører til for heterogene grupper som vil si at elevene fortsatt er betraktelige forskjellig både for prestasjoner, utvikling og styrker (NOU 2016: 14, s. 69). Men Dimitriadis (2010, s. 272) fant ut at nivådelte grupper ga eleven positive følelser og viste progresjon i matematikkfaget. Mine informanter hadde også ulike erfaringer med nivådelte grupper, Informant B har hatt nivådelte grupper hvor de har dypdykket ned i et tema og gått «lengre avgårde med det» som hen forteller, men Informant E fortalte om motstand fra en rektor da de brukte en time fra tidlig innsats til elevene som var høytpresterende i matematikk. I drøftingen ble det belyst hvor viktig tidlig innsats er for *elever med stort læringspotensial* for deres personlige utvikling (Idsøe, 2022, s. 288). Dette kan være med på å støtte valget til Informant E. Relevansen for denne masterforskningen var å finne ut av hvilke utfordringer i møte med *elever med stort læringspotensial*, i tillegg til å se på hvilke ulike tilpasningsmetoder som benyttes ute i skolen. Følgelig kan dette gi et innblikk i hvordan lærere i skolen oppfatter elevgruppen, som jeg mener bidra til å avdekke om det er behov for økt fokus på *elever med stort læringspotensial*, samt et

behov for økt kompetanse blant lærerne. Til syvende og sist mener jeg masteroppgaven bidrar til å se inn på et lite spekter av utfordringer og mulige effektive tilpasningsmetoder et utvalg lærere erfarer i møte med *elever med stort læringspotensial*. Av den grunn mener jeg videre forskningen problemstillingen ville bidratt ytterligere for å kartlegge samt observere et enda større spekter av utfordringer og valgte tilrettelegginger som brukes blant lærere i skolen.

## Referanser

- Andersson-Bakken, E. & Dalland, P. C. (Red.). (2022). *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2020). *Analyse I praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. & Næss, K.-A. B. (2019). Innledning og sammenfatning. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 23-48). Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2022). Tidlig innsats i en skole for alle? I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats: i en skole for alle?* (s. 17-41). Cappelen Damm Akademisk.
- Buli-Holmberg, J (2008). Lærerrollen og tilpasset opplæring. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tilpasset opplæring: intensjoner og skoleutvikling* (168-198). Gyldendal Akademisk.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Dimitriadis, C. (2010). *Developing mathematical giftedness within primary schools: A study of strategies for educating children who are gifted in mathematics* [Doktoravhandling]. Brunel University School of Sport and Education.
- Gyldendal. (2020, 08. Mai). *Hva er Multi Smart Øving?* Gyldendal.  
<https://www.gyldendal.no/artikler/hva-er-multi-smart-oving/>
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Idsøe, E. C. (2014a). *Elever med akademisk talent i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Idsøe, E. C. (2014b). Tilpasset opplæring for elever med stort akademisk talent. I M Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring: i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Idsøe, E. C. (2019). *Barn med stort læringspotensial i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Idsøe, E. C. (2022). Tidlig innsats for barn og unge med stort læringspotensial. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats: i en skole for alle?* (s. 287-307) Cappelen Damm Akademisk.
- Idsøe, E. C. & Skogen, K. (2011). *Våre evnerike barn: En utfordring for skolen*. Høyskoleforlaget.
- Idsøe, E. C. & Skogen, K. (2019). Spesialpedagogikk for barn med stort læringspotensial. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 570-586). Cappelen Damm Akademisk.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Lie, B. (2014). *Eksepsjonelle og dobbelteksjonelle elever: Begavede elever og begavede elever med lærevansker*. Cappelen Damm Akademisk
- Lüftenegger, M., Kollmayer, M., Bergsmann, E., Jöstl, G., Spiel, C & Schober, B. (2015). Mathematically gifted students and high achievement: The role of motivation and classroom structure. *High Ability Studies*, 26(2), 227-243.
- Matematikksenteret. (2018, 28. november). MatteLIST – ny nettside med aktiviteter som passer alle. <https://www.matematikksenteret.no/nyheter/mattelist-ny-nettside-med-aktiviteter-som-passer-alle>
- Meld. St. 16 (2016-2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/aee30e4b7d3241d5bd89db69fe38f7ba/no/pdfs/stm201620170016000dddpdfs.pdf>
- Meld, St. 20 (2012-2013). *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>
- Mönks, F. J. & Ypenburg, I. H. (2008). *Begavede barn: En veiledning for foreldre og pedagoger*. Abstrakt forlag.
- NESH. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale etiske komiteene. [Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi | Forskningsetikk](https://www.nesh.no/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi)
- Nilsen, S. (2019). Spesialpedagogisk arbeid i grunnskolen. I E. Befring, K. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 615-642). Cappelen Damm Akademisk.
- Nosrati, M. & Wæge, K. (2015). Sentrale kjennetegn på god læring og undervisning i matematikk. <https://www.matematikksenteret.no/sites/default/files/attachments/product/Oppdatert%20september%202019%20Sentrale%20kjennetegn%20p%C3%A5%20god%20%C3%A6ring%20og%20undervisning%20i%20matematikk.pdf>
- NOU 2016: 14. (2016). *Mer å hente: Bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/15542e6ffc5f4159ac5e47b91db91bc0/no/pdfs/nou201620160014000dddpdfs.pdf>
- Nyeng, F. (2021). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.



- Olafsen, A. R. & Maugesten, M. (2022). *Matematikkdidaktikk i klasserommet* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Olsen, M. H. (2020). Tilpasset opplæring når elever har stort læringspotensial. I M. H. Olsen & P. Haug (Red.), *Tilpasset opplæring* (s. 65-90). Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Renzulli, S. J. (2012). Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century: A Four-Part Theoretical Approach. *Gifted Children Quarterly*, 56(3), 150-159. <https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.1177/0016986212444901>
- Skogen, K. & Idsøe, E. C. (2011). *Våre evnerike barn: En utfordring for skolen*. Høyskoleforlaget.
- Smedsrud, J. (2014, 03. mars). *Evnerike barn – en pedagogisk og spesialpedagogisk utfordring*. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/evnerike-barn--en-pedagogisk-og-spesialpedagogisk-utfordring/>
- Smedsrud, J. & Skogen, K. (2016). *Evnerike elever og tilpasset opplæring*. Fagbokforlaget.
- Solberg, L. C. & Støvern, G. (2022). *Tilpasset opplæring for evnerike elever i matematikk, og elevgruppens ivaretagelse i overgangen til ungdomsskolen: En casestudie* [Masteroppgave] Universitetet i Sørøst-Norge.
- Svenkerud, S. W. (2022). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. Pedersen Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91-103). Universitetsforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Uggerud, A., Georgstad, M., Strandseter, R., Nergård, G. & Hove, K. (u.å.-a). *DragonBox skole 1.-4.trinn*. Kahoot! DragonBox. <https://www.dragonbox.no/skole>
- Uggerud, A., Georgstad, M., Strandseter, R., Nergård, G. & Hove, K. (u.å.-b). *Utforsk innholdet i 1. trinn*. Kahoot! DragonBox. <https://www.dragonbox.no/skole/1trinn>
- Uggerud, A. (2021, 21. april). *Skap et problemløsende klasserom*. Kahoot! DragonBox. <https://www.dragonbox.no/blogg/det-problemløsende-klasserommet>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Intensiv opplæring for elever fra 1.-4. årstrinn*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/intensiv-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a). *Elever med stort læringspotensial*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/elever-med-stort-laringspotensial/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b). *Veilederen Spesialundervisning*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/Spesialundervisning/?depth=0&print=0>

Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between Learning and Development. I M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (Red.), *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* (s. 79-91). Harvard University Press.

<https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4.11>

Wæge, K. & Nosrati, M. (2018). *Motivasjon i matematikk*. Universitetsforlaget.

Aadland, E. (2011). «Og eg ser på deg ...»: *Vitenskapsteori i helse- og sosialfag* (3. utg.). Universitetsforlaget.