

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn på kandidat: Tine Erichsen Engan

Kandidatnummer: 151

Talentutvikling i skolen

Talent development in school

Dato: 15.11.17

Totalt antall sider:

Forord

Å skrive en masteroppgave har vært en lang og krevende prosess. Jeg har fordypet meg i et emne som har vært både lærerikt og spennende å jobbe med. Det har vært frustrerende timer hvor oppgaven nesten ble lagt på is, men også timer med stort engasjement. Gjennom forskningsoppgaven har jeg møtt mange dyktige mennesker som har gitt meg en større forståelse av hvordan de talentfulle elevene ivaretas i skolen. Jeg tar med meg lærdom og inspirasjon til min egen yrkesutøvelse.

Jeg ønsker å rette en stor takk til dosent, Trond Lekang, for både rask, god og motiverende veiledning. Takk til informantene mine som har bidratt til at denne oppgaven ble til. Takk til Line Danielsen for gode innspill underveis, til Ingeborg Nordheim og Jan Eirik Hanssen for korrekturlesing, og til Aspåsen skole som har gjort det mulig å fullføre studiet ved siden av jobb. Takk til Benedicte Sandmo og Rikke Kommedahl for hjelp med oversettelse. Tusen takk til venner og familie som har støttet meg hele veien. Og til slutt vil jeg takke min kjære samboer, Espen, for gode råd, tålmodighet og oppmuntring.

Bodø, 15.november 2017

Tine Erichsen Engan

Sammendrag

Denne oppgaven viser hvordan fire lærere i barneskolen driver tilpasset opplæring med talentene i skolen. Målsettingen er at alle elevene skal få den opplæringen de har krav på. Oppgaven har blitt til på grunn av en interesse om å øke egen kunnskap om de aktuelle elevene, men også på grunn av en mistanke om at de faglig sterke elevene ofte blir overlatt til seg selv. Studien har hatt spesielt fokus på læreren og hvordan læreren kan drive en bedre tilpasset opplæring.

Oppgaven bruker teorier om tilpasset opplæring, spesialundervisning, inkludering, klasseledelse, evnerike barn, lærerrollen og fremtidens skole, som igjen knyttes til problemstilling og forskningsspørsmål. I teorien kommer det frem hvordan talentene i skolen opplever undervisningen, og hva ulike teoretikere mener burde gjøres for å forbedre tilbudet for den aktuelle elevgruppen.

I arbeidet med oppgaven var det viktig å utarbeide en plan for det videre arbeidet og skape en oversikt over oppgavens utforming. Problemstillingen ga videre føringer for hvilket design oppgaven fikk. I denne oppgaven ble designet et casestudie, som retter fokuset på et spesielt fenomen. I dette tilfellet er det fenomenet talentutvikling i skolen. Forskningsmetoden i denne oppgaven bruker forskningsintervju som grunnlag for undersøkelsen. Forskningsintervju er en metode med en kvalitativ tilnærming. Utvelgelse av informanter har blitt basert på at det er lærere med lengre erfaring, hvor alle har erfaring med talenter i skolen som de ønsker å dele.

Resultater fra undersøkelsen viser at talentene i skolen ikke får den tilpasningen de har krav på. Det er for liten kunnskap og kompetanse om hvordan lærere skal imøtekomme elevenes behov, og hvilke tiltak som skal settes i gang for å utvikle talentene videre. Videre kommer det frem at lærerne har få eller ingen tiltak de gjennomfører når de oppdager at en elev har et spesielt talent. Læreren har en viktig rolle når det gjelder å tilpasse undervisningen i et fellesskap hvor alle føler seg sett og inkludert, uavhengig av deres faglige ståsted. For at de talentfulle elevene skal utvikle seg videre er det svært viktig å ha en god relasjon til læreren.

Synopsis

This thesis shows how four teachers in primary school conduct personalized education with the talents in school. The goal is for all students to get the education they are entitled to. This thesis is based on my interest to learn more about this topic but even more so because of the suspicion that the academically strong students are often left to learn on their own. The study has focused specially on the teacher and how the teacher can conduct a better adapted education for each student.

This thesis is based on different theories in the field of adapted education, special education, including practice, class leadership, talented children, the teacher's role and school in the future, which in turn is linked to issue and research questions. The theory shows how the talent in the school experiences the teaching and what different theorists think should be done to improve the offer for the current student group.

When working on this thesis it was important to prepare a plan for further work and to give an overview of the design, which the issue gave further guidance on. In this thesis, a case study was designed, which focuses on a particular phenomenon; in this case, the phenomenon is talent development in school. The research method in this thesis uses research interviews, a method with a qualitative approach, as the basis for the study. Selection of informants has been based on the fact that there are teachers with longer experience, where everyone has experience with talent at school that they want to share.

Results from the survey show that the students do not get the personalized education they are entitled to. There is insufficient knowledge and competence about how teachers can accommodate the students' needs and what measures will be taken to further develop the talents. Furthermore, it appears that teachers have few or no measures they implement when they discover that a pupil has a special talent. The teacher plays an important role in adapting teaching in a community where everyone feels seen and included, regardless of their professional standpoint. In order for the talented pupils to develop further, it is very important to have a good relationship with the teacher.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	i
Sammendrag	ii
Synopsis	iii
Innholdsfortegnelse.....	iv
1.0 Innledning	1
1.1 Begrunnelse for valg av tema	2
1.2 Problemstilling med begrepsavklaring, begrensninger og forskningsspørsmål	2
1.3 Oppgavens struktur	4
2.0 Teori.....	5
2.1 Hva er et talent?	5
2.2 Aktuelt tema.....	8
2.3 Tilpasset opplæring.....	9
2.4 Fremtidens skole og nødvendig kompetanse.....	12
2.5 Mangfold, samarbeid og inkludering.....	17
3.0 Metode og design.....	21
3.1 Forskningsdesign	21
3.2 Et casestudie.....	22
3.3 Metode med vitenskapsteoretiske tilnærminger	23
3.3.1 Noen vitenskapsteoretiske refleksjoner med en hermeneutisk tilnærming.....	25
3.3.2 Valg av metode	27
3.3.3 Operasjonalisering	27
3.3.4 Kvalitativ metode med bruk av intervju og observasjon	27
3.3.5 Utvalg.....	29
3.3.6 Utforming av intervjuguide.....	30
3.4 Validitet og reliabilitet	30
3.5 Generalisering/overførbarhet	31
3.6 Etiske betraktninger	31
3.6.1 Søknad om tillatelse.....	32
4.0 Presentasjon av empiri	33
4.1 Presentasjon av informanter.....	33
4.2 Talentbegrepet.....	34

4.2 Tilpasset opplæring.....	35
4.3 Mangfold, samarbeid og inkludering.....	37
4.4 Fremtidens skole og nødvendig kompetanse.....	38
5.0 Drøfting.....	43
5.1 Talent.....	43
5.2 Tilpasset opplæring.....	46
5.3 Mangfold, samarbeid og inkludering.....	48
5.4 Fremtidens skole og nødvendig kompetanse.....	51
6.0 Avslutning.....	56
Litteraturliste.....	60
Oversikt over figurer.....	63
Oversikt over vedlegg.....	64
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	65
Vedlegg 2: Tilbakemelding fra NSD.....	66
Vedlegg 3: Prosjektvurdering.....	67
Vedlegg 4: Informasjonsskriv til skolene.....	68

1.0 Innledning

Det å tilrettelegge for alle elever er ikke bare et ønske i skolen, men et lovfestet krav. I opplæringsloven står det at *“opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen praksisbrevkandidaten og lære kandidatene”* (Opplæringslova, 1998, § 1-3). I denne oppgaven skal det undersøkes hvorvidt de faglig sterkeste elevene får den tilpasningen de har krav på. Forskningsoppgaven ble til grunnet en oppfatning om at disse elevene ofte blir tilsidesatt i dagens skole. Skogen (2015, s.126) bekrefter at dette stemmer i sine teorier. Han peker på at skolen muligens befinner seg i en overgangsfase hvor de faglig sterkeste elevene kommer mer i fokus, dermed er situasjonen for talentene et svært aktuelt tema i dag.

Ludvigsen-utvalget (NOU 2014:7, 2014, s.45) skriver at norske elevers faglige prestasjoner har mindre spredning enn tidligere. På internasjonale prøver presterer norske elever gjennomsnittlig bedre enn før. Dette kommer i hovedsak av at faglig svake elever har bedret sine prestasjoner (NOU 2014:7, 2014, s.45). Samtidig viser undersøkelsene at Norge har et lavere antall elever i det faglig høyeste sjiktet, og at andelen elever som presterer på høyeste mestringsnivå er fallende. Regjeringen oppnevnte i 2015 et utvalg, Jøsendalutvalget, som skulle bidra med å gi et bedre tilpasset skoletilbud for høyt presterende elever. Deres mandat bestod av å gi en vurdering og foreslå konkrete tiltak (NOU, 2016:14, 2016, s.7).

Talentutvikling er et aktuelt emne på den politiske dagsorden, dette for at vi i Norge skal klare å konkurrere med verdenssamfunnet (Kyed, 2013, s.216). Som opplæringsloven stadfester skal undervisningen tilpasses den enkelte eleven uavhengig av forutsetninger og evner, noe som også inkluderer de sterkeste elevene.

Det blir færre og færre elever som presterer i toppen på internasjonale tester. Det betyr at undervisningen i dagens norske skole ikke tilpasses til de faglig sterke elevers evner og forutsetninger. Undervisningen strekker i mange tilfeller ikke til, og det foregår altså brudd på opplæringsloven i de norske klasserom. Ved at regjeringen oppnevner et utvalg som skal fokusere på de mest faglig begavede elevene, viser de at dette er et aktuelt og viktig tema i

dag. Ludvigsen-utvalget (2014) presenterer resultater gjennom internasjonale undersøkelser hvor det bekreftes at de faglig sterke elevene trenger mer fokus. Ut fra dette vil oppgaven handle om å få talentene frem i lyset.

1.1 Begrunnelse for valg av tema

Masterprosjektet handler om emnet klasseledelse med fokus på talentutvikling. Etter å ha lest Dansk Pædagogisk Tidsskrift (2015) om Dygtighedspædagogik, dukket begrepet talent opp. Det at begrepet talent ble brukt i skolesammenheng skapte nysgjerrighet og interesse, som ble grunnlaget for denne oppgaven.

Som nyutdannet lærer merker jeg personlig at kunnskapen er for lav spesielt når det gjelder tilrettelegging for de sterkeste elevene, og har derfor et ønske om å tilegne meg større kompetanse på området. Erfaringer fra den daglige yrkesutøvelsen viser at det også er manglende kunnskap om dette tema i hele kollegiet. Dette er en observasjon, og den danner grunnlaget for oppgaven sammen med blant annet Skogen (2015) og Ludvigsen-utvalget (2014) som påpeker dette som et aktuelt tema. Målet med denne oppgaven vil være å heve min kompetanse, men også å tilføye ny kunnskap til egen arbeidsplass og til andre i samme yrkesgruppe. I oppgaven vil fokuset være på hva et talent egentlig er, og hvordan lærerne gjennom sin profesjon skal tilrettelegge for disse.

1.2 Problemstilling med begrepsavklaring, begrensninger og forskningsspørsmål

Etter å ha lest ulike teorier og utredninger angående de faglig sterke elevenes situasjon i dagens skole, kan det tyde på at opplæringen ikke er tilstrekkelig. Fra et forskerperspektiv er det ønskelig å finne en form for løsning for å forbedre situasjonen, og læreren spiller en sentral rolle i dette arbeidet. Problemstillingen lyder derfor som følger:

Hvordan kan læreren tilrettelegge for talentene i skolen?

I problemstillingen er det flere faktorer å ta hensyn til. For å gjøre dette mer forskbart blir problemstillingen brutt ned i mindre forskningsspørsmål, dette bidrar til et mer målrettet

arbeid. Målet med forskningsspørsmålene er også å sette rammer for oppgaven og få klargjort viktige begreper. Problemstillingen operasjonaliseres i følgende tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan defineres talentene i skolen?
2. Hva gjør læreren når han/hun oppdager et talent?
3. Hvilke praktiske grep gjør læreren for å tilrettelegge undervisningen til den enkelte når den viser talent?

Forskingsspørsmålene skal bidra med å finne svar på problemstillingen. Det første forskningsspørsmålet er ganske enkelt et spørsmål en trenger å få klarhet i. For å finne ut hvordan man som lærer skal tilrettelegge må det også klargjøres hvem talentene er, og hva som kvalifiserer eleven til å være det. De to siste forskningsspørsmålene skal bidra med å få klarhet i hvilke prosesser som settes i gang når et talent oppdages, og hvordan læreren tilrettelegger arbeidet i den daglige undervisningen.

Læreren har en sentral del i denne oppgaven. Det er lærerens ansvar å gi elevene den undervisningen de har krav på. ”Lærerens hovedoppgave er å legge til rette for og lede elevenes læring” (Kunnskapsdepartementet, 2009, s.12). Målet er å finne ut hvordan læreren arbeider med de sterkeste elevene i skolen, og hvilke konkrete tiltak som blir gjort. Lærerens opplevelse av undervisningen blir viktig å få frem, og hva eventuelt kan være grunnen til at undervisningen ikke strekker til alle elevene.

Det finnes en rekke begreper som brukes om de sterkeste elevene i skolen, blant annet talentfull, talent, høyt begavet, høyt presterende, evnerik, sterk, intellektuell for å nevne noen. I denne oppgaven brukes begrepene litt om hverandre, med bakgrunn i støttende teorier. Disse begrepene henviser kun til elever som utmerker seg faglig sett i skolesammenheng (Nissen, Kyed, Baltzer og Skogen, 2012, s.13). I tillegg avgrenses oppgaven ved at det fokuseres på læreren og hvordan læreren tilrettelegger for et talent. Elever, skoleledelse og foreldre er ikke representert i denne forskningsoppgaven. Skole-hjem-samarbeid blir likevel diskutert ut fra lærerens perspektiv.

1.3 Oppgavens struktur

Forskningsoppgaven er bygd opp gjennom seks kapitler. I kapittel en presenteres tema, problemstilling og forskningsspørsmål. Det blir også gjort rede for forskerens posisjon i forhold til tema, gjort avgrensninger og formålet med oppgaven presenteres. Kapittel to tar for seg aktuell teori som omhandler blant annet hvem talentene er, tilpasset opplæring, fremtidens skole og nødvendig kompetanse, mangfold, samarbeid og inkludering. I kapittel tre skrives det om metodiske refleksjoner og oppgavens design. Her beskrives kvalitative forskningsmetoder med spesielt fokus på intervju som metode. Kapittel fire presenterer det som oppfattes som sentrale funn i undersøkelsen. Resultatene blir sett i forhold til problemstillingen og forskningsspørsmål. I kapittel fem drøftes funn som ble gjort i undersøkelsene opp mot den teoretiske rammen i kapittel to. Disse vil bli fortolket for å forsøke å gi svar på problemstillingen. I det siste kapitlet kommer det en avsluttende oppsummering, hvor de viktigste funn fra forskningsoppgaven blir tatt frem vurdert opp mot formålet med forskningen.

2.0 Teori

I denne delen blir det sett nærmere på ulike betraktninger på begrepet talent, tidligere og nyere forskning, misoppfatninger knyttet til tema, talentutvikling i fremtidens skole og inkludering. Dette vil hjelpe med å belyse problemstillingen.

2.1 Hva er et talent?

Skogen (2015) skriver at et talent oftest omtales som en person med medfødte evner innenfor ferdighetskrevede prestasjoner, og nevner her sport, idrett, musikk og sang. Videre skriver han at det vil være vanskelig å trekke en konklusjon om et talent eksisterer ved siden av og uavhengig av intelligens. Han beskriver det som å ha ulike forutsetninger av intelligens. Med ulike forutsetninger av intelligens menes det at de nødvendige forutsetningene et menneske trenger for å lykkes vil være ulike forutsetninger ut fra konteksten de skal brukes i. Eksempler på dette kan være en sjakkspiller som i hovedsak vil trenge intellektuelle forutsetninger, en vektløfter vil ha større behov for biologiske forutsetninger, mens en fotballspiller vil trenge både biologiske og intellektuelle forutsetninger for å lykkes (Skogen, 2015, s.37). Skogen (2015) sier at de som beskrives som et talent ofte har en forutsetning som har fått anledning til å utvikle seg. Med dette mener han at talentet har blitt utviklet innenfor et miljø som har gitt muligheten til utvikling. Et eksempel på dette kan være at personen har hatt gode lærere/instruktører, riktig utstyr, treningsanlegg eller lignende som har bidratt til gode prestasjoner.

Den letteste måten å identifisere et talent er ved å se på en persons prestasjoner (Skogen, 2015, s.37). Skogen (2015) skriver videre at IQ også kan være et uttrykk for talent, men da spesielt for gode resultater på det kognitive og intellektuelle området, eks. for en person med matematiske evner vil det i hovedsak være snakk om et intellektuelt talent. Det vil være vanskelig å skille mellom intelligens og talent, da intelligens spiller en rolle i større eller mindre grad hos talentet (Skogen, 2015, s.38). Skogen tar utgangspunkt i en miljøstabil forutsetning for prestasjoner, men sier samtidig at ”...videreutvikling av talent gjennom miljøpåvirkning og egeninnsats er imidlertid av stor betydning for våre prestasjoner” (Skogen, 2015, s.38). Talentet kommer altså ikke videre med sine prestasjoner dersom det ikke legges ned innsats, og at talentet utfolder seg i et miljø som gir muligheter for utvikling.

Skogen (2015) beskriver også tre antagelser omkring talentbegrepet:

1. Medfødte, miljøstabile forutsetninger for prestasjoner som omtales som talent.
2. Miljøet rundt et individ kan representere både muligheter og hindringer for optimal utnyttelse av talentet.
3. Alle mennesker har en fri vilje til å påvirke egne prestasjoner.

Her skriver han at talent ofte er medfødt. Samtidig sier han at miljøet rundt et menneske kan både fremme prestasjoner, eller hindre talentet i å utvikle seg. For å illustrere dette med et eksempel kan det dreie seg om et menneske som har medfødt talent innenfor intellektuell tenking og matematikk, men som aldri får muligheten til å gå på skole. Dette kan være et eksempel som hindrer talentet i å utvikle seg. Videre peker han på at mennesket som eier talentet kan selv være med på å bestemme sin egen utvikling.

Det brukes flere begreper om et talent. Det kan være sammenheng mellom de ulike begrepene, men det kan også bli sett på som et begrepskaos. Ulike teoretiske retninger bruker begrepene med ulikt meningsinnhold (Nissen, m.fl., 2012, s.13). Nissen m.fl. (2012) skriver at intelligens, begavelse og talent er begreper som ofte brukes med overlappende betydning. Det kan også forbindes med dyktighet slik vi kjenner det fra sportens, kunstens og kunnskapens verden. Her kommer talentet til syne gjennom usedvanlige prestasjoner.

Johannsen og Bruun (2015) omtaler et talent som noe du har eller ikke har. Lærerens jobb blir å gjenkjenne og lokalisere et talent. Ut fra deres definisjon kan et eksempel på et talent innenfor matematikk være at enten så klarer du å visualisere abstrakte bilde, eller så klarer du det ikke. De mener at det er en ferdighet som ikke kan læres. Noen har forutsetninger for å forstå matematikken på en enklere måte enn andre (Johannsen & Bruun, 2015, s.55).

Det finnes i følge Rasmussen (2015) en rekke måter å definere et talent på. Blant annet om det er et medfødt talent, eller om det er noe vi utvikler over tid. Noen bruker også begrepene endimensjonelle eller flerdimensjonelle talent, her kan man også bruke begrepet domeneorientert intelligens, som vil si at det er bestemte domener som er fremtredende for

intelligensen (Rasmussen, 2015, s.12). Videre skriver han også at både sosial og kulturell kontekst kan ha stor betydning for identifisering, utvikling og dyrkelse av talent, og av dette kan et talent begrunnes som et produkt av tid og kapital, hvor de sterkeste elevene har velstående og velutdannede foreldre. En mulig grunn til at det er akkurat disse elevene som blir talenter kan ha noe med å gjøre at foreldrene klarer å få de til å tenke selvstendig, stiller kritiske spørsmål og får de til å ta valg (Rasmussen, 2015, s.19).

Intelligens eller intellektuelt potensial kommer til uttrykk på mange måter, og det brukes flere ulike begreper om et talent, både evnerik, høyt begavet, særskilte forutsetninger og talent (Kyed, 2013, s.211). Kyed (2013) mener at mennesker i dagens samfunn har gått fra å lete etter mangler hos hverandre til å fokusere på det enkelte individs potensial og ressurser, slik at en kan bidra til fellesskapet på en positiv måte. Mye av utviklingen i dag kan forstås i et konstruktivistisk læringssyn, med vekt på dialog. Språket vårt bidrar til å forme holdningene og handlingene våre. Høyt begavede mennesker har større hjerneaktivitet og kan derfor drive en bedre kvalitativ kompleks metakognitiv tenkning (Kyed, 2013, s.215). Det er viktig at voksne ordlegger seg på en forsiktig måte, da det er snakk om barnas medfødte potensial for læring. Når voksne omtaler et barn som begavet eller talentfull, sier de samtidig at andre barn ikke er det (Olesen, 2015, s.4)

Kyed (2013) nevner noen egenskaper som kjennetegner et talent. Talenter er ofte ekstra våkne, nysgjerrige og har en raskere utvikling av både nonverbal og verbal kommunikasjon. De kan være svært fokuserte, selektive og utholdende, spesielt innenfor aktiviteter de er interesserte i. I tillegg er de kreative, har god hukommelse og tenker alternativt. Talentene ønsker gjerne anerkjennelse og målrettet stimulasjon fra voksne. For de evnerike barna er det ikke alltid en logisk sammenheng mellom årsak og virkning, og de kan derfor stille direkte eller klossete spørsmål. Noen ganger kan de virke forstyrrende, da de fordi de ikke forstår den logiske sammenhengen. Kyed (2013) skriver videre at for de talentfulle barna er det viktig at alt må gi mening, de har behov for å forstå og vite hva forventningene konkret innebærer. Mange evnerike barn savner å få de sterke sidene sine utfordret. De opplever at behovene deres ikke blir møtt, dette innebærer å bli involvert og lyttet til. Dersom disse behovene blir tatt på alvor kan det føre til økt motivasjon, engasjement og arbeidsinnsats (Kyed, 2013, s.219).

2.2 Aktuelt tema

Talentbegrepet er i aller høyeste grad aktuelt i dag og verdt å forske på. Skogen (2015) har sett nærmere på evnerike elevers status i den norske grunnskolen i dag. Han har gjennom empiriske funn og litteraturstudier fra 2010, 2011 og 2012 funnet ut at evnerike barn ikke har det så godt i grunnskolen i dag, som både lovverk og storting signaliserer og ønsker. Norge har forpliktet seg til UNESCOs (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organizations, 1945) erklæringer om en inkluderende opplæring for alle. UNESCO er organisasjon under FN som skal bidra til å fremme samarbeid mellom nasjoner innenfor fire fagområder; utdanning, vitenskap, kultur og kommunikasjon. Erklæringen representerer et syn om at vanlige skoler skal imøtekomme alle barn uavhengig av interesser, evner, opplæringsbehov eller egenskaper (UNESCO, 1945). I læreplanverket for den norske skole kommer det også frem at skoleeier skal utvikle en skole som både er sosialt, kulturelt og faglig inkluderende (Skogen, 2015, s.125).

Det er ikke bare i dag at det er interesse for de evnerike barna. Det er over 40 år siden Hofset (1970) forsket på de evnerike barnas situasjon i skolen. Han etterspurte allerede da en bedre tilpasset opplæring på bakgrunn av store mangler i opplæringstilbudet. Siden den gang har det vært liten interesse for de evnerike barna, men en kan se noen endrende holdninger i det 21. århundre. Skogen (2015) skriver at samfunnet er i en mulig overgangsfase, hvor viktigheten av et godt tilbud til faglig sterke elevene er mer fremtredende.

Smedsrud (2012) peker på at de evnerike barna i dagens skole, både nasjonalt og internasjonalt, undertrykker i forhold til de forutsetninger de har. Det poengteres at det mangles både pedagogikk og utfordringer for denne elevgruppen (Smedsrud, 2012, s.25f). Flere av elevene har et savn etter å være sammen med likesinnede (Smedsrud, 2012, s. 78). Videre skriver Smedsrud (2012) at både elevene og foreldrene opplevde stigmatisering, noe de omtalte som en frykt fra skolens side for elitisme. Flere av elevene fra undersøkelsen nevnte mobbing som et resultat av å være annerledes, og opplevde derfor å måtte skjule og kamuflere sin faglige dyktighet fra andre medelever og lærere.

Smedsrud (2014) skrev også en artikkel hvordan han konkluderte med at Norge er dårligere enn de andre skandinaviske landene når det kommer til å tilpasse undervisningen for de evnerike barna. Videre skriver han at det er skremmende at et land som har som formål å inkludere alle elever tilsidesetter denne elevgruppen. Han påpeker at det burde revurderes hvem opplæringsloven § 5-1, om retten til spesialundervisning, skal gjelde for. Videre mener han både lærere, spesialpedagoger og skoleledelse burde få økt kompetanse for å kunne hjelpe denne elevgruppen i større grad.

Breivik og Tørmoen (2017) omtaler i sin forskning evnerike elever som en glemt gruppe i mangfoldet av elever i norsk skole. De har gjort undersøkelser på skoler, som har evnerike elever som satsningsområde, og har kommet frem til at det er generelt lav kunnskap og kompetanse om den aktuelle elevgruppen. Samtidig peker de på at det ikke er lærerens ansvar at han/hun ikke har nok kompetanse, ansvaret ligger høyere opp. Det er foreløpig for lite fokus på de evnerike elevene i skolepolitikken. Breivik og Tørmoen (2017) mener at det i større grad må fokuseres på disse elevene også på lærerutdanningen.

2.3 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring et lovfestet krav i skolen (Opplæringslova, 1998). Tilpasset opplæring er et velkjent begrep som kan spores langt tilbake i tid. Da den nye reformen, Kunnskapsløftet, kom i 2006 fikk begrepet langt mer oppmerksomhet. I 2009 kom lovendringen som lovfestet at alle elever har krav på tilpasset opplæring (Skogen og Idsøe, 2011, s.33). Dette betyr at alle elever skal ha nytte av å gå på skolen. Alle elever har rett til å tilegne seg kunnskap og utvikle seg som person ut fra sine evner og forutsetninger (Bunting, 2014, s.22). Skogen og Idsøe (2011) skriver at tilpasset opplæring handler om å nærme seg et mål en aldri kan nå. De påstår at det vil være umulig å tilpasse undervisningen til samtlige elever, men at det samtidig gir en retning for alt arbeid i skolen. Skolens aktører må jobbe sammen og strebe etter å nå målet om tilpasset opplæring for alle, for å bidra til kontinuerlig forbedring (Skogen og Idsøe, 2011, s. 45f).

Idsøe (2014) skriver om tilpasset opplæring for elever med stort akademisk potensial. Å ha fokus på de faglig sterke elevene er et omdiskutert tema som tidvis blir kritisert som elitisme

(Idsøe, 2014, s.165). Hun skriver videre at samfunnet vårt søker likestilling og rettferdighet, og at det derfor blir sett på som urimelig å bruke ekstra tid på de flinkeste elevene. Med dette mener hun at samfunnssynet på skolen ikke tillater at skolen skal bruke mer tid og ressurser på elevene som allerede har forutsetninger for å lykkes. Hun sammenligner med talenter innenfor idrett og musikk hvor det er helt normalt at man differensierer eksempelvis med vanskeligere øvelser til de flinkeste. Idsøe (2014) skriver også at det oppfattes som misbruk av ressurser at de flinkeste skal få ekstra veiledning, da det er andre elever med større behov.

I følge opplæringsloven (1998) § 1-5 har de elevene som ikke kan få et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet rett til spesialundervisning. Kostøl (2013) skriver at skolen først og fremst ønsker å drive tilpasset opplæring med høy kvalitet, slik at flere elever kan ha et tilfredsstillende utbytte ved å følge den ordinære undervisningen. Videre skriver hun at begrepet tilpasset opplæring er et diffust begrep som kan ha flere betydninger. Det omtales som både formål, prinsipp og virkemiddel og kan fort ende opp som at tilpasset opplæring er et mål i seg selv. Det kan være utfordrende at det ikke kommer frem akkurat hva som gjør at undervisningen er tilpasset.

Kostøl (2013) skriver om at tilpasset opplæring de senere årene har blitt sett i sammenheng med individualiserte arbeidsformer som arbeidsplaner eller stasjonsundervisning. Dette kan være svært krevende både for elever og lærere å gjennomføre, da det krever struktur, planlegging og konsentrasjon. Det vil også bety at lærerne må være i stand til å gi individuell veiledning i større grad enn når undervisningen foregår i fellesskap. Kostøl (2013) skriver også om dokumentert forskning som viser at elever som blir satt til spesialundervisning ofte skårer lavere i forhold til motivasjon og en god relasjon til læreren sin og andre elever.

”Motivasjon regnes som en sterk forklaringskraft på arbeidsinnsats og læring, og gode relasjoner mellom lærer og elev er en svært viktig faktor for å oppnå et godt læringsutbytte” (Kostøl, 2013, s.40).

Her nevnes begrepet motivasjon som en forklaring på innsats og læring. Det kan påvirke undervisningen i både positiv og negativ retning avhengig av elevens motivasjon. Kostøl (2013) skriver at relasjonen er avgjørende for å oppnå et godt læringsutbytte. Hun kaller læreren for en relasjonsarbeider, og beskriver det som at undervisning og læring også

innebærer personlige og følelsesmessige dimensjoner for både lærer og elev. Lærerne kan drive ulike undervisningspraksiser på bakgrunn av ulike meningsinnhold i forståelser, roller og handlinger. Det kan være utfordringer når en ønsker å tilby hjelp og støtte til elever ut over det ordinære tilbudet, samtidig som en ønsker å inkludere dem i fellesskapet.

I følge Kostøl (2013) er det viktig å reflektere over valg, og samarbeide på flere plan på skolen. Videre trekker hun frem at god undervisning kjennetegnes ved en autoritativ ledende stil, positive tilbakemeldinger, klare grenser, håndheving av regler og høyt fokus på læring gjennom engasjerende undervisning. Kostøl (2013) skriver at på skoler som har vist gode resultater og hvor tilpasset opplæring ser ut til å fungere, har lærerne stort fokus på å bygge gode relasjoner med elevene. Undervisningen er også preget av varierte arbeidsformer, forutsigbarhet og struktur. I motsatt tilfelle hvor blant annet arbeidsmetoder som er preget av selvstendig læring, hvor elevene blir ansvarlig for egen læring, viser det seg at ofte læringen blir hemmet. Dette kan blant annet være i arbeidsformer som stasjonsundervisning, prosjektarbeid eller lignende. Kostøl (2013) skriver også at undervisning med tilpasninger og differensiering innenfor fellesskapet i klassen har vist seg å være en form som gir gode resultater. Kostøl (2013) nevner viktigheten av at alle elever skal føle seg inkludert i fellesskapet og bli tatt med i dialogen, mens differensieringen burde foregå i samtalen mellom lærer og elev. I tillegg pekes det også på at det er viktig å inkludere andre ansatte på skolen som for eksempel assistenter, miljøarbeidere, vikarer og så videre. Alle må få jevnlig veiledning og oppfølging slik at det blir et helhetlig undervisningstilbud for elevene.

Sunnevåg (2013) mener i likhet med Kostøl (2013) at det er avgjørende å få en positiv relasjon mellom lærer og elev, for å utvikle seg og lære. ”*Med relasjon menes det den innstilling eller oppfatning vi har av andre mennesker* (Sunnevåg, 2013, s.119). Videre skriver hun at relasjoner bygges gjennom kommunikasjon og samhandling med andre, og vi utvikler den over tid. Tillit kan ikke kreves, men må opparbeides over tid. Å utvikle seg i et sosialt fellesskap foregår i et kontinuerlig samspill, og kvaliteten på læringsmiljøet har en klar sammenheng mellom de sosiale relasjonene mellom elevene. Å etablere og opprettholde gode relasjoner bidrar til at flere elever trives på skolen og at læringen øker. Sunnevåg (2013) skriver om at grunnlaget for motivasjon og innsats kommer når en elev blir anerkjent for sine evner og talenter. Anerkjennelse fungerer som en bekreftelse og grunnlag for videre læring og

utvikling. Sunnevåg (2013) peker i likhet med Kostøl (2013) på motivasjon. Sunnevåg (2013) presiserer at motivasjon for å arbeide kommer som et resultat av anerkjennelse. Viktigheten av å bli sett og anerkjent er grunnleggende for å utvikle motivasjon til videre læring og utvikling.

Nordahl (2013) presenterer tre grunnleggende ideer av Dufour og Marzano som enhver skole burde arbeide ut i fra, dersom en ønsker å utvikle seg i tanken om å skape et bedre differensiert tilbud til alle elevers behov:

- 1) Alle elever burde ha et læringsutbytte som er maksimalt i tråd med forutsetningene.
- 2) Skoleledere og lærere må samarbeid og yte felles innsats.
- 3) Det må opprettes en resultatorientert kultur med fokus på at hver elev skal ha tilfredsstillende utbytte av undervisningen.

I følge Nordahl handler det om hvordan skolen møter elevene. Det er viktig at kollegiet jobber sammen om å skape en god kultur på skolen, både gjennom samarbeid og støtte for å realisere tilpasset opplæring i enda større grad (Nordahl, 2013, s.206).

Å arbeide med mennesker handler om engasjement både i relasjoner og emosjoner. Når det oppstår positive situasjoner mellom mennesker har det en positiv påvirkningsmulighet, og sjansen til å gi prestasjonshjelp kan oppstå (Spurkeland, 2015, s.100). Når det oppstår positive relasjoner kan mennesker lære av hverandre. Noen relasjoner er ubalanserte som for eksempel lærer-elev-relasjonen. Elevene vet at læreren har mer makt, likevel er det ikke helt uten balanse. Eleven må gi noe tilbake til læreren, i form av for eksempel innsats gir eleven noe tilbake til læreren (Spurkeland, 2015, s. 100f).

2.4 Fremtidens skole og nødvendig kompetanse

I 2013 oppnevnte regjeringen et utvalg, Ludvigsen-utvalget, til å gjøre en vurdering av grunnopplæringens fag sett opp mot de kravene som stilles i fremtidens samfunn og arbeidsliv (NOU 2014:7, 2014, s.3). I utredningen fra 2014 beskriver de en rekke kompetanser som blir viktige i fremtidens skole, blant annet blir det viktig at opplæringen legger til rette for at elevene kan delta aktivt og forstå egne læringsprosesser, metakognisjon og selvregulert læring

er her to sentrale begreper. *Elevenes utvikling av metakognitiv kompetanse bør knyttes til ulike fag og kunnskapsområder de jobber med* (NOU 2014:7, 2014, s.33). Det at elevene får reflektere over læring og utvikle gode læringsstrategier bidrar til at elevene kan drive sin læring og følge opp egen utvikling. Når elevene får de verktøyene som trengs for å klare å regulere seg selv kan det igjen bidra til økt motivasjon, en positiv selvoppfatning og mestringfølelse. Dette er mye av det samme som Skogen (2015) nevner. De evnerike barna trenger hjelp til selvhjelp, og en måte å gjøre dette på er å utvikle gode strategier.

En annen ting som fremheves i Ludvigsen-utvalgets (2014) utredning er viktigheten av deltakelse gjennom å samarbeide med andre. Videre skriver de at hjernen er laget for å søke mening i kommunikasjon med andre, læring og refleksjon om egne læringsprosesser blir formet i et sosialt miljø. Dette gjør at lærerne har en svært viktig rolle når det kommer til tilrettelegging for læringsfremmende aktiviteter i form av problembasert læring, undersøkende og eksperimenterende læringsformer i samhandling med andre. Videre skrives det at læreren må sørge for at kommunikasjonen i klasserommet er læringsfremmende ved å være en tydelig leder. En klar sammenheng mellom mål og læringsaktiviteter vil også være positivt for læringen.

«Sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode – å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling» (NOU 2014:7, 2014, s.25).

Dette betyr at læreren må skape et godt læringsmiljø hvor hver enkelt elev blir sett. Det skal både være rom for at den enkelte elev skal kunne utvikle seg ut fra sine evner og forutsetninger, samtidig som de må lære å samhandle med andre. Målet er at elevene skal fungere i samfunnet og bidra til fellesskapet.

Ludvigsen-utvalget (2014) presenterte også internasjonale undersøkelser som viser at norske elevers prestasjoner har mindre spredning enn tidligere. Norge har færre elever på både høyeste og laveste mestringsnivå. Gjennomsnittet er høyere, noe som i hovedsak begrunnes med at de svakeste elevene presterer bedre, resultatene gjelder spesielt på barneskolen. I samme periode viser det seg at andelen elever som presterer på høyeste mestringsnivå er noe

fallende, og at Norge har en lavere andel elever som presterer på høyeste nivå, sammenlignet med en rekke andre land (NOU 2014:7, s.45).

En nedgang i andelen elever som presterer på høyeste nivå kan indikere at de sterkeste elevene ikke får den tilpasningen de har krav på. Utdanningsdirektoratet har utarbeidet noen prinsipper som skal gjelde for opplæringen. Prinsippene kommer fram gjennom en læringsplakat hvor det står at skolen og læringsbedriften blant annet har ansvar for å gi alle elever like gode forutsetninger for å utvikle evner og talent individuelt og i samarbeid med andre, stimulere til å utvikle læringsstrategier, stimulere i personlig utvikling og styrking av egen identitet, fremme tilpassa opplæring og varierte arbeidsmåter. Skolen har et ansvar for at elevene får utvikle sitt talent, noe som kan ha fått for å lite fokus de siste årene, sett mot den nedgangen som nå merkes i antall barn som presterer på høyeste mestringsnivå (UDIR, 2006, s.2).

I 2015 oppnevnte regjeringen et utvalg for høyt presterende elever, utvalget ble kalt Jøsendalutvalget. Utvalget ble opprettet for å rette oppmerksomhet mot de elevene som presterer på høyt faglig nivå (UDIR, 2017, s.38). Deres jobb skulle bestå i å vurdere forutsetninger og foreslå konkrete tiltak som skal gjøre at høyt-presterende elever skal få bedre undervisning. Utvalget kommer med konkrete tilbakemeldinger om hvordan tilpasset opplæring kan gis innenfor den ordinære opplæringen. Deres oppgave var også å vurdere særskilte tiltak for de aktuelle elevene. En av erkjennelsene som kom frem gjennom utvalgets arbeid lød som følger:

”Grunnoplæringen gir ikke elever med stort læringspotensial en tilpasset opplæring som gjør det mulig for dem å realisere sitt læringspotensial” (NOU 2016:14, s.8).

Her kommer det frem klart og tydelig at grunnoplæringen i dag ikke er tilfredsstillende for de elevene med stort innlæringspotensial. Jøsendalutvalget (2016) mener det har vært en utbredt holdning på skolene at de elevene med høyest innlæringspotensial klarer seg selv, og at dette kan få store konsekvenser for elevenes videre utvikling. Det er like viktig at disse elevene lærer seg gode strategier og arbeidsvaner. Mange elever som har potensiale til å prestere godt på skolen når ikke opp på det høyeste nivået, grunnet dårligere oppfølging. Elevene mangler strategier for å oppnå sitt potensial (UDIR, 2017, s. 38). Utvalget mener det

er stor grunn til bekymring angående mangelen på identifisering og anerkjennelse av den sterkeste elevgruppen. De regner med at elever med høyt innlæringspotensial utgjør ca. 10-15% av alle elever i grunnskolen og videregående opplæring. Utvalget har presentert noen anbefalinger som kan gjøres i undervisningen for å bedre tilbudet til elevene med høyt innlæringspotensial. Den ene anbefalingen er å utvikle læringsmiljøer av fremragende kvalitet, preget av høye ambisjoner, hvor det må jobbes mer med differensiering innenfor tilpasset opplæring i fellesskap med andre. I tillegg påpeker de at holdningene våre i Norge til de faglig sterke elevene må endres. Til slutt nevner utvalget at en felles forståelse av hvordan tilpasset opplæring skal fungere i praksis er en viktig faktor. Styringsdokumenter, lover og forskningsrapporter må diskuteres og samtales om i kollegiet. Hvordan skolen skal møte elevene som presterer på høyeste faglige nivå er viktig å bli enige om i fellesskap (UDIR, 2017, s. 42).

”Utvalget ønsker spesielt å legge vekt på anbefalinger som gir økt kunnskap til lærere og PPT. Dette for å møte et stort behov og fordi utvalget mener at kunnskap påvirker holdninger og kultur på skolene. Det aller viktigste er at lærere har kompetanse i å differensiere undervisningen og alltid har elevens læring som utgangspunkt for planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen” (NOU, 2016, s.93).

Utvalget ønsker altså å øke kompetansen vi har i Norge når det gjelder differensiering for de sterkeste elevene. I tillegg ønsker de et større samarbeid med blant annet PPT (Pedagogisk-psykologisk tjeneste), slik at flere arbeider for et bedre skoletilbud til de aktuelle elevene. Videre skriver utvalget om retten til spesialundervisning. De mener at elever med stort læringspotensial har rett til spesialundervisning på lik linje med andre elever, dersom de ikke får et forsvarlig utbytte av den ordinære undervisningen. *”Elever med stort læringspotensial kan ikke ekskluderes fordi de lærer raskere enn andre, hvis de har behov for særskilt tilrettelegging (NOU, 2016, s.25)”*. Utvalget anbefaler nasjonale myndigheter å endre ordlyden i opplæringsloven § 1-3 slik at det innbefatter de elevene med stort innlæringspotensiale i større grad. Utvalget skriver at de anbefaler varierte arbeidsmåter, blant annet gjennom å tilrettelegge for refleksjon og dybdelæring gjennom blant annet problemløsning. Lærere har i følge utvalgets undersøkelser ikke tilrettelagt i tilstrekkelig grad for de faglig sterke elevene, fordi lærerne er mer opptatt av de elevene som strever. Utvalget foreslår økt bruk av IKT og berikelse av læreplaner. Med berikelse av læreplan mener utvalget at det må være rom for å fordype seg i kompetansemålene (NOU, 2016, s.25).

Jøsendalutvalget legger vekt på at skole-hjem-samarbeidet blir en viktig forutsetning i arbeidet med å tilpasse opplæringen til de faglig sterke elevene. Foreldrene kan være en god ressurs og kan være med å skape en bedre forståelse for hvilke behov elevene har, hva som er deres styrker/utfordringer og interesser, som igjen kan brukes på en konstruktiv måte i læringsarbeidet. Selv om hjemmet er en viktig ressurs for barna er det viktig å være klar over betydningen av skolens innsats. Der elevene har en positiv opplevelse av læringsmiljøet på skolen, har blant annet foreldrenes utdannelse og minoritetsstatus mindre å si for resultatene (NOU, 2016, s.51).

I tillegg til å samarbeide med foreldrene blir relasjonen mellom lærer og elev trukket fram som den faktoren med størst effekt på læringsmiljø og hvordan elevene aksepterer hverandre. De mener at lærerens relasjon med hver enkelt elev og elevene seg i mellom påvirker elevenes læringsutbytte. Elever med stort innlæringspotensiale kan ofte falle fra på grunn av en dårlig relasjon til læreren. Da Jøsendalutvalget undersøkte hva elevene selv ønsker sier de først og fremst at de ønsker at læreren skal kjenne dem, og at de får møte likesinnede elever som er på samme faglige nivå som dem (NOU, 2016, s.51). Videre i sin utredning skriver Jøsendalutvalget at vi i Norge må anerkjenne og identifisere de elevene med stort innlæringspotensial. Det hjelper lite at det har blitt utviklet strategier for å hjelpe disse elevene, dersom vi ikke klarer å identifisere hvem de er.

”I Norge er det liten aksept og tradisjon for kartlegging av evner eller potensial, og verktøyene er derfor færre og dårligere enn i andre land som har utviklet egne identifiseringsverktøy (NOU, 2016, s.60)”

Utvalget mener at hver eneste skole må øke kompetansen, blant annet gjennom å videreutdanne lærere for å øke fokuset på de elevene med stort læringspotensial. De holdningene skolen har til elever med stort læringspotensial er avgjørende for å utvikle elevenes kompetanse, holdninger påvirkes av kunnskap. Det kan være hensiktsmessig med en ressursperson i en overgangsfase frem til alle lærerne har tilegnet seg tilstrekkelig med kompetanse om den aktuelle elevgruppen (NOU, 2016, s.87). Utvalget anbefaler ikke egne klasser for de sterkeste elevene (NOU, 2016, s. 76).

2.5 Mangfold, samarbeid og inkludering

Det er gjort mye forskning de siste årene hvor det skrives om ulike talenter som ikke får utnyttet sitt potensiale, fordi skolen ikke passer dem. Blant annet Ejbye-Ernst (2015) Christensen (2015) og Nielsen (2015) skriver at gjennom å være i bevegelse, både inne og ute i naturen, er det mange elever som opplever en større grad av konsentrasjon og presterer bedre faglig, dette gjelder spesielt gutter. På yrkesfag er det mange elever som blir omtalt som talenter, fordi de er dyktige håndverkere, men som selv ikke definerer seg som det på grunn av at de aldri var særlig skoleflinke (Christensen, 2015, s.45f). Her kan det diskuteres om skolen er den læringsarenaen den skal være, og om alle får plass til å utvikle sitt talent.

”I møte med et mangfold av elever skal læreren utfolde sin profesjonalitet i samsvar med læreplanens forventninger til lærerroller og oppgavene. Kunnskapsløftet varierer når det gjelder tilpasning til elever med ulike behov (Engvik, Hestbek, Hoel og Postholm, 2013, s.38).”

Engvik m.fl. (2013) skriver at det både er et samfunnsansvar og privat ansvar å sørge for at elevene får opplæringsomsorg, både sosialt og faglig. Elevene skal mestre livet sitt og leve godt med det. Med utgangspunkt i elevenes utviklingsutsikter skal de få mulighet til å utnytte sitt potensial og til å omsette det i individuell fremtid. Dette stiller store krav og forventinger til læreren. Engvik m.fl. (2013) skriver at lærerne jobber med å skape toleranse for mangfoldet. Ofte skyldes det på at det er for utfordrende med flere avvik fra normalen i klassen, fremfor å utvikle eget repertoar av strategier, ferdigheter og kunnskaper for å komme elevenes forutsetninger i møte. Når noen elever trenger noe ekstra, kan lærere oppleve at det stilles større krav til kompetansen deres, og det kan da oppleves som sårt at man ikke strekker til eller skape en frykt for å bli sett ned på innenfor profesjonen (Engvik m.fl., 2013, s.38). Fokus kan da bli på elevenes mangler fremfor sitt eget ansvar, gjennom for eksempel å ta videreutdanning. Engvik m.fl. (2013) skriver om forskning som viser at tiltak der elevene trekkes ut av klassen, som oftest er til lite hjelp. Eleven kan oppleve en følelse av å bli ekskludert fra fellesskapet og miste mye av den sosiale læringen.

”De flinke klarer seg selv” er noe både lærere og andre voksenpersoner i skolen har uttalt om de evnerike elevene på skolen (Skogen, 2015, s.130). I følge Skogen (2015) er det en stor misforståelse at mange fortsatt tror at det å være evnerik er det samme som å være flink på skolen, og at disse elevene er i stand til å jobbe selvstendig uten tilpasning i skolen. Videre

sier han at det er nettopp på grunn av dette at de evnerike elevene ikke lykkes med å utnytte sitt potensiale. De underyter og føler et behov for å skjule sine evner. De evnerike barna trenger kompetent hjelp og støtte for å føle seg inkludert og oppleve mestring på samme måte som andre barn. Skogen (2015) påpeker også at en vanlig allmennlærer gjennom sin utdanning ikke sitter med nok kunnskap om annerledesheten som preger de evnerike. Det finnes lærere som klarer å ivareta de evnerike barna bedre enn andre, men det kan virke som tilfeldighetene rår. Dersom kompetansen ikke er tilstrekkelig ligger ansvaret hos skolemyndighetene med å sørge for utdanning av kompetente lærere (Skogen, 2015, s.132). Utdanningsdirektoratet av slo i 2016 en søknad om å starte landets første skole for evnerike barn i Tønsberg (Utdanningsnytt, 2016). Målet skulle være å gi et bedre tilpasset opplegg til barna med høy IQ, som ikke får nok tilpasning i den norske skolen (Holterman, 2015, s.9). Dette ga et signal om at det offentlige tilbudet i dag ikke følger prinsippene for opplæringen om at skolen skal gi alle elever like gode forutsetninger for å utvikle evner og talent. Både i opplæringsloven og på Utdanningsdirektoratets sider står det skrevet om viktigheten av en inkluderende, tilpasset opplæring for det enkelte individet. Forslaget om talentskoler kan virke både hemmende og fremmende i et forsøk på å skape en mer inkluderende og tilpasset skolehverdag for de faglig sterkeste elevene.

Det at de evnerike barna føler seg inkludert i et fellesskap er viktig både for faglig og sosial læring. Det er ofte de voksne som har en forestilling om hvilke barn som ikke kan jobbe sammen, men ofte fungerer barna godt sammen tross ulikt intellektuelt nivå (Kyed, 2013, s.221). Like barn leker best gjelder ikke alle (Kyed, 2013, s.227). Det blir viktig å etablere et fellesskap hvor kunnskap kan konstrueres, diskuteres, bearbeides og rekonstrueres. Elev-lærer-relasjon blir avgjørende, hvor vi kan dele kunnskap og godta at godene er ulikt fordelt og at vi derfor er avhengig av hverandre. Ved at lærer stiller krav til de høyt begavede elevene er det med på å gjøre dem betydningsfulle. Disse elevene har et talent som trenger å bli utfordret trent og verdsatt (Kyed, 2013, s.228)

Inkludering i et skoleperspektiv kan forstås som et samspill mellom det faglige, det kulturelle og det sosiale læringsmiljøet, der den enkelte elev har en naturlig og selvfølkelig plass. (Olsen, 2013, s.15).

Med inkludering menes det altså at hver enkelt elev får tilpasset undervisning til sine forutsetninger og behov, samtidig som de inkluderes i et fellesskap.

Idsøe (2015) skriver om hvordan tilpasse undervisningen for elever med stort innlæringspotensiale. For majoriteten av disse elevene vil det å differensiere i klasserommet være det beste, noen få kan ha behov for å hoppe over et trinn eller ta fag sammen med høyere trinn. Noen lærere tror de må lage individuelle læringsplaner, men Idsøe (2014) avkrefter dette. Det handler om å legge opp til åpne oppgaver, forskning, teknologi, bruk av metakognisjon og variasjon mellom individuell læring og samarbeidslæring. Videre skriver hun at når en skal vurdere de sterke elevene er det behov for å ta i bruk ulike medier, og at elevene skal få gå i dybden på ulike emner. De må følges opp på læringsutbytte og få tilbakemelding. Hun påpeker at læreren må få til en mestringsorientert læringskultur i klassen hvor elevene konkurrerer med seg selv, ikke med andre. Det er ønskelig å gjøre tilpasninger innenfor det fellesskapet som er i klassen, det handler da om å gruppere etter både interesser, prestasjonsnivå, aktivitet, læringspreferanser eller spesielle behov. Elevene kan jobbe med samme tema og forståelse, men med oppgaver som varierer når det gjelder interesse, nivå og læringsprofil. For eksempel at oppgave A er lærerstyrt og strukturert, lærer hjelper bare litt på oppgave B med å strukturere og oppgave C hvor det er skal være utfordrende, åpne spørsmål som elevene selv har valgt. Hun påpeker også hvor viktig det er å bygge på forkunnskap.

Smedsrud og Skogen (2016) skriver om foreldre som ønsker tilrettelegging til sitt evnerike barn, men som ikke ble tatt på alvor av skolen. Det ble i stedet kalt elitisme at foreldre ønsket økt oppmerksomhet til en elev som allerede presterer på et tilfredsstillende nivå. De trekker frem et annet eksempel hvor sterke elever føler seg stigmatisert og tilsidesatt av skolen. I andre tilfeller er ikke foreldrene klar over at de har evnerike barn. Det er en rekke eksempler hvor skole-hjem-samarbeidet ikke fungerer optimalt rundt et evnerikt barn (Smedsrud og Skogen, 2016, s.27).

”Det skal satses på eliten, ikke kun på bredden” er et fremtredende utsagn i Danmark (Olesen, 2015, s.2). Det handler om å gi de mest begavede elevene bedre muligheter til å utvikle deres talent. Dette kom som en helomvending fra Salamanca-erklæringen (1995) som sier at

”skolen skal rumme alle elever”. Salamanca-erklæringen handler om omtrent det samme som opplæringsloven i Norge (NAKU, 2014). Talenter blir fremhevet på samme måte som handikappede (Olesen, 2015, s.2). Begrunnelsen for denne dreiningen er at de dyktigste elevene får et særlig ansvar for å ivareta konkurransevnen og bidra til økonomisk vekst gjennom dyktighetsdyrkelse (Olesen, 2015, s.3). Det er et ønske fra Danmark at de skal dyrke de mest begavede talentene i skolen, slik at de kan føre landet videre.

3.0 Metode og design

I dette kapitlet vil metodologien presenteres med utgangspunkt i problemstillingen. Her vil det komme frem hvilke vurderinger som har blitt gjort underveis i forskningsprosessen når det gjelder valg av fremgangsmåter, design og metode. Til slutt vil vurderinger av oppgavens reliabilitet, validitet og etikk bli gjort rede for.

3.1 Forskningsdesign

Forskningsdesign vil si å lage en plan for hva som skal forskes på, og hvordan undersøkelsen skal gjennomføres (Thagaard, 2013, s.54). Arbeidet som knyttes til undersøkelsen fremstilles som et forskningsdesign (Johannesen, Kristoffersen og Tuft, 2010). Undersøkelsen inneholder bakgrunn, formål, vitenskapelig ståsted, valg av metode, operasjonalisering, utvalg av informanter. Forskningsdesignet omhandler alt som knytter seg til selve forskningen, det er viktig at designet bestemmes ut fra det som passer til problemstillingen (Johannessen m.fl., 2010, s. 73).

I dette forskningsarbeidet har det blitt samlet inn informasjon over en forholdsvis kort periode, dette kalles en tversnittundersøkelse (Jacobsen, 2005, s.88). Ut fra dette vil det være vanskelig å konkludere, men det kan likevel være mulig å si noe om endringer over tid. I denne oppgaven blir fire informanter fra fire ulike skoler intervjuet. Det er forholdsvis få informanter, det betyr at det vil være vanskelig å generalisere funnene. Dette kalles i følge Jacobsen (2005) et intensivt forskningsdesign, hvor forskeren går i dybden på et tema. En undersøkelse over tid kalles en longitudinell undersøkelse, men det krever mye tid. I motsatt tilfelle hvor større informantgrupper involveres vil det med større sikkerhet være mulig å knytte funnene til større populasjoner (Johannessen, m.fl, 2010, s.74-75.) Forskningsdesignet kan systematiseres på ulike måter. Jacobsen (2005) sier at designet formes av problemstillingen. Vi kan skille mellom intensiv og ekstensiv design. Intensiv design går i dybden på fenomenet som undersøkes, og undersøker få enheter. Et ekstensiv design undersøker i bredden, og ønsker gjerne å få frem forskjeller mellom flere enheter. Ved å undersøke et stort utvalg kan en med større sannsynlighet generalisere funnene til å gjelde en større andel av populasjonen. Ved å gjennomføre en intensiv undersøkelse ønsker en å få en større forståelse av fenomenet, faren er at det kan bli for spesifikt, og at en ikke vil kunne generalisere funnene (Jacobsen, 2005, s.89). Målet i denne oppgaven vil være å oppnå en

større kunnskap om hvordan lærerne tilrettelegger for talentene i skolen, altså brukes et intensivt design for å kunne gå i dybden på dette fenomenet.

Thagaard (2013) skiller mellom induktiv, deduktiv og abduktiv tilnærming til forskningen. Når innsamling av empiri blir gjennomført før teori og begreper bli sett nærmere på, kalles det en induktiv tilnærming til forskning. I motsatt tilfelle blir teorien studert før analysen av empiri blir gjort, hvilket er en deduktiv tilnærming. En tilnærming som preges av et samspill mellom disse er den abduktive tilnærmingen (Thagaard, 2013, s.201). I denne oppgaven benyttes en abduktiv tilnærming. Forsker har nærmet seg tema ved å lese teori knyttet til talentutvikling i skolen, samtidig som feltet etterlyser større kunnskap om dette (Thagaard, 2013, s. 201). Samspillet beskrives slik: ”*Etablert teori representerer et utgangspunkt for forskning, og analyse av mønstre i dataen gir grunnlag for nye teoretiske perspektiver* (Thagaard, 2013, s.201)”. Det finnes allerede noe teori på området om talentutvikling i skolen. Teorien ble studert i forkant av analysen, når dette blir sammenfattet med informantenes innspill vil det kunne danne grunnlag for nye teoretiske perspektiver.

3.2 Et casestudie

For å finne svar på forskningsspørsmålene og den overordnede problemstillingen er det viktig å benytte seg av et design og de metodene som egner seg best. De vanligste tilnærmingene innenfor design er eksperimentelle design, survey design og case studie design. Ordet case kan også betyr tilfelle (Skogen, 2006, s.52). Ved å studere et tilfelle kan forskeren finne ut mye om det fenomenet som er interessant. Casestudier egner seg godt til forskningsspørsmål som handler om hvordan eller hvorfor noe er som det er, da forskes det på et her-og-nå fenomen (Skogen, 2006, s.55). Dersom man gjennomfører én studie kalles det en singelcasestudie. I motsatt tilfelle kalles det en multipelcasestudie, hvor en gjennomfører flere casestudier etter hverandre, og bare én om gangen (Skogen, 2006, s.55) I denne forskningsoppgaven er designet singelcase. Caset består av en gruppe lærere, som skal forsøke å gi svar på problemstillingen om fenomenet talentutvikling. En kan velge å se hver enkelt lærer og den enkelte lærers arbeidsplass som én case, da snakkes det om en multipelcase, men i dette tilfellet blir skolen sett på som en felles kontekst for alle lærerne, til tross for at de ikke kommer fra samme skole. I denne forskningsoppgaven vil det bli gjennomført observasjon og intervju med fire lærere fra fire ulike skoler. Casen er *Hvordan*

tilrettelegge for talentene i skolen, og lærergruppa blir sett på som en samlet enhet som kan gi mening til dette fenomenet.

3.3 Metode med vitenskapsteoretiske tilnærminger

Vitenskapsteori handler om hvilke metoder og aktiviteter en velger å bruke under forskningen (Gilje & Grimen, 1993, s.17). Vitenskapsteorien får frem refleksjoner over de fremgangsmåter en benytter seg av, og gjennom refleksjon forstår en hva kunnskapen bygger på (Gilje & Grimen, 1993, s.17). Hvilket ståsted forskeren har i vitenskapsteorien er et utgangspunkt for hvordan en søker informasjon og forståelsen som utvikles (Gilje & Grimen, 1993, s.17).

Det skilles i utgangspunktet mellom to hovedretninger innenfor vitenskapsteorien, naturvitenskapen og samfunnsvitenskapen. Den naturvitenskapelige forskningen studerer fenomener som er ute av stand til å forstå seg selv og sine fenomener, for eksempel kan det dreie seg om dyr, celler, gener, atomer eller lignende (Johannessen m.fl., 2010, s.30f). En forsker innenfor dette området kan ikke diskutere, spørre ut eller studere de objektene man forsker på, noe som gjør at en kan betrakte denne forskeren som en tilskuer (Johannessen, m.fl., 2010, s.31). I denne oppgaven forskes det på mennesker, som ligger innenfor samfunnsforskningens studiefelt. Mennesker har evnen til å uttrykke seg, og som forsker får en muligheten til å være deltakende i det samfunnet som studeres (Johannessen, m.fl., 2010, s.31). Gjennom ulike metoder kan en forske på mennesker som har både meninger og oppfatninger av verden rundt seg (Johannessen, m.fl., 2010, s.31). Å gjennomføre en samfunnsvitenskapelig studie krever et mangfold av fremgangsmåter og metoder, da det er svært komplekst å tolke kommuniserende mennesker (Johannessen, m.fl., 2010, s.31). Som forsker innenfor det samfunnsvitenskapelige feltet er en deltaker i det samfunnet som studeres, og må ofte kommunisere direkte med de en ønsker informasjon fra, eksempel gjennom intervju, telefon, spørreskjema og så videre (Johannessen, m.fl., 2010, s.31). Etter forskningen formidles den informasjonen forsker ble gitt tilbake til et samfunn som kan påvirkes av den nye informasjonen, for eksempel kan forskning som fremstiller en nedgangstid i økonomien føre til at mennesker blir mer sparsommelige (Johannessen, m.fl., 2010, s.31). Denne oppgaven befinner seg sagt innenfor den samfunnsvitenskapelige teorien.

Herunder kan skilles det mellom kvalitative og kvantitative metoder, som blir beskrevet i kapittel 3.3.4 (Johannessen, m.fl., 2010, s.31).

Fenomenologi er læren om ”det som viser seg”. Det vil si hvordan mennesker oppfatter verden rundt, eller hvordan det fremstår for menneskene (Johannessen, m.fl., 2010, s.82). I denne oppgaven er det en kvalitativ tilnærming, noe som betyr at den fenomenologiske tilnærmingen består i å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med, og forståelse av, et fenomen (Johannessen m.fl., 2010, s.82). Forskeren søker etter meningen med, og å forstå seg på, et fenomen (handling eller ytring) sett fra en gruppe menneskers synsvinkel (Johannessen m.fl., 2010, s.82). I denne oppgaven er fenomenet som forskes på *talentutvikling i skolen*, sett fra lærernes ståsted. Handlingene, eller ytringene som noen har sagt, må alltid ses i lys av den konteksten det skjer i. Dersom utsagn eller handlinger dras ut av kontekst kan de skifte mening (Johannessen m.fl., 2010, s.83). For å få økt forståelse av andres livsverden, må en forstå mennesket, og sette seg inn i deres virkelighet (Johannessen m.fl., 2010, s.83).

Innenfor fenomenologien er det ønskelig at en forsker tar på seg ”forståelsesbrillene”. Alle mennesker har ulike opplevelser, og alle gjør en fortolkning på bakgrunn av sine erfaringer, det er den fortolkningen som informantene gjør som forskeren er interessert i (Johannessen m.fl., 2010, s.83). Problemstillingen som stilles må bygges opp slik at det kommer frem at forskeren er ute etter å forstå meningen med den erfaringen eller fenomenet en studerer, og at en forsøker å finne svar blant annet gjennom informantenes erfaringer (Johannessen m.fl., 2010, s.83). Når det gjelder innsamling av data er det viktig at en finner informanter som har erfaring med fenomenet. For denne oppgaven vil det være relevant å finne informanter som har noe erfaring med de sterkeste elevene i skolen og hvordan tilpasse undervisningen til dem. Forskeren har med seg en forforståelse, forutintatte meninger og holdninger, for fenomenet som avgjør hva slags mening forskeren får ut av møtet med informantene (Johannessen m.fl., 2010, s.83). Under analyse må forskeren forsøke å forstå møtet med egen forforståelse og informantene, og klare å stille seg spørsmålet: Hvorfor tenker jeg om fenomenet på denne måten? ”*Skal man forstå andre mennesker, er det en forutsetning at man forstår sitt eget fortolkningsmønster*” (Johannessen m.fl., 2010, s.83). I selve analyseringen av det innsamlede datamaterialet er det viktig å se helheten av intervjuet, for så å plukke ut det som er viktigst

for informantene (Johannessen m.fl., 2010, s.83). Forskeren må i analysen vandre mellom rådata, og de delene som er trukket ut og skrevet om til et mer profesjonelt språk, for å forsikre seg at ingen viktig informasjon om fenomenet er utelatt (Johannessen m.fl., 2010, s.84).

Forarbeidet i undersøkelsen består av være oppdatert faglig og ha en trygghet i forhold til sentrale begreper innenfor fagområdet (Johannessen m.fl., 2010, s.60). Det blir også viktig å gjøre et godt forarbeid for å finne et felt hvor fenomenet er aktuelt, og som er villig til å bidra med å finne svar på problemstillingen (Johannessen m.fl., 2010, s.60). Som forsker må en ha et åpent sinn og være klar over de forutinntatte holdningene man tar med seg inn i undersøkelsene.

3.3.1 Noen vitenskapsteoretiske refleksjoner med en hermeneutisk tilnærming

Hermeneutikk beskrives som en forklaringskunst, som består av å lage en metode for fortolkning av meningsfulle fenomener og et forsøk på å beskrive vilkårene for at forståelse av mening skal være mulig (Gilje & Grimen, 1993, s.143). Hermeneutikken er relevant for samfunnsvitenskapen. Datamaterialet som arbeides med består ofte av muntlige ytringer, tekster og handlinger, hvor en forsøker å forklare atferdsmønstre, regler, verdier eller lignende (Gilje & Grimen, 1993, s. 144). Fortolkning og forståelse av mening er helt essensielt innenfor dette. ”*Et særtrekk ved mennesker, i motsetning til (andre) dyr, er at de tillegger egne handlinger og andre fenomener mening*” (Gilje & Grimen, 1993, s.145). Dette betyr at forskere innenfor samfunnsvitenskapen fortolker noe som allerede er fortolket (Gilje & Grimen, 1993, s.145). Det finnes i følge Gilje & Grimen (1993) to tradisjoner å forholde seg til i arbeidet med informanter. Den ene er å forholde seg til informantens beskrivelser av seg selv og deres aktiviteter, fordi en anser det som relevant for å forstå deres virkelighet og hvordan de ser på verden rundt seg. Den andre måten er å se bort i fra de oppfatningene en informant har om seg selv og sine aktiviteter, fordi en da mener at det er forstyrrende faktor for å gripe fatt i det fenomenet man ønsker kunnskap om. De personlige faktorene står i veien for den informasjonen man er ute etter for å forstå informantens virkelighet. Videre beskrives begrepet dobbel hermeneutikk hvor man på den ene siden må forholde seg til en verden som allerede er fortolket. På den andre siden må informantens fortolkning rekonstrueres ved hjelp av teoretiske begreper for at det drives forskning (Gilje & Grimen, 1993, s.14).

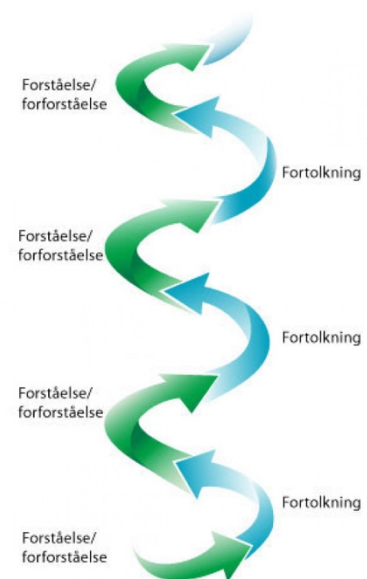
Som samfunnsforskere opererer en med erfaringsnære beskrivelser fra informanter, som er relevant for forskningen. Disse beskrivelsene er informantens personlige opplevelser og oppfattelser som videre blir forskernes oppgave å knytte til teori, som kan kalles erfaringsfjerne begreper (Gilje & Grimen, 1993, s.146f). Et eksempel på dette kan være at en lærerinformant opplever en følelse av å ikke strekke til i klasserommet, dette kan knyttes opp til teori som beskrives som angst, manglende kunnskap/kompetanse i faget eller lignende.

En grunnleggende forståelse i et hermeneutisk perspektiv er at en alltid møter verden på bakgrunn av tidligere opplevelser og erfaringer. Vi forstår ikke verden forutsetningsløst. På bakgrunn av våre erfaringer er noe forståelig eller uforståelig (Gilje & Grimen, 1993, s.148). Disse forutsetningene våre varierer på bakgrunn av miljø, hvor vi har vokst opp og erfaringer vi har fra livet vi har levd (Gilje & Grimen, 1993, s.150). Noe annet som anses som grunnleggende innenfor hermeneutikken er at meningsfulle fenomener bare er forståelig i den sammenheng eller kontekst de forekommer i, det blir forskerens oppgave å se de i sammenheng for å forstå dem (Gilje & Grimen, 1993, s.152).

Figur 1: Den hermeneutiske sirkelen (Ebdrup, 2012)

Noe av det viktigste innenfor hermeneutikken er den hermeneutiske sirkel, som peker på forbindelsene mellom fortolkning, forforståelse og sammenhengen det fortolkes i (Gilje & Grimen, 1993, s.153). Gilje & Grimen (1993) forklarer det som at når forskeren skal gjøres en fortolkning av eksempelvis et avsnitt i en tekst, må en vise til en fortolkning av hele teksten. Når en fortolkning skal begrunnes, må det vise til en fortolkning av deler av teksten. ”Fortolkninger blir alltid begrunnet ved å vise til andre fortolkninger, og det er ikke noen vei ut av denne sirkelen” (Gilje & Grimen, 1993, s.154).

Den hermeneutiske sirkel kan også forklares som en spiral, man blir ikke stående på samme sted hele tiden, man gjør nye fortolkninger på bakgrunn av ny innsikt (Gilje & Grimen, 1993, s.155).



3.3.2 Valg av metode

Det skilles mellom kvalitativ og kvantitativ metode innenfor den samfunnsvitenskapelige metodelæren (Johannesen, m.fl., 2010, s.31). Spørreundersøkelse er et eksempel på en kvantitativ tilnærming, hvor en er ute etter å telle opp fenomener (gjerne mange), mens kvalitativ forskning består i å sette seg dypere inn i et eller få fenomen (Johannesen m.fl., 2010, s.31f).

3.3.3 Operasjonalisering

For å få fram funnene på en saklig måte analyserer en hva intervjuobjektene har fortalt (Dalland, 2012, s.178). I analysearbeidet mitt brukte jeg mye tid på hvordan jeg på best mulig måte skulle presentere funnene, slik at andre lesere på en presis måte kunne lese noe nyttig ut av oppgaven. Ved bruk av pedagogikk underbygger jeg tiltroen til mine forklaringer i oppgaven. Jeg har valgt å kategorisere spørsmålene i ulike grupperinger ut fra funnene som ble gjort i intervjuene.

3.3.4 Kvalitativ metode med bruk av intervju og observasjon

Innenfor det samfunnsvitenskapelige teorien skiller vi mellom kvalitative og kvantitative metoder (Johannesen, m.fl., 2010, s.31). Disse metodene sier noe om hvordan vi samler inn data, om det for eksempel er gjennom kvalitative intervju eller kvantitative spørreundersøkelser (Johannesen, m.fl., 2010, s.31f). Denne oppgaven vil være en kvalitativ studie. Ved å gjennomføre et kvalitativt forskningsintervju er det ønskelig med beskrivelser fra en eller flere informanters livsverden gjennom fortolkning av de beskrevne fenomenene (Kvale og Brinkmann, 2009, s.21). I dette tilfellet vil det være lærerens perspektiv på talentutvikling i skolen. Vi beveger oss inn i en fenomenologisk fremgangsmåte ved å se nærmere på de menneskelige erfaringene knyttet til et bestemt fenomen, som i dette tilfellet er talentutvikling. Videre vil fortolkningen knyttes til et hermeneutisk perspektiv, som er relevant i denne studien.

Hovedmetoden min vektlegges rundt et kvalitativt intervju. Et kvalitativt intervju beskrives som en samtale hvor det er struktur og et spesielt formål med intervjuet (Johannesen, m.fl., 2010, s.135). Partene i intervjuet er ikke likestilt, det er intervjueren som stiller spørsmålene

og kontrollerer situasjonen, intervjueren søker å forstå informantens beskrivelser av noe (Johannessen, m.fl., 2010, s.135). Hensikten er å få innsikt i informantens livshverdag, for å tolke betydningen av fenomenene (Johannessen, m.fl., 2010, s.136). Gjennom intervju får informantene muligheten til å uttrykke seg i større grad enn i et spørreskjema, det blir intervjuers oppgave å holde samtalen innenfor de rammer som er ønskelig for oppgaven (Johannessen, m.fl., 2010, s.136f)

Det finnes i hovedsak tre typer intervju; strukturert, ustrukturert og semistrukturert. Det som skiller disse typene er i hvor stor grad forskeren forholder seg til en nedskrevet intervjuguide, og hva slags informasjon du ønsker fra informanten. Dette styres gjennom hvilke type spørsmål som stilles (Johannessen, m.fl., 2010, s.137).

Den typen intervju som blir brukt i forskningsoppgaven er ustrukturert intervju. Intervjuer stiller åpne spørsmål, hvor tema på forhånd er avklart, men tilpasses det enkelte intervju og kontekst (Johannessen, m.fl., 2010, s.137). Som tidligere nevnt er en i denne oppgaven ute etter å få tak i de gode fortellingene fra lærerens perspektiv, altså en narrativ tilnærming. Ved å stille åpne spørsmål gir forskeren informantene muligheten til å komme med de gode fortellingene, det blir en uformell atmosfære (Johannessen, m.fl., 2010, s.138). En ulempe med denne fremgangsmåten er at en kan oppleve at relasjonen mellom forsker og informant blir avgjørende for den informasjonen som kommer fram.

Observasjon blir sett på som "urmetoden" for all datainnsamling, til tross for dette kan det observerte ikke betraktes som bevis, men heller en indikasjon (Næss, 2006, s.90). De resultatene en oppnår gjennom observasjon kan være med på å gi et grunnlag for vurderinger, konklusjoner og faglig baserte refleksjoner, slik at det ikke bare blir synsing (Næss, 2006, s.90).

En kan ikke foreta en observasjon dersom en ikke vet hva en skal se etter. Vi tolker det vi observerer og tolkningen påvirkes av en rekke filtre, eksempel hva er en ute etter, hvem blir observert, hvordan observasjonene registreres og så videre (Næss, 2006, s.91f).

Observasjonene må planlegges, gjennomføres og vurderes etter retningslinjer som kan

beskrives som pålitelige og gyldige (Næss, 2006, s.92). Begrepene gyldighet og pålitelighet nevnes mer i kapittel 6.

Observasjon vil ikke være sterkt vektlagt i denne oppgaven. Det vil brukes som et verktøy for å komme nærmere feltet i forkant av intervju. Feltet i denne oppgaven er klasserommet. Det å være tilstede i forskningsfeltet kan føre til at det dukker opp nye spørsmål eller synspunkter en ikke hadde tenkt på tidligere. Observasjon vil bestå av en halv skoledag, 3 skoletimer, i hver av de fire klassene som læreren har ansvaret for.

3.3.5 Utvalg

I denne oppgaven vil utvalget av informanter bestå av fire lærere fra fire ulike skoler. Det er et strategisk valg at det kun er lærerinformanter og at det er et lavt antall informanter (Johannessen m.fl., 2010, s.103). Lærere har i større eller mindre grad møtt på evnerike barn, og har mest sannsynlig gjort seg både gode og dårlige erfaringer om disse. I denne undersøkelsen er det ønskelig å få tak i lærere som ønsker å dele erfaringer i arbeidet med de sterkeste elevene. De informantene som benyttes vil i hovedsak plukkes ut fra Bodø-området av praktiske hensyn. Dette er et taktisk valg, slik at undersøkelsene skal være gjennomførbare for forsker (Johannessen, m.fl., 2010, s.104). Informantene i denne oppgaven vil bestå av fire lærere fra ulike skoler, som har en opplevelse knyttet til arbeid med sterke elever. For å få informanter som har relevant informasjon å bidra med til denne oppgaven må det gjøres et godt forarbeid. Det vil bli sendt brev til ulike skoler i lokalområdet, og presisert at det er ønskelig at lærerinformanter som har erfaring med talenter i skolen skal bidra. Deretter kan det bli aktuelt å gjøre et prøveintervju eller lignende, for å sjekke at man er på riktig vei, og at sørge for at spørsmålene en stiller blir forstått riktig. I en kvalitativ studie som dette, gjør en et strategisk valg med tanke på utvalg av informanter. Det er ønskelig med deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som kan bidra med svar på problemstillingen (Thagaard, 2013, s.60). Utvalgets størrelse på fire lærerinformanter er vurdert ut fra hva som er gjennomførbart, det er både tidkrevende og ressurskrevende, noe som setter begrensninger størrelsen på utvalget (Thagaard, 2013, s.65).

3.3.6 Utforming av intervjuguide

Jacobsen (2005) skiller mellom en strukturert og en ustrukturert intervjuguide. Det er en oversikt over hvilke tema som skal gjennomgås under intervjuet. Intervjuguiden er inndelt i kategorier som har blitt bestemt ut i fra forskningsspørsmålene. Det er flere underspørsmål slik at informantene skal ha anledning til å gå i dybden på tema. Intervjuguiden er bygd opp i en bestemt rekkefølge med åpne spørsmål. Målet er å få mest mulig informasjon om tema, derfor er det også mulig for informantene å dele interessante innspill og erfaringer underveis. Intervjuer som har en god standardisering, men samtidig er fleksible er med på å gi en god balanse (Johannessen, m.fl., 2010).

I følge Johannessen, m.fl. (2010) skal man ved starten av et intervju presentere seg selv og prosjektet. Her skal informantens anonymitet presiseres, og gangen i intervjuet formidles. Det er viktig å skape en god relasjon ved å innlede med enkle spørsmål. Informanten ble spurt om utdanningsbakgrunn og erfaring før tema ble introdusert. Det ble også satt av tid til at informanten kunne komme med innspill utover det de planlagte spørsmålene fra intervjuguiden.

3.4 Validitet og reliabilitet

For at denne studien skal anses som kvalitativ er det en rekke kriterier som brukes for å kunne si noe om oppgavens pålitelighet og gyldighet.

Reliabilitet er det samme som pålitelighet, det handler om hvilke data som brukes, hvordan de samles inn og hvordan vi bearbeider dem (Johannessen, m.fl., 2010, s.229). Vi kan si at dersom en annen forsker skulle overta dette forskningsprosjektet skal fremgangsmåten for forskningen være så nøyaktig beskrevet at en ny forsker vil kunne få omtrent samme resultater som opprinnelig forsker (Johannessen, m.fl., 2010, s.229). Dette er mer hensiktsmessig innenfor en kvantitativ undersøkelse. I en kvalitativ undersøkelse er det ofte samtalen som styrer datainnsamlingen, og observasjoner som brukes er både verdiladet og kontekstavhengige (Johannessen, m.fl., 2010, s.229). En bruker seg selv som aktør, og en skaper en kontakt med feltet som ingen andre kan gjøre på samme måte. Ingen forskere har

samme erfaringsbakgrunn og tolker derfor ikke på samme måte (Johannessen, m.fl., 2010, s.229). Det som styrker påliteligheten i en kvalitativ forskning er ved å gi leseren en åpen og detaljert beskrivelse av fremgangsmåten, dette vil gjøre det mulig å spore dokumentasjon av data, metoder og avgjørelser underveis i prosjektet (Johannessen, m.fl., 2010, s.230.)

Validitet er et annet ord for gyldighet eller troverdighet. I en kvalitativ studie handler validitet om i hvilken grad forskerens fremgangsmåter og funn representerer virkeligheten, og gjenspeiler formålet med studien (Johannessen, m.fl. 2010, s.230). ”*Det er vanskelig å forstå et fenomen, uten å kjenne til konteksten* (Johannessen, m.fl. 2010, s.231)”. For å bli kjent med konteksten vil forsker i denne undersøkelsen benytte seg av observasjoner i forkant av intervju med lærerinformanter. Dette for å bli kjent med feltet og forstå den virkeligheten informantene befinner seg i. Hensikten er at forsker skal på best mulig måte forstå den informasjonen som blir gitt av lærerinformanten. I denne oppgaven vil forsker sende transkribering av intervju tilbake til informanten, for å få bekreftelse på at det er en felles forståelse for informasjonen som ble utvekslet (Johannessen, m.fl., 2010, s.230).

3.5 Generalisering/overførbarhet

Forskning innebærer å kode opplysninger ut fra den helheten de står i, for deretter å konstruere en ny forståelse fra forskerens perspektiv angående et fenomen (Johannessen, m.fl., 2010, s.231). Opplysningene en får må systematiseres og analyseres, for å kunne konkluderes med en ny kunnskap (Johannessen, m.fl., 2010, s.231). Ved en kvalitativ undersøkelse vil det være vanskelig å generalisere, i stedet snakker en om overføring av kunnskap (Johannessen, m.fl., 2010, s.231). ”*En undersøkelses overførbarhet dreier seg om hvor vidt det lykkes å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige på andre områder enn det som studeres* (Johannessen, m.fl., 2010, s.231)”.

3.6 Ethiske betraktninger

I kvalitative studier er det nær kontakt mellom forsker og informanter. Forskeren får opplysninger som kan knyttes til informantpersonene, noe som må behandles varsomt (Thagaard, 2013, s.25). Forskningsopplysninger som behandler personopplysninger faller inn under personopplysningsloven fra 2001, som sier at alle prosjekter er meldepliktige (Thagaard, 2013, s.25). Det må sendes en søknad til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig

Datatjeneste) for å få tillatelse til å utføre forskningsprosjektet (Thagaard, 2013, s.25). Forskeren har et spesielt etisk ansvar for å ivareta informantene i prosjektet. I denne oppgaven vil dette bli fulgt opp gjennom at forskningen settes i gang etter deltakernes informerte og frie samtykke. De har rett til å avbryte sin deltakelse til enhver tid (Thagaard, 2013, s.26). I tillegg vil prinsippet om konfidensialitet være sentralt, da informantene skal kunne kontrollere hva slags informasjon som blir tilgjengelig for andre, og alle informanter vil i denne forskningen være anonyme (Thagaard, 2013, s.26). I denne oppgaven blir det gjort undersøkelser på forskerens egen arbeidsplass. Forsker gjennomfører et intervju av en kollega. Det må avklares nøye på forhånd hva som ønskes å gjøre, og hva undersøkelsen innebærer for den enkelte. (Dalland, 2012, s.100). Det kan være vanskelig å garantere anonymitet, da andre kollegaer som leser oppgaven kan gjenkjenne informanten (Jacobsen, 2010, s.31). Det samme kan skje da forsker kan gjenkjenne elever fra egen arbeidsplass, og dermed svekke elevens integriteten og personvern (Holme og Solvang, 1996, s.311). Et annet dilemma kan være at oppgavens troverdighet svekkes da forsker og informant kan ha nært kjennskap til hverandre, og kan følgende påvirke resultatet. Den enkelte har rett til å bestemme hvilke opplysninger som formidles (Holme og Solvang, 1996, s.311). Det er derfor viktig å avklare roller på forhånd. Før intervjuet på egen arbeidsplass ble bekjentskap lagt til side, rollene tydelig avklart og videre fokus ble på intervjuet. Forsker har et inntrykk av at samtlige intervjuer ble gjennomført på en troverdig og profesjonell måte, uavhengig av bekjentskap på forhånd.

3.6.1 Søknad om tillatelse

Det har blitt sendt søknad til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD) i forbindelse med godkjenning av undersøkelse i masterprosjektet. Etter kort behandlingstid ble prosjektet godkjent. Prosjektet ble vurdert meldepliktig. Det har vært viktig under hele prosessen å ivareta informantene. Sensitive opplysninger fremkommer ikke i oppgaven.

4.0 Presentasjon av empiri

I dette kapitlet redegjøres det for funn som er relevante for både problemstillingen og forskningsspørsmålene. Først blir det en kort presentasjon av informantene, før funnene blir presentert kategorisk.

4.1 Presentasjon av informanter

I dette kapitlet vil informantgruppen bli kort presentert. Her omtales informantenes utdanning, ansiennitet og hvilket trinn de jobber på. I denne forskningsoppgaven består informantutvalget av fire lærere fra fire ulike skoler. Både kvinner og menn er representerte. Felles for alle lærerne er at de har lang erfaring fra læreryrket. Den med minst erfaring har ti år innenfor læreryrket, mens den med mest erfaring har jobbet i 26 år som lærer. Alle informantene jobber på mellomtrinnet.

Informant 1 begynte som allmennlærer med 3-årig utdanning. Jobbet som lærer i ca. 10 år før hun tok pause fra læreryrket. Tok etterutdanning i norsk og historie, og ble adjunkt. Har en ikke-formalisert veilederkompetanse og jobber også som øvingslærer på sin skole. Har vært lærer i til sammen 20 år. Jobber i år som kontaktlærer på 6.trinn.

Informant 2 er utdannet adjunkt. Hun har faglærerutdanning i forming og en årsenhet i kroppsøving. Har også tatt veilederkurs. Har vært timelærer siden i 1991, med fast stilling siden år 2000. Hun har vært lærer i til sammen 26 år. Hun jobber nå som kontaktlærer på 5.trinn.

Informant 3 er adjunkt med fireårig lærerskole, med årsenhet i kroppsøving. Han har arbeidet i 10 år som kontaktlærer. Han er i år kontaktlærer på 5.trinn.

Informant 4 er også adjunkt med fireårig lærerskole, med årsenhet i historie. Han har i tillegg 60 studiepoeng i IKT og 90 studiepoeng i friluftsliv. Har også tatt 90 studiepoeng i lederutdanning, skoleledelse 1 og 2, og rektorutdanning. Har jobbet 16 år som ferdigutdannet

lærer, og 4 år før det som ufaglært vikarlærer. Har det siste året jobbet som kontaktlærer på 7.trinn.

4.2 Talentbegrepet

Denne delen tar for seg hva informantene legger i begrepet talent, og hva de gjør når de oppdager et talent i en elevgruppe. En av informantene definerte et talent som følger:

Jeg vil definere et talent som noen som har spesielt gode forutsetninger for noe. Eller noen som har en spesielt god innstilling, som gjør at de får en forutsetning som ikke alle andre har.

Informantene hadde ulike besvarelser på spørsmålene, men felles for alle informantene var at de beskrev et talent som en elev med større evner og forståelse for faget enn andre. Det ble også presisert at talentet kunne omhandle både praktiske og fysiske evner. En informant sa at hun identifiserer et talent ved at det utmerker seg i et fag. Informantene ble spurt etter hvilke erfaringer de har med sterke elever i skolen. Her svarte den ene informantent slik:

Ja, det har vi jo hatt massevis av. De faglig sterke elevene dukker nå opp fra gang til gang. Hvis du går tilbake på de gode gamle Gaus-kurvene, så har du jo 4% i bunn og på topp som skiller seg ut. Som er enten veldig svak eller veldig sterk. Men det er klart det er utfordrende å nå de.

Informanten forteller at det stadig dukker opp sterke elever i skolen, og beskriver det som en utfordring å nå frem til både de sterkeste og svakeste elevene. Samtlige av lærerinformantene hadde opplevd å ha svært sterke elever i klassen sin, og strevde med å finne både tid og utfordringer til disse. Informantene ble spurt hva de gjør når de oppdager at en elev har et spesielt et talent. Her svarte den ene informantent som følger:

Ikke noen spesielle tiltak. Du ser det, også prøver du å motivere dem til å gjøre det bedre.

Flere av informantene svarte på samme måte. Lærerne gjør så godt de kan for å motivere elevene til å utvikle seg videre, men iverksetter ingen konkrete tiltak. Den ene informantent sa at hun var litt "løsere i kantene" med de flinkeste elevene, for eksempel ved glemming. Læreren noterte ikke opp glemming hos sine sterkeste elever fordi hun mente de hadde godt av å lære seg å slappe av. Den tredje informantent fortalte at han bruker å gi de sterkeste elevene oppgaver fra høyere årstrinn. Den fjerde informantent prøver å ta i bruk de verktøyene

han har lært seg i senere tid om undervisvurdering, som for eksempel å ta en ekstra telefon hjem eller gå en runde sammen med de i friminuttet. I tillegg la han vekt på at det viktigste er å få eleven selv til å skjønne hva han eller hun trenger for å utvikle seg, slik at de kan jobbe med læringsprosessene sine.

Samtlige informanter mener at et talent kan være praktisk og teoretisk. Her svarte den ene informanten at han av og til har elever som er flinke både teoretisk og praktisk, og at det kan danne et sosialt skille i klassen. En annen informant påpekte at et teoretisk talent ikke alltid dreier seg om elever som er talentfulle i alle teoretiske fag. En elev som er talentfull i matematikk, trenger nødvendigvis ikke være faglig sterk i norskfaget. Siste informant mener at elever kan være mer praktisk anlagt eller teoretisk anlagt. Han påpeker at det går ut over flere gutter at skolen er flinkere til å se de teoretiske talentene, fremfor de praktiske.

Vi er ikke noe flink å dyrke de praktiske, men vi har blitt flinkere til å dyrke de praktiske talentene (...).
Man må være flink å dyrke de styrkene de har, men det er vanskelig. Skolen er skolsk, og vi måler de på prøver og da sier vi til de at det her er du dårlig i.

Informanten beskriver måten skolen tester elevene på som lite hensiktsmessig for de elevene som har andre styrker enn i de teoretiske fagene. Han sier samtidig at skolen har blitt bedre på å se de praktiske talentene også.

Informantene ble spurt om de mener et talent er medfødt eller noe vi utvikler over tid. To av informantene mener at et talent er medfødt, mens de to andre informantene mener at det både kan være medfødt, men også noe vi utvikler over tid. Samtlige av informantene er enige om at miljøet spiller en stor rolle for om talentet skal få muligheten til å utvikle potensialet sitt.

4.2 Tilpasset opplæring

I dette kapitlet redegjør informantene for hva de mener er det viktigste når det gjelder tilpasset opplæring og hva som er den/de største utfordringene.

Lærerinformantene ble bedt om å fortelle hva de mener er det viktigste for å tilpasse undervisningen til den enkelte. Her svarte den ene at det viktigste var å få nok tid. En annen informant sa det var viktig å tilpasse nivå på oppgavene til den enkelte. Dette svarte også den tredje informanten. Han mente at det viktigste var at elevene skulle mestre oppgavene, og at det skulle være nivå-differensiert. Den siste informanten svarte som følger:

Det viktigste er å se hver enkelt elev, og involvere seg i hver enkelt elev. Også de sterke elevene trenger oppfølging og veiledning, og trenger at du er der. Alle elever har behov for å bli sett hver dag, uansett om de er sinnsykt flinke eller om de sliter voldsomt. De som sliter ser vi hver dag, stort sett. (...) For å nå de og tilpasse til de flinkeste, så handler det om den gode gamle lærerdelen av deg. Dette ”kallet”, ønsket om at elevene skal gjøre det bra, og at du er en del av elevene dine.

Informantene ble også spurt om hva den største utfordringen med tilpasset opplæring er. Her svarte den ene informanten at det er vanskelig å få tiden til å strekke til. Hun skulle gjerne hatt mer tid til hver enkelt. I tillegg synes hun også det er vanskelig når det er så mange ulike behov i en klasse, og at hun egentlig beveger seg utenfor sitt fagfelt og inn i spesialpedagogikken. En annen informant sier at det er vanskelig å finne oppgaver som er tilpasset de ulike nivåene.

Den største utfordringen er jo at når man jobber med tilpasset opplæring, så er det ofte de svake elevene man tilpasser til. Og de elevene vil jo da ha spesialundervisning i tillegg, men det vil kreve så mye for å klare å henge med hele skoledagen at du kommer aldri ut av den materien. Du legger opp for den generelle gruppa, og inn der pakker du de flinkeste. Også har du den svake gruppen som du hele tiden må jobbe ekstra med, og det gjør at den andre bare blir en stor gruppe, istedenfor at du kunne tilpasset mye mer.

Denne informanten synes det er vanskelig å tilpasse til de flinkeste. Med den generelle gruppa mener informanten elevene som ligger på et middels nivå. I denne gruppa tar man med de sterkeste elevene, og differensierer til de svakeste elevene. Samme informant sa i etterkant at *”Det er bare én ting som gjør at du får til tilpasset opplæring, og det er relasjon til eleven.”*. Her får informanten frem viktigheten av en god relasjon til elevene. I følge informanten er relasjonen avgjørende for at du skal klare å tilpasse undervisningen til den enkelte.

4.3 Mangfold, samarbeid og inkludering

I dette kapitlet presenteres informantenes synspunkter med tanke på de sosiale strukturene rundt de sterkeste elevene i en klasse. Her går informantene inn på hvordan skole-hjem-samarbeidet fungerer rundt eleven og om eleven blir inkludert i klassemiljøet.

Lærerne ble spurt om det faglige nivået til elevene påvirker det sosiale miljøet i klassen. Her var alle lærerne enige i at det helt klart påvirker miljøet. En informant svarte at hans erfaring var at det ikke bestandig får konsekvenser for det sosiale, men at han hadde opplevd å ha en klasse som var veldig delt og hadde et sosialt skille. Her så han en tydelig sammenheng mellom at de som var faglig sterke også var sterke i andre ting som både musikk og idrett. Disse elevene ble de ”populære” i klassen, som var sterke uansett fag. En annen informant hadde opplevd at miljøet i klassen var dårlig og at elevene som utmerket seg faglig ble sett ned på. Hun presiserte også at ambisjonene på hjemmebane også påvirker det sosiale, hvor foreldrene mener at barna deres skal klare alt og være best hele tiden. Den tredje informanten mente at det som påvirker det sosiale miljøet i størst grad er dersom du har flere svake elever som ikke forstår, og derfor ender opp med å skape forstyrrelser i klassen. Samtidig sier hun at med hennes nåværende klasse har de klart å skape en god kultur i klasserommet rundt det å være god, og at alle har ulike styrker. Siste informant svarte som følger på spørsmål om det faglige nivået påvirker det sosiale:

Ja, det gjør det. Akkurat som på fotballbanen, så vet alle hvor god den enkelte er i fra de er 6 år. De plukker ut hvem som kan hva, og hvem som ikke kan, helt uavhengig av det vi voksne sier. Ikke uavhengig hva vi gjør kanskje, men uavhengig hva vi sier. Ungene har dannet seg sitt eget klassifisering/rangeringssystem i hodet. ”Han er så god, hun er så god.”

Lærerinformanten beskriver det som at elevene har et eget rangeringssystem som blir en utfordring for de voksne å jobbe med. Han sier videre at elevene ofte har rett i sine antakelser og vurderinger. Dersom elevene blir satt til å vurdere seg selv faglig stemmer det ofte overens med lærerens vurdering. Videre sier han at det er opp til læreren å sørge for at det blir et godt klassemiljø til tross for ulikt faglig ståsted. Han peker på at relasjonen mellom læreren og den enkelte elev er en nøkkel til å skape et godt klassemiljø: *”Har eleven og læreren en god*

relasjon seg i mellom, så vil ofte de andre elevene også få gode relasjoner”. Læreren mener altså at elevene enklere utvikler gode relasjoner dersom de har en god relasjon til læreren.

Videre ble lærerne spurt om det faglige nivået påvirker skole-hjem-samarbeidet i noen grad. Her svarte lærerne litt forskjellig. Tre av lærerne var enige i at det påvirker samarbeidet, mens en lærer ikke har merket at det har påvirket samarbeidet. Læreren som mener at det ikke påvirker samarbeidet sier at han i mye større grad har opplevd at foreldrenes faglige nivå/utdanning preger skole-hjem-samarbeidet. En av informantene som svarte at det påvirker samarbeidet sier at foreldrene er mer årvåkne i dag. De leter etter feil hos lærerne, og er mye mer opptatt av barnas skolegang. Hun mener det stort sett er positivt, men kommunikasjonen må være på en ordentlig måte. Hun har opplevd at foreldrene har svært høye ambisjoner på elevene vegne og at det derfor kan påvirke samarbeidet i en negativ retning. En annen lærer sier at det er veldig forskjellig. Noen får god oppfølging hjemmefra, mens andre ikke vet hva ungene holder på med på skolen. Hun sier at kontaktmøtene har blitt brukt som en arena hvor hun kan snakke med foreldrene om de sterkeste elevene, her kan hun blant annet diskutere andre utfordringer som eleven trenger og at det har blitt positivt mottatt hos foreldrene. Hun opplever også at foreldrene til sterke elever i mindre grad ringer og spør, men foreldrene er ikke mer aktive. Her merker hun at foreldre med svake elever oftere vil ha kontakt med skolen. Den siste informanten trekker også frem kontaktmøtene som en arena hvor lærerne har mest å hente. *”Når vi har kontaktmøter med sterke elever så er det ofte ti minutter også er vi ferdige. Vi hadde egentlig ingenting å snakke om.”* Han sier at dette kommer av at det er vanskelig å snakke om hvordan man skal få sterke elever videre, og at ofte planlegges kontaktmøter ut fra de generelle målene til trinnet, ikke hver enkelt. Han sier at vi plasserer de sterkeste elevene sammen med middelselevne når de egentlig tilhører et nivå høyere. Han sier at det er vanskelig å finne gode utviklingsmål. Læreren legger vekt på at mye av nøkkelen til å løfte elevene ligger i et godt skole-hjem-samarbeid.

4.4 Fremtidens skole og nødvendig kompetanse

I dette kapitlet presenteres lærerinformantenes tanker om fremtidens skole og hvilke kompetanser de mener blir nødvendige.

På spørsmål om fremtidens skole hadde samtlige av lærerne mange innspill. Den ene informanten sa at han er tilhenger av tavleundervisning i klasserom slik vi kjenner de i dag. Han la vekt på å ha ro i klassen og at elevene viser respekt for de voksne, dette er noe han ønsker større fokus på i fremtiden. Han sier at fremtidens skole vil mest sannsynlig digitaliseres i enda større grad og at det da blir nødvendig med mer kompetanse på området. Han mener lærerne må få økt lønning, slik at flere velger læreryrket og at det får økt status. Han tror det må bli mindre papirarbeid for lærerne slik at de kan gjøre jobben de skal i klasserommet. Han peker også på viktigheten av at lærerne har god kompetanse i fagene sine, slik at de er i stand til å gå mer i dybden.

Neste informant ønsker også å fortsette å undervise i vanlige klasserom, da hun mener at det fungerer best. Hun har erfaring med både åpent landskap og ”familie”-struktur, men sier at dette er vanskelig å få til å fungere. Hun sier det blir viktig at målene kommer mer tydelig frem i en ny læreplan. Hun tror det vil være positivt om det kommer frem hva de skal kunne når de går på de ulike trinnene, og at hver årstrinn blir nivådelt. Til slutt nevner hun viktigheten av det sosiale arbeidet man gjør i skolen, og at det å skape en god relasjon til elevene blir viktig for å skape god læring også i fremtiden.

En annen informant nevner også solid fagkompetanse hos læreren som en viktig del av fremtidens skole. Hun ønsker seg at man kan få tilbake utplassering i skolen, hvor elevene skal ha arbeidsdager hos ulike bedrifter, slik at de er mer forberedt på livet etter skolen. Dette mente hun også var positivt for motivasjonen til elevene, uansett faglig nivå. Hun nevner også høyere lønn som en faktor for å trekke flere til læreryrket, men sier samtidig at en lærer må ha interesse for å være sammen med barn og en god fagkompetanse i bunn. Hun tror det blir viktig at det kommer inn krav om 60 studiepoeng i matematikk, norsk og engelsk i lærerutdanningen. Til slutt nevner hun viktigheten av gode ledere på arbeidsplassen.

Den siste informanten ønsker at læreplanene i fremtidens skole blir med dynamisk og tilgjengelig for lærerne. Han sier det må være struktur og orden i det, men at læreplanene må være åpen for endringer underveis dersom en oppdager at ting ikke fungerer som det var først tenkt. Her påpeker han at elevene i dag kan bruke avansert teknologi som for eksempel iPad

og Flipped Classroom, og at skolen må ta utgangspunkt i elevenes kunnskaper. Læreplanene henger etter elevenes utvikling, de må samsvare med hverandre. Det står ingenting i læreplanen om kunnskap eleven skal kunne på iPad for eksempel. Han sier også at det er viktig at tilknytningen til lokalsamfunnet kommer inn i læreplanen, de som klarer å bruke nærmiljøet henter mye læring. Videre sier han at det om noen år vil være enormt stor lærermangel, og at vi da kanskje blir nødt til å ta inn mer enn bare lærere i skolen, andre yrkesgrupper må kunne brukes, for eksempel helsesøstre, psykologer osv. Av kompetanser nevner han samarbeid og kommunikasjon som viktig. Han sier også at det blir viktig at lærerne tar tilbake profesjonen sin og viser ryggrad i en tøff hverdag. Han nevner også at leken blir viktig, og peker på at den egentlige grunnen til at 6-åringene ble tatt inn i skolen var for at de skulle få et år med fokus på en gradvis overgang fra barnehagen til skolen. Som han sier forventes det nå at alle 1.klassinger kan lese og skrive etter et halvt år.

Informantene ble også spurt om deres mening angående å starte opp egen talentskole for evnerike barn i Norge. Her var informantgruppa delt i deres synspunkter. Den ene informanten ser både positive og negative sider ved å starte talentskoler. Han mener at de elevene som brenner for skole og virkelig har talent burde få benytte seg av et slikt tilbud, samtidig mener han at det ikke skal være nødvendig dersom læreren gjør en god jobb i klasserommet. Han trekker sammenligninger med idretten hvor vi i Norge er opptatt av at alle skal være med, ingen skal være for gode. Her sier informanten at han synes det er et bra tilbud til de elevene som er best, at de skal ha et alternativ. Her påpeker han at det er viktig at man unngår et klasseskille, og at slike skoler ikke vokser opp i hopetall. Til slutt sier han at det viktigste er å fokusere på å få et godt tilbud på de offentlige skolene, slik at det blir et differensiert tilbud til alle elever, også til de sterkeste.

Neste informant var svært positiv til talentskoler:

Nei, jeg tror kanskje det er en god ting med egne talentskoler. Da får de hvert fall den utfordringen de skal ha. Vi er jo forskjellig alle sammen. Vi kan jo ikke putte alle inn i samme sekken.

Læreren mener at talentskoler vil være med på å gi de sterkeste elevene den tilretteleggingen de har krav på. En annen informant er svært uenig. Hun sier vi heller bør konsentrere oss om å gjøre den offentlige skolen kvalitetsmessig bra. Samtidig tenker hun på at vi skaper enorme forventninger til de ungene som skal gå der, og mener det blir for stort press. Hun bruker

ordet snobberi, og synes det er for dumt at elevene som er intellektuelt sterke skal gå på eliteskole.

Den siste informanten sier at han ikke tror at oppstart av talentskoler er veien å gå. Han har tro på den norske fellesskapstanken, og at det likeverdige skoletilbudet minsker sosiale forskjeller blant oss. Han sier at forskning har vist at talentskolene ikke skårer så mye høyere på tester enn den vanlige grunnskolen.

I følge internasjonale undersøkelser har Norge færre elever som presterer på det høyeste mestringsnivået sammenlignet med andre land (NOU 2014:7, s.45). Informantene ble spurt om hva de tror er grunnen til det, og hva som skal til for at vi skal snu på dette. Her svarte den ene informanten at vi stiller for lite krav til de sterke elevene. En annen peker på oppmuntring og veiledning som to viktige faktorer. Han sier at det blir viktig å gi de sterkeste elevene veiledning, oppmuntring og ros, på lik linje med andre elever. Tredje informant sier at skolen trenger flere folk, slik at skolen har kapasitet til å lage egne grupper for de flinkeste elevene, slik at de har lærere med kompetanse som har tid til dem, som kan gi dem oppmerksomhet og veiledning på hvordan de skal komme videre.

Lærerinformantene har alle flere års erfaring innen læreryrket. Samtlige av lærerne merker at det har skjedd en utvikling de siste årene. Vi fokuserer mer på de sterke elevene nå enn tidligere.

Vi snakker mer om de, og vi prøver å tilrettelegge for de. Det gjør vi. Det er kapasiteten som svikter oss litt, og det er klart vi kunne omorganisert oss litt, men det er alltid de som roper høyest som kommer først. Men jeg mener vi er blitt bedre på det, ja. Det er jo et godt tegn at det er kommet på bordet.

Denne informanten sier at vi snakker mer om de sterke elevene, samtidig har vi ikke kapasitet til å hjelpe dem. Hun sier samtidig at skolesystemet går i riktig retning på dette området, da vi begynner å anerkjenne at også de sterkeste har behov for mer tilrettelegging.

En annen lærerinformant sier at han synes det er flere lærere på hans arbeidsplass som er flink med tilrettelegging for sterke elever. Samtidig sier han at det er mange som dyktige på å hjelpe de svakeste, og at de fort glemmer de sterke. ”*De blir liksom bare én i mengden*”. Læreren sier her at det er avhengig av læreren om talentet ditt blir anerkjent eller ikke. Du er avhengig av å få en lærer som har oppdatert seg på emnet og har en interesse for å hjelpe også de sterkeste elevene til å komme videre.

Den siste informanten sier at det viktigste er å rette fokuset mot de sterkeste elevene, og at her har vi et kjempeproblem i Norge. ”*Du får ikke lov å være god, det er den der janteloven.*” Han mener det bør være lov å vise at man er god til noe, uten å hovere. Vi har mye å jobbe med, og blir nødt til å bruke hele kollegiet for å hjelpe disse barna. Han nevner miljøterapeutene som nøkkelpersoner, som kan være med å løfte den enkelte elev. Likevel mener han at de internasjonale undersøkelsene ikke gir et helt korrekt bilde av den norske skolen, og nevner blant annet det lave antall av selvmord og at vi ikke har spesialskoler i Norge som utgjør en forskjell sammenlignet med andre land.

Samtlige av informantene merker en forskjell i graden vi fokuserer på de sterkeste elevene. De mener at vi er på tur i riktig retning og at de sterkeste elevene prates om i alle ledd. Videre er de enige om at nøkkelen videre blir å omsette fokuset inn i handling.

5.0 Drøfting

I dette kapitlet drøftes funn som har blitt gjort underveis i oppgaven, og det blir sett i lys av aktuell teori. Materialet som har blitt samlet inn, danner grunnlag for å finne svar på hvordan læreren kan tilrettelegge for talentene i skolen. Aktuell teori vil være med på å støtte, bekrefte og validere resultatene.

Drøftingen tar utgangspunkt i innsamlet empiri og kobles opp mot aktuell teori. Kapitlet er inndelt i følgende overskrifter:

1. Talentbegrepet
2. Tilpasset opplæring
3. Mangfold, samarbeid og inkludering
4. Fremtidens skole og nødvendig kompetanse

5.1 Talent

Lærerinformantene ble i starten av sine intervju bedt om å definere et talent. Den ene lærerinformanten mente at et talent har spesielt gode forutsetninger innenfor et spesielt felt, eller en god innstilling som ga dem en forutsetning som ikke alle har. I følge den ene informant kan en få et talent ved å ha en god innstilling som gir dem bedre forutsetninger enn andre. En annen informant var enig i dette og beskrev et talent som en elev som utmerker seg i et fag. Dette bekrefter Skogen (2015) i sine teorier om at talentets innstilling eller holdning må være tilstede for å lykkes. Informantene ble også spurt om de mente at et talent er medfødt eller noe som utvikles over tid. Her svarte to av informantene at de tror det er medfødt, mens de andre mente at det både kunne være medfødt, eller noe vi utvikler over tid. Samtidig var alle informantene enige om at hvis et talent skal få utviklet sitt potensiale, er talentet avhengig av et miljø som gjør det mulig å utvikle seg. Dette samsvarer med det både Skogen (2015) og Rasmussen (2015) sier. Skogen (2015) mener at talent er medfødt, og at talentet er avhengig av å vokse opp i et miljø der det får muligheten til å utvikle seg. Rasmussen (2015) mener at et talent både kan være medfødt, men også noe vi utvikler over tid. Videre sier også han at miljøet rundt er en viktig faktor for at talentet skal få muligheten til å utvikle seg. Johannsen og Bruun (2015) sier at talent er noe du har eller ikke har, og at det blir lærerens jobb å gjenkjenne talentet. Miljøet rundt kan representere både muligheter og hindringer for en optimal utnyttelse av talentet. Informantene kan finne støtte i både

Rasmussen (2015) og Skogen (2015) sine teorier, da de har en felles oppfatning om at miljøet rundt talentet er en avgjørende faktor for om talentet lykkes eller ikke. Dette tyder på at blant annet skolen er en svært viktig utviklingsarena for talentene, og har ansvar for å gi rette stimuli, som den ene informantene påpeker. I tillegg nevner også Skogen (2015) menneskets frie vilje til å påvirke egne prestasjoner. Det er til syvende og sist opp til talentet om det ønsker å utvikle seg. Det betyr at selv om rammene rundt talentet er optimale for at talentet skal ha mulighet til å utvikle seg, trenger det likevel ikke å bety at talentet ønsker det selv.

Alle informantene var enige om at et talent både kunne omhandle teoretiske og praktiske evner. Her sier den ene at skolen har en stor jobb i fremtiden, og mener at vi i dagens skole ikke er gode nok på å la alle de ulike talentene få blomstre i skolen. Elevene som utmerker seg i fag som kroppsøving eller kunst og håndverk blir ikke like mye verdsatt i skolen. Samtidig sier en av informantene at vi beveger oss i riktig retning, og at skolen ivaretar de praktiske talentene i større grad nå enn tidligere. Den ene informantene sa også at talentet kunne være innenfor et fag. Dersom en elev er et teoretisk talent trenger det nødvendigvis ikke å være i alle teoretiske fag. Dette samsvarer godt med det Rasmussen (2015) skriver om at talentene kan deles inn i endimensjonelle eller flerdimensjonelle talenter, eller det kan være innenfor spesielle domener. Talentet kan komme til uttrykk innenfor et fag som for eksempel matematikk (endimensjonelle) eller innenfor flere felt som for eksempel musikk, matematikk, kunst og håndverk (flerdimensjonelle).

Skogen (2015) skriver at vi ikke kan snakke om talent uten å nevne intelligens, da det i større eller mindre grad spiller en rolle hos talentet. Dersom en elev utmerker seg spesielt innenfor matematiske fag kan en si at den matematiske intelligensen er mer fremtredende hos dette talentet. En av informantene sa også at skolen må bli flinkere til å dyrke de styrkene elevene har, men at det er en vanskelig oppgave, noe som kan tolkes som mangel på kompetanse. Han bruker begrepet ”skolsk” og mener at lærerne måler elevenes ferdigheter på prøver og forteller dem hva de kan og ikke kan. Dette mener han ikke er rettferdig ovenfor de som har andre styrker enn kanskje i de teoretiske fagene. Som Skogen (2015) sier er det lettest å identifisere et talent ved å se på prestasjoner. I skolen er ofte prøver en arena hvor elevene får vise frem hva de kan. Ikke alle former for talent er like lett å vise på en prøve. Kanskje det

finnes andre måter å måle elevenes prestasjoner på, enn med de tradisjonelle prøvene vi har i dagens skole.

Samtlige av lærerinformantene forteller at de har opplevd å ha spesielt talentfulle elever i klassen sin, de beskrev det som vanskelig å finne både tid og utfordringer tilpasset elevenes nivå. Informantene ble følgende spurt hva de gjør når de oppdager at en elev har et spesielt talent. Ganske oppsiktsvekkende svarte den ene informanten at hun ikke hadde noen spesielle tiltak som ble satt i gang. Hun observerer hvilket nivå de befinner seg på og prøver å motivere dem til å gjøre det enda bedre. Flere av informantene svarte på samme måte. Det kan virke som lærerne gjør så godt de kan for å motivere elevene til å utvikle seg videre, men mangler konkrete tiltak og kompetanse. En av informantene sa at hun var litt ”løsere i kantene” med de flinkeste elevene, for eksempel ved glemming. Læreren noterte ikke opp glemming hos sine sterkeste elever fordi hun mente de hadde godt av å lære seg å slappe av. Dette underbygger godt det Jøsendalutvalget (2016) etterlyser. De ønsker å heve både kunnskap og kompetanse omkring de evnerike barna.

Informantene ble spurt hvilke praktiske grep de gjør for å tilrettelegge for de faglig sterkeste elevene. Her fortalte en informant at gir de faglig sterkeste elevene oppgaver fra høyere årstrinn, det samme påpekte flere av de andre informantene. En av informantene nevnte også at han tar i bruk de verktøyene han har lært seg i senere tid om underveisvurdering. I tillegg sa han at det å bygge en god relasjon er grunnlaget for all utvikling. Det kan være å ta en ekstra telefon hjem eller å gå sammen med eleven i et friminutt. I tillegg la han vekt på at det viktigste er å få eleven selv til å skjønne hva han eller hun trenger for å utvikle seg, slik at de selv kan jobbe med læringsprosessene sine. Her nevner informanten det Ludvigsen-utvalget (2014) beskriver som viktig i det fremtidige arbeidet med de evnerike barna. De skriver at elevene trenger å delta aktivt og forstå egne læringsprosesser. Det samme nevner Kyed (2013) da han skriver at de aktuelle barna klarer å drive mer kompleks metakognitiv tenkning, men de trenger likevel hjelp fra en voksenperson for å forstå hva de trenger for å utvikle seg.

Videre skriver Kyed (2013) at målrettet stimulasjon og anerkjennelse er svært viktig for å motivere de talentfulle elevene videre i sin utvikling. Det virker som at informantene i noen grad klarer å identifisere og anerkjenne talentene, men at de mangler kompetanse i hvordan de

skal møte deres behov og utvikle deres talent. De evnerike elevene trenger å forstå hva forventningene konkret innebærer. Det er med andre ord svært viktig at lærerne tilrettelegger på en gjennomtenkt måte for de aktuelle elevene. Kanskje er det nødvendig å faktisk ha konkrete tiltak som settes i gang i tilfeller hvor talentene oppdages. Dette på lik linje som når en oppdager at en elev har lese-/skrivevansker. Dersom de talentfulle barna ikke blir møtt på deres nivå og tatt på alvor kan det føre til at både motivasjon, engasjement og arbeidsinnsats forsvinner.

5.2 Tilpasset opplæring

For å finne ut hvordan læreren kan tilpasse undervisningen til de sterkeste elevene var det viktig å finne ut hva lærerinformantene mener er det viktigste med tilpasset opplæring. Her var de stort sett enige om at de trenger tid til hver enkelt og at det var viktig med nivå-differensiering av oppgavene. Den ene informanten mente at det viktigste med tilpasset opplæring er å se hver enkelt elev og å involvere seg i dem, både de som strever og de som utmerker seg i fagene. Her sa informanten også at de som strever stort sett blir sett hver dag, mens at de sterkeste blir overlatt til seg selv. I følge informanten blir det verken satt av tid eller ressurser til det elevene som klarer seg bra. Dette virker urimelig da det klart og tydelig er et lovfestet krav, noe flere av teoretikerne peker på. Alle elever har rett til tilpasset opplæring, og som Skogen, Idsøe (2011) og Bunting (2014) bekrefter, har de har rett til å tilegne seg kunnskap og utvikle seg som person ut fra deres evner og forutsetninger. Videre skriver de om viktigheten av at samtlige av skolens aktører jobber sammen om å nå målet om en tilpasset opplæring for alle. Det er altså viktig at lærerne søker sammen i et fellesskap hvor kunnskap kan deles om hvordan differensiere og tilrettelegge undervisningen. Informantene mener det er krevende å få til for den enkelte lærer, derfor kan fellesskapet på arbeidsplassen være en mulig løsning i fremtiden.

Videre ble informantene bedt om å peke på det som hva som i følge dem er den største utfordringen i forhold til tilpasset opplæring. Også her svarte den ene informanten at det var krevende å få tiden til å strekke til. I tillegg er det vanskelig når en klasse har så mange ulike behov. Her svarte den ene av informantene at hun følte at hun mer og mer beveget seg over i et annet fagfelt, og over til spesialpedagogikk. I følge henne selv har hun ikke kompetansen som kreves for å undervise i en klasse med mange ulike behov. En av de andre pekte også på

vanskeligheten med å finne oppgaver som passer til elevenes ulike nivå. Altså har informantene i noen grad svart det samme på spørsmålene rundt tilpasset opplæring. De klarer å identifisere talentene og vet i noen grad hvordan de burde tilrettelegge, men det blir ikke gjennomført i tilstrekkelig grad. Mye av det informantene sier samsvarer med teoretikernes synspunkt. Den ene informanten sier også rett ut at den største utfordringen med tilpasset opplæring er at det ofte er de svake elevene vi tilpasser til. Vi underviser på et nivå som er tilpasset det gjennomsnittlige nivået i klassen, og i dette tar vi med de sterkeste elevene. Her sier han også at midt-i-gruppa blir en stor gruppe, i stedet for at vi kunne tilpasset mye mer til de faglig sterke elevene også. Skogen og Idsøe (2011) bekrefter i sine teorier at det er vanskelig å få tiden til å strekke til. Det vil være umulig å tilpasse til samtlige elever i det norske klasserom, men det må være et mål som skolens aktører streber etter å nå. Idsøe (2014) skriver at samfunnssynet vi i Norge har på skolen ikke tillater lærerne å bruke mer tid og ressurser på de flinkeste elevene. Det oppleves som et misbruk av ressurser og forbindes med elitisme. Det tyder altså på at selv om lærerne ønsker å tilpasse undervisningen til alle elevene er det vanskelig å få til rent praktisk med store klasser med ulike behov, videre er det også mye kritikk fra foreldre og andre grupper da en ikke ønsker å øke forskjellene i elevgruppen. Dette er i tråd med Jøsendalutvalget (2017) sine uttalelser hvor de skriver at det må store endringer til i holdningene.

En av informantene kommer inn på relasjonen mellom lærer og elev. Han sier at det eneste som avgjør om du får til tilpasset opplæring er at du har en god relasjon til eleven. Kostøl (2013) bruker begrepet relasjonsarbeider om læreren. Hun skriver at en god relasjon mellom lærer og elev er en svært viktig faktor for å oppnå godt læringsutbytte. Læreren må reflektere over sine valg, og samarbeide på flere plan i skolen. Videre sier Kostøl (2013) at der skoler driver med tilpasninger og differensiering innenfor fellesskapet har det gitt gode resultater. Samtidig skriver også Kostøl (2013) at tilpasset opplæring har blitt sett i sammenheng med individualiserte former for undervisning, blant annet gjennom egne arbeidsplaner og stasjonsarbeid. Metoder som gjør det enklere å tilpasse undervisningen til den enkelte kan være en utfordring, fordi elevene ofte blir sittende alene å arbeide med lite involvering fra læreren. Det er kanskje lettere å tilpasse egne oppgaver til elevene ved bruk av de individualiserte arbeidsformene, men samtidig er det en utfordring for både læreren og elevene. Det vil stille enorme krav til planlegging, struktur og konsentrasjon, og lærerne må være i stand til å gi individuell veiledning i større grad. Der elevene i stor grad blir gjort

ansvarlig for egen læring er det ofte mer hemmende enn fremmende for læringen. Dersom elevene blir sittende lenge uten å få veiledning fra lærer vil det også være med på å minske motivasjon og arbeidsinnsats. Kostøl (2013) skriver videre at varierte arbeidsformer der tilpasninger og differensiering foregår innenfor fellesskapet har gitt gode resultater. Han sier at alle må bli tatt med i dialogen innenfor klasserommet og differensieringen skal foregå i samtalen mellom lærer og elev. Her kommer en igjen tilbake til den positive relasjonen. Sunnevåg (2013) skriver om det å opparbeide tillit over tid, og at i det sosiale samspillet må det kontinuerlig jobbes med relasjoner. Det er en klar sammenheng mellom læringsmiljø og de sosiale relasjonene. Her blir det viktig å anerkjenne de sterke elevene. Anerkjennelse fungerer som grunnlag for videre læring og utvikling. Dette trekker også Jøsendalutvalget (2017) frem i sin utredning, hvor de skriver at det blir viktig at lærerne fremover klarer å identifisere og anerkjenne talentene i skolen.

5.3 Mangfold, samarbeid og inkludering

For å finne ut hvordan omgivelsene rundt talentet fungerer ble lærerinformantene spurt om elevenes faglige miljø påvirker det sosiale miljøet i klassen. Samtlige av lærerne tror at det faglige nivået til elevene kan påvirke miljøet i klassen. Likevel peker den ene informanten på at dersom læreren har en god relasjon til elevene blir det ofte gode relasjoner mellom elevene også. En annen av informantene nevnte også at han ser en sammenheng med at de som er faglig sterke ofte er god til andre ting også, som for eksempel musikk og idrett. Disse elevene blir i følge han ofte sett på som de mest populære i elevgruppen, og at dette kan skape en form for klasseskille. En tredje informant sier at det ofte blir mer forstyrrelser i klasserommet dersom det er mange som trenger ekstra oppfølging faglig. Den siste informanten mener at det påvirker det sosiale miljøet i stor grad, og refererer til fotballbanen hvor alle vet hvor god den enkelte er. Han sier at helt fra ungene er små har de sitt eget rangerings-/klassifiseringssystem hvor de plasserer hverandre etter ferdigheter. Samtidig sier informanten at det er opp til læreren at det blir et godt klassemiljø, tross ulikt faglig ståsted. Dette samsvarer med Kyed (2013) sine teorier om at det ofte er vi voksne som har en teori om hvilke barn som går godt overens. Barna kan fungere godt sammen tross ulikt intellektuelt nivå, og poengterer hvor viktig det er å inkludere de evnerike barna i et fellesskap, både hvor det faglige og det sosiale får fokus. Kyed (2013) bekrefter det informantene sier om at elev-lærer-relasjonen er avgjørende for å etablere et godt læringsmiljø, hvor alle føler seg både sett og inkludert. Han skriver at vi må godta at godene er ulikt fordelt, og at vi derfor er avhengig av hverandre. De

ulike talentene innenfor klasserommet blir lærerens oppgave å ivareta og samtidig inkludere i et fellesskap. Dette får konsekvenser for hvordan læreren driver undervisningen sin. Læreren må identifisere de ulike talentene i klasserommet og samtidig få alle til å fungere i et samspill med hverandre. Dette strider i mot noe av skolepolitikken som drives i blant annet Danmark.

Olesen (2015) skriver om at Danmark satser på eliten, ikke bare på bredden. De ønsker å gi de sterkeste elevene bedre forutsetninger for å utvikle deres talent, blant annet gjennom egne talentskoler. Holtermann (2015) har skrevet om muligheten for at det kan bli oppstart for egne talentskoler i Norge. Informantene ble spurt om at de mener Norge burde bevege seg i samme retning som Danmark. Da kom det svært ulike reaksjoner fra informantgruppen. Den ene informanten var sterkt i mot talentskoler. Hun mener Norge bør konsentrere seg om å gjøre den offentlige skolen bedre, fremfor å starte egne talentskoler. Hun kan oppfattes som å være en av de som mener det er elitisme å starte egne skoler for talentene, da hun bruker ord som ”snobberi” som en beskrivelse av talentskolene. En annen er delvis enig, og mener talentskoler ikke er rette veien å gå. Han har tro på den norske fellesskapstanken, hvor et likeverdig skoletilbud utjevner forskjeller blant oss. Han nevner også at forskning viser at talentskolene ikke skårer så mye bedre enn den offentlige skolen på nasjonale prøver, og at han derfor ikke ser poenget med å starte slike skoler. Den tredje informanten ser både positive og negative sider med talentskoler. Han mener at de som virkelig har talent for skole kunne hatt godt av å få benytte seg av et slikt tilbud, men mener det er unødvendig dersom den offentlige skolen og lærerne klarer å gjøre en god nok jobb i klasserommet. Likevel motsier han seg selv og sier at det er bra at talentene får et alternativ å benytte seg av, slik at de får muligheten til å utvikle seg. Han sier det er viktig at det ikke vokser frem et flertall av talentskoler, slik at det blir et større klasseskille i samfunnet. Den siste informanten er positiv til talentskoler og mener at elevene da vil få den tilretteleggingen de har krav på.

Nordahl (2013) skriver om hva skolene bør arbeide ut i fra, dersom de ønsker å gi et bedre differensiert tilbud innenfor den offentlige skolen. Det burde bli en mer resultatorientert kultur, hvor hele kollegiet samarbeider om at alle elever skal ha et læringsutbytte som er maksimalt i tråd med forutsetningene. Dette krever mye arbeid, og det krever at både skoleleder, lærere, miljøterapeuter og alle som er ansatt i skolen drar lasset sammen. Det tar tid å bygge en god kultur, og som Jøsendalutvalget (2017) skriver om, så må det endres i

holdningene knyttet til de aktuelle elevene. Idsøe (2014) skriver om elitisme. Slike holdninger må fjernes, utviklingen til de sterkeste elevene må prioriteres på lik linje med alle andre elevers utvikling.

Informantene ble også bedt om å si noe om hvordan det faglige nivået til elevene påvirker samarbeidet mellom skole-hjem. Her var en av informantene helt tydelig på at det påvirker samarbeidet, og nevnte kontaktmøtene som en arena hvor lærerne har stort forbedringspotensial. Han mener at vi ofte sliter med å finne utviklingsmål for elevene som utmerker seg faglig. Vi snakker med eleven ut fra de generelle målene fra trinnet, når vi i stedet burde laget individuelle mål ut fra evner og forutsetninger. Videre påpeker han hvor viktig det er at en som lærer tar foreldrene på alvor og får til et samarbeid. Han mener at nøkkelen til elevens utvikling ligger i å få til et godt samarbeid med hjemmet. Det samme sier Engvik m.fl. (2013) i sine teorier. Han skriver at det ikke bare er et samfunnsansvar, men også et privat ansvar å sørge for at elevene får den opplæringen de har behov for, slik at de skal være i stand til å mestre livet sitt. Det vil si at foreldrene også har et ansvar for å følge opp barna sine.

En annen informant mener at foreldrenes faglige nivå påvirker samarbeidet mellom skole-hjem i større grad. Han har opplevd utfordringer med foreldre som er faglig svake. Han sier at han oftere har kontakt med hjemmet i forhold til de svakeste elevene for å opprettholde trykk, og mener at de sterkeste elevene klarer seg og har kontroll på eget arbeid. En tredje informant sier at hun har mer kontakt med hjemmet når det gjelder svake elever, spesielt med tanke på at foreldrene er mer ivrige å gi beskjeder om fagstoffet blir for vanskelig. Hun sier at hun sjelden opplever at foreldre med faglig sterke barn kontakter henne. Dette kan sees i sammenheng med det Smedsrud og Skogen (2016) skriver om foreldre som ikke er klar over at de har et evnerikt barn. Siste informant tror at det er store variasjoner både med de svakeste og de sterkeste elevene, men sier at det er vanskelig når foreldrene har for store ambisjoner på barnas vegne. Og at det kan virke hemmende på elevenes utvikling dersom foreldrene forventer at barna deres skal være best og mestre alt til en hver tid. Smedsrud og Skogen (2016) skriver om foreldre som ønsker større tilrettelegging i skolen, men som opplever at skolen ikke tar dem på alvor. Flere føler seg stigmatisert og tilsidesatt av skolen da de forsøker å få undervisningen mer tilrettelagt for sitt barn, og opplever at det er frykt for

elitisme. Det er viktig for de evnerike barna at skole-hjem-samarbeidet fungerer for å gi elevene det beste oppfølgingen. Rasmussen (2015) var inne på at ofte er det de elevene som har velutdannede og velstående foreldre som utvikler talentet sitt. Han påpeker at en mulig grunn til det kan være at foreldrene klarer å stille kritiske spørsmål som får barnet til å tenke selvstendig og ta egne valg. Jøsendalutvalget (2016) skriver også om viktigheten av et godt samarbeid mellom skole og hjem. De mener at foreldrene kan være en god ressurs og kan skape en bedre forståelse for hvilke behov de faglig sterkeste elevene har. De kan være med å forsterke hva deres styrker, utfordringer og interesser er, noe som kan brukes på en konstruktiv måte i læringsarbeidet. De påpeker i motsetning til Rasmussen (2015) at der elevene har en positiv opplevelse av læringsmiljøet på skolen, har ikke foreldrenes utdanning og minoritetsstatus like stor betydning for barnas resultater. Som Kyed (2013) understreker er det viktig å være klar over at de evnerike barna har et stort behov for å vite hva som forventes av dem. Det er en hårfin balanse mellom å ønske at barnet ditt skal få den tilretteleggingen de har krav på, eller som en av informantene beskriver som for høye ambisjoner på barnets vegne. De evnerike barna har et behov for å bli anerkjent og møtt med forståelse på det nivået de befinner seg på.

Christensen (2015) skriver om elever som har spesielle talenter innenfor yrkesfag, men som selv ikke omtaler seg selv som talent fordi de aldri var særlig skoleflinke. Ejbye-Ernst (2015) og Nielsen (2015) skriver om undersøkelser som har blitt gjort gjennom mer uteskole og bevegelse i skolehverdagen hvor elever, og spesielt gutter, opplever å prestere bedre. Sånn som den norske skolen drives i dag, evner vi ikke å nå de elevene som har andre former for talent, og som kanskje har et større potensiale enn det vi klarer å utnytte.

5.4 Fremtidens skole og nødvendig kompetanse

Informantene ble spurt om hvilke tanker de har rundt fremtidens skole, og hvilke kompetanser de mener blir nødvendige. Her svarte to av informantene at en solid fagkompetanse blir viktig i fremtiden. Den ene av de trakk frem digital kompetanse, mens den andre sa at det burde komme et krav om 60 studiepoeng i både norsk, matematikk og engelsk på lærerutdanningen. Dette er i samsvar med det Jøsendalutvalget (2016) legger frem i sin utredning. Jøsendalutvalget (2016) anbefaler å legge vekt på å økt kunnskap til lærere gjennom videreutdanning, med spesielt fokus på de elevene med stort innlæringspotensial.

Anbefalingene sier ingenting om antall studiepoeng eller hvilke fag kompetansen bør økes i. Det kan tolkes som at anbefalingen om økt fokus på de faglig sterkeste elevene gjelder i samtlige fag. Jøsendalutvalget (2016) skriver at først og fremst er det nødvendig å øke kunnskapen omkring de aktuelle elevene på grunn av at kunnskap kan endre holdninger, og det er nettopp holdningene den norske skolen har til disse elevene som må endres. God kompetanse i alle fag er likevel en forutsetning for å kunne drive dybdelæring, noe utvalget også anbefaler. Det å gå i dybden på ulike tema og reflektere gjennom problemløsning er en anbefalt arbeidsmåte av Jøsendalutvalget (2016), for å kunne tilrettelegge i større grad for de faglig sterkeste elevene.

Læreplanen må utbedres i følge tre av fire informanter. Det må komme frem tydelige mål, gjerne nivå delt innenfor hvert årstrinn, i følge den ene informanten. En annen sier at læreplanen må bli mer dynamisk og tilgjengelig for lærerne, og at det må være rom for endringer underveis. Han trekker frem den raske digitale utviklingen, hvor flere skoler har blitt digitaliserte og elevene bruker iPad som sitt fremste redskap i skolehverdagen. Han påpeker at læreplanene ikke har noen mål eller beskriver noe omkring bruken av iPad, og at læreplanene i så måte henger etter utviklingen ellers i samfunnet. Informanten ønsker at læreplanen skal være mer tilgjengelig og mener da at lærerne aktivt skal bruke den i undervisningen. Det skal være et verktøy som skal gi retning til arbeidet, ikke noe læreren legger bort i en skuff på kontoret. Videre sier han også at læreplanen burde ha mer lokal tilhørighet, og kanskje trenger ikke elevene i Nord-Norge å nå de samme målene som elevene i Sør-Norge, og da spesielt med tanke på kunnskap knyttet til havbruk, reindrift og lignende.

Det samme nevner en annen informant som synes at utplassering i bedrifter bør komme inn i læreplanene igjen, og mener det å bli utplassert vil være med på å forberede elevene på livet etter skolen. Det er jo nettopp det som er skolens fremste formål. I Opplæringsloven (1998) står det klart og tydelig at skolen skal utvikle elevenes kunnskap og holdninger slik at de er i stand til å mestre egne liv og delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Det informantene sier om læreplanen samsvarer med det Jøsendalutvalget (2016) etterlyser fra nasjonale myndigheter i en fremtidig læreplan. Utvalget ønsker økt bruk av IKT og en berikelse i læreplanen, og mener at det bør være rom for å fordype seg i kompetansemålene. Videre skriver de at styringsdokumenter, lover og forskningsrapporter må diskuteres i kollegiet, slik

at alle på arbeidsplassen er enige om hvordan læreren skal møte de elevene som presterer på høyeste faglige nivå. I tillegg foreslår Jøsendalutvalget (2016) en endring i ordlyden i opplæringsloven § 1-3, slik at den inkluderer de faglig sterke elevene i større grad. Utvalget påpeker også at dersom den aktuelle elevgruppen ikke får et forsvarlig utbytte av undervisningen har de, på lik linje med alle andre elever, rett på spesialundervisning. Kostøl (2013) skriver også om at de faglig sterke elevene har rett til spesialundervisning dersom det ordinære tilbudet ikke er godt nok. Hun henviser videre til dokumentert forskning der elever som blir satt til spesialundervisning skårer lavere i forhold til motivasjon og relasjon til læreren. Videre påpeker hun at målet må være å drive tilpasset undervisning av høy kvalitet i et fellesskap, der alle elever opplever et tilfredsstillende utbytte av undervisningen, ikke at flere elever skal ha spesialundervisning. Det er mye som tyder på at de elevene med høyt innlæringspotensiale har kommet mer i fokus, og at det er et ønske fra både informantene, Kostøl (2013) og Jøsendalutvalget (2016) at de skal ha en bedre opplæring i fremtiden. Det at utvalget kommer med slike tilbakemeldinger som de gjør i sine utredninger, tydeliggjør at det er et stort behov og at det er nødvendig med forbedringer.

Den nåværende læreplanen sier ingenting om arbeidsmåter eller hvilke metoder lærerne skal velge for å nå kompetansemålene. Jøsendalutvalget (2016) påpeker at i fremtiden vil det være viktig for de elevene med høyt innlæringspotensiale at de får jobbe med varierte arbeidsmåter som tilrettelegger for refleksjon og dybdelæring gjennom blant annet problemløsning, undersøkende og eksperimenterende læringsformer. Ludvigsen-utvalget (2014) skrev i sine utredninger at de faglig sterke elevene også har behov for oppfølging og trenger hjelp til selvhjelp, noe Skogen (2015) også påpeker. For å kunne hjelpe seg selv trenger de å utvikle gode strategier. Det er nødvendig at denne elevgruppen forstår sammenhengen mellom læringsaktivitetene og målene de skal nå. Ludvigsen-utvalget (2014) skriver videre at elevene trenger å forstå egne læringsprosesser og utvikle seg i samhandling med andre. Det er også i tråd med det Kostøl (2013) skriver om å inkludere flest mulig elever i klasserommet. Det er ønskelig at tilpasningene læreren gjør til hver enkelt elev skal skje innenfor fellesskapet.

Informantene kom også inn på viktigheten av et godt læringsmiljø. De skriver at det er viktig at lærerne klarer å holde ro i klasserommet, og at lærerne blir respektert av elevene. To av informantene påpeker også at tavleundervisning og måten klasserommet er utformet i dagens

klasserom er noe de ønsker seg videre. Begge nevner at de har prøvd åpent landskap og mener det skaper mer kaos, og at det blir vanskeligere å tilrettelegge undervisningen til elevene. Åpent landskap kan tolkes å være mer til hinder for læring enn muligheter, som Skogen (2015) skriver. Miljøet rundt elevene kan både representere hindringer eller muligheter for å utnytte potensialet. Den ene informanten mener også at fremtidens lærere må ha evnen til å jobbe med det sosiale i klassen, og mener at det sosiale arbeidet er noe av det viktigste arbeidet en lærer jobber med. Det å skape en god relasjon til hver enkelt elev er noe samtlige av informantene vektlegger. For å skape et godt læringsmiljø og oppnå en god relasjon til elevene mener Kostøl (2013) at samarbeid over flere plan på skolen er viktig. Hun trekker frem at en autoritativ ledende stil, positive tilbakemeldinger, klare grenser, håndheving av regler og fokus på læring har gitt gode resultater. Det må i følge Kostøl (2013) være struktur, varierte arbeidsformer og forutsigbart. Sunnevåg (2013) skriver også hvor avgjørende relasjonen mellom lærer og elev er. Hun skriver at den gjensidige respekten og tilliten må opparbeides over tid, og må opprettholdes i et kontinuerlig samspill hvor eleven blir sett og anerkjent. Det gir et godt grunnlag for videre læring og utvikling. Og som Spurkeland (2013) skriver er det først når det oppstår positive situasjoner mellom mennesker at vi har mulighet til å påvirke prestasjonen.

En av informantene mener også at leken kommer til å bli viktig. Han peker på at den opprinnelige grunnen til at 6-åringene skulle inn i skolen var fordi de skulle få til en bedre overgang mellom barnehage og skole, mens nå i dag forventes det at 1.klassingene skal ha lært seg å lese og skrive før de begynner i 2.klasse. Han mener at leken må inn i skolen, og at det også vil være med å skape et bedre læringsmiljø. Til slutt nevner en informant viktigheten av at det er gode ledere på arbeidsplassen, slik at det styres godt ovenfra.

For å klare å hjelpe hver eneste elev og møte de på deres nivå mener flere av informantene at det må flere lærere inn i læreryrket. Det er for få i dag, og om noen år vil vi mangle flere tusen lærere. Først og fremst mener tre av informantene at læreryrket må få økt status, slik at flere ønsker å bli lærer. Her peker to av informantene på at det må bli bedre arbeidsvilkår for lærerne blant annet gjennom mindre papirarbeid, høyere lønn og at lærerne må få mer respekt. Den ene informanten tror likevel at skolen i fremtiden vil bestå av andre yrkesgrupper, og mener vi må ta inn flere fra helsevesenet, blant annet flere helsesøstre og psykologer. Han

peker også på at samarbeid og kommunikasjon mellom alle ledd på arbeidsplassen blir viktig i fremtiden. Videre sier han at miljøterapeutene har fungert som nøkkelpersoner for å løfte den enkelte elev, og at de kan bidra mye i fremtiden med å hjelpe de aktuelle elevene. Dette samsvarer med det Kostøl (2013) skriver. Hun peker på at det er viktig å inkludere alle ansatte på skolen når det kommer til veiledning og oppfølging. Det gjelder assistenter, miljøarbeidere, vikarer og så videre, slik at det blir et helhetlig undervisningstilbud for elevene. Jøsendalutvalget (2016) har også etterlyst et større samarbeid med blant annet PPT, dette fordi de mener at både lærere og PPT har et behov for større kompetanse om hvordan undervisningen skal tilrettelegges for den aktuelle elevgruppen. Dette kan også være med å endre holdningene rundt om på de ulike skolene. Videre skriver utvalget at vi i Norge har liten aksept og tradisjon for å kartlegge og identifisere de elevene med høyt innlæringspotensiale, og at verktøyene derfor er dårligere sammenlignet med andre land. Utvalget anbefaler at hele skolens kompetanse økes i form av videreutdanning. De anbefaler ikke egne klasser for denne elevgruppen.

6.0 Avslutning

Målet i denne forskningsoppgaven har vært å komme frem til funn som kan beskrive hvordan læreren kan tilrettelegge undervisningen for talentene i skolen. Jeg har i denne oppgaven gjennomført dybdeintervju med fire lærere fra fire ulike skoler.

I dette kapitlet ønsker jeg å trekke trådene ved å prestere mine funn. Det gjør jeg ved å svare på mine tre forskningsspørsmål. En slik operasjonalisering skal bidra med å avgrense fokus og gjøre oppgaven mer målrettet. Forskningsoppgavens oppsummering vil ikke komme med en konklusjon på tilpasset opplæring for evnerike elever, men kan bidra med å øke kunnskap omkring de aktuelle elevene og hvordan læreren kan tilrettelegge for dem.

Forskningsspørsmål 1: *Hvordan defineres talentene i skolen?*

Et talent blir i denne oppgaven definert som elever med spesielt gode forutsetninger innenfor et spesielt felt. Talentet kan være både medfødt eller noe vi utvikler over tid. Miljøet rundt elevene er avgjørende for om talentet får utviklet seg eller ikke. Her omtales skolen som en viktig arena for elevene. Et talent kan være både praktisk eller teoretisk, til men skolen i dag verdsetter ikke de praktiske talentene i like stor grad som de teoretiske. Det burde det gjøres endringer i fremtiden for at de praktiske talentene også skal få muligheten til å blomstre. Måten elevenes kunnskaper og ferdigheter testes på kan forbedres. Ikke alle elever klarer å vise sine ferdigheter på den måten skolen tester elevene i dag. Det er mye som tyder på at det er manglende kompetanse i skolen om hvordan det kan tilrettelegges for alternative prøver på skolen, slik at flere elever skal få vise sine ferdigheter.

Forskningsspørsmål 2: *Hva gjør læreren når han/hun oppdager et talent?*

Det kommer frem at informantene i noen grad klarer å identifisere og anerkjenne talentene i klassen. De vet hvilke elever som tilhører denne kategorien, men mangler likevel tiltak og kunnskap om hvordan de skal imøtekomme elevenes behov. Det som spesielt gikk igjen hos informantene var at det er vanskelig å finne både tid og utfordringer tilpasset elevenes nivå. Flere av informantene hadde ingen spesielle tiltak som ble satt i gang ved identifisert talent,

utenom det å motivere elevene til å utvikle seg videre. Dette forteller at det framover blir viktig at skoler og lærere får bedre kunnskap i forhold til talentene, og hva læreren skal gjøre når de oppdager et talent. Det er i samsvar med det Jønsendalutvalget (2017) kom fram til i sin utredning, de ønsker å heve både kunnskap og kompetanse omkring de evnerike elevene.

Forskningsspørsmål 3: Hvilke praktiske grep gjør læreren for å tilrettelegge undervisningen til den enkelte når den viser talent?

Informantene hadde flere tanker om hvordan de kan tilpasse undervisningen til talentene i skolen. Likevel påpeker informantene at de ikke har tiltak for hvordan de skal hjelpe den aktuelle elevgruppen videre. Videre sier informantene at de prøver å ta i bruk undervisningsmaterieell fra høyere årstrinn, men det ender ofte opp med at elevene arbeider alene med ansvarlig for egen læring. Mye tyder på at undervisningen ikke strekker til, og at elevene ikke får den tilpasningen de har krav på. Enkelte skoler kan vise til bedre resultater når det kommer til å tilpasse til de faglig sterke elevene, men det kan virke som at tilfeldighetene rår om hvilke skoler som lykkes. Å ha en god relasjon mellom lærer og elev påpekes av både informanter og teoretikere som grunnmuren for å lykkes med tilpasset opplæring. En god relasjon mellom lærer og elev vil også kunne bidra med å skape et godt klassemiljø hvor alle føler seg inkludert, tross ulikt faglig ståsted. Elevene trenger å føle seg inkludert i klassens fellesskap. Å ta de faglig sterke elevene ut av klassen vil derfor kunne virke mot sin hensikt. De tilpasningene elevene trenger burde gjøres i klasserommet, gjennom varierte arbeidsmetoder, tett oppfølging fra lærer og at ved at eleven selv jobber med å forstå egne læringsprosesser. Likevel påpekes det at dersom undervisningen ikke strekker til skal også spesialundervisning vurderes for de faglig sterke elevene også. For at lærerne skal være i stand til å gjennomføre den differensieringen som anbefales nevnes viktigheten av et godt samarbeid i hele kollegiet. Gjennom å dele erfaringer, utarbeide konkrete tiltak og å heve kompetansen gjennom videreutdanning kan undervisningen for talentene forbedres. Kunnskap og økt kompetanse kan også bidra med å snu holdningen om at det er misbruk av ressurser å gi bedre tilpasset opplæring til de faglig sterke elevene. Flere av informantene mener også at flere lærere og ansatte i skolen vil være en god løsning for kunne ha bedre tid til den enkelte elev. De påpeker at lærernes status må økes, både gjennom økt lønn og bedre arbeidsvilkår.

Et stort forbedringsområde i fremtiden vil være å forbedre samarbeidet mellom skole og hjem. Foreldrene har det fremste ansvaret for elevenes skolegang, og kan bidra med å gi en økt forståelse for elevenes behov og dermed forbedre undervisningen. Kontaktmøtene nevnes som en arena som kan forbedres for de faglig sterke elevene. Videre kommer det også frem at det i fremtiden blir viktig med økt bruk av IKT, dybdelæring og at læreplanene bør oppdateres. Læreplanene må gjenspeile den raske utviklingen som har skjedd spesielt med tanke på teknologi, og at det burde være rom for å fordype seg mer i enkelte emner.

I denne oppgaven har lærerens oppfattelse og erfaringer med talenter i skolen vært i fokus. Et utvidet forskningsområde kunne vært å komme nærmere inn på talentenes opplevelse av skolehverdagen. Teori om den aktuelle elevgruppen forteller at de faglig sterkeste elevene kan ha problemer sosialt, og at de opplever et savn etter å være med likesinnede barn. Det kunne vært interessant å se nærmere på det sosiale og emosjonelle aspektet knyttet til den aktuelle elevgruppen. I følge funn fra undersøkelsen kommer det også frem at foreldre med evnerike barn kan ha et anstrengt forhold til skolen, da de opplever at skolen ikke imøtekommer deres behov. Et videre forskningsarbeid kan være å undersøke hvordan skole-hjem-samarbeidet rundt høyt presterende elever fungerer i skolen og eventuelt hvordan det kan forbedres. Det kunne også vært interessant å gjennomføre studier med den aktuelle elevgruppen for å prøve ut tiltak som ble nevnt tidligere i oppgaven for å se om det kan være med å styrke deres opplæring.

Forskningsarbeidet har bidratt med å gi meg større forståelse og kunnskap om tilpasset opplæring for talentene i skolen. De funnene som blir gjort gjennom forskningen samsvarer med egne opplevelser og erfaringer med denne elevgruppen. Gjennom informantenes erfaringsdeling og aktuell teori har jeg tilegnet meg ny kunnskap i tråd med den hermeneutiske sirkel. Det har vært en utfordring at både informantene og aktuell teori bruker ulike begreper knyttet til talentene i skolen, både evnerik, høyt presterende, høyt innlæringspotensiale, faglig sterke og talent har blitt brukt, en svakhet kan derfor være at begrepene brukes med ulikt meningsinnhold. Likevel er forsker under den oppfatning at problemstilling, begreper og forskningsspørsmål blir forstått med samme meningsinnhold, og at funnene og aktuell teori gjenspeiler forskningsoppgavens hensikt. Det er relativt få

informanter i undersøkelsen, likevel er forsker under den oppfatning at det innsamlede empiriske materialet dekker det oppgaven etterspør. Flere undersøkelser hadde nok ikke tilført totalt nye synspunkter enn det informantene deler i denne oppgaven. Oppgaven kan være både interessant og nyttig å lese for alle som jobber i læreryrket, samt andre som også arbeider med evnerike barn i skolen, blant annet skolens ledelse, PPT, helsesøster og foreldre.

Litteraturliste

- Breivik og Tørmoen (2017). *Evnerike elever får for lite fokus i skolen*. Mastergradsavhandling, Høgskolen i Innlandet. Hentet fra <http://kildekompaset.no/referansestiler/apa-6th.aspx>
- Bunting, M. (2014). *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis*. Skien: Cappelen Damm AS
- Christensen, S. (2015). Ud over skole-centrisme: Talen i Enhversutdanning i *Dansk pædagogisk tidsskrift* (3) 42-52.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Ejbye-Ernst, N., Bentsen, P. (2015). Bevægelse, læring og trivsel i Udeskole i *Kasket* (207) 24-29.
- Engvik, G., Hestbek, T.A., Hoel, T.L., Postholm, M.B. (2013). *Klasseledelse - for elevenes læring*. Bergen: Fagbokforlaget
- Gilje, N., Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hofset, A. (1970). *Evnerike barn i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Holme, I.M., og Solvang, B.K. (1996). *Metodevalg og metodebruk*. Otta: Tano A.S.
- Holtermann, S. (2015). Privatskole i *Utdanning*. 9-10
- Idsøe, E.C. (2014). Tilpasset opplæring for elever med stort akademisk potensial i Bunting, M.(red.) *Tilpasset opplæring i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, s. 165-178.
- Idsøe, E.C. (2015). *Tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial*. hentet 21.10.17 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/stort-laringspotensial/>
- Jacobsen, D.I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Jacobsen, D.I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Johannsen, B.F., Bruun, J. (2015). Dygtigheds-pædagogik. Talent, totem, tabu og anden naturtro i *Dansk pædagogisk tidsskrift* (3) 53-61.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Kostøl, A.K. (2013). Sammenhengen mellom ordinær undervisning og spesialundervisning i grunnskolen i T. Nordahl (red.), *Bedre læring for alle elever* (s.36-64). Oslo: Gyldendal akademisk

Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren – rollen og utdanningen*. (St.meld. nr.11. 2008-2009). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>

Kvale, S., Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Kyed, O. (2013). Når godene er ulikt fordelt. I Bendixen, C., Fischer, H. (Red.), *Å lykkes som lærer – betydningen av psykologi og elevkunnskap i skolen*. Trondheim: Akademika forlag.

Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet 05.01.16, fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming (2014). *Grunnskole: lovverk og statlige føringer*. Hentet 19.01.16, fra <http://naku.no/node/52>

Nielsen, J.B. (2015). Giver motion bedre læring? I *Kaskelot* (207) 14-17.

Nissen, P., Kyed, O., Baltzer, K., Skogen, K. (2012). *Talent i skolen – identifisering, undervisning og utvikling*. Namsos: Pedagogisk Psykologisk Forlag AS.

Nordahl, T. (2013). *Bedre læring for alle elever*. Oslo: Gyldendal akademisk.

NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole*. Hentet fra <http://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2014/09/NOU201420140007000DDDPDFS.pdf>

NOU 2016: 14. (2016). *Mer å hente – bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/15542e6ffc5f4159ac5e47b91db91bc0/no/pdfs/nou201620160014000dddpdfs.pdf>

Næss, N.G. (2006) Observasjon. I Fugleseth, K., og Skogen, K. (red). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen forlag

Olesen, J.S. (2015). Dyktighetspedagogik - Redaktionell indledning i *Dansk pædagogisk tidsskrift* (3) 2-7.

Olsen, M.H. (2013). *En inkluderende skole?* Oslo: Cappelen Damm

Rasmussen, A. (2015). Talentudvikling og differentiering af elever i talentklasser i *Dansk pædagogisk tidsskrift* (3)

Skogen, K. (2006). Caseforskning. I Fugleseth, K., og Skogen, K. (red). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen forlag

Skogen, K. (2015). *Læreren som talentutvikler*. Oslo: Universitetsforlaget

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

Smedsrud, J. (2012). *Den norske skolen og de evnerike elevene*. (Masteravhandling, Universitetet i Oslo) Hentet fra https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31257/Masteroppgaven_LEVERIG.pdf?sequence=2

Smedsrud, J. (2014) *Evnerike barn – en pedagogisk og spesialpedagogisk utfordring*. Hentet 30.10.17, fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/evnerike-barn--en-pedagogisk-og-spesialpedagogisk-utfordring/>

Smedsrud, J. & Skogen, K. (2016). *Evnerike elever og tilpasset opplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Spurkeland, J. (2015). *Prestasjonshjelp – hvordan gjøre andre gode?* Oslo: Universitetsforlaget

Sunnevåg, A.K. (2013). Om å bli noen og lære noe i T.Nordahl (red.), *Bedre læring for alle elever* (s.108-129). Oslo: Gyldendal akademisk.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget

UNESCO (1945). *Om UNESCO*. Hentet 23.10.17 fra <http://unesco.no/om-oss/om-unesco/>

Utdanningsdirektoratet (2006). *Prinsipp for opplæringa – Læringsplakaten*. Hentet 22.01.16, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Laringsplakaten/?read=1>

Utdanningsdirektoratet (2017). *Et magasin for grunnsopplæringen med studieseksjon*. Hentet 15.10.17, fra <http://magasinet.udir.no/skole/fokus-pa-elever-stort-laeringspotensial/>

Utdanningsnytt (2016). Stort engasjement omkring skole for evnerike barn. Hentet 14.11.17 fra <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2016/april/stort-engasjement-omkring-skole-for-evnerike-barn/>

Oversikt over figurer

Figur 1. Ebdrup, N. (2012). Den hermeneutiske sirkelen. I hvad er hermeneutik? Lastet ned fra <http://videnskab.dk/kultur-samfund/hvad-er-hermeneutik>

Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vedlegg 3: Prosjektvurdering

Vedlegg 4: Informasjonsskriv til skolene

Vedlegg 1: Intervjuguide

Hvordan kan læreren tilrettelegge for talentene i skolen?

Bakgrunn

1. Hvilken utdanningsbakgrunn har du?
2. Hvor mange år har du arbeidet som lærer?
3. Har du tatt noe videreutdanning i senere tid?

Talent og definisjoner

4. Hvordan vil du definere et talent?
5. Vil du si at man kan ha talent innenfor både praktiske og teoretiske fag? Begrunn hvorfor.
6. Vil du si at et talent er medfødt eller noe vi utvikler over tid?
7. Hvilke erfaringer har du med faglig sterke elever i skolen?
8. Har du noen spesielle historier/episoder du husker godt knyttet til arbeid med de faglig sterkeste elevene? Både gode/dårlige erfaringer.
9. Hva gjør du når du oppdager at en elev har talent?

Tilpasset opplæring

10. Hva er viktigst når det gjelder å tilpasse opplæringen til hver enkelt?
11. Hva er den største utfordringen i TOP?

Samarbeid og inkludering

12. Har det faglige nivået til elevene noen påvirkning på det sosiale miljøet i klassen? I så fall, på hvilken måte?
13. Hvordan preger elevenes faglige nivå skole-hjem-samarbeidet?

Fremtidens skole og kompetanser

14. Hvilke tanker gjør du deg om fremtidens skole?
15. Hvilke kompetanser mener du blir viktige?
16. Undersøkelser viser en nedgang i antall elever som presterer på det høyeste mestringsnivået. Hva tror du blir viktig for å snu på dette?
17. Landets første skole for evnerike barn kan starte opp i Tønsberg. Hva mener du om det?
18. Merker du endring i graden vi fokuserer på de sterke elevene i dag, kontra tidligere? På hvilken måte?

Vedlegg 2: Tilbakemelding fra NSD



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Trond Lekang
Avdeling for lærerutdanning Nord universitet

8700 NESNA

Vår dato: 14.04.2016

Vår ref: 47721 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.03.2016. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 13.04.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

47721	<i>Talentutvikling i skolen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Nord universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Trond Lekang</i>
<i>Student</i>	<i>Tine Engan</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.11.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TROMSØ: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Vedlegg 3: Prosjektvurdering



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering – Kommentar

Prosjektnr: 47721

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Data innhentes ved personlig intervju. Vi minner om at det av hensyn til læreres taushetsplikt ikke kan fremkomme identifiserbare opplysninger om enkeltelever. Vi anbefaler at forsker minner informanten om dette ifm. intervjuet.

Personvernombudet legger til grunn at du søker om og blir innvilget tilgang til observasjon i klasserom. Videre forutsetter ombudet at all observasjonsdata kun er vedrørende lærer, med mindre det innhentes samtykke fra elever og foresatte.

Personvernombudet legger til grunn at du etterfølger Nord universitet sine regler for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig. Forventet prosjektslutt er 15.11.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres.

Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lyd-/bilde- og videoopptak

Vedlegg 4: Informasjonsskriv til skolene

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Talentutvikling i skolen»

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å innhente informasjon fra lærere med erfaring med sterke elever, og hvordan de arbeider med å tilrettelegge for disse elevene. En vesentlig del av oppgaven vil bestå av å definere talentene. Problemstillingen lyder som følger:

Hvordan kan man som lærer tilrettelegge for talentene i skolen?

Utvalget i oppgaven vil bestå av fire lærere fra ulike skoler, som har en form for erfaring med å tilrettelegge for de sterke elevene i skolen. Informantene må selv ha et ønske om å bidra med å finne svar på problemstillingen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer at det vil bli gjennomført et intervju med lærer. I forkant av intervjuet er det ønskelig å gjennomføre en observasjon i klasserommet, slik at forsker skal få et innblikk i lærerens hverdag. Intervjuets vil baseres på lærerens erfaringsdeling, og varigheten vil dermed variere i de ulike intervjuene. Det vil bli gjort lydopptak og notater underveis, som vil bli slettet i etterkant av studien. Lydopptak vil kun bli brukt som et hjelpemiddel for forsker i analysearbeidet. Informantene vil være anonyme i oppgaven.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil kun være veileder og forsker som har tilgang til datamaterialet. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes direkte i publikasjon.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.november 2016. Datamaterialet vil oppbevares på privat datamaskin underveis i prosjektet, og slettet ved prosjektets slutt.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med forsker Tine Erichsen Engan på [redacted] eller veileder ved Nord Universitet, Trond Lekang [redacted]

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)