

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn på kandidater: Kassandra Petsas (211) & Katarina Steigen (224)

Evnerike elever – en uutnyttet ressurs i norsk skole?

En empirisk studie av læreres holdninger, kunnskaper og erfaringer

Dato: 15.05.18

Totalt antall sider: 92

Sammendrag

Denne oppgaven retter hovedfokuset mot evnerike barn i norsk skole. Den tar hovedsakelig for seg lærernes perspektiv, og vi har lagt følgende problemstilling til grunn: «*Hvordan blir evnerike elever ivaretatt av lærerne i den norske enhetsskolen?*». For å kunne besvare dette, tok vi for oss tre tilhørende forskningsspørsmål: 1) Hva slags holdninger har lærere til evnerike elever?, 2) Hvordan tilpasser lærere opplæringen for evnerike elever? og 3) Hvilke utfordringer opplever lærere i møtet med evnerike elever? Dermed har vi undersøkt lærernes holdninger, kunnskaper og erfaringer med de mest begavede elevene.

I denne sammenheng har vi sett nærmere på faglitteratur på feltet. Det norske skolesystemet baserer seg på likhetsverdier, og dermed vektlegges inkludering og tilpasset opplæring for alle i enhetsskolen. Likevel viser det seg at ikke alle får differensiert undervisning - særlig gjelder dette de evnerike elevene. Disse elevene finnes statistisk sett i alle klasserom, altså elever som viser usedvanlige prestasjoner på flere fagområder sammenliknet med jevnaldrende. Det finnes flere typer opplæringsmetoder for evnerike, for eksempel akselerasjon som har god dokumentert effekt, men flere tiltak er lite brukt i Norge. Faglitteratur viser at norske lærere kan lite om elevgruppen og at det er lite norsk forskning på feltet - selv om konsekvensene for manglende tilrettelegging for elevgruppen kan være alvorlige. Det antydes også at det eksisterer dårlige holdninger til evnerike. Ved et kort innsyn i flere andre lands rutiner vedrørende elevgruppen, ser man at dette har et betydelig større fokus der.

Datagrunnlaget består av både resultater fra spørreskjema og kvalitative intervjuer som baserer seg på et hermeneutisk vitenskapsperspektiv. Det var fem strategisk utvalgte informanter, samt 70 tilfeldig valgte respondenter. Alle disse var lærere i Nordland fylke.

Resultatene fra undersøkelsene våre indikerer at lærerne har lite kunnskaper om evnerike elever og at de ikke har lært om dette i lærerutdanningen. De som kunne en del om elevgruppen, tilegnet seg dette på grunn av eget engasjement og dermed er det tilsynelatende tilfeldighetene som avgjør om evnerike elever møter lærere som ser dem og vet hva som kan gjøres. Når det gjelder tiltak for evnerike elever, er de fleste lærere tilbakeholdne med å prøve anbefalte metoder som kan anses som nye og lite brukte i norske skoler. Lærerne ønsker å fortsette med det de allerede har erfaring med, som tilpasninger innen ordinær klasse - selv om det var stor enighet om at de har for lite tid i hverdagen til denne elevgruppen. Likevel var de strategisk utvalgte intervjupersonene positive til utprøvinger av flere tiltak laget for evnerike elever, noe som kan ha sammenheng med at dette var personer som visste mer om

elevgruppen og brant for disse. Når det gjelder dårlige holdninger til evnerike elever ser det, ifølge vår undersøkelse, ikke ut til at dette er det største problemet når det gjelder norske lærere. Til tross for dette, fikk vi likevel se at det er noen som nekter for at det finnes noe sånt som evnerike elever. Utfordringene, ifølge våre informanter og respondenter, er ganske entydige: lærerne har for dårlig kompetanse og de mangler kapasitet, tid og ressurser. I tillegg peker informantene på skolesystemets svakheter.

Vi kunne dermed konkludere med at holdningene mot evnerike elever er jevnt over gode, selv om vi fant at det finnes lærere som mener at evnerike elever ikke finnes. Videre kunne vi konkludere med at tilpasningene gjort i klasserommet for evnerike er for dårlige, og at det i svært stor grad er tilfeldighetene som avgjør om evnerike elever blir tilstrekkelig ivaretatt. Det kommer altså an på om læreren brenner for elevgruppen og på eget initiativ har tilegnet seg kunnskaper om elevgruppen. Hovedutfordringen er dermed at evnerike elever må møte de rette lærerne og at de fleste lærere ikke har kompetanse om elevgruppen, blant annet fordi dette ikke er tema i lærerutdanningene rundt om. Med andre ord har ikke evnerike elever i dag plass i den norske enhetsskolen.

Abstract

This master's thesis focuses on talented pupils in the Norwegian school system. The perspectives of the teachers is the primary focus, and the following topic is considered: «How are gifted students taken care of by the teachers in the Norwegian comprehensive school?». In order to answer this, we have explored three related questions: 1) What attitudes do teachers show towards gifted students?, 2) How do teachers implement customized education for gifted students? and 3) What challenges do teachers face when interacting with gifted students? Following this methodology, we have queried teachers for their attitude, knowledge, and experience in meeting with the particularly gifted subset of students.

In this line of inquiry we have examined the course material available in the field, so to speak. The Norwegian school system is modeled with equality in mind, leading to an emphasis on inclusion and customized education made available to everyone enrolled in the comprehensive school. Nevertheless, it is made evident that some students - especially the gifted ones - aren't receiving the suited guidance. These exceptionally gifted students are statistically significant, making up a portion of every classroom. Certain teaching methodologies such as accelerated learning have shown well-documented results globally, but few of these techniques have been considerably used in Norway. Studies show that Norwegian teachers have sparse knowledge regarding these particular students, and that Norwegian research is inadequate in this field despite the potential consequences of missing education opportunities for the students affected by this. Additionally, there seem to be an implied negative bias in general towards talented individuals. A brief overlook of methodologies and routines utilized in various other countries shows that there is a far greater focus on these issues compared to Norway.

The data is composed of questionnaires and qualitative interviewing from a hermeneutical perspective. Our sources were teachers picked from Nordland county; five strategically selected informants along with 70 randomly selected respondents.

Results show that there is little knowledge in regard to gifted students among teachers, and that none of this has been touched upon during their own teacher education. It also indicates that the opportunities of these students are entirely left to luck, as the subset of teachers with insight primarily earned it through their own inquisitiveness. Teachers are reluctant to try out recommended techniques that might be viewed as new, experimental, and with little past usage in Norwegian schools. There is a preference for sticking with the material and methods

that the teachers already have experience with, like adjustments within an ordinary class session, even though there they were in agreement across the board that the allotted time is not allowing proper guidance to the gifted student group. Nevertheless, the strategically picked informants showed a positive disposition towards trying various measures designed for gifted students, possibly stemming from the fact that these informants have more knowledge and passion for this student group. On the issue of biases, our research has shown that this is a less prominent problem among Norwegian teachers. Despite this, we registered denial regarding the existence of gifted students in general among our informants. According to our informants and respondents, the challenges are quite unambiguous: teachers lack competence, capacity, time, and resources. Along with this, the informants point to the weakness of the Norwegian school system.

We can conclude that the general attitude towards gifted students is good, even though we discovered that there exists a disbelief regarding the existence of these types of students. Furthermore, the attempts at customizing classroom sessions are poor, and whether or not a gifted student receives sufficient guidance seems to be largely arbitrary and reliant on a teacher with individual interest in tutoring these students. The primary challenge is thus to let the right teachers meet the right students. Summarized, gifted students have no alternatives in the Norwegian comprehensive school.

Forord

Å skrive masteroppgave har vært både engasjerende og krevende. Engasjerende fordi det har gitt oss muligheten til å utforske en problemstilling vi synes er viktig, og som bidro til at vi lærte masse nytt som vi kan ha med oss videre som lærere. Krevende fordi det har vært tidkrevende i nye og hektisk livssituasjoner for oss begge. Derfor ønsker vi å takke de som har gitt oss god støtte underveis.

Først og fremst må vi takke vår fantastiske veileder Christel Sundqvist. Hun har gitt oss konstruktive tilbakemeldinger i form av lange, nyttige kommentarer både over mail, Skype og på kontoret sitt. Sundqvist har vært svært effektiv i håndteringen av forespørslene våre, hvor hun svarer raskt og virker oppriktig interessert i arbeidet vårt. Oppmuntrende ord har hun også bidratt med, og motivert oss på veien til en ferdig masteroppgave. Vi vil varmt anbefale Sundqvist til andre studenter.

Vi ønsker i tillegg å takke alle våre informanter som har tatt seg tid til å dele viktige tanker og refleksjoner med oss. Takk for tilliten dere har vist oss og informasjonen dere har bidratt med i forskningsarbeidet - uten dere hadde det aldri kunnet blitt en masteroppgave.

Til sist må vi benytte anledningen til å takke de som har vært rundt oss, både medstudenter, venner, samboere og familie. En spesiell takk rettes til Vigdis og Therese Steigen som har bidratt masse med barnepass, og Krystelle Sandøy Bredrup som har lest korrektur.

Fauske, 15. mai 2018

Kassandra Petsas og Katarina Steigen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Abstract	iii
Forord	v
Oversikt over figurer	ix
1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Formål med studien	2
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.3.1 Avgrensninger	3
1.3.2 Relevante begrepsavklaringer	4
1.4 Oppgavens struktur	5
2 Teori: tilpasset opplæring og evnerike elever	6
2.1. Inkludering og tilpasset opplæring i Norge.....	6
2.1.1 Kort historisk oppsummering.....	6
2.1.2 Tilpasset opplæring og differensiering.....	7
2.2. Hvem er de evnerike elevene?	8
2.2.1 Definisjoner	8
2.2.2 Kjennetegn på evnerike elever	9
2.2.3 Identifikasjon av evnerike elever	11
2.3 Evnerike elevers opplæring: tiltak.....	13
2.3.1 Differensiering	14
Læringsmiljøet	14
2.3.2 Akselerasjon	15
Akselerasjon i Norge	16
2.3.3 Berikelse.....	17
2.3.4 Nivådeling	17
2.3.5 Programmer	18
2.3.6 Talentskoler.....	19
2.3.7 Spesialundervisning	19
2.4 Evnerike elever og lærerkompetansen på feltet	20
2.4.1 Evnerike elever, tilpasset opplæring og lærerkompetanse	20
2.5 Evnerike elever og holdninger til disse	21

2.5.1 Dårlege holdninger til elevgruppen	21
2.5.2 Kan myter tilknyttet evnerike elever være årsaken?	22
2.6 Når evnerike elever faller utenfor	23
2.6.1 Konsekvenser for evnerike elever av manglende ivaretagelse i skolen	23
2.7 Evnerike elever i internasjonale perspektiv	24
2.7.1 Et kort innblikk i andre europeiske land og i USA	24
3 Metode.....	26
3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted og forskningstilnærming	26
3.1.1 Samfunnsvitenskapelig ståsted.....	26
3.1.2 Hermeneutikk	27
3.2 Forskningsmetode og design	28
3.2.1 Spørreskjema	29
3.2.2. Utvalg av respondenter og gjennomføring	29
3.3.1 Intervju	31
3.3.2. Utvalg av informanter og gjennomføring.....	31
3.4 Bearbeiding og analyse	33
3.5 Kvalitetssikring og etikk	34
3.5.1 Reliabilitet, validitet og objektivitet.....	34
3.5.2 Etikk	36
4 Resultat.....	38
4.1 Holdninger.....	38
4.1.1 Spørreskjema	38
4.1.2 Intervju	39
A) Evnerike elever trenger støtte	39
B) Økende positiv oppmerksomhet	39
C) Evnerike elever finnes ikke	39
4.1.3 Sammenfatning.....	40
4.2 Kunnskap og erfaring	40
4.2.1 Spørreskjema	40
4.2.2 Intervju	42
A) Varierende kunnskap om kjennetegn	42
B) Bevissthet om konsekvensene	43
C) Eget lærerengasjement nødvendig	43

4.3 Tilpasninger.....	44
4.3.1 Spørreskjema.....	44
4.3.2 Intervju.....	45
A) Ulike tilpasninger innad i klassen.....	45
B) Fordypning heller enn ekstra oppgaver.....	45
C) Utvikle sin begavelse utenfor skolen.....	46
D) Akselerasjon er en uprøvd mulighet.....	46
E) Delte meninger om talentskoler.....	47
4.3.3 Sammenfatning.....	48
4.4 utfordringer.....	49
4.4.1 Spørreskjema.....	49
4.4.2 Intervju.....	50
A) Manglende tid og ressurser.....	50
B) Lite kunnskaper blant lærerne.....	51
C) Skolesystemet og kartlegging behøves å utvikles.....	52
4.4.3 Sammenfatning.....	52
5 Drøfting.....	53
5.1 Hva slags holdninger har lærere til evnerike elever?.....	53
5.2 Hvordan tilpasser lærere opplæringen for evnerike elever?.....	56
5.3 Hvilke utfordringer opplever lærere i møtet med evnerike elever?.....	60
5.4 Metodediskusjon.....	63
6 Avslutning.....	66
6.1 Konklusjon.....	66
6.2 Resultatenes konsekvenser.....	67
6.3 Videre forskning.....	67
7 Referanseliste.....	

Oversikt over figurer

Figur 1: Andel lærere (%) som anser det som ikke sosialt akseptert å være talentfull	38
Figur 2: Andel lærere (%) som anser evnerike elever til å klare seg selv	38
Figur 3: Andel lærere (%) som følte at de lærte tilstrekkelig om evnerike elever på lærerskolen	41
Figur 4: Andel lærere (%) som føler at de har nok kunnskaper om evnerike elever	41
Figur 5: Andel lærere (%) som det siste året har møtt evnerike barn og evnerike barn med læringsvansker.....	41
Figur 6: Andel lærere (%) som mener at skolens ledelse har fokus på tilpasset opplæring og involvering i arbeid for å støtte evnerike elever.....	42
Figur 7: Andel lærere (%) som har tatt hensyn til evnerike elever da de planla undervisningen sin siste skoleår.....	42
Figur 8: Andel lærere (%) som er negative eller positive til ulike tilpasningsmetoder for evnerike elever	44
Figur 9: Andel lærere (%) som mener at svake og sterke elever blir ivaretatt i norsk skole ...	49
Figur 10: Andel lærere (%) som anser det som en utfordring å tilrettelegge undervisningen for evnerike elever	49
Figur 11: Andel lærere (%) som anser det som en utfordring at evnerike elever ikke blir tilstrekkelig ivaretatt i norsk skole	49
Figur 12: Prosentvis overikt over hva lærere anser som hovedårsakene til at noen lærere ikke tilpasser undervisningen for evnerike elever.....	50

1 Innledning

I dette kapitlet presenterer vi bakgrunnen for valg av tema. Videre vises det til formålet med oppgaven, før vi så presenterer problemstillingen vår med tilhørende forskningsspørsmål. Vi ser så på avgrensninger som er gjort og gjennomgår en begrepsavklaring av det mest sentrale begrepet i oppgaven. Til slutt presenterer vi en kort oversikt over oppgavens oppbygning.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I denne oppgaven har vi valgt å skrive om evnerike elever og deres situasjon i den norske skolen i dag. Dette er en elevgruppe som det er forsket lite på i Norge og som det tilsynelatende generelt sett er rettet lite oppmerksomhet mot (Damsgaard & Eftedal, 2014, s.32; Børte, Lillejord, Johansson, 2016, s.28-29; Smedsrud, 2014; NOU 2016:14, s.44). Evnerike barn er viet mer oppmerksomhet internasjonalt, ikke bare forskningsmessig hvor de er et bredt forskningsfelt, men også pedagogisk sett anerkjennes denne elevgruppen i flere andre land (Smedsrud & Skogen, 2016, s.13-16). Utfallet av at tilsvarende ikke er tilfellet i Norge, har blitt at mange evnerike elever her til lands har blitt misforståtte og ignorerte (Smedsrud & Skogen, 2016, s.14; Idsøe, 2014, s.147-148). Ikke minst har disse ikke fått nok utfordringer i skolen - dette til tross for at de har krav på dette gjennom loven (Smedsrud & Skogen, 2016, s.5). Tilpasset opplæring skal nemlig være et grunnprinsipp i den norske skolen og være gjennomgående for skolens praksis. Dette henger sammen med at vi har en såkalt enhetsskole eller fellesskole, der alle skal passe inn i inkluderingens ånd (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s.23). Det kan altså se ut til at pedagogisk eller spesialpedagogisk støtte til evnerike elever ikke er spesielt godt mottatt, og ses på av mange som uheldig elitisme (Skogen & Idsøe, 2011, s.65-66). Det er synd at dette er en av flere holdninger som går igjen hos flere lærere både i Norge og i mange andre land. Det er bevist at personlige holdninger og menneskesyn med tilhørende politisk grunnsyn får konsekvenser for de valg man gjør som pedagog (Risberg, 2009, s.131). Grunnen til misoppfatningen om denne elevgruppen kan se ut til å også ha noe med manglende kunnskaper å gjøre (Skogen & Idsøe, 2011, s. 68-69).

Vi ønsket å studere evnerike elever nærmere med bakgrunn i mediebildet som var tegnet av situasjonen. Debatten i media har de siste årene vist at det er mye motstand mot tilbud for evnerike elever. Enkelte foreldre til evnerike barn ser seg derfor nødt til å flytte til andre land (Idsøe, 2014, s.31; NOU 2016:14, s.75; Ueland, 2013; Madsen, 2014). Kan man akseptere en slik hjerneflukt fra Norge? Dette synes vi virket interessant, i tillegg til at et slikt syn stemte

godt med våre egne observasjoner. Vi har et inntrykk av at de svakeste elevene får mest fokus i skolehverdagen, og dette støttes opp av flere undersøkelser (blant annet i Damsgaard & Eftedal, 2014, s.47-48). Når det i tillegg var et faktum at vi heller ikke hadde hatt noe om emnet evnerike elever i grunnskolelærerutdanningen, tenkte vi at dette ville bli et spennende felt å bevege seg inn på. Da vi begynte å lese faglitteratur om emnet, oppdaget vi også at dette var et område som sårt trengte mer norsk forskning. Vi bestemte oss for endelig vinkling av oppgaven da vi ganske tidlig i prosessen leste Jørgen Smedsrud (2012, s.79) sin masteroppgave *Den norske skolen og de evnerike elevene*, der han som forslag til videre forskning skrev at det ville vært interessant om noen forsket på hvilke tanker lærere har om evnerike elever, for eksempel hvordan de tolker tilpasset opplæring og spesialundervisning når det er snakk om denne elevgruppen. Senere i arbeidet fikk vi dette igjen bekreftet av en forskningsoppsummering av en rapport *Kunnskapssenter for utdanning* utga i 2016. Her ble det påpekt at «fremtidig forskning bør undersøke læreres kunnskaper om og holdninger til gruppen evnerike elever» (Børte m.fl., 2016, s.28). Også Idsøe (2014, s. 151) har skrevet at hun mener det ville vært interessant å få undersøkt blant norske lærere hva som kunne være til hinder for å implementere differensiert undervisning for evnerike elever.

1.2 Formål med studien

Formålet med oppgaven og undersøkelsen er først og fremst å innhente mer kunnskap om evnerike elevers opplærings situasjon i den norske skolen. Det er ikke forsket mye på evnerike elever i Norge (Damsgaard & Eftedal, 2014, s.32). I norsk faglitteratur på området går mange av de samme forfatterne igjen: Idsøe, Skogen og Smedsrud. Mye av deres datamateriale er igjen hentet fra masteroppgaver, og dette illustrerer godt mangelen på norsk forskning på elevgruppen. I tillegg har vi, som nevnt, sett at særlig lærerperspektivet etterspørres. Dette ønsker vi å gjøre noe med i vår undersøkelse. Vi vet også at fylket vi gjennomfører våre undersøkelser i, Nordland, er et fylke som tilsynelatende ikke er undersøkt i noe nevneverdig grad i henhold til evnerike elever. Vi har søkt gjennom studentarbeider tilhørende Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag (FLU) ved Nord Universitetet, og vi fant kun én masteroppgave som hadde satt søkelys spesifikt på temaet evnerike elever. Dessuten var undersøkelsene i nevnte oppgave foretatt kun på lærere i Bodø-området. Dermed blir det ekstra interessant å se om vår forskning i Nordland peker på de samme funnene som er gjort gjennom arbeid i flere andre fylker. Vi håper derfor at vår studie kan ha en viss nytteverdi og føre til mer forskning på området, samt bevissthet om elevgruppen.

Vi har i bakhodet at læreplanene for skoleverket i disse dager skal fornyes. Stortinget har uttalt at de ønsker å lytte til lærerprofesjonen når dette revideringsarbeidet skal gjøres, og det gir oss en sjanse til å påvirke dette viktige arbeidet (Utdanningsforbundet, 2017). Vårt håp er at evnerike elever i større grad skal inkluderes i et av våre viktigste styringsdokumenter, og at elevgruppen dermed vil få mer fokus. Vi har altså tre motiver med studien: bidra til forskning på området, bidra til kunnskap som kan endre praksis, samt personlig interesse for området.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med utgangspunkt i det overnevnte, har vi formulert en problemstilling som vi mener vil klare å belyse det vi ønsker å undersøke:

«Hvordan blir evnerike elever ivaretatt av lærerne i den norske enhetsskolen?»

For å besvare denne problemstillingen, er følgende forskningsspørsmål er lagt til grunn:

- Hva slags holdninger har lærere til evnerike elever?
- Hvordan tilpasser lærere opplæringen for evnerike elever?
- Hvilke utfordringer opplever lærere i møtet med evnerike elever?

1.3.1 Avgrensninger

Som man kan se av problemstillingen og et av forskningsspørsmålene, er et av området vi skal forsøke å belyse lærernes holdninger til evnerike elever. Her vil vi altså prøve å avdekke om det stemmer at norske læreres oppfatninger er preget av å tro på mytene om disse elevene - for eksempel at «de klarer seg selv» eller at «de evnerike elevene tilhører eliten». Videre er vi interessert i hvordan lærere tilpasser opplæringen for evnerike elever. Det vil si at vi både er ute etter deres konkrete erfaringer med dette, i tillegg til å kartlegge deres bevissthet og kunnskaper om elevgruppen. Til sist ønsker vi å vite mer om hvilke utfordringer lærere opplever i møtet med evnerike elever. Altså er vi nysgjerrige på om det går på vanskeligheter ved å identifisere dem, manglende kunnskaper om dem, manglende ressurser og tid - eller noe helt annet. Kanskje får vi med dette mer forståelse for hvorfor situasjonen er som den er når vi får høre lærernes forklaringer på utfordringene de møter? Sammenfattet kan man si at vi skal utføre en empirisk studie av læreres holdninger, kunnskaper og erfaringer med de mest begavede elevene.

Den største avgrensningen vi har gjort, er å ha helt og holdent fokus på lærerne i selve undersøkelsen. Det er fastslått at læreren er den mest innflytelsesrike faktoren for elevens prestasjoner og tilfredshet (Skogen & Idsøe, 2011, s.152). Dessuten er det, som tidligere nevnt, her det særlig etterspørres ytterligere forskning. En annen avgrensning er at lærerne vi undersøker er ungdomsskolelærere. Dette har vi gjort fordi det er om ungdomstrinnet vi har mest kunnskap om selv, både via studier, praksis og arbeidsliv. Tanken var at det kanskje ville være enklere å finne informanter som kunne si noe om dette hvis man spurte på ungdomstrinnet, da flere elever såpass langt i utdanningsløpet kanskje har rukket å bli identifisert som evnerike - men dette er bare en ren hypotese fra vår side. Vi har også bestemt oss for å fokusere på elever som har akademisk begavelse. Det finnes jo svært mange ulike former for begavelse, men siden den som går på det teoretiske området kanskje har mest å si i skolesammenheng, velger vi å konsentrere oss om denne typen her i vår oppgave. En annen tanke bak dette er at det kan være greit for informantene å ha noe spesifikt å forholde seg til.

1.3.2 Relevante begrepsavklaringer

I problemstillingen vår anvender vi begrepet «evnerike elever». Dette er et svært sentralt og betydningsfullt begrep som ligger til grunn for hele undersøkelsen vår, og av den grunn vil vi her utdype hva vi legger i dette. Litteraturen vi har benyttet oss av peker gang på gang på at det er en mengde ulike definisjoner på hva det vil si å være evnerik (Idsøe, 2014, s.13; Smedsrud & Skogen, 2016, s.33; Lie, 2014, s.19-20). I tillegg benyttes en rekke ulike begreper for å beskrive barn som har slike egenskaper, for eksempel: begavet, høyt begavet, talentfull med mer (Idsøe, 2014, s.13). Vi vil understreke at vi ved bruk av evnerik-begrepet *ikke* snakker om skoleflinke elever eller elever som (bare) presterer godt, da dette er noe annet enn den elevgruppen vi vil undersøke (Idsøe, 2014, s.16-17). Forskjellene på disse elevene vil bli utdypet ytterligere i kapittel 2.2.2. Likevel vil vi påpeke at vi vil, både i teorien og i undersøkelsene, kunne komme litt innom elever som ikke nødvendigvis eller som ikke sikkert er evnerike, men som presterer svært godt og som gjør det veldig bra på skolen. Dette fordi disse også trenger utfordringer i skolen, og dermed er relevant å inkludere i noen grad når det kommer til evnerike elever. Igjen ønsker vi dog å understreke at vi retter hovedfokuset mot evnerike, som ifølge litteraturen trenger mer enn bare større utfordringer.

Siden vi ønsker å vite mer om evnerike elever med akademisk talent, vil vi benytte definisjonen som Idsøe bruker i sin bok. Det er en definisjon som hun selv har revidert etter den velkjente forskeren professor Francoys Gagnè, og den lyder slik:

Elever med akademisk talent er barn med sterke behov og potensial innenfor akademiske fag som matematikk, lesing/skriving/språk, naturfag, teknologi, samfunnsvitenskap eller kreative/estetiske fag - og som kan transformere sitt potensial til talent kun dersom disse behovene blir identifisert og møtt i et rikt og responderende læringsmiljø (Idsøe, 2014, s.14).

1.4 Oppgavens struktur

Dette første kapitlet forteller om bakgrunnen for valget av tema, samt presenterer problemstillingen med tilhørende forskningsspørsmål. Kapittel 2 vil ta for seg teori tilhørende emnet, herunder sentrale styringsdokumenter og begreper, hvem evnerike elever er, hvilke tiltak som finnes for disse, forskning på situasjonen i Norge for evnerike elever, om lærerkompetansen på feltet, holdninger til elevgruppen, konsekvenser ved manglende tilpasning for evnerike, og noen internasjonale perspektiver. Kapittel 3 omhandler metodene som vi har anvendt i forskningsarbeidet vårt, hvor vi utgreier om vårt vitenskapsteoretiske ståsted, om bruk av intervju og spørreskjema med prosessen vår rundt dette, samt kvalitetssikring og etikk. Kapittel 4 inneholder presentasjon av resultater inndelt etter forskningsspørsmålene. I kapittel 5 vil funnene drøftes opp mot teori, og vi vil også foreta en metodediskusjon. Avslutningen med våre konklusjoner og tanker om videre forskning blir gjort i kapittel 6.

2 Teori: tilpasset opplæring og evnerike elever

I det følgende skal vi i korthet se på hvordan skolesystemet i Norge er i dag og hva som ligger til grunn for dette, før vi skal se nærmere på elevgruppen evnerike elever. Først vil vi vise hvem disse er - og hvem de ikke er. Videre skal vi se på hvordan evnerike elever identifiseres og hvilke tiltak som finnes for å tilrettelegge for elevgruppen, både innenfor og utenfor det ordinære klasserommet. Etter dette vil det bli redegjort for lærernes kompetanse på feltet og mulige årsaker til mangler på dette. Deretter skal vi se på holdninger og myter som er gjeldende tilknyttet temaet. Det vil også bli forsøkt å skissere hvilke konsekvenser som kan bli gjeldende om evnerike elever *ikke* får den tilretteleggingen de har krav på. Til sist vil vi komme inn på noen internasjonale perspektiver om elevgruppen.

2.1. Inkludering og tilpasset opplæring i Norge

I det følgende skal vi se nærmere på et sett verdier som det norske skolesystemet er grunnlagt på, slik at vi enklere kan forstå hvorfor skolen i Norge er blitt slik som den er i dag. Dermed behøver man å se litt bakover i tid.

2.1.1 Kort historisk oppsummering

Med Salamanca-erklæringen i 1994 ble begrepet inkludering satt på dagsorden internasjonalt. Det ble da skapt et fundament der oppmerksomheten ble rettet mot at læringsinstitusjoner skulle tilpasses barnet, og ikke omvendt. Denne tenkningen slo også gjennom i Norge. I 1998 fikk vi Opplæringsloven som ga elever lovfestet rett til spesialpedagogisk opplæring. Selv om alle elever har rett til tilpasset opplæring, vil noen elever ha behov for mer tilrettelegging for at de skal kunne fungere ut fra sine evner og forutsetninger. Det er de elevene som har lite eller ikke noe utbytte av ordinær undervisning som har behov for helt eller delvis tilrettelagt opplæring, såkalt spesialundervisning. Spesialundervisningen kjennetegnes ved at det er en lovhjemlet rettighet som gis til den enkelte eleven etter sakkyndig vurdering og enkeltvedtak (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 31 & s. 26-27). Da Kunnskapsløftet kom i 2016, endret enhetsskoletanken seg fra å historisk sett hadde handlet om å muliggjøre at elever fra ulike sosiale økonomiske og kulturelle miljø skulle gå sammen i samme skole, til en tenkning som handler om å myndiggjøre svake grupper ved å sørge for at de får nødvendig kunnskap (Briseid, 2006, s. 50). I Kunnskapsløftet vektlegges tilpasset opplæring for at resultatene skal bli bedre, og det understrekes at hensikten med tilpasset opplæring er å utvikle elevens kompetanse (Damsgaard & Eftedal, 2014, s.42-43).

Man kan si at tre hovedbegreper ble sentrale bærebjelker i utdanningssystemet: likhet, normalisering og integrering. Senere avløste begrepet inkludering integreringsbegrepet. Overgangen fra integrering til inkludering innebar at man nå skulle tenke at alle elever i utgangspunktet hører til den skolen de bor nærmest (Briseid, 2006, s.22). I reformene L97 og LK06 finner vi presiseringer av at inkluderende opplæring innebærer at alle elever skal delta både i det faglige, kulturelle og det sosiale fellesskapet. Inkludering er motstykket til ekskludering der elever tas ut av fellesskapets opplæring (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s.23). Likhetstanken innebærer at absolutt alle, uansett evner og forutsetninger, skal få del i fellesskapets goder, for eksempel opplæring. Her er det altså snakk om formallikhet, at alle har lik adgang til utdanning via Opplæringsloven (Briseid, 2006, s. 23-26). Buli-Holmberg og Ekeberg (2016, s. 38) presiserer at likeverd ikke må forveksles med likhet. Videre forteller de at skolen skal ikke forme alle elever like, men ha respekt for å være oppmerksom på den enkeltes elev egenart og ulikhet. For å imøtekomme prinsippet om likeverd må opplæringen møte elevens ulikhet. Altså må opplæringen differensieres og tilpasses.

2.1.2 Tilpasset opplæring og differensiering

Tilpasset opplæring vektlegges innenfor fellesskapet som et grunnleggende element i fellesskolen og beskrives i Opplæringsloven §1-2 (1998) (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s.23). I forarbeidene til denne lovparagrafen ble det presisert at dette ikke må forstås som at alle elever har rett til et individuelt tilrettelagt opplæringstilbud - det er snakk om et generelt prinsipp som skal ligge til grunn for all opplæring (Briseid, 2006, s.32). Læringsplakaten sier at skolen skal gi alle elever like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre og at skolen skal stimulere elevens lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s.19-20).

Læreplanverket peker på at også de som har spesielt gode evner må få møte utfordringer som svarer til deres forutsetninger (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s.25). Læreren har en betydningsfull rolle i kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s.126). Det er nødvendig å kartlegge elevenes ressurser og læreforutsetninger for at læreren skal kunne tilrettelegge for individuelle tilpasninger som bidrar til vekst. Når elevene arbeider innenfor sine mestringssoner med det de alt behersker og kan gjøre på egenhånd, vil arbeidet i stor grad være preget av overlæring og automatisering (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s.20-21). Det er med andre ord behov for utfordringer for at elever skal bli motiverte (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s.25). I Kunnskapsløftet er fagplanene mer åpne med mer rom

for faglig og metodisk frihet, da styringen her er gjennom mål og ikke lengre gjennom innhold. Mindre detaljstyring stiller krav til læreren, men gir også mulighet til å tilpasse opplæringen ut fra situasjonen (Damsgaard & Eftedal, 2014, s.42-43). Endringer i Opplæringsloven i 2003 avskaffet klassen som organisatorisk enhet slik at skolene heller kunne opprette grupper etter behov for å få til en sterkere grad av differensiering (Briseid, 2006, s.19). Slik ble det lagt til rette for at også skoleflinke elever skulle få opplæring tilpasset sine evner - men det ble understreket at det ikke skal skje etter kjønn, etnisitet eller faglig nivå (Briseid, 2006, s.15-19 & s.53-54). Den tradisjonelle klasseinndelingen er fortsatt mest brukt i den norske skolen (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s.130).

Alle-begrepet, at man skal ha *en* skole som passer for alle, er blitt problematisert fra en del hold. Kritikken har gått på at begrepet ses for å være upresist og uforpliktende, samt spørsmål om hvorfor man ikke hadde et ønske om å styrke konkurransevnenene, skape vinnere og dyrke enere. Det er blitt pekt på at selv om intensjonen med nedleggelsene av spesialskolene var å inkludere alle elever i en normal skole, hadde det i årene etter avviklingen oppstått et mylder av spesialtiltak - det ble faktisk langt flere elever i segregerte skoletiltak enn da de statlige spesialskolene var i funksjon (Damsgaard & Eftedal, 2014, s.45-47). I studier av Damsgaard & Eftedal (2014, s.45-56) fremkommer det at det er et gap mellom intensjon og virkelighet når det gjelder ambisjonen om at skolen skal være for alle. Det tyder på at skolen fremdeles har en vei å gå for å realisere rett til likeverdig opplæring. Eksempelvis fant de at det finnes elever som føler seg utenfor, at enkelte lærere ikke får til tilpasset opplæring og at den nye læreplanen ikke har bidratt til at sosiale forskjeller jevnes ut gjennom skoleløpet.

2.2. Hvem er de evnerike elevene?

Statistisk sett finnes det evnerike barn i alle klasserom (Smedsrud & Skogen, 2016, s.133). Med et romsligere begrep, elever med høyt potensiale som ikke får nok utfordringer, kan det hende at vi snakker om ca. 160 000 norske elever (Madsen, 2014). Men hvem er disse elevene? Det skal vi se nærmere på.

2.2.1 Definisjoner

Det er over hundre definisjoner på hva det vil si å være begavet, evnerik, talentfull og så videre (Freeman, Raffan & Warwick, 2010, s.6). I tillegg brukes ofte begrepene intelligens, begavelse og talent ofte synonymt eller med overlappende betydning, men i praksis forbindes de ofte med dyktighet (Nissen, Kyed, Baltzer & Skogen, 2012, s.13).

Noen definisjoner vektlegger at evnerike barn viser usedvanlige prestasjoner på flere (spesifikke) fagområder sammenliknet med dem man ser hos andre i samme aldersgruppe (Lie, 2014, s.9; Nissen m.fl., 2012, s.40-41). Noen nevner også dette med høyere kognitiv intelligens enn jevnaldrende, og da er det ofte snakk om å ha en IQ høyere enn 130 (Damsgaard & Eftedal, 2014, s.32). Samtidig er det en del strid om intelligensbegrepet. Dette siden man, særlig tidligere, så på evnerikhet i skolesammenheng som at de med høy IQ gjennom intelligenstester ble kalt begavet og de med lav skår ikke var det (Lie, 2014, s.16-18; Bunting & Lund, 2008, s.8). I nyere forskning har man sett at det forløper ulikt på ulike områder og at det ikke er et livslangt fenomen da den påvirkes av mange faktorer som hardt arbeid, rett oppføring, muligheter og så videre (Lie, 2014, s.16-18).

En av de mest kjente teoriene om intelligens er Gardners flerintelligensteori (MILL), der hvert menneske har flere forskjellige intelligenser som kan utvikles videre (Lie, 2014, s.16-18). Gardners intelligensbegrep omfatter mange evner og talenter, både medfødte og innlærte, og han opererer med åtte intelligenser. De åtte intelligensene beskriver et bredt spekter av evner og talenter som alle mennesker har i større eller mindre grad (Bunting & Lund, 2008, s.9-11).

Vi har i kapittel 1.3.2 vist til vår utvalgte definisjon som vi vil benytte i oppgaven. Denne valgte vi med bakgrunn i teorien vi har lest og vi mener at dette er definisjonen vi synes passer best til vår oppgave. Definisjonen vi har valgt å bruke er av Idsøe (2014) og hun skriver om barn med akademisk talent bearbeidet etter Gagné. Hun utdyper dette og forteller at disse elevenes potensiale og akademiske behov ikke bare er påvirket av deres biologi og genetiske disposisjoner, men av en kombinasjon av biologiske, pedagogiske, psykologiske og psykososiale faktorer. Så potensialer og evner er nødvendig, men likevel ikke tilstrekkelig for utviklingen av et spesielt talent. I tillegg er det essensielt med interesse og engasjement innen et område for å bli et talent som kan oppnå resultater på svært høyt nivå (Idsøe, 2014, s.15).

2.2.2 Kjennetegn på evnerike elever

Dersom lærerne blir bevisste på kjennetegn til evnerike elever og greier å tilfredsstille deres behov, kan de kanskje forebygge en del mulige sosiale emosjonelle og atferdsmessige problemer i klasserommet.

Det er likevel utarbeidet ulike sjekklister med personlige kjennetegn for høyt begavede barn. For at disse skal gi mening, må barna sammenlignes med andre barn på samme alder (Nissen m. fl., 2012, s.119-120). Noen ofte brukte kjennetegn er følgende: aversjon mot autoriteter,

observant, foretrekker selskap av eldre, ofte uenig, rikt ordforråd, registrer ting i omgivelsene som en gjennomsnittsperson ikke gjør, utholdende, lærer raskt, kan fokusere på mer enn en ting om gangen, svært energiske, arbeider selvstendig, liker sarkasme, naturlige ledere, dagdrømmere og at de ikke tror umiddelbart på alt som blir fortalt dem (Lie, 2014, s. 40-42). Idsøe (2014, s.16-17) utdyper med å beskrive evnerike elever som konseptuelle tenkere som er sterkt opptatt av å finne ut av hvordan og hvorfor, og å forstå årsaker til det de opplever eller blir fortalt. Hun sier at de drives av et intenst behov etter å forstå verden, og har problemer med å akseptere at noe er slik og slik fordi noen har sagt at det er det. Dermed kan de virkelig utfordre foreldre og lærere med en rekke «hva om»-type spørsmål. Vi har å gjøre med elever som finner mange aspekter ved det vanlige skoleopplegget frustrerende og irrelevant, og som ikke er motiverte til å fortsette med aktiviteter og oppgaver som de allerede har vist at de kan mestre (Idsøe, 2014, s.16-17).

Gjennom tidligere undersøkelser har det vist seg at man har hatt en tendens til å ikke skille mellom skoleflinke og evnerike elever. En og samme elev kan selvfølgelig havne i begge kategorier - ofte presterer evnerike elever godt - men det er likevel høy forekomst av underytelse blant denne elevgruppen (Smedsrud & Skogen, 2016, s.14). Et godt eksempel på forskjellen mellom disse er at skoleflinke elever er velfungerende i vårt pedagogiske system hvor de er motivert for skolearbeidet, gjør som de blir bedt om og får gode resultater - og dette er oftest i rak motsetning til de evnerike (Idsøe, 2014, s.16-17). Det er også viktig å påpeke at mens flinke elever ofte kan vise til gode resultater, har evnerike potensial til å gjøre det enda bedre enn de flinke (Børte m.fl., 2016, s.5).

Kjennetegn som gjør enkelte elever med akademisk talent sårbare for emosjonelle og sosiale vansker er asynkronitet, perfeksjonisme, overintensitet og det å være dobbelteksepsjonell. Asynkron utvikling vil si at evnerike elever er mer mentalt avanserte enn barn på samme alder og hos de fleste ligger deres mentale utvikling fremfor den fysiske utviklingen (Idsøe, 2014 s.140-141). Perfeksjonisme dreier seg om kombinasjonen av tanker og væremåter assosiert med høy standard eller forventinger til ens eget arbeid, og blir ofte sett på som en psykologisk ustabilitet. Tidligere forskning pekte på at evnerike elever innehar mer perfeksjonisme enn andre barn, mens nyere forskning viser at (uheldig) perfeksjonisme ikke er mer fremtredende hos denne elevgruppen enn blant andre barn. Overintensitet handler om at evnerike elever svær ofte besitter høyere nivåer av emosjonell sensitivitet. Det kan dreie seg om alt fra stillhet til imaginære venner og avvikende tenkning, til å være sensitiv ovenfor omgivelser og

raseriutbrudd, til stort energioverskudd og å snakke konstant, at støy og lyd kan være plagsom og at de har uvanlig glede av musikk, språk, kunst (Idsøe, 2014, s.141-143).

Evnerike elever har ikke fått ekstra ressurser, da man har tenkt at disse klarer seg selv. Nyere forskning viser imidlertid at dette ikke alltid er tilfellet, siden mange evnerike elever har flere vansker. Det foreligger ingen representative norske resultater, men utenlandsk forskning viser at det blant skolens mest evnerike elever er ca. 15% som har vansker på skolen (Nissen m.fl., 2012, s.9). Det er mange definisjoner av dobbelteksepsjonelle elever (Idsøe, 2014, s. 143-144). Lie (2014, s.9) definerer det som elever med evner utover det vanlige og som samtidig har en form for spesifikk lærevanske - det er altså avvik mellom deres begavelse og de ferdighetene som skolen forventer i forhold til deres evner og alder. Silverman (2003, s. 533) peker på paradokset ved at et barn kan ha eksepsjonelle evner men likevel ha vansker. At man gjør det dårlig på skolen og får dårlige resultater på grunn av vanskene, kan forsterke at man ikke oppdager evnene som er der (Seeley, 2003, s.444-445). Mange ganger vil problemene (hørsel, syn, eller emosjonelle vansker, lærevansker eller andre helseproblemer) skygge for evnenivå, og det er vanskelig for en lærer å se et barns potensial (Idsøe, 2014, s. 143-144). Forskning viser at noen av læringsproblemene deres oppstår fordi de prosesserer informasjonen på en annen måte enn andre elever siden de tenker ulikt og dermed opplever verden annerledes enn jevnaldrende. Men de evnerike kan prestere like bra som jevnaldrende, vanlige elever om de får god nok hjelp (Lie, 2014, s.13).

2.2.3 Identifikasjon av evnerike elever

Nissen m.fl. (2012, s.110) forteller at det ikke foreligger noen statistikk over hvor mange evnerike elever som ikke blir identifisert. I følge Smedsrud og Skogen (2016, s.111) er man i Norge skeptiske til å utrede og evneteste (intelligensteste) barn som virker helt vanlige. Dette har muligens sammenheng med at man ofte er kritisk til intelligenstester og tester som har til hensikt å avdekke barns potensiale. Men evnerike barn bør identifiseres tidligst mulig slik at de ikke ender opp som underyttere eller utvikler atferdsproblemer som følge av at de føler seg misforstått eller ikke oppdaget (Smedsrud & Skogen 2016, s.111). Amerikanske Assouline (2003, s.144) konkluderer i sin forskningsartikkel med at testing bør fortsette å finne sted slik at evnerike elever skal kunne bli oppdaget og at de får tiltakene de trenger.

I Norge skjer identifiseringen ofte gjennom tilfeldigheter og at man subjektivt opplever en elev som annerledes (Smedsrud & Skogen, 2016, s.117). Vi har ingen statlige prøver som er laget for å gi kunnskap om prestasjoner på høyt nivå i grunnskolen - de eneste statlige

prøvene Norge har som gir informasjon om elever på ulike nivåer, er nasjonale prøver (NOU 2016:14, s.30). I Norge har vi pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) som allerede har kompetanse på svært mange ulike tester for å identifisere evnerike barn. Men utfordringen er at vi ved dags dato ikke har noe system som tilsier at barn kan bli tilmeldt PPT med mistanke om høye evner eller at PPT er ute på skolen og kartlegger barns læringspotensiale. Det som i stedet fort kan skje i norsk skole, er at barna blir sendt til PPT med mistanke om en form for problematikk og testresultatet deretter kommer tilbake som en overraskelse (Smedsrud & Skogen, 2016, s.113). Mange begavede og talentfulle barn forblir feildiagnostiserte av psykologer og leger, og de mest vanlige feildiagnosene er ADHD og opposisjonell atferdsforstyrrelse (Lie, 2014, s.107; Tjernshaugen, 2011; Dale, 2013). Idsøe (2014, s.25) understreker at det er viktig at skolen har en klart formulert politikk for disse barna, som det å bruke systematisk vurdering for å identifisere barn ved første mulige anledning.

I følge Smedsrud og Skogen (2016, s.115-116) egner skolen seg best som identifiseringsarena for å avdekke evnerike barn. I denne kartleggingsprosessen bør man i noe grad benytte tester som måler læringspotensialet, og slik kan man også skille høyt presterende elever fra evnerike elever. Først kan man snakke om en såkalt nomineringsfase hvor lærere, foreldre og eventuelt venner oppdager at de har mistanke om at en elev oppfyller flere av kjennetegnene på å være evnerik. Neste fase kalles screening, og der gjennomføres individuelle administrerte tester, profesjonelle observasjoner i klassen og intervjuer (Idsøe, 2014, s.23-25). Det er anbefalt å bruke tester som ikke er aldersrelatert eller utformet for eldre skoleelever (Lie, 2014, s.81). Evnetester er tester som har som formål å utrede barns kognitive funksjon. Hvis barn skårer to eller flere standardavvik over gjennomsnittet på disse, kan de kategoriseres som evnerike (Smedsrud & Skogen, 2016, s.114-115). Nissen m.fl. (2012, s.117-118) mener at slike tester er viktige, men ikke tilstrekkelige siden de bare måler en del av barnets potensiale.

Læreren er nok den viktigste personen for å oppdage evnerike elever siden de ser elevene hver dag (Smedsrud & Skogen, s. 119-121). I Freeman m.fl. (2010, s.12) sin internasjonale undersøkelse fant de at de fleste bruker lærerbedømmelse ved identifisering. I tillegg er relasjonen mellom lærer og elev et svært viktig parameter ved identifiseringen (Nissen m.fl., 2012, s. 117-118). I sin forskningsoppsummering skriver Børte m.fl. (2016, s.2) at det ser ut til at mye av ansvaret for å identifisere evnerike elever ligger kun på læreren - men det viser seg at lærere ofte ikke har kompetansen som skal til for å arbeide med å identifisere evnerike elever (Lie, 2014, s.40). Som lærere må vi lytte til foreldrene i identifiseringsprosessen

(Smedsrud & Skogen, 2016, s.129). Foreldre har på mange måter det beste utgangspunktet for å bedømme sine barn, særlig i sosiale og relasjonelle sammenhenger. Samtidig kan foreldrene være farget av sine ønsker for sitt barn (Nissen m.fl., 2012, s. 117-118). Man kan i tillegg få verdifull informasjon fra jevnaldrende (Smedsrud & Skogen, s.130-131). Til sist følger en seleksjonsfase hvor lærere og eventuelt PPT gjennomgår all innsamlet informasjon for å bestemme hvilke tiltak som kan iverksettes (Idsøe, 2014, s.23-25). Det er nemlig viktig å ikke identifisere kun for å identifisere - det må skje noe en oppfølging og iverksettelse av tiltak i etterkant (Smedsrud & Skogen, s.112).

Det kan være problematisk å identifisere dobbelteksepsjonelle elever siden de kan bruke sin begavelse for å skjule sine lærevansker (Lie, 2014, s.15). Det kan også være at de skårer lavt på for eksempel IQ-tester på grunn av sine lærevansker, og dermed blir ofte ikke dobbelteksepsjonelles behov ivaretatt (Lie, 2014, s.45). Mange begavede elever viser svært gode resultater på evnetester, derimot mislykkes de ofte på en vanlig prøve eller skoleeksamen (Lie, 2014, s.80). En lærer ser at eleven skårer dårlig på ordinære skoleprøver eller eksamener og går ut fra at dette er et gjennomsnittlig barn. Evnerike barn med lærevansker utgjør en enorm skjult gruppe siden deres begavelse og lærevansker maskerer hverandre (Lie, 2014, s.99).

Lie (2014, s. 101-102) forteller at identifisering av disse bør skje parallelt med kartlegging av alle andre elever med lærevansker, og at denne bør utføres av PPT/kompetansesenteret i samsvar med psykologiske/spesialpedagogiske retningslinjer. Man bør bruke testinstrumentet som måler både elevens evner og prestasjoner, samt avvik mellom deres målte evner og prestasjoner. Det anbefales i tillegg å vurdere eksamensresultater og akademiske prestasjoner som læreren har samlet over tid (Lie, 2014, s. 101-102). Lie (2014, s.105) minner oss på at dobbelteksepsjonelle elever er en heterogen gruppe med mange forskjellige typer begavelse og funksjonshemminger, og at det er svært viktig at man finner årsakene til deres læringsproblemer for å kunne intervensere.

2.3 Evnerike elevers opplæring: tiltak

Det finnes flere tiltak for evnerike elever, men disse kan sies å være av varierende kvalitet og det varierer sterkt i hvilke vi har benyttet oss av og ikke. Vi kommer her til å nevne de mest vanlige tiltakene som er beskrevet i forskning og litteratur.

2.3.1 Differensiering

Differensiering kan gjøres både på organisatorisk og pedagogisk nivå (Idsøe, 2014, s.32).

Idsøe (2014, s. 38-39) nevner flere måter. For eksempel å lære elevene mange læringsstrategier, bruke varierte undervisningsmetoder, gi dem åpne og utfordrende oppgaver, fleksibel inndeling av grupper og fordeling av oppgaver (også etter evner i perioder), la dem arbeide selvstendig og samarbeide noen deler av tiden, strukturer en metakognitiv tilnærming, samt legge til rette for elevvalg ved større muligheter for å velge hvordan de vil nå læringsmålet. I tillegg nevner hun at læreren bør bruke et mangfold av ulike typer spørsmål, ta i bruk læringskontrakter, opprette læringsentre der man tilbyr aktiviteter basert på elevenes interesser, differensiert opplæringsplan med individuelle målsettinger til de ulike elevene, bruk av digitale læringsmidler og fjernundervisning der man kan få jobbe med emner som ligger utenfor tilbudet på skolen man er på (2014, s.43-50). Videre bør oppgavene basere seg på aktiviteter der elevene får jobbe uavhengig og bruke kritisk tenkning, kreativ tenkning, og evnene til problemløsning, refleksjon som tema, logikk, selvrefleksjon og kjennskap til egne evner og læringsstil (Skogen & Smedsrud, 2016, s.81).

Idsøe (2015) forteller at før læreren begynner å undervise i et emne, kan læreren gjennomføre en slags forvurdering for hele klassen for å finne ut hvilke kunnskaper de allerede har, og at dette gir verdifull info med tanke på differensiering. Det pekes særlig på viktigheten av å gi elever som trenger utfordringer, sideprosjekter eller dyptgående prosjekter innen samme område (Skogen & Smedsrud, 2016, s.74). Hvis man isteden bare gir evnerike barn masse ekstramateriale fordi de blir tidlig ferdig, viser forskning at dette vil utgjøre motsatt effekt og være direkte uheldig, da det kan føre til at de heller jobber i et tregere tempo siden de anser dette som straff eller at de kan svare med å oppføre seg som om de har for eksempel ADHD (Nissen m.fl., 2012, s.75; Børte m.fl., 2016, s.3). Man skal i tillegg være svært forsiktig med å bruke evnerike barn som «mentorer» eller såkalt «hjelpelærere» for andre elever (Smedsrud & Skogen, 2016, s.66-67).

Læringsmiljøet

Det er viktig at det ikke hersker et hindrende læringsmiljø som holder igjen fremfor å dyrke fremgang i fag (Smedsrud & Skogen, 2016, s.46). Det kan være skadelig skolemiljøer som har en standard om at elevene må benytte samme materiale i samme tempo (Rimm, 2003, s, 425). For at evnerike barn skal oppleve suksess og utvikle seg til skolevinnere, må de gå på en skole som oppmuntrer og tilbyr undervisning til deres forutsetninger (Skogen & Smedsrud,

2016, s. 55-56). Det er viktig at man oppmuntrer barn som allerede presterer på et høyt nivå til å lære enda mere, man bør ikke være så opptatt av karakterer å fortrinn overfor medelever. Forskere påpeker at forventningene til spesielt evnerike elever i skolen ikke er høy nok og således kan føre til underytelse og mangel på motivasjon eller utvikling. Det er ikke uvanlig at evnerike barn starter på skolen med større forkunnskaper om enkelte evner enn deres medelever, likevel blir interessen hos enkelte av disse barna dempet og tilgangen på læring begrenset i den grad at elevene til slutt mister drivkraften for læring. Det er helt nødvendig at oppgavene som evnerike barn mottar på skolen er såpass utfordrende at de må anstrenge seg for å mestre dem. Det er avgjørende for evnerike barn med en skolekultur som verdsetter kunnskap, læring og utvikling innenfor fagfelt (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 47-50). Smedsrud og Skogen (2016, s.65-66) påpeker dessuten viktigheten av at skolevirksomhetene har tiltak innbakt i den generelle ideen om hvordan man driver skole, altså at skoleorganisasjonen gjennomsyres av en individuell elevforståelse med bred forståelse av tilpasset opplæring.

2.3.2 Akselerasjon

Akselerasjon er en metode for å skape utfordringer for evnerike barn, og betegnes som å være kanskje den beste forskningsmetoden for disse elevene da den har fått mest forskningsmessig støtte (Smedsrud & Skogen, 2016, s.96; Idsøe, 2014, s.40-41). Kort fortalt dreier det seg om å la elevene gå raskere gjennom lærestoff eller lære forløpet. Denne læringsmetoden beskrives som et tiltak som kan skape gode nok utfordringer for å ivareta elevenes læringsglede - og dermed unngå at disse blir underyttere (Smedsrud & Skogen, 2016, s.95-96). Idsøe (2014, s.40-41) viser til forskning som viser at elever som gikk i akselerasjonsprogrammer oppnådde betydelig høyere prestasjoner enn elever på samme evnenivå som ikke fikk involvere seg i akselerasjon. Det flere ulike typer akselerasjon, blant annet: tidligere skolestart, hoppe over klassetrinn, tidligere inngang til videregående skole, tidligere inngang til universitet eller kurs på høyere nivå, akselerasjon av innhold og læringsmål i egen klasse, komprimering av læringsmål og måloppnåelse hvor man blir raskere ferdig med pensum, teleskoptilnærming ved dypdykk i pensum, samtale med en mentor et par ganger i måneden (Smedsrud & Skogen, 2016, s.96-98) og å hospitere i høyere klassetrinn i enkelte fag (Colangelo, Assouline & Gross, 2004, s.12).

Freeman m.fl. (2010) har gjennomført en stor internasjonal undersøkelse som oppsummerer internasjonale perspektiver, og der viser det seg at veldig mange av de undersøkte lærere

forteller at de beveger seg bort fra akselerasjon. Det viser seg også at både lærere og foreldre både i Norge er skeptiske til dette (Smedsrud & Skogen, 2016, s.108). Colangelo m.fl. (2004, s.6-7) forteller at det er myter knyttet til akselerasjon. En myte er at evnerike barn blir sosialt og emosjonelt utilpasset av å bli akselerert. Her påpeker Smedsrud og Skogen at evnerike barn ikke nødvendigvis er dårligere sosialt, de kan faktisk sosialt sett være lengre fremme og fungerer dårligere med medelever fordi de tenker på en annen måte i sosiale settinger. Noen tror også at om barna begynner i et høyere klassetrinn vil de oppleve seg isolert, men forskning viser at dette ikke er tilfelle - evnerike barn trives, utvikles og føler en større mening i skolehverdagen når de blir akselerert nettopp fordi sosialt tilfredshet skjer gjennom utvikling av vennskap med barn som har samme interesse og tenker på samme måte (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 98-100).

Idsøe (2014, s.146) mener at skolen bør tillate at disse elevene danner vennskap basert på felles interesser og ikke med bakgrunn kronologisk alder. Evnerike barn er ofte sosialt og emosjonelt mer modent enn jevnaldrende, og derfor er akselerasjon viktig (Colangelo m.fl., 2004, s.2 & 12). En velkjent myte er at akselerasjon bare er for de med høyere sosioøkonomisk status eller eliten, men dette tilbakevises ved at talent ikke har noe med etnisitet, kjønn, geografi eller sosioøkonomisk bakgrunn å gjøre (Colangelo m.fl., 2004, s.9). De amerikanske forskerne mener at kostnaden for dette tiltaket er verdt det, siden foreldre må betale for andre tiltak (privatskoler, sommerskoler og lignende) om skolen ikke betaler for akselerasjon - med andre ord kan det hjelpe på skillet mellom rike og fattige skoler (Colangelo m.fl., 2004, s.xi).

Akselerasjon i Norge

Selv om tidligere skolestart er en av de beste tiltakene man kan gi evnerike barn, er dette lite gjennomført da dette er en lang prosess og vi ikke har noen tradisjon for dette (Smedsrud & Skogen, 2016, s.96-98). I Opplæringsloven heter det: «Grunnskoleopplæringa skal til vanleg ta til det kalenderåret barnet fyller 6 år. (...) Dersom foreldra søker om det eller samtykkjer, kan kommunen etter sakkunnig vurdering la eit barn ta til på skolen eitt år før når det innan 1. april har fylt 5 år» (Opplæringsloven, 1998, § 2-1). Utdanningsdirektoratet forteller at det ikke foreligger noen nasjonale retningslinjer eller anbefalinger, men at det er opp til den enkelte kommunene å selv lage retningslinjer og involvere PPT. Det er heller ingen form for innrapportering rundt hvor mange som søker om dette på nasjonalt plan (Langset, 2016). Tidlig inngang til videregående er også noe man i liten grad får i Norge. Dette har

sammenheng med at lovgivningen og skolesystemet til en viss grad ikke tar hensyn til denne elevgruppen. Derfor må de ofte tilbake for å ta eksamen. Det samme gjelder tidlig inngang til universitetet, da dette krever innfløkte søkeprosesser. Likevel får enkelte videregående elever akselerere til universitetet, spesielt innenfor realfag. For her er de aktuelle elevene lett å identifisere, blant annet har UiS og UiO slike tiltak (Smedsrud & Skogen, 2016, s.96-98).

I en artikkel vises det til et oppslag i Aftenposten hvor det stod at kun seks ungdomsskoleelever i Østfold får tilbud om å ta fag på videregående nivå, en mulighet som ble innført med Kunnskapsløftet i 2006. Hele 70 % av ungdomsskoleelevene som får dette tilbudet bor i Oslo og Akershus. Videre står det at av totalt 193 000 elever i ungdomsskolen er i det i dag kun 956 som får mulighet til å følge undervisning i fag på videregående nivå (Rake, 2012). I følge Idsøe (2014, s. 40-41) er det i Norge er det tillatt å akselerere innenfor ett fag eller å hoppe over et år.

2.3.3 Berikelse

Det er svært viktig at evnerike elever får læringsoppgaver der de kan utfordre seg ved økt kompleksitet og dybde i faglig innhold (Idsøe, 2014, s.37). På internasjonalt nivå er berikelse, også kalt dybdelæring, sammen med akselerasjon et av de mest brukte tiltakene i møte med evnerike elever (Smedsrud & Skogen, 2016, s.71-72). Beriking brukes for å beskrive ulike muligheter for å utvide og supplere det lærestoffet som vanligvis tilbys på et gitt alderstrinn (Idsøe, 2014, s.40). Berikelse kan gjennomføres på mange måter og handler både om organisering og innhold i undervisningen, men fellesnevneren for alle former for berikelse er at det tilbyr noe mer enn det læreplanen på nåværende tidspunkt gjør (Smedsrud & Skogen, 2016, s.73). Pensumberikelse er å velge stoff til hver enkelt person, og det kan gjøres for et tema eller emne som ikke nødvendigvis er inkludert i den vanlige læreplanen (Skogen & Idsøe, 2011, s.121). Lie (2014, s. 121) slår fast at evnerike barn burde få en berikelsesplan, og at dette krever ekstra ressurser og kompetente lærere.

2.3.4 Nivådeling

Skolen kan lage flere typer grupperinger, men de må være klare over § 8-2 i Opplæringsloven som fastslår at man ikke kan gruppere elever på bakgrunn av faglig kompetanse som en permanent løsning. Men det er gitt en mulighet innenfor 25%-regelen hvor skolen over et kortere tidsrom kan organisere alternativ. Nivådeling er en organisatorisk strategi som setter elever med akademisk talent i en gruppe sammen med andre på samme nivå innenfor eller på

tvers av klasser. En slik måte å gruppere på gjør at de som deler interesser og evner får muligheten til å lære sammen (Idsøe, 2014, s.52).

Mange forskere har tydelig dokumentert fordelene med å samle evnerike elever noen timer i løpet av skoledagen. Det ser også ut til at alle elever, inkludert de som ligger både på og under gjennomsnittet, kan tjene på å øke sine presentasjonsmuligheter når evnerike elever er samlet i egne grupper (Idsøe, 2014, s.52). Likevel viser Arnesen m.fl. (2014, s.92-93) til annen forskning som viser at selv om elever blir trukket ut i små grupper for individuell trening i en kortere periode, så gir individuelle tiltak bedre resultater. I tillegg har de (2014, s.92-93) tolket forskningen dithen at atskilt nivådeling bidrar lite til at elever anstrenger seg for å bedre sine prestasjoner, samt at dette kan virke negativt sosialt. Colangelo og Davis B (2002, s.3-4) er ikke enige i dette og mener at folk må slutte å la følelsene overstyre da dette som de kaller det «nasjonale hysteriet» har ført til at mange ikke akselerer klasser eller har spesialklasser for evnerike. Det er bevist at flinke elever ikke lærer noe sammen med de gjennomsnittlige og de svake - faktisk lærer alle de andre av dette, bare ikke de flinkeste (Colangelo & Davis B, 2002, s.4).

Det er også gjennom forskning både nasjonalt og internasjonalt funnet at evnerike elever har behov for å møte andre likesinnede, da de ofte opplever situasjonen i sine aldershomogene og evneheterogene klasser som lite inkluderende - i tillegg til at det rapporteres om større utbytte av å være sammen med andre barn med nesten samme utfordringer og verdensbilde som seg selv (Skogen & Smedsrud, 2016, s.27-28; Nissen m.fl., 2012, s.73; Skogen & Idsøe, 2011, s.118-119). Dette understrekes nok en gang i den nye norske doktorgraden til Knutsen (2016). Med andre ord vil forskning som dette også gi støtte til andre tiltak for evnerike som gjør at de får være sammen med hverandre, eksempelvis talentskoler.

2.3.5 Programmer

I tillegg er det mange muligheter utenfor skolen som kan iverksettes i form av ulike typer programmer. Det kan være for eksempel ukesgrupper, skoleregionale klynger, skolefritidsordninger, ferieprogrammer, sportsaktiviteter, seminarer, workshops, sommerleir og lørdagsprogrammer (Idsøe, 2014, s.52; Olszewski-Kubilius, 2003, s.219-226). I Norge tilbys noe av dette av for eksempel Lykkelige barn (støtteforening for foreldre med barn som tenker raskere enn gjennomsnittet). I tillegg er talentundervisning på fritiden utprøvd i noen norske kommuner, for eksempel i Hjørring. Erfaringer fra elever i Norge er at programmene

kan tilby møte med likesinnede, i tillegg til at opplegget skaper mer utfordrende og engasjerende læringssituasjoner enn de får på skolen (NOU 2016:14, s.78).

2.3.6 Talentskoler

Dette regnes som kontroversielt, da egne skoler for elever med stort læringspotensial setter spørsmålsteget ved den norske enhetsskolen (NOU 2016:14, s.75). Skogen og Idsøe forteller i et intervju at de ikke har sansen for tanken om å opprette det de kaller egne eliteskoler for evnerike barn (Nordli, 2011). I boken sin omtaler de dette som segregering. Likevel er det ikke til å unngå fordelene: tilgang til informasjon innenfor et kompetansenivå som er tilstrekkelig tilpasset, utvikle spesifikke evner, stimulere hverandre, utdannede lærere som virkelig kan undervise denne kategorien av elever, få tilført ressurser og førsteklasses materialer mm (Skogen & Idsøe, 2011, s. 118-119). Nissen m.fl. (2012, s.73) forteller at en av deres informanter hadde erfaring både fra norsk og fransk skole, og hun mente at hun i betydelig større grad ble ivaretatt i den franske eliteskolen - og at i den norske skolen ble det faglige utbyttet minimalt, i tillegg til at hun ved sosiale aktiviteter (som det var avsatt mye tid til) følte at hun måtte skjule sin faglig styrke for lærere og medelever.

2.3.7 Spesialundervisning

Mange europeiske land har utviklet forskrifter som gir evnerike elever rett til spesialundervisning (Børte m.fl., 2016, s.24). Dette er ikke tilfellet i Norge. Etter en hendelse der en skole brukte Opplæringslovens §5-1 (jamfør kapittel 2.1.1) for evnerike elever, skapte dette debatt (Skogen & Smedsrud, 2016, s.28-32). Etter dette kom følgende tilleggsopplysning i henhold til paragrafen: «Særlig evnerike elever har allerede utbytte av opplæringen. For elever som lærer raskere eller mer enn gjennomsnittet, vil prinsippet om tilpasset opplæring, jf. Opplæringsloven § 1–3 gjelde. Søknader om spesialundervisning fra elever som fordi de er særlig evnerike og derfor ikke får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen, kan ikke innvilges». Det er viktig å påpeke at dette er en formulering som er tenkt å brukes som veiledende for hvordan man tolker loven, men er ikke en del av selve lovteksten (Smedsrud & Skogen, 2016, s.102-103). I UNESCOs Salamanca-erklæring står det følgende: «the guiding principle that informs this Framework is that schools should accommodate all children regardless of their physical, intellectual, social, emotional, linguistic or other conditions. This should include disabled and gifted children» (UNESCO 1994, s.15). Som Skogen og Smedsrud (2016, s.60-61) samt Skogen og Idsøe (2011, s. 26-27)

påpeker, ligger det indirekte i setningen at evnerike barn er utsatte og bør få ekstra oppmerksomhet.

2.4 Evnerike elever og lærerkompetansen på feltet

I opplæring av evnerike barn har man, som i annen undervisning, funnet at læreren er den mest innflytelsesrike faktoren for elevenes prestasjoner og tilfredshet (Skogen & Idsøe, 2011, s. 152). For å tilrettelegge undervisningen trenger lærere fagkunnskap innenfor skolefag siden faglig trygghet gir læreren større trygghet til å bistå elevene i deres faglige utvikling utfra det nivået de er på (Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 86-87; Idsøe, 2014, 149-152 & 36). I tillegg understrekes viktigheten av at skolens ledelse er involvert og støttende (Idsøe, 2014, s.36). Men har lærerne nok kompetanse om evnerike elever?

2.4.1 Evnerike elever, tilpasset opplæring og lærerkompetanse

Flere forskere viser til undersøkelser og forskning og poengterer at evnerike elever ikke får tilpasset opplæring (Nissen, m.fl. 2012; Smedsrud & Skogen, 2016; Smedsrud, 2014; NTB, 2016; NOU 2016:14, s.7-8; Skogen & Idsøe, 2011, s.50). Eksempelvis ser man ifølge Stortingsmelding nr. 31 «Kvalitet i skolen» (2007-2008) at det er rundt ¼ av elevene i den norske skolen som ikke føler at det er nok utfordringer i skolehverdagen. Elevundersøkelsen fra 2013 og PISA-resultatene viser at få norske elever presterer på høyt nivå i internasjonale tester, og dette indikerer at elever med stort akademisk potensial ikke får tilstrekkelige utfordringer i norsk skole (Idsøe, 2014, s.15). Vi ser også at antallet svakt presterende elever i Norge er redusert de siste årene, mens andelen høyt presterende elever ikke har økt tilsvarende (Børte m.fl., 2016, s.5). Lærerne som Damsgaard og Eftedal (2014, s.47 & 32) har snakket med forteller om en praksis der de mest ressurssterke sjeldent får tilrettelegging ut fra sine forutsetninger, fordi det i hverdagen er fokus på de svake. Dette underbygges av Skogen og Idsøe som forteller at lærere har problemer med å håndtere rekkevidden fra de svakeste til de sterkeste barna og derfor orienterer seg mot «gjennomsnittet» i klassen (2011, s.145).

Forskning viser at en av årsakene til mangel på differensiering til evnerike elever er mangel på kunnskaper hos norske lærere om elevgruppen og tilrettelegging for opplæringen av disse (Skogen & Idsøe, 2011, s. 68-69; Nissen m.fl., 2012, s.75). Flere norske forskere poengterer at lærere i utdanningen ikke får kunnskap om evnerike elever og tilpasset opplæring for disse (Børte m.fl., 2016; Skogen & Idsøe, 2011; Nissen m.fl., 2012, Lykkelige Barn, u.å.). De er veldig tydelige på at lærerutdanningen og spesialpedagogisk utdanning, spesialiserte masterprogrammer, og videreutdanning for lærere er nødt til å begynne å legge vekt på både

tilpasset opplæring og ikke minst elevgruppen evnerike elever (NOU 2016:14, s.27 & 81; Skogen & Idsøe, 2011, s.145; Lie, 2014, s.131; Nissen m.fl., 2012, s.75; Smedsrud, 2014; Smedsrud & Skogen, 2016, s.14). Smedsrud (2014) uttrykker det slik: «(...) når vi konsulterer norsk litteratur, får vi inntrykk av at denne elevgruppen ikke finnes». I Freeman m.fl. (2010, s.24) sin internasjonale undersøkelse oppsummerer de internasjonale perspektiver, og svært mange av de undersøkte lærerne mener at å være begavet ikke er arvet, men at det er noe som er utviklet gjennom muligheter sammen med anstrengelse og potensial, samt at begavelse er et trekk hos normale barn som på alle måter er like deres klassekamerater.

I en undersøkelse av Einar og Sidsel Skaalvik ser man at over 90% av de spurte lærerne opplever at møter, administrative oppgaver og ulike former for dokumentasjon tar tid fra planlegging av undervisning og elevrettet arbeid. Summen av mange daglige oppgaver, utfordringer og ytre press påvirker følgelig lærerens arbeidsforhold og har konsekvenser for elevens læring og utvikling (Arnesen m.fl., 2014, s.31). I tillegg påpeker studier at skoler kan være problemorienterte (Børte m.fl., 2016, s.2). Skoleledere behøver på mange måter å bli mer støttende (Wahlström, 1995, s. 57).

2.5 Evnerike elever og holdninger til disse

Det viser seg at våre etiske valg beror på vårt menneskesyn, og de kommer daglig til uttrykk i vårt forhold til andre og oss selv. Til grunn for vårt menneskesyn ligger politisk oppfatning, forhold til religion og filosofisk sosiologisk og psykologisk grunnsyn. Hvilket menneskesyn man forfekter får konsekvenser for de valg man gjør som pedagog (Risberg, 2009, s. 131). I tillegg viser flere undersøkelser at lærerens holdning overfor disse barna er et nøkkelmoment i å utvikle potensial og trivsel hos disse elevene (Idsøe, 2014, 149-152). Vi skal se nærmere på hva litteraturen forteller om holdningene mot evnerike elever.

2.5.1 Dårlige holdninger til elevgruppen

Blant annet Skogen og Idsøe (2011, s. 68-69) sier at forskning tyder på at lærere og skoleledere til en viss grad mangler viljen til å tilrettelegge den tilpassede opplæringen for evnerike. I Freeman m.fl. (2010, s.16-17) sin internasjonale undersøkelse spurte de hvorfor lærere tror at det ikke går så bra med de begavede elevene i skolen, og på andre plass kom «grunnet dårlige holdninger til evnerike». Børte m fl. (2016, s. 2) viser til at flere forskere mener at svake eller dårlige relasjoner til lærere kan forklare frafall blant evnerike elever. Croft (2003, s.558) forteller at evnerike elever får enda dypere inntrykk av sine læreres holdninger og handlinger enn andre elever.

Foreldre av evnerike barn opplever stigmatisering fra andre som fagpersonell på skolen, rektor og foreldre (NOU 2016:14; Nissen m.fl., 2012; Skogen & Smedsrud, 2016). Flere forskere løfter frem at kommuner og skoler som på ulike måter har forsøkt å satse på evnerike elever, har blitt kritisert. Eksempelvis ble det i 2015 kunngjort at Impigro hadde søkt om å etablere MentIQ-Olympus i Tønsberg - Norges første friskole for evnerike barn (Winding-Stavseth, 2015). Vertskommunen måtte først uttale seg om etableringen, og her sa det politiske flertallet ja, men Utdanningsdirektoratet avsto søknaden (Almendingen, 2016; Nrk, 2015; Winding-Stavseth, 2015). I etterkant har det vært flere debatter om denne skolen, for eksempel har den blitt omtalt som en eliteskole og om vedtaket uttalte styreleder Arnfinn Rismoen til avisa at «det er åpenbart at det er en ekstrem frykt for å tenke nytt» (Almendingen, 2016).

2.5.2 Kan myter tilknyttet evnerike elever være årsaken?

Dette kan ha med å gjøre at det opp gjennom tidene både i utlandet og i Norge har vært en del myter tilknyttet evnerike barn. Myter som har stått spesielt sterk i Norge er at evnerike barn klarer seg selv, de trenger ikke vise noe ekstra oppmerksomhet, og trenger ikke møtes på en annen måte enn sine jevnaldrende (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 21-22). Dette kan komme av at den norske skolen er inspirert av en egalitær tradisjon som vektlegger «en inkluderende skole for alle» og som skolepolitisk sett vil si at politikerne prøver lage en skole som ikke bare har like muligheter for alle, men de forventer også like resultater (Skogen & Idsøe, 2011, s.62). Børte m.fl. (2016, s.2) utdyper i sin forskningsoppsummering at dette er en lang tradisjon i flere land og at de dermed forstår inkluderende utdanning som samfunnets særlige ansvar for å ta vare på de svake og kun disse. Videre mener de at å sette inn tiltak for evnerike elever og elever med stort læringspotensial er uønsket elitisme og til dels oppfattes som en undergraving av likhetsprinsippet (Børte m.fl., 2016, s.2).

I boken til Skogen og Idsøe (2011, s. 65-66) pekes det på paradokset om at det ses på som en ære å spille fotball i eliteserien, men om vi beveger oss over i sosialøkonomien blir elitebegrepet mer suspekt og i skolesammenheng er det i mange kretser nærmest et skjellsord. Dette medfører at skepsis mot elitisme går fra å rette seg mot rike foreldre som kjøper seg fordeler, til å ramme barn fra alle samfunnslag bare fordi de er spesielt begavet (Skogen & Idsøe, 2011, s. 65-66). Dette er problematisk siden skolens hovedoppgave skal være sosial utjevning (Skogen & Idsøe, 2011, s.26-27). Talentutvikling kan og skal være med å bryte en negativ sosial arv (Nissen m.fl., 2012, s. 40-41). Det er nemlig bevist at evnerike elever finnes

blant elever fra en rekke bakgrunner: både kulturelle og sosioøkonomiske (Idsøe, 2014, s.14-15; Smedsrud & Skogen, 2016, s.5 & 21-22). Det er dokumentert, særlig gjennom tvillingstudier, at begavelse er arvelig - videre er det dog opp til miljøet og dets påvirkning for hvordan det går med den videre intelligensutviklingen (Lie, 2014, s.20; Smedsrud & Skogen, 2016, s.37-38). Det som fort kan skje i Norge i dag er nettopp det at velstående foreldre kjøper privat spesialpedagogisk hjelp til sine barn som ikke får det i den offentlige skolen, og at foreldre uten økonomiske ressurser henvises til ett offentlige skolesystem som betrakter pedagogisk støtte til evnerike elever som elitisme (Skogen & Idsøe, 2011, s. 65-66).

2.6 Når evnerike elever faller utenfor

Vi har tidligere sett at evnerike elever ikke blir tilstrekkelig ivaretatt i norsk skole. Når elever med akademisk talent ikke får tilfredsstilt sine emosjonelle og sosiale behov, kan dette få negative resultater for enkelte (Idsøe, 2014, s.144). Dette skal vi se nærmere på nå.

2.6.1 Konsekvenser for evnerike elever av manglende ivaretagelse i skolen

Forskning understreker at elever som ikke blir gitt gode nok muligheter til å utvikle sine talenter blir ufrivillige underyttere (Idsøe, 2014, s.144-145). Underytelse beskrives som uoverensstemmelse mellom intellektuell begavelse og prestasjoner hos begavede elever og begavede elever med lærevansker (Lie, 2014, s.76; Wahlström, 1995, s. 47-48). En undersøkelse avdekket at en av de evnerike informantene hadde opplevd så mye mobbing i skolen at hun etter hvert bevisst tilpasset seg gjennomsnittet til å klassen så hun ikke stakk seg ut, og en annen svært evnerik informant endte sin skolekarriere som arbeidsledig trygdemottaker (Skogen & Smedsrud, 2016, s.27-28). Underytelse blant de evnerike forutsier skolefravall (Idsøe, 2014, s. 144-145). I media er det flere historier om barn som ble underyttere og skolevegrere i det norske skolesystemet, men som i utlandet ble toppstudenter - Madsen (2014) går så langt i sine beskrivelser at han hevder at de evnerike elevene bokstavelig talt skyves ut av landet og han gir dermed begrepet hjerneflukt et nytt innhold (Ueland, 2013; Johnsen & Rødfoss, 2013; Madsen, 2014). Det er fort gjort at evnerike barn som ikke opplever skolen som nyttig mister interessen og begynner å oppføre seg dårlig. Dette er atferd de fleste lærere ikke vil forbinde med spesielt evnerike elever, dermed kan disse barna havne i en ond sirkel hvor atferden blir hovedfokuset, mens den underliggende årsaken aldri vil bli identifisert (Smedsrud & Skogen, 2016, s.53; Nissen m. fl., 2012, s.121-122). I USA ser enkelte forskere på underytelse som en nasjonal epidemi fordi det er et så stort problem i landet (Rimm, 2003, s.424).

Idsøe viser til en studie av australske elever med spesielt høye nivåer av intelligens der det ble funnet at 80% opplevde alvorlig sosial isolasjon på skolen på grunn av misforhold mellom eleven og læringsmiljøet. Her ble det konkludert med at det ikke var evnenivået i seg selv som skapte isolasjon, men miljøets respons og at elevene manglet venner han eller hun kunne speile seg i (Idsøe, 2014, s.147). Idsøe forteller at evnerike elever generelt sett kan være svært emosjonelle, noe som igjen gjør dem sosialt sårbar. Selvbildet og selvfølelsen er derfor ofte ikke så veldig positive, utviklingen av sosiale ferdigheter kan forsinkes fordi de ofte søker etter likesinnede, noen å speile seg i som er som dem (Idsøe, 2014, s.16-17). Hun viser i tillegg til en studie der evnerike elever forteller om ting de sliter med, og beskrivelsen om at ingen forklarer dem hva det vil si å ha store evner, foreldre, lærere og venner som forventer at de skal være perfekte hele tiden, andre barn som erter dem for å være smarte, går igjen (Idsøe, 2014, s.138-139). Dessuten kan det å sette urealistiske mål ut fra sin mentale alder resultere i emosjonell uro, spiseforstyrrelser og i verste fall selvmord (Lie, 2014, s.73). Enkelte studier konkluderer også med at det er en signifikant høyere forekomst av depresjon og selvmord blant evnerike forfattere og kunstnere (Idsøe, 2014, s. 145-146).

De flinkeste elevene på skolen opplever mer mobbing og krenkelser enn andre elevgrupper, og de opplever læringsmiljøet som dårligere enn andre elever (NTB, 2016). Forskning viser at evnerike elever opplever mobbing som mer smertefull enn andre (Idsøe, 2014, s.146).

2.7 Evnerike elever i internasjonale perspektiv

I det følgende vil vi se på et par interessante momenter tilknyttet evnerike elever i andre land, her i andre europeiske land og i USA.

2.7.1 Et kort innblikk i andre europeiske land og i USA

Evnerike elever ivaretas på ulike måter i ulike land. Noen land, eksempelvis Finland og Danmark, har cirka lignende situasjon som i Norge med tanke på evnerike barn - det være seg et egalitært system, ingen formulert politikk for elevgruppen og lite forskning på dette (Børte m.fl., 2016, s. 7; Nissen m.fl., 2012, s. 146). Likevel har Danmark noen spesialpedagogiske programmer hvor begavede barn er en del av studiet (Smedsrud, 2014). I tillegg har de opprettet en Da Vinci-linje for elever på 7.-9.klassetrinn som er spesielt motivert for utdanning og som tidligere opplevde vansker i skolen på grunn av manglende utfordringer (Nissen m.fl., 2012, s. 53-53). I 2006-2009 ble det gjennomført et utviklingsarbeid med talentklasser der hensikten var å bygge en bro mellom grunnskolen og videregående. Disse talentklassene ble gjennomført som fritidsundervisning hvor elevene fikk anledning til å

fordype seg innenfor et område. Elevene trivdes rimelig bra på skolen, og etter arbeidet ble avsluttet ble det videreført i ungdomsskolens fritidundervisning. Ved Sorø akademi er det utviklet et science-senter som arrangerer kurs for lærere og science-camps for de eldste elevene i grunnskolen og elever på videregående (Nissen m.fl., 2012, s. 54-55).

England har vært med på å sette talentutvikling hos barn i skolealderen på den politiske dagsorden, særlig i Europa, men også internasjonalt (Nissen m.fl., 2012, s.40). Smedsrud (2014) berømmer Storbritannia for å ha vært mye tidligere ute med å anerkjenne at evnerike barn har behov for en egen opplæringsmodell og annerledes undervisning. Supplerende aktiviteter for evnerike skal tilbys både i ordinær undervisning og utenfor skoletiden. Alle engelske skoler skal ha program for talentutvikling ut fra følgende begrunnelse: «enhver skole har grupper av elever som er blant de dyktigste på et eller flere områder. Disse elevene skal ha mulighet for å utvikle sin begavelse og talent til det høyest mulige nivå - potensiale tatt i betraktning». Den offisielle politikken deres sier at alle engelske skoler skal dokumentere strategier for talentutvikling. Alle engelske lærere skal kunne differensiere sin undervisning med tanke på talentutvikling, og alle skoler skal løpende vurdere potensielle talenter med tanke på identifisering og intervensjon. Engelske skoler skal kunne dokumentere hvilke tiltak de gjennomfører for evnerike elever. I tillegg stiller regjeringen krav om at lokale skolemyndigheter skal delta i eller gjennomføre tiltak for de 1-2% høyt begavede (Nissen m.fl., 2012, s. 40-43).

USA var tidlig ute - alt i 1901 ble det opprettet en skole for høyt begavede elever i Worcester, Massachusetts og siden den gang har amerikansk praksis vært akseptert som veiledende for talentutvikling for den vestlige verden (Nissen m.fl., 2012, s. 45). I USA har man egne utdanninger og opplæringsmodeller for denne elevgruppen, og elevgruppen anses som å ha blitt viet mye oppmerksomhet her (Smedsrud, 2014, Smedsrud & Skogen, 2016, s.14). Likevel er det bevist at det også her er utfordringer tilknyttet elevgruppen. For eksempel er det færre evnerike elever som blir utfordret, flere skoler dropper evnerikprogrammer på grunn av økonomi og ryktet til disse, de er ikke flinke til å følge opp identifiserte elever med relevante tiltak (Colangelo & Davis A, 2002, s.vii; Richert, 2003, s.146; Nissen m.fl., 2012, s. 47). Colangelo m.fl. (2004, s.1) kaller dette en nasjonal skandale der Amerika ignorerer talent.

3 Metode

I dette kapitlet skal vi gi en beskrivelse av vitenskapsteoretiske perspektiv og særlig begrunne vårt forskningsdesign og metodevalg. Vi skal altså vise hvordan vi har gjennomført forskningsarbeidet så langt og redegjøre for sterke og svakere sider ved undersøkelsen vår med tanke på validitet og reliabilitet.

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted og forskningstilnærming

I oppstarten av arbeidet måtte vi klargjøre vårt vitenskapelige ståsted. Forenklet kan man si at det er to vitenskapssyn: samfunnsvitenskapelig og naturvitenskapelig. Vi fant fort ut at et naturvitenskapelig vitenskapssyn ikke er aktuelt for denne studien. Dette fordi naturvitenskapene i hovedsak forholder seg til fenomener uten språk og evne til å forstå seg selv og sine omgivelser - altså er det ikke mulig å diskutere med eller spørre ut disse studieobjektene (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2011, s.30-31). Vi utdyper ikke dette vitenskapsteoretiske ståstedet nærmere, men velger heller å se på det som passet vårt formål med studien, nemlig et samfunnsvitenskapelig ståsted med en hermeneutisk tilnærming.

3.1.1 Samfunnsvitenskapelig ståsted

Samfunnsforskningens studiefelt er mennesker og tar utgangspunkt i den komplekse virkeligheten disse menneskene opplever, som kan bestå av en mengde samhandlinger, erfaringer og fortolkninger (Johannessen m.fl., 2011, s.31-35). En sentral del av samfunnsvitenskapens målsetting er å finne svar på hvorfor noe opptrer som det gjør (Gilje & Grimen, 2013, s.106). Siden samfunnsvitenskapens studieobjekt er svært komplekst, kreves det et mangfold av fremgangsmåter og metoder når dette skal utforskes (Johannessen m.fl., 2011, s.31). Samfunnsvitenskapelig forskning baserer seg på observasjon av menneskers handlinger og på tolkning av deres utsagn, skrevne dokumenter og andre tekster (Gilje & Grimen, 2013, s.194). Likevel omhandler ikke samfunnsvitenskapelig metode bare hvordan vi skal fremgå for å få informasjon om den sosiale virkeligheten, men også hvordan denne informasjonen skal analyseres. Det dreier seg om å samle inn, analysere og tolke data, og dette er en essensiell del av empirisk forskning (Johannessen m.fl., 2011, s.29). Når vi er inne på samfunnsvitenskapelig ståsted, er det i tillegg relevant å bestemme seg for om man innehar induktiv eller deduktiv tilnærming. Induktiv analyse innebærer å oppdage mønstre, temaer og kategorier i datamaterialet i motsetning til en deduktiv tilnærming der data blir analysert ved hjelp av et forhåndsdefinert rammeverk (Nilssen, 2014, s. 14). Vi vil si at vi innehar en

abduktiv tilnærming, altså en mellomting av induktiv og deduktiv metode (Thagaard, 2013, s.197). Vi har både noen tanker fra før av om hvordan utfallet muligens kan bli, samtidig som vi skal ta med oss det som skjer og er svært åpne for at våre antakelser kan bli avkreftet, samt at ny informasjon som vi ikke har tenkt på kan belyse vårt tema (Postholm & Jacobsen, 2011, 41). Samfunnsvitenskapelig metode innehar videre to ytterligere kategorier som man skiller mellom, nemlig kvalitative og kvantitative metoder (Johannessen m.fl., 2011, s.99). Man kan også velge å kombinere kvalitative og kvantitative metoder, og det er det vi har valgt å gjøre.

3.1.2 Hermeneutikk

I en fenomenologisk tilnærming skal man som forsker nullstille helt sin forforståelse om fenomenet og gå inn i tolkningen med et helt åpent sinn - vår forforståelse er såpass sterk at denne tilnærmingen ser vi som unaturlig for oss å anvende. Vi vil si at vi innehar en hermeneutisk tilnærming ettersom den gir forskeren mulighet til å anvende tidligere teorier og erfaringer i tolkningen. I tillegg gir en slik tilnærming mulighet til å ta i bruk varierende måter å samle inn data på, og derfor faller det seg naturlig at vi velger å bruke denne.

Hermeneutikk er læren om fortolkningen av tekster. Begrepene samtale og tekst spiller en sentral rolle i den hermeneutiske tradisjonen, og tolkerens forhåndskunnskaper om en teksts tema vektlegges (Kvale & Brinkmann, s.73). Hermeneutikk betyr både uttrykk, tolkning og oversettelse, og sammen utgjør dette det som kalles den hermeneutiske operasjon - arbeid som har forståelse som mål. Tolkning og forståelse er viktig fordi analyseenheten og datamaterialet som oftest er ulike typer tekster, ytringer, menneskers erfaringer, menneskelige handlinger og andre ting som blir sett på som meningsbærende. Fortolkning er et forsøk på å finne en underliggende mening eller uttrykke noe som virker uklart på en tydeligere måte. En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan forstås på ulike måter da det alltid vil være en fortolkning. Dobbel hermeneutikk referer til at som forskere i samfunnsvitenskapene er vi i den spesielle situasjonen at vi fortolker forskningsdeltakernes fortolkning av sin situasjon.

Forskningssubjektene er selv meningsbærende, og forskere må håndtere denne dobbeltheten på en konstruktiv måte (Nilssen, 2014, s.71-72). Kunnskap om hva andre mennesker gjør og sier avhenger alltid av en bakgrunn av andre betydninger, antakelser, verdier, praksiser og så videre (Kvale & Brinkmann, s.73-74). Som forskere skal vi få frem begrunnelser, holdninger og refleksjoner som ligger til grunn for det som blir sagt. På samme tid kan ulike scenarier fremstå fra samme kontekst avhengig av forskerens bakgrunn, forskningsmetode, hensikt og

fokus. Dermed innehar hermeneutikk en dialogisk natur ettersom både tolkningen og forståelsen må betraktes som en kunnskapsprosess som blir utviklet mellom forskeren og det som blir tolket (Nilssen, 2014, s.71-72). Her har man altså med seg at det er et faktum at forskeren tar med seg en forforståelse inn i studien (Nilssen, 2014, s.26). Forforståelsen omfatter blant annet erfaringer, verdier, kunnskap og holdninger til feltet som skal studeres (Nilssen, 2014, s.68). Det er vanlig at forskeren har noen oppfatninger om det som undersøkes eller hva han forventer av resultater (Johannessen m.fl., 2011, s.38-39).

3.2 Forskningsmetode og design

Kvalitativ metode sier noe om spesielle kjennetegn ved det fenomenet som studeres. Metoden kan sies å være særlig hensiktsmessig om man ønsker å undersøke fenomener som man ikke kjenner særlig godt fra før, og derfor passer denne å bruke når vi undersøker fenomener vi ønsker å forstå grundigere (Johannessen m.fl., 2011, s.32). Kvalitative forskere vil ha tak i forskningsdeltakernes perspektiv eller oppfatning av virkeligheten. At det eksisterer mange virkeligheter betyr også at forskningen kan gi oss noen svar, men ikke *svaret* (Nilssen, 2014, s.25). Noen vanlige måter å samle inn kvalitative data på er observasjon, intervjuer og gruppesamtaler (Johannessen m.fl., 2011, s.33). Ved kvantitative metoder forholder man seg til data i form av kategoriserte fenomener, og man er opptatt av å telle opp fenomener og å kartlegge utbredelse av disse (Johannessen m.fl., 2011, s.99). Derfor henter kvalitative tilnærminger mange av sine prosedyrer fra naturvitenskapelig metode, men er samtidig tilpasset at det er mennesker og menneskelige fenomener som skal studeres. Kvantitative data samles vanligvis inn ved hjelp av spørreskjemaer med faste spørsmål og oppgitte svaralternativer (Johannessen m.fl., 2011, s.31-33).

For vår undersøkelse falt valget på å bruke spørreskjema og intervju, altså kombinere kvalitative og kvantitative metoder under datainnsamlingen - dette kalles metodetriangulering (Johannessen m.fl., 2011, s.230). Både spørreskjema og samtaleintervju gir innsikt i hvordan personene opplever sin livsverden. Metodetriangulering betyr å se et fenomen fra flere perspektiver, altså ved hjelp av ulike metoder for datainnsamling. Slik kan vi teste om ulike tilnærminger fører til noenlunde samme konklusjoner, og gjør det så, styrkes tilliten til resultatene. Likevel er det ikke noe problem om resultatene fra ulike metoder eventuelt avviker fra hverandre, da det faktisk kan stimulere til nye fortolkninger, en mer nyansert beskrivelse og en mer helhetlig forklaring av de aktuelle problemstillingene (Johannessen m.fl., 2011, s.363-367). Vi valgte metodetriangulering hovedsakelig fordi kvantitative

metoder når ut til flere, samtidig som at hvis vi kun bruker kvantitative metoder går vi glipp av fyldigere beskrivelser, som det ikke er mulig å fange opp på andre måter enn ved kvalitative metoder (Johannessen m.fl., 2011, s.362). Med kun spørreskjema ville vi ikke fått dyptgående svar eller fått vite noe vi ikke hadde tenkt ut tidligere. Hadde vi valgt å kun benytte oss av intervju, ville perspektivet ligget hos så få personer at det ville blitt veldig snevert, særlig med tanke på at vi har valgt informanter som sier de har kunnskaper om tema. I tillegg ville vi fått vanskeligheter med å besvare problemstillingen som indirekte etterspør flere læreres kunnskaper, erfaringer og holdninger, i tillegg til at en eventuell generalisering ville blitt helt utelukket. Altså kan vi si at vi bruker både kvalitative og kvantitative metoder for tolkningen hvor spørreskjemaet gir en mer generell forståelse og intervjuene en grundig forståelse av fenomenet.

3.2.1 Spørreskjema

Vi så at det er flere fordeler med å bruke spørreskjema. Først og fremst kan man samle inn data fra mange respondenter på kort tid (Johannessen m.fl., 2011, s.259). Hvis en studie skal prøve å forutse oppførselen hos større grupper, vil det kreves et større utvalg av respondenter enn det er mulig å kunne dekke med kvalitative intervjuer, da disse er svært tidskrevende (Kvale & Brinkmann, 2015, s.136). Videre er det positivt at man ved faste spørsmål og på forhånd oppgitte svaralternativer får en standardisering der man enklere kan se likheter og variasjoner i måten respondentene svarer på. I tillegg gir en slik standardisering mulighet til å generalisere resultatene fra utvalg til en populasjon (Johannessen m.fl., 2011, s.259). En fallgrube ved spørreskjema kan være dårlig svarprosent, altså en del bortfall av respondenter. Dette er en feilkilde som det er viktig å være oppmerksom på. Hvis bortfallet er tilfeldig, altså at det ikke er noen grupper i undersøkelsen som har gjennomgående lavere eller høyere svarprosent enn andre, vil utvalget fortsatt være representativt. Men om bortfallet derimot er systematisk, at noen grupper har betydelig lavere eller høyere svarprosent enn andre, er utvalget ikke representativt - og dette svekker muligheten til å generalisere resultatene til populasjonen (Johannessen m.fl., 2011, s.244-246).

3.2.2. Utvalg av respondenter og gjennomføring

Vi hentet inspirasjon fra vår oppgaves teoridel og fra andre masteroppgaver om evnerike elever når vi skulle bestemme spørsmålene og svaralternativene som skulle brukes i spørreundersøkelsen. Ikke minst passet vi på at spørreundersøkelsen kunne gi oss de svarene vi ønsket å finne ut av, med tanke på vår problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål.

Vi var opptatte av å ha så konkrete spørsmål som mulig, da dette fremheves som en viktig faktor (Johannessen m.fl., 2011, s.260). Spørsmål som stilles kan vanligvis deles inn tre kategorier: kunnskaper, handlinger og holdninger (Johannessen m.fl., 2011, s.268). Vi har inkludert alle disse typene spørsmål, da dette passer perfekt til det vi vil finne ut av.

Undersøkelsen ble laget elektronisk i tjenesten Questback. Dette programmet ble valgt ut siden Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) krevde en spørreskjematjeneste som hadde en skriftlig avtale ved Nord Universitet om å ikke lagre personopplysninger, og dette var den eneste elektroniske spørreskjematjenesten som universitet hadde avtale med. Før undersøkelsen ble sendt ut, testet en medstudent skjemaet (pretest).

Vi endte til slutt opp med en spørreundersøkelse som tok ca. 10 minutter å fullføre. Undersøkelsen bestod av 30 spørsmål, der noen av dem gikk på generelle fakta om respondenten (utdannelse, aldersgruppe og lignende) og spørsmål om tilpasset opplæring, mens hovedvekten av spørsmålene omhandlet evnerike elever. Innledningsvis viste vi til vår utvalgte definisjon av evnerike elever (se kapittel 1.3.2). Svaralternativene våre bestod i all hovedsak av en skala fra 1 til 5 hvor 1 var helt uenig, 3 var nøytral og 5 var helt enig. På enkelte spørsmål hvor det var hensiktsmessig, hadde vi i tillegg svaralternativet «ikke relevant» tilgjengelig. Vi passet på å kun ha lukkede spørsmål, da slike spørreundersøkelser oppnår høyere svarprosent (Johannessen m.fl., 2011, s.246). Til sist fulgte en åpen boks hvor respondentene valgfritt kunne legge igjen en kommentar, i tillegg til vår kontaktinfo i tilfelle noen skulle ønske å stille til intervju. Det betegnes av Johannessen m.fl. (2011, s.112) som vanlig å bruke en kvantitativ undersøkelse som springbrett til kvalitativ undersøkelse.

For å kunne besvare problemstillingen vår, ville vi trenge et ganske stort antall respondenter. For å få best mulig svarprosent, samt kvalitet på svarene, valgte vi å kontakte alle rektorer ved alle offentlige grunnskoler med ungdomsskoleavdeling i Nordland fylkeskommune (over 100 stykker). De mottok en mail med informasjon om studien og ble forespurt om de kunne tenke seg å sende ut spørreskjema til sine ansatte når denne var klar. I kvantitative undersøkelser trekkes utvalget ofte tilfeldig slik at man kan gjøre statistiske generaliseringer, og det var dette vi gjorde da vi ikke valgte ut skoler strategisk, men at alle som ønsket å være med, fikk være med (Johannessen m.fl., 2011, s.106). Det var 20 rektorer ved 20 ulike skoler som takket ja, og det betyr at 296 lærere mottok spørreundersøkelsen. Av disse svarte 70 på spørreskjemaet, og det gir oss en svarprosent på 23.65 %. Johannessen m.fl. (2011, s.245) skriver at mer enn 50% er bra svarrespons. Selv om svarprosenten ikke ble så veldig stor og

ikke alle skolene i Nordland deltok, var det en enorm spredning i geografisk beliggenhet på de skolene som svarte. Vi har dermed dekket så og si hele Nordland på en eller annen måte. Av disse 70 var det et flertall av kvinner og adjunkter med tilleggsutdanning, samt at 70% var over 40 år. Nesten 80% hadde jobbet i skolen i 10 år eller mer og de fleste skolene har mellom 100-300 elever.

3.3.1 Intervju

Intervjuer er den mest brukte måten å samle inn kvalitative data på. Forskningsintervjuet kan karakteriseres som en samtale med en struktur og et formål, der formålet ofte er å forstå eller beskrive noe (Johannessen m.fl., 2011, s.135). Det kvalitative forskningsintervjuet ønsker å forstå verden sett fra intervjupersonens synsvinkel, altså er et gjennomgående mål å avdekke deres opplevelse av verden (Kvale & Brinkmann, 2015, s.20). Det er flere fordeler med intervju. For eksempel så får informantene, i mye større grad enn spørreskjema, frihet til å uttrykke seg, og dermed kommer deres erfaringer og oppfatninger bedre frem ved hjelp av detaljerte beskrivelser. Ved intervju kan vi dermed avdekke ting underveis som vi ikke hadde tenkt å spørre om på forhånd (Johannessen m.fl., 2011, s.136-137).

3.3.2. Utvalg av informanter og gjennomføring

I samarbeid med veileder kom vi frem til at ca. 5-6 informanter ville være dekkende for vår oppgave. Likevel var vi klare over at det bør gjennomføres intervjuer helt til man har intervjuet så mange som trengs for å finne ut det man ønsket, og dermed var vi åpne for å intervju flere om det skulle være nødvendig. Samtidig er det ofte fordelaktig å ha færre intervjuer i undersøkelsen og i stedet bruke mer tid på å analysere intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s.148). Ved kvalitative undersøkelser er det ikke vanlig med tilfeldig trekking, da hensikten snarere er å få mest mulig kunnskap om fenomenet - dette gjør utvelgelsene ikke representative, men hensiktsmessige (Johannessen m.fl., 2011, s.106-107).

Når vi rekrutterte informanter til intervju, gjorde vi derfor en strategisk kriteriebasert utvelgelse. Det var viktig for oss at informantene vi valgte innehadde kunnskaper om og erfaring med evnerike elever. For å finne disse informantene, gjorde vi fire grep. Først spurte vi alle rektorene i Nordland (jamfør kapittel 2.3.1.1) om de visste om noen av sine ansatte kunne være aktuelle med bakgrunn i våre kriterier. Vi ser at dette nok ikke er et tema som mange føler seg trygg på, da vi har slitt mye med å få tak i intervjupersoner, tross mye arbeid med å få til dette. Av over 100 forespurte, var det kun en rektor som sa at han hadde en faglærer som kunne stille seg disponibel til intervju. Grunnet så lite respons, tok vi selv

kontakt med to lærere ved ulike skoler i ulike kommuner som vi vet har jobbet med dette og som har interesse for feltet, og begge disse svarte ja. I tillegg fikk vi et tips fra en av våre universitetslærere om en lærer som kunne litt om temaet, og hun svarte også ja på forespørselen vår. Fremdeles var det litt lite, og derfor ba vi respondentene avslutningsvis i spørreskjemaet om å kontakte oss om de ville intervjues. Her fikk vi null respons, så det siste grepet vi gjorde var å ta i bruk snøballmetoden - å spørre de vi hadde avtalt intervju med om de visste om noen andre vi kunne kontakte for å intervju om samme tema (Johannesen m.fl., 2011, s.109). Her fikk vi ett tips.

Vi endte opp med fem intervjupersoner hvorav en av dem var kvinne og fire var menn. Alle var i bunn adjunker og hadde ulike former for tilleggsutdanninger, men aldersspennet var svært stort. Her er det verdt å nevne at to av disse ikke jobber på ungdomsskolen, men på mellomtrinnet. Slik måtte det bli grunnet vanskelig rekruttering som tidligere nevnt. Alle hadde for det meste lang og veldig variert erfaring innen skoleverket. I resultatkapitlet har vi anonymisert disse ved hjelp av fiktive navn. Vi hadde et semistrukturert intervju, altså intervju basert på en intervjuguide der spørsmål, tema og rekkefølge kunne varieres og informantene kunne formulere svarene med egne ord. Likevel hadde vi en viss standardisering på spørsmålene slik at det ble enklere å systematisere svarene og dermed kunne man sammenligne dem enklere (Johannessen m.fl., 2011, s.137-138). Vi så til at spørsmålene som ble stilt ville gi svar på vår problemstilling og våre forskningsspørsmål. Informantene fikk ikke intervjuguiden på forhånd, men som nevnt tidligere fikk de vite at temaet gjaldt evnerike elever, siden vi ønsket å prate med noen som kunne fortelle litt inngående om dette. Informantene våre holdt til så langt unna at vi fant det mest hensiktsmessig å utføre intervjuene via videosamtale. Kvale og Brinkmann (2015, s.178) forteller at det i større grad benyttes intervjuer formidlet av teknologi, da det gir større mulighet til å kommunisere med mennesker langt unna. Vi brukte videosamtaleprogram på PC slik at vi og intervjupersonene både kunne se og høre hverandre. På intervjuet kom vi inn på lærernes kunnskaper, holdninger og erfaringer med evnerike elever. Intervjuguiden ligger vedlagt (se vedlegg 3). Intervjuet konsentrerer seg altså om de evnerike elevene som havner langt over «normalen». Likevel var vi åpne for å lytte til erfaringer og tanker rundt alle elevene som trenger større utfordringer i skolen - altså også skoleflinke elever. Vi passet på å spørre lærerne om hva de mente definisjonen på evnerike elever var, før vi presenterte den vi hadde valgt å forholde oss til. Intervjuene ble avrundet med en debrifing, altså at vi spurte intervjupersonene om de hadde noe mer de ville si (Kvale & Brinkmann, 2015, s.161).

Hvert intervju varte i gjennomsnitt 30 minutter, bortsett fra ett som ble betydelig kortere grunnet informantens manglende anerkjennelse av elevgruppen vi ønsket å undersøke. Vi tok opptak av intervjuene for å kunne transkribere i etterkant, og disse sendte vi til DigiForsk AS som gjennomførte transkriberingene. I sin sluttrapport konkluderte de med at spørsmålene var godt forberedt og tydelige i formen. De skrev at intervjuene var ryddig gjennomført og at personene lot hverandre snakke ferdig uten å avbryte. Da vi mottok transkriberingene fra selskapet, leste vi gjennom mange ganger og jobbet godt med materialet for å bli kjent med det. Utdrag fra transkripsjon ligger under vedlegg 5.

3.4 Bearbeiding og analyse

Før vi gikk i gang med intervjuene, analyserte vi først spørreskjemaresultatene i tilfelle det kunne hende at det dukket opp noe som vi burde ta med i intervjuene. Å benytte kvalitative metoder ved oppfølging av kvantitativ datainnsamling er en av tre ulike måter man kan kombinere disse metodene på, siden kvantitative undersøkelser kan etterlate seg spørsmål som må belyses mer inngående. Vi så det videre hensiktsmessig å benytte de kvalitative og kvantitative metodene parallelt da vi så at våre kvalitative data kan belyse de tallmessige resultatene, og at tallene kan si noe om utbredelsen av funnene i de kvalitative delene av undersøkelsen (Johannessen m.fl., 2011, s.367).

Nilssen (2014, s.82) forteller at feltnotater, dokumenter, logger og transkribert datamateriale utgjør den ufordøyde, komplekse virkeligheten - og fastslår at å redusere for å få mening ut av dette er en utfordring. Før man setter i gang med analysearbeidet, må man først og fremst redusere datamengden (Johannessen m.fl., 2011, s.163). Dette gjorde vi ved å trekke ut det som i størst grad vil besvare vår problemstilling og våre forskningsspørsmål. For intervjuenes del, skrev vi ut transkriberingene og markerte utsagn i fargekoder. I tillegg gjorde vi oss opp sammenfattende tanker om hver og en av intervjupersonene, altså foretok notater på hvordan vi oppfattet dem mer helhetlig ut fra svarene som de gav oss. Vi streket deretter ut mye irrelevant og overflødig blant utsagnene deres. Så startet vi for alvor analysearbeidet. Analyse av kvalitative data består i å bearbeide tekst. Vi har foretatt en kvalitativ innholdsanalyse for å få frem mønster, likheter og ulikheter. Vi sammenfattet det vi stod igjen med av informantenes utsagn, og skrev ned nøkkelordene som gikk igjen i teksten. Disse kan sees som innledende koder (Kvale & Brinkmann, 2015). Kodene var mange, og i neste steg førte vi dem sammen til kategorier som vi la under de tre hovedpunktene som gikk på forskningsspørsmålene våre (holdninger, tilpasninger og utfordringer). Under hver av disse

ulike kategoriene skrev vi inn passende utsagn fra informantene - dette fordi det sjeldent er slik at man kun kan sortere etter de spørsmålene man stiller, og dette er også for mange til at det kan bli ryddig og oversiktlig. Deretter bearbeidet vi disse under hver kategori og varierte mellom sitat og fortellende tekst.

Analyse av kvantitative data skjer ved hjelp av opptelling (Johannessen m.fl., 2011, s.33). Spørreskjemaanalysen vår besto altså hovedsakelig av en statistisk beskrivende analyse der fokuset var på prosent og frekvenser. Vi skrev ut den ferdige rapporten med oversikt over svarene som viste både antall prosent på hvert svaralternativ og gjennomsnittssvaret for hvert spørsmål. Deretter skrev vi det mest relevante av dette inn på PC-en, samt markerte spesielt spennende funn. Vi sorterte de relevante funnene etter kategorier basert på forskningsspørsmålene, slik som vi gjorde med intervjuene. Her varierte vi i å vise til gjennomsnittssvarene (G) og svarene i prosent, samt varierte angående hvor det var mest hensiktsmessig å sette inn figur for å illustrere funnene. Her er det viktig å påpeke at vi i figurene har valgt å slå sammen to av svaralternativene. Det vil si at selv om det i selve spørreskjemaet var fem svaralternativer, vises det i figurene som tre svaralternativer grunnet at «liten eller mindre grad» og at «noe eller stor grad» står sammen.

3.5 Kvalitetssikring og etikk

Ved avsluttet forskningsarbeid er man nødt til å kritisk vurdere kvaliteten på forskningsopplegget og de konklusjonene man har trukket. I denne sammenhengen må man se nærmere på reliabilitet og validitet (Johannessen m.fl., 2011, s.229).

3.5.1 Reliabilitet, validitet og objektivitet

Reliabilitet handler om datamaterialets pålitelighet og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.276). Dette handler altså om nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvilke data som brukes, måten de samles inn på og hvordan de bearbeides. Det er flere ulike måter å teste datas reliabilitet på (Johannessen m.fl., 2011, s.40). For eksempel tyder det på høy reliabilitet om andre forskere kommer frem til samme resultat på et senere tidspunkt. Dette har å gjøre med om informanten ville endret svarene sine om en annen forsker hadde gjennomført undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015, s.276). Vi mener i tillegg at reliabiliteten forsterkes ytterligere av at vi er to ulike forskere som utfører analysearbeidet. Videre er det viktig at man ikke stiller såkalte ledende spørsmål, siden selv små endringer av spørsmålsformuleringen i spørreskjema eller intervjuguide kan påvirke svaret - i tillegg til verbale og kroppslige responser under intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, S.201-202).

Forskeren kan i tillegg styrke påliteligheten ved å gi leseren en detaljert beskrivelse av konteksten og fremgangsmåten for hele forskningsprosessen (Johannessen m.fl., 2011, s.230). For å oppnå høyest mulig pålitelighet i vår undersøkelse, har vi vektlagt å beskrive forskningsprosessen svært inngående. Vi har også brukt intervjusitater når vi har rapportert resultatene.

Validitet kan dreie seg om hvorvidt en metode undersøker det den har til hensikt å undersøke. Dette kan omhandle i hvilken grad forskerens fremgangsmåter fører til funn som på rett måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten (Johannessen m.fl., 2011, s.230). Det skilles mellom forskjellige former for validitet, blant annet intern og ekstern validitet (Johannessen m.fl., 2011, s.69-70). Intern validitet sier noe om i hvilken grad resultatene er gyldige for det utvalget og det fenomenet som er undersøkt (Dahlum, 2015). Noen teknikker som øker sannsynligheten for at forskningen frembringer troverdige resultater, er blant annet triangulering. Dette har vi beskrevet nærmere i kapittel 3.2. Vi kan videre styrke troverdigheten ved å formidle resultatene til informantene for å få bekreftet resultatene, eller ved å la andre kompetente personer analysere det samme datamaterialet for å se om de kommer frem til samme fortolkning. Ekstern validitet omhandler overførbarhet - altså om resultater fra et forskningsprosjekt kan overføres til lignende fenomener. Overførbarhet er ikke begrenset til kvalitative undersøkelser, da også resultater ved kvantitative undersøkelser vil kunne overføres til beslektede fenomener (Johannessen m.fl., 2011, s.230-231).

For å ivareta både ekstern og intern validitet, har vi gjort flere grep. Først har vi kombinert metoder for å få frem ulike vinklinger av det vi ville undersøke. Videre valgte vi å foreta spørreskjemaundersøkelsen i hele Nordland fremfor å kun fokusere på et mindre begrenset geografisk område. Dette ivaretok at vi nådde ut til langt flere enn ved kun intervjustudier. Samtidig hadde vi ingen garanti for at et tilfredsstillende antall respondenter ville svare. Når det gjelder overførbarhet, synes vi det er interessant å finne ut om resultatene våre primært er av lokal interesse eller om de i noen grad er generaliserbare. Når det gjelder intervjuforskning, er det oftest for få intervjupersoner til at resultatene kan generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2015, s.289). Det kan imidlertid være at vi finner ut at resultatene fra spørreundersøkelsen kan generaliseres til en viss grad hvis vi får mange svar som er entydige, dette siden vi har et tilfeldig utvalg. Ikke minst vil det bli spennende å se om svarene i intervjuene og spørreundersøkelsen samsvarer eller ikke. Noe annet som styrket vår validitet, var at vi var

nøye med å definere evnerike elever i spørreskjema og at vi fant intervjupersoner med erfaring på tema.

Det er i tillegg viktig at funnene er et resultat av forskningen og ikke et resultat av forskerens subjektive holdninger (Johannessen m.fl., 2011, s.232). Forskerens forforståelse kan påvirke flere ting: hva man observerer, hvordan observasjoner vektlegges og tolkes, spørsmålene i intervjuguiden, de prekodete svarene i spørreskjemaet, hvilken litteratur man velger ta med og ikke, fortolking av informantens utsagn, utvelgelse av data som presenteres og ikke presenteres med mer (Johannessen m.fl., 2011, s.38-40; Nilssen, 2014, s.63; Kvale & Brinkmann, 2015, s.52). Siden forskning aldri kan bli helt objektiv, er det svært viktig at man arbeider bevisst med egen forforståelse (Nilssen, 2014, s. 26 & s.68). Altså bør man være selvkritisk til hvordan prosjektet er gjennomført, og i oppgaven redegjøre for sine tidligere erfaringer, fordommer og oppfatninger som kan påvirke tilnærmingen i prosjektet. Man kan også undersøke i hvilken grad resultatene kan bekreftes av andre forskere gjennom tilsvarende undersøkelser (Johannessen m.fl., 2011, s.232). I vår prosess med oppgaven har vi hele veien vært åpne mot både veileder og i selve teksten om vårt syn på det vi undersøker. På bakgrunn av tidligere erfaringer, mediebildet med mer, har vi nok et inntrykk av at norsk skole ikke tilrettelegger nok for evnerike elever. Derfor har vi tatt hensyn til vår forforståelse i stor grad, for eksempel ved utarbeiding av spørsmål både i intervju og spørreskjema. Vi har tatt på oss «forskerbriller» og har vært åpne for at vårt syn muligens ikke understøttes av våre forskningsresultater. Vi har vært åpne for det uventede. Det er svært viktig for oss å formidle faktiske data fra undersøkelsene våre, da det vil være til det beste både for oss som forskere og for de som senere kan ha bruk for resultatene.

3.5.2 Etikk

Forskning må underordne seg etiske prinsipper og juridiske retningslinjer. Dette aktualiseres spesielt sterkt i samfunnsforskningen fordi denne så direkte berører enkeltmennesker og forhold mellom mennesker, særlig i forbindelse med datainnsamlingen (Johannessen m.fl., 2011, s.89). Kvale og Brinkmann (2015, s.35) fremhever at forskningsintervjuet er gjennomsyret av etiske problemer. Disse oppstår spesielt siden man må nærme seg menneskers privatliv og at dette skal legges ut i en offentlig oppgave (Kvale & Brinkmann, 2015, s.97). Derfor må man behandle den intervjuende og hans informasjon med respekt (Johannessen m.fl., 2011, s.90). Deltakerne skal være informert om aktivitetene de vil være involvert i og om mulige belastninger, for eksempel ekstra arbeid (Nilssen, 2014, s.145). De

etiske sidene ved analyseringen omfatter spørsmålet om hvor dypt og kritisk intervjuene kan analyseres og hvorvidt intervjupersonene bør være med på å bestemme hvordan uttalelser deres skal tolkes (Kvale & Brinkmann, 2015, s.97). Resultater fra prosjekter som inneholder personopplysninger skal formidles anonymisert (Johannessen m.fl., 2011, s.96). Etiske krav til forskeren omfatter at offentliggjøringen av funnene er så nøyaktige som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015, s.108). Om man skal samle inn og behandle personopplysninger må man vurdere om disse er meldepliktige, eventuelt konsesjonspliktige til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Dessuten stiller Personvernopplysningsloven krav om samtykke, og ifølge Forvaltningsloven er all informasjon som kan tilbakeføres til enkeltpersoner, taushetsbelagt (Johannessen m.fl., 2011, s.93-96).

I vår undersøkelse brakte vi ingen nærgående temaer på banen i intervjuene eller i spørreskjemaet. Vi visste også at informantene i intervjuene innehadde kunnskaper om temaet. Vi passet på at vi behandlet informantene med respekt og at de fikk en god opplevelse. Videre innhentet vi samtykke og ga ut utfyllende informasjon om vår studie. Dessuten ble alle informanter og respondenter anonymisert i den endelige oppgaven, og vi behandlet all informasjon i prosessen konfidensielt. Vi fikk godkjenning fra NSD til våre undersøkelser, og veilederen vår har i tillegg godkjent alt arbeid kontinuerlig.

4 Resultat

I dette kapittelet vil vi presentere dataene som er samlet inn, heretter kalt forskningens resultater. Resultatene presenteres utgående fra forskningsspørsmålene som omfatter holdninger (4,1), hvordan lærerne tilpasser undervisningen (4,3), og utfordringer (4,4). I hvert av avsnittene vil vi innlede med resultater fra spørreskjema gjennom å presentere frekvenser og deretter fordype dette gjennom å presentere resultat fra intervjuer.

4.1 Holdninger

Det første forskningsspørsmålet vi hadde omhandlet lærernes holdninger. Vi begynner med å presentere resultatene fra spørreskjema og senere fordypes det som fremtrer der gjennom at resultatene fra intervjuene presenteres.

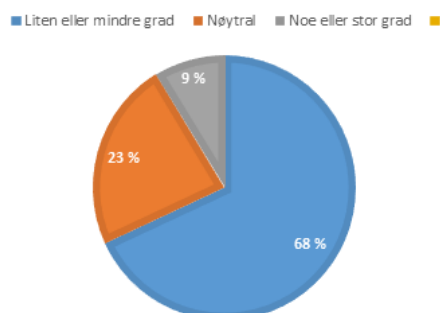
4.1.1 Spørreskjema

Vi ønsket å sjekke hva respondentene tenkte om mytene som ifølge litteraturen lever blant lærere. På spørsmål om i hvor stor grad de mener at evnerike elever klarer seg selv, var det ingen som mente dette i stor grad, men likevel 8,7% som mente at de i noen grad gjør det (Figur 1). Den store majoriteten er uenig i om at de klarer seg selv.

Respondentene ble videre utfordret på om de gjenkjente seg i at det ikke er akseptert å være talentfull. Her var det kun 1,4% som svarte at de i stor grad kjente seg igjen i dette, men likevel mente 11,6% at dette var tilfellet i noen grad (Figur 2). Men vi ser med andre ord at også når det gjelder dette, er de fleste ikke enig i at det ikke er akseptert å være talentfull.

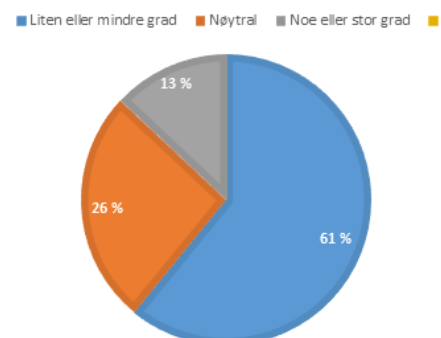
Videre lurte vi på i hvor stor grad de kjente seg igjen i om det eksisterte dårlige holdninger til disse barna blant norske lærere. Flertallet kjente seg ikke igjen i dette, jamfør ($G=2,03$) hvor kun 2,8% mener at dette er tilfelle.

I HVOR STOR GRAD ER DU ENIG I AT EVNERIKE ELEVER KLARER SEG SELV OG AT MAN IKKE TRENGER BRUKE EKSTRA RESSURSER PÅ DISSE?



Figur 2: Andel lærere (%) som anser det som ikke sosialt akseptert å være talentfull

I HVOR STOR GRAD ER DU ENIG I AT DET IKKE ER SOSIALT AKSEPTERT Å VÆRE TALENTFULL?



Figur 1: Andel lærere (%) som anser evnerike elever til å klare seg selv

4.1.2 Intervju

I lærernes svar når det gjelder deres holdninger, har vi funnet frem til tre kategorier: a) evnerike elever trenger støtte, b) økende positiv oppmerksomhet og c) evnerike elever finnes ikke.

A) Evnerike elever trenger støtte

Både Kjell, Trude, Ben og Ronald løfter frem at evnerike elever trenger støtte, at norsk skole er for dårlig til å ta vare på de flinkeste og at man ikke tar nok hensyn til evnerike elever. Det blir blant annet sagt at fokuset er på de elevene som ikke har forventet atferd og som har lærevansker. Trude sier det slik:

Vi har fokus på at vi skal ha med oss alle, det som vi snakker om i starten av om fellesskole, at alle skal få være med, vi skal få alle så langt som de klarer, men de sterkeste glemmer vi.

Ronald sier det er viktig at evnerike elever også får sine muligheter, og forteller at om disse ikke får passende utfordringer og støtte, så vil de utfordre læreren. Da vil læreren komme på kant med elevene etterhvert, noe som igjen er uheldig. Ben forteller at han mener det er viktig at vi tar mer hensyn til elever med kunnskapsrike egenskaper og støtter disse. Han setter det i et fremtidsperspektiv og sier at «Offentlige institusjoner trenger å forstå at det beste er at de kan få flere evnerike barn som skal bli evnerike voksne». Det blir i tillegg trukket frem at denne elevgruppen trenger hjelp sosialt og med å finne sin plass i skolen.

B) Økende positiv oppmerksomhet

På spørsmål om de kjenner seg igjen i negative holdninger til elevene, svarer både Trude, Kjell, Ben og Ronald umiddelbart at de ikke kjenner seg igjen i det - at de ikke har sett noe til det eller hørt det selv. For eksempel sa Kjell dette: «Jeg har egentlig ikke møtt på noen som har negative holdninger til dette. Bare positivitet». Trude forteller for eksempel at hun har en oppfatning om at det er blitt mer oppmerksomhet rundt elevgruppen evnerike elever enn tidligere. Hun mener at tidligere har det vært en oppfatning av at de flinke klarer seg selv, men hun tror at dette er på tur til å snu. Likevel peker Kjell på at han tror at den generelle holdningen er at elevgruppen klarer seg selv, og han kan også tro at noen er negative.

C) Evnerike elever finnes ikke

Til tross for at alle lærerne vi snakket med hadde erfaringer med evnerike elever og mente at disse trengte ytterligere støtte og positiv bekreftelse, kom det hos en av informantene frem noe annet. Vi fikk med intervjuobjektet Oddstein se at det eksisterer holdninger om evnerike

elever som kanskje ikke er helt heldige. Vi skal senere redegjøre for Oddsteins tanker om elevgruppens (manglende) eksistens. Han uttalte i tillegg følgende: «Evnerike elever finnes ikke sånn sett». Dette kan sies å være et sterkt motstykke til for eksempel Bens uttalelse: «Man kan finne evnerike elever på alle skoler i hele verden».

Vi har flere eksempler på Oddsteins holdninger. På spørsmål om han hadde noe å legge til før vi avsluttet helt, uttaler han blant annet «Det kan hende at det finnes noen ytterst få, som har fått noe ekstra fra vår herre. (...). Genialitet er en prosent gener, og 99% transpirasjon og innsats». Han har også en annen type holdning mot elever generelt som nok kan diskuteres. Da vi fortalte definisjonen på evnerike elever, sa han følgende:

Sånn som på matematikk særlig og delvis lesing som med de elevene jeg har. Det siste snittet vi hadde i sjette klasse ved [arbeidsplass] som jeg var i til [dato] hadde vi ett classesnitt på 98.15 %. Det betyr at alle kan alt. Som mattelærer passer jeg på at alle kan alt.

4.1.3 Sammenfatning

Jevnt over ser vi at respondentene i spørreundersøkelsen ikke mener å ha sett så mye til, eller selv har, dårlige holdninger til elevgruppen. Eksempelvis kjente respondentene seg stort sett ikke igjen i at evnerike klarer seg selv og at det ikke er akseptert å være talentfull. Når det gjelder intervjupersonene, fremkom det litt andre resultater. Først og fremst hadde en av intervjupersonene selv noen mindre heldige tanker om elevgruppen. Videre ble det av en annen intervjupersonene pekt på at han tror den generelle holdningen er at de evnerike elevene klarer seg selv, og at det var stor enighet blant informantene om at evnerike elever trenger *mer* støtte og at norsk skole må bli bedre. Likevel mente informantene at det er økende positiv oppmerksomhet mot elevgruppen, noe som gjenspeiler svarene fra respondentene.

4.2 Kunnskap og erfaring

Vi vil i dette avsnittet innlede resultatene med en kort presentasjon av hvilken kunnskap og erfaring lærerne har, da vi mener at dette er relevant bakgrunnsinformasjon til kapitlet og dermed forskningsspørsmålet om hvordan lærere tilpasser undervisningen for evnerike.

4.2.1 Spørreskjema

I spørreundersøkelsen spurte vi respondentene om i hvor stor grad de følte at de lærte tilstrekkelig om evnerike elever på lærerskolen. Her var gjennomsnittet 1,9 på skalaen som gikk fra 1 (liten grad) til 5 (stor grad). Ved nærmere undersøkelse ser vi at hele 72,9 % mente

at de i liten eller mindre grad lærte om denne elevgruppen på skolen. Det var kun 5% som hadde svart at de hadde lært tilstrekkelig om evnerike elever (Figur 3).

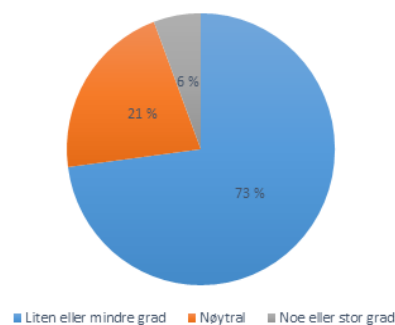
Videre viser undersøkelsen at respondentene var svært delte i deres oppfatninger av om de føler at de har nok kunnskaper per dags dato når det gjelder evnerike elever (G=2,96). Dette illustreres nærmere prosentvis i Figur 4.

54% av respondentene mente at lite kompetanse hos lærerne var en av de viktigste hovedårsakene til at lærerne ikke tilpasser undervisningen for evnerike elever tilstrekkelig - her viser vi til Figur 12 som presenteres i kapittel 4.4.1. Vi spurte også informantene om de hadde hørt om Jøsendalutvalget og deres utredning «mer å hente» - her svarte hele 90% at de ikke hadde hørt om denne utredningen.

I spørreskjemaet fikk respondentene svare på i hvilken grad de over det siste året hadde møtt på en evnerik elev. Godt over halvparten har i noen eller stor grad gjort det. Det viser seg at færre har møtt på evnerike elever med læringsvansker (Figur 5).

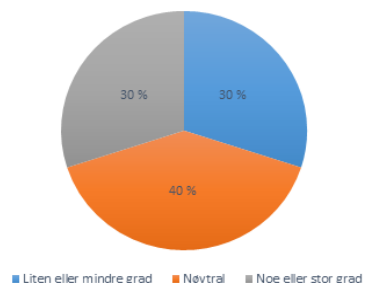
De fleste lærerne mener at skolen de jobber på har fokus på tilpasset opplæring (G=3,81) - men når det gjelder spørsmålet om i hvor stor grad de mente at skolens ledelse involverte seg og støttet opp om arbeidet med å tilrettelegge for evnerike elever, var det imidlertid mange færre som kjente seg igjen (G=2,87). Se figur 6 for utdypende prosentpoeng.

I hvor stor grad føler du at du lærte tilstrekkelig om evnerike elever på lærerskolen?



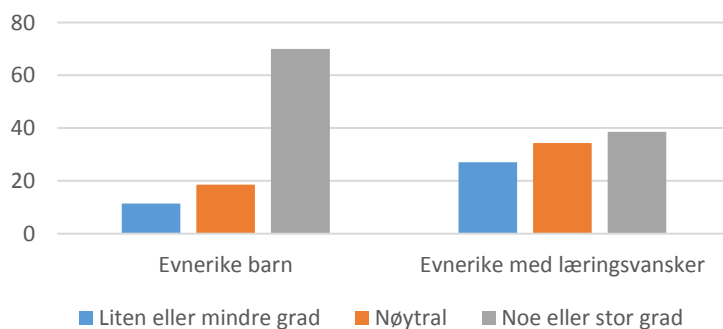
Figur 3: Andel lærere (%) som følte at de lærte tilstrekkelig om evnerike elever på lærerskolen

I hvor stor grad føler du at du har nok kunnskaper om denne elevgruppen idag?

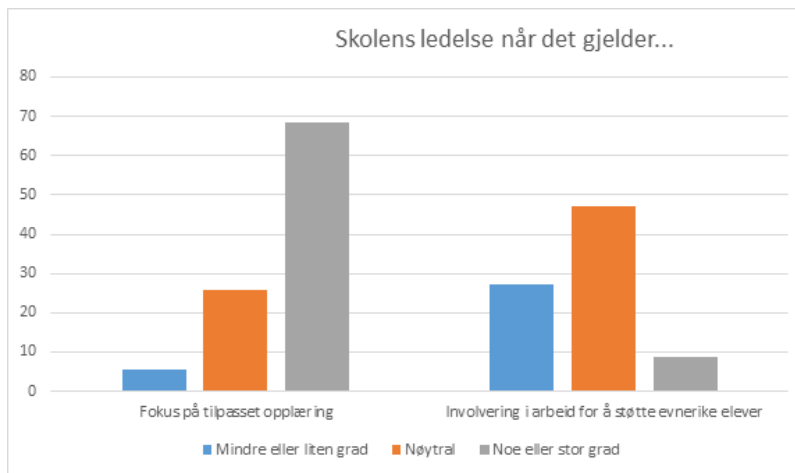


Figur 4: Andel lærere (%) som føler at de har nok kunnskaper om evnerike elever

I hvor stor grad har du det siste året møtt...



Figur 5: Andel lærere (%) som det siste året har møtt evnerike barn og evnerike barn med læringsvansker



Figur 6: Andel lærere (%) som mener at skolens ledelse har fokus på tilpasset opplæring og involvering i arbeid for å støtte evnerike elever

spør om i hvor stor grad de har tatt hensyn til evnerike elever når de planla undervisningen sin det siste skoleåret (G=3,29). Resultatene viser at det faktisk er over 10% som svarer at de i liten eller mindre grad jobber med å tilpasse opplæringa for disse elevene (Figur 7). Alternativet «ikke relevant» var åpent for respondenter som mente at de ikke hadde møtt på evnerike elever i dette tidsrommet. Utdypende ble de spurt om de det siste året hadde laget egne hjemmeleksker til evnerike elever. De fleste hadde ikke dette (G=2,68).

4.2.2 Intervju

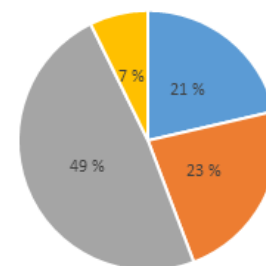
Fra intervjuresultatene trådte tre kategorier frem som viser lærernes kunnskap, og disse er: a) varierende kunnskap om kjennetegn, b) bevissthet om konsekvenser og c) at eget engasjement er nødvendig.

A) Varierende kunnskap om kjennetegn

Vi begynte intervjuene med å be respondentene definere evnerike elever. Trude, Ben og Kjell beskriver evnerike elever som å ha kunnskaper langt over andre jevnaldrende, men kom i tillegg inn på at evnerike elever har dypere forståelse: Kjell beskriver dette som noe annet enn å være skoleflink: «du kan ha gode karakterer uten å være veldig begavet. Du har de skoleflinke som har skjönt hva som må til for å lykkes i norsk skole (...). Du kan lese deg til mye, men forståelse er litt vanskeligere». Oddstein har et annet syn på hva evnerike elever er.

Mesteparten av respondentene svarer at de benytter seg av tilpasset opplæring i undervisningen sin personlig (G=3,88). Likevel minker gjennomsnittsvaret noe når vi spør om i hvor stor grad de jobber med å tilpasse sin undervisning for at elever på høyt nivå skal føle seg faglig inkludert (G=3,53) og når vi

I hvor stor grad har du tatt hensyn til evnerike elever når du planla undervisningen din siste skoleår?



■ Mindre eller liten grad ■ Nøytral ■ Noe eller stor grad ■ Ikke relevant

Figur 7: Andel lærere (%) som har tatt hensyn til evnerike elever da de planla undervisningen sin siste skoleår

Han legger mer vekt på det at de fleste har mulighet til det meste så lenge man er heldig med de voksne rundt seg:

(...) Er man for eksempel veldig plaget med kromosomfeil og den biten der, så kan det selvfølgelig være en forskjell i fysisk forutsetning, men ellers har vel de fleste muligheten til det meste. (...). Det handler om å ha flaks med de voksne rundt seg.

Ingen av informantene hadde hørt om dobbelteksepsjonelle elever. Ingen av informantene kunne heller redegjøre for ulike tiltak som var spesielt beregnet for evnerike elever, og hadde heller ikke hørt om begrep som akselerasjon, berikelse med flere. Imidlertid når vi forklarte hva disse tiltakene innebar, var det flere som hadde hørt om at dette fantes.

B) Bevissthet om konsekvensene

Både Trude, Kjell og Ronald ser hvilke konsekvenser som kan oppstå om man er evnerik, men ikke får utfordringene som trengs. De nevner blant annet at man kan ende opp som skoletapere, skulkere, eller utdroppere, miste motivasjonen, bli skolelei, stagnere faglig istedet for å utvikle seg, og komme i opposisjon mot lærere. Ben, derimot, så ikke helt konsekvensene. Han er en av informantene som jevnt over har greie kunnskaper om emnet, og som er svært forståelsesfull for at elever med høyt potensiale må få hjelp til å få større utfordringer og gode tiltak. Likevel ser han ikke ut til å vise forståelse for at evnerike barn kan ha problemer, siden han mener at disse barna ikke pleier å ha en «gi opp»-holdning. Likevel ser han at motivasjonen til en viss grad kan forsvinne. Han sier det slik: «Det er som i sport: Om du ikke har en trener som støtter deg og gir deg råd, vil du bli stående på stedet hvil, og miste motivasjonen».

C) Eget lærerengasjement nødvendig

Svarene fra de intervjuede går i samme retning som resultatene fra spørreskjemaet. Alle informantene mener at de lærte veldig lite eller ingenting på lærerutdanningen om evnerike elever. De mener at de har bygd opp sin kunnskap gjennom erfaring fra læreryrket, gjennom deltagelse i konferanser eller gjennom egen interesse. For eksempel har Trude skrevet en master om evnerike elever ettersom hun hadde et familiemedlem som kunne gå under begrepet «evnerik», men som ikke hadde fått oppfølging:

Jeg lærte utrolig mye av å skrive master, men det var jo en grunn til at jeg ville skrive om det. (...) litt av bakgrunnen for at jeg ville skrive om det, var at jeg har ei i min egen familie som jeg mener ikke fikk den oppfølgingen hun trengte, som endte opp som en skoletaper. Hun lærte seg koreansk i en påskeferie, men på

skolen har hun ikke fullført videregående, fordi hun aldri fikk noe hjelp. (...) Når jeg leste i litteraturbøkene om evnerike barn, tenkte jeg på henne gjennom hele, jeg tenkte «herregud, dette er jo henne».

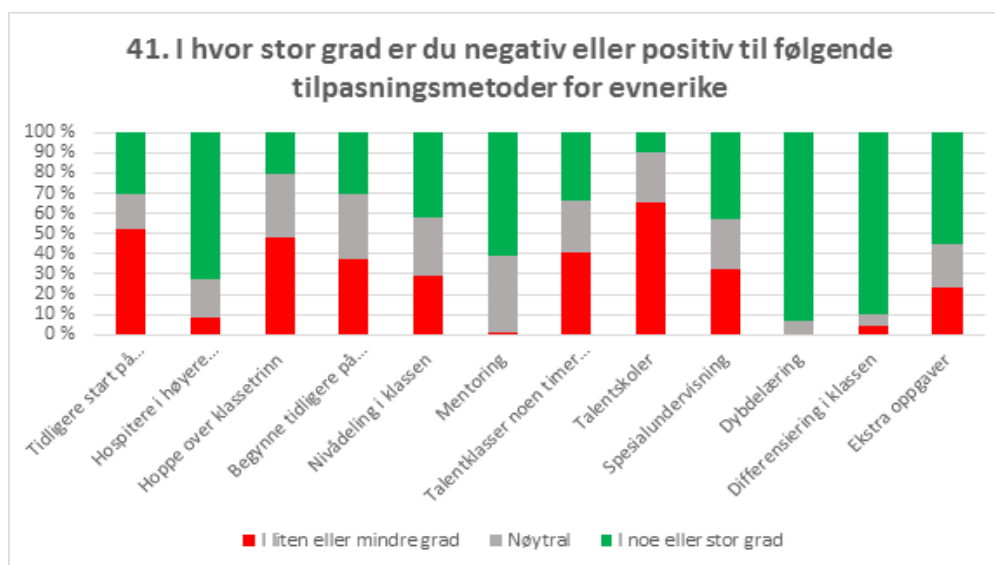
Hun forteller i tillegg om at når hun begynte å skrive master, leste hun litteratur som hun hadde ønsket hun hadde fått lest på lærerutdanningen for å være bedre rustet for det som skulle komme.

4.3 Tilpasninger

Det neste forskningsspørsmålet vårt dreiet seg om hvordan lærerne tilpasser undervisningen for evnerike barn. Også her vil vi starte med å presentere resultatene fra spørreskjema og senere fordypes det som fremtrer der gjennom at resultatene fra intervjuene presenteres.

4.3.1 Spørreskjema

Vi spurte lærerne om i hvor stor grad de var negative eller positive til ulike tilpasningsmetoder eller tiltak til bruk for evnerike elever. Respondentene var mest positive til dybdeløring (G=4,47) og differensiering innen ordinær klasse (G=4,28). Mange av lærerne var i tillegg positive til å la elever hospitere i høyere klassetrinn i enkeltfag (G=4,00). Færre forholder seg positive til talentskoler (G=2,07), til at elevene begynner tidligere på grunnskolen (G=2,71), til at elever får hoppe over klassetrinn (G=2,58), begynne tidligere på videregående eller universitetet (G=2,88) og talentklasser noen skoletimer om dagen (G=2,83). Viser til figur 8 som utdyper prosentvis fordeling.



Figur 6: Andel lærere (%) som er negative eller positive til ulike tilpasningsmetoder for evnerike elever

Her kan vi eksempelvis se at hele 55% var noe eller veldig positive til å gi evnerike elever ekstraoppgaver som tiltak. Det var 42,6% som var noe eller veldig positive til å ta enkeltelever ut av klassen, og dette så ut til å samsvare med resultatene vi fikk da vi spurte dem om i hvor stor grad de mener at evnerike elever bør være en spesialpedagogisk oppgave (G=3.31).

4.3.2 Intervju

Når det gjelder intervjuresultatene, fikk vi under denne kategorien frem følgende fem underkategorier: a) ulike tilpasninger innad i klassen, b) fordypning heller enn ekstraoppgaver, c) utvikle sin begavelse utenfor skolen, d) akselerasjon er en uprøvd mulighet og e) delte meninger om talentskoler.

A) Ulike tilpasninger innad i klassen

På spørsmål om hva informantene gjør for å tilpasse opplæringen for sine evnerike elever, har alle ganske ulike metoder. Trude forteller at hun av og til deler opp elevene i stasjoner. Hun forteller i tillegg om et digitalt verktøy som heter Quizlet som gir flere muligheter der de sterke kan jobbe på sitt nivå. Hun betegner dette som en form for nivådeling og hun mener at dette fungerer og at hun har fått gode tilbakemeldinger på dette fra foreldre og elever. Også Ronald anvender digitale verktøy: «Jeg har også i tillegg IKT, så jeg har digitale ressurser for å tilpasse ting». Kjell har enda flere erfaringer. Han forteller at han generelt i klasserommet ofte bruker «flytsone-modellen» for å finne ut hvor de ligger og om stoffet blir for kjedelig eller for vanskelig. De tre evnerike elevene i hans klasse følger et eget undervisningsopplegg over nett med undervisning der. Disse elevene lar han dermed få jobbe en del i grupper sammen. Dette bruker også Ronald å gjøre, og betegner dette som læringspartnere: «Det med læringspartner er smart, og hvis temaet passer til den eleven, så kan du sette eleven sammen med en annen sterk læringspartner. Så kan de sitte sammen for å løfte hverandre». Ronald forteller videre at han har for det meste undervist i matematikk og at dette har vært relativt enkelt.

B) Fordypning heller enn ekstra oppgaver

Kjell vektlegger at de evnerike elevene i klassen hans får fordypningsfag i enkelte fag, for eksempel samfunnsfag, der de skal sette seg ned og jobbe dypt i et tema - ikke bare skaffe seg overflatekunnskap som det for eksempel i samfunnsfag ofte blir. I tillegg forteller han at de har ukentlige samtaler sammen. Kjell har selv en personlig erfaring i sammenheng med dette. Han forteller at da han gikk på ungdomsskolen, fikk han aldri mulighet til å utvikle seg. Han

ble bare satt på ekstraoppgaver med samme type vanskelighetsgrad som han allerede mestret. Videre forteller han følgende:

(...) fra jeg gikk i 10. klasse og var ferdig med alt av skolebøker, så fikk jeg et halvt år der jeg måtte regne på oppgaver som ikke ga meg noen ting. Så kommer jeg på videregående, og det går rett til skogen i forhold til karakterer. Jeg var demotivert, så kom hoppet som var alt for stort fra 10. klasse til allmennfag.

Av denne grunn har han tenkt at han aldri skulle bli den læreren som hemmer utvikling for at han ikke har nok krevende oppgaver til elevene.

C) Utvikle sin begavelse utenfor skolen

Ben virker ikke til å ha noen spesifikke metoder for evnerike elever, men han forteller at han har prøvd å instruere dem i hvordan de kan få ekstra kunnskaper. Han utdyper dette slik:

(...) for eksempel å gå på sommercamp hvor de møter elever som har liknende egenskaper som de har, der de kan gjøre prosjekter gjennom sommeren. Kanskje å dra dem med på spesielle steder gjennom skoleåret og vise dem kurs som inneholder kunnskap som de er veldig inn i.

Ronald fremhever at isteden for eksempel talentklasser, har han mer tro på at man knytter fritidstilbudene sterkere opp mot skolen på ettermiddagstid, eksempelvis med sport, IKT eller lignende.

D) Akselerasjon er en uprøvd mulighet

Under intervjuene snakket vi om akselerasjon og berikelse med informantene. Flere av informantene (Trude, Ben og Kjell) så en mulighet i denne formen for tilpasning. Trude fremhever at hun tenker det er en bedre løsning å faktisk få bytte til et høyere trinn enn å bare jobbe i boka til et høyere klassetrinn - for da får du på en måte tilhøre et miljø. Hun sier det slik:

Jeg skjønner lærerne som gir matteboken for åttende trinn, i stedet for syvende klasse sin bok, for de har ikke annet valg. Samtidig mister de litt av miljøet, de får ikke den tilpassede opplæringen som de burde hatt. De får en bok, og holder på med selvlæring i stedet for å gå i åttende klasse med en lærer som er kompetent til å undervise på det nivået. Jeg tror ikke det er en dum ting.

Kjell kunne vise til at han faktisk hadde gjort sitt for å forsøke å akselerere sine tre evnerike elever. Han forteller at de prøvde å få dem inn på en videregående, men det lot seg ikke gjøre fordi det stoppet opp når de snakket med skoleledelsen. Han synes at dette var dumt, for han mener at de nok hadde hatt godt av ordinær undervisning i stedet for over internett ved hjelp

av Skype. Kjell mener at hvis man får til dette tiltaket, er dette absolutt en god måte å fremme læring i forhold til utvikling på, for å sikre at elevene ikke går lei.

Også Ben er positiv og mener at akselerasjon virker til å være en god ting, fordi han tror at elever vil kjede seg om de fortsetter på samme nivå som andre elever (hvis de har større potensial). Han frykter at hvis de fremdeles må ha samme måloppnåelse som vanlige elever, vil de bli demotiverte og deres egenskaper bli borte i fremtiden. Men Ben er usikker på om dette er lov i norske skoler.

Ronald innehar en viss skepsis til akselerasjon i barneskolen med tanke på den sosiale biten. Dette sier han:

Det å hoppe over, vet vi er lite aktuelt i skolen. I alle fall i småskolen. På ungdomsskolen er det muligheter. Den sosiale biten er viktig for de fleste unger, og sosial tilhørighet. Hospitering kan gå, men ikke å hoppe over. Det ser en fra idrettsverden, at mange som har fått lov til å hoppe til et lag høyere opp har falt ut hvis de har mistet den sosiale konteksten. Tryggheten er viktig.

E) Delte meninger om talentskoler

Det virker som at informantene for det meste ønsker tilpasninger innad i klassen, som nevnt over. Dette ser vi ut fra svarene vi fikk da vi snakket om tiltak der man tar ut evnerike fra ordinær klasse, altså spesialundervisning, egne talentklasser og talentskoler. For eksempel er Trude svært opptatt av viktigheten av enhetsskolen og hun er tydelig på at hun ikke ønsker at vi skal «tukle med dette» fordi hun ikke ønsker større forskjeller i samfunnet. Hun påpeker i tillegg dette med den sosiale biten:

Jeg er ikke så fan av det [spesialundervisning for evnerike]. Jeg ser elevene mine som går ut nå, de har gjerne dysleksi eller andre lese- og skrivevansker. De mistrives, de synes ikke det er noe gøy. Nå har jeg litt eldre elever og de føler at de faller ut av et miljø, de blir sett ned på, du er liksom svak hvis du må tas ut. Det gjør mye med dem i den alderen de er i nå, for det eneste som betyr noe for dem er å bli likt og godkjent av de andre medelevene. Så det å bli tatt ut på denne måten tror jeg ikke har noe hensikt hvis det ikke gjelder alle. (...) å ta ut kun de svake eller kun de flinke, det blir så synlig.

Grunnet dette er hun imot både spesialundervisning for evnerike, samt talentklasser. På spørsmålet om talentskoler, er hun imidlertid litt både-og. Hun er for fordi hun synes synd i de vi ikke klarer å hjelpe i dag i fellesskolen, samtidig som hun er mot når hun leser om fellesskapsfølelsen og trivselsfølelsen som elever stort sett opplever i norsk skole i dag, ifølge henne. Hun uttrykker dette slik:

Så jeg er litt sånn både og. Jeg synes det [talentskole] er en god tanke, men den kan ikke komme til enhver pris. Jeg er mer for at da burde det skje innenfor fellesskapet, å bevare talentene i felles skole for at de svake elevene lærer jo også av dem. Det er bra for klassemiljøet å heve nivået.

Hun erkjenner at det må være vanskelig for evnerike elever at hjernen deres fungerer på et så mye høyere stadium, at alle rundt dem ikke ser verden på samme måte som dem. Ronald innehar også en både-og-holdning, dette når det kommer til spørsmålet om spesialundervisning for evnerike. Han mener at dette bryter med enhetsskoletanken, men at det imidlertid kan være mer aktuelt på ungdomsskolen.

Ben er en av informantene som derimot er positiv til alle tre av disse tiltakene. Han mener at talentklasser er en kjempefin ide og at han synes det er helt greit å samle dem, enten hele tiden eller noen dager i uka for å jobbe med helt andre oppgaver. Dette, sammen med talentskoler, mener han er greit siden han alltid må bruke tid på å gå tilbake til elever som har mindre potensiale, og han uttrykker skepsis til at det kan se ut til at land bare ønsker å få elever som skal «jobbe i fabrikker». Han lurte på hvorfor det tilsynelatende ikke er interesse for flinke elever med høy utdannelse og begrunner dette i følgende: «De skal utvikle landet videre på helt andre måter». Oddstein støtter også opp om talentskoler, men mener at det nok er enklere i større byer enn i distriktet, siden man må forlate sitt nærmiljø, noe som får varige konsekvenser på godt og vondt - men at dette blir et valg de må ta og at det i utgangspunktet er greit for han. Når det gjelder Bens positivitet til spesialundervisning for evnerike, er dette fordi han mener at det bør være slik at de som har lavere måloppnåelse får spesiell tilrettelegging, bør også de som har høyere måloppnåelse få dette. Kjell er enig i akkurat dette spørsmålet, for han mener at dette er litt som de enkelttiltakene som er blitt skrevet i forhold til det han holder på med sammen med de evnerike i matematikktimene hans - de fritas fra normal matematikkundervisning fordi de har gjennomført 10.klasse-matematikk i fjor og får nå undervisning etter skoletid via Skype på videregående nivå.

4.3.3 Sammenfatning

Vi så mange likheter mellom informantene i intervjuene og respondentene i spørreundersøkelsen. For eksempel var det bred enighet mellom de ulike partene om at de lærte minimalt om evnerike elever på lærerskolen. Vi så i tillegg at både informantene og respondentene ikke innehadde tilstrekkelige kunnskaper om elevgruppen, dette ut fra helheten. Det var samstemthet om at både de fleste som ble intervjuet og som svarte på undersøkelsen hadde møtt evnerike elever, og de aller fleste mente at de tilpasset

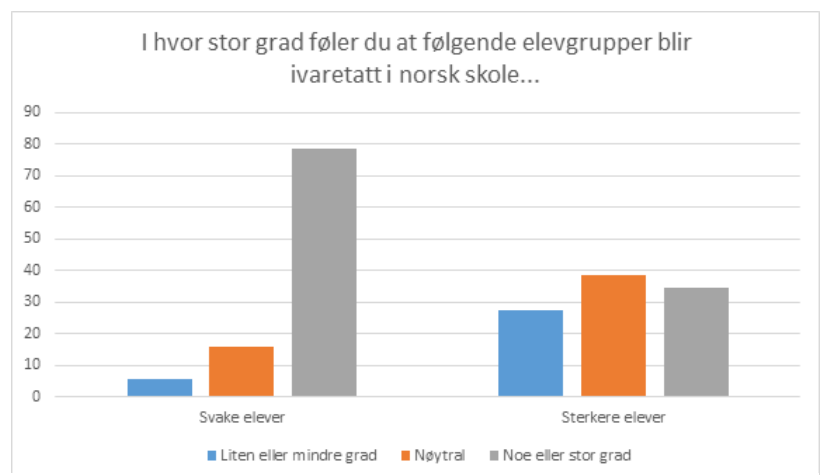
undervisningen for dem. Den største forskjellen mellom informantene og respondentene var deres tanker om de ulike tiltakene for evnerike elever. Mens tilnærmet ingen av respondentene ønsket talentskoler, var intervjupersonene delt i meningen til dette spørsmålet. I spørreskjemaundersøkelsen fremkom det også at respondentene var svært negative til å la barn hoppe over klassetrinn, mens i intervjuene var flertallet positive til dette. Respondentene i spørreundersøkelsen så på dybdelæring som et veldig godt tiltak, mens flere av intervjupersonene stilte spørsmålsteget ved dette, eksempelvis å bare gi pensumbok for høyere trinn til evnerike elever.

4.4 utfordringer

Vårt siste forskningsspørsmål omhandlet utfordringene lærere ser vedrørende evnerike elever.

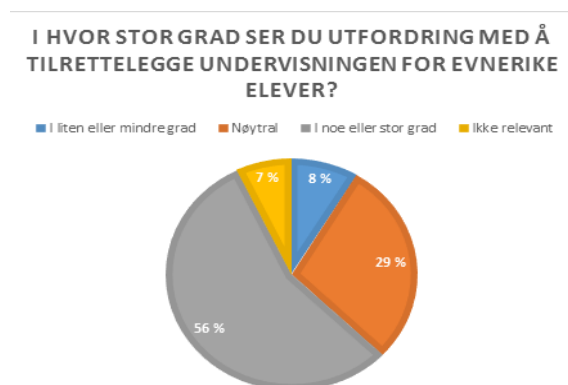
4.4.1 Spørreskjema

Vi spurte i hvor stor grad de følte at de sterkeste og svakeste elevene blir ivaretatt i den norske skolen. Når det gjelder de svakeste, var det en høy score i gjennomsnitt ($G=3,94$), mens de sterkeste elevene fikk en noe lavere score ($G=3,09$) Figur 9 illustrerer dette prosentvis.

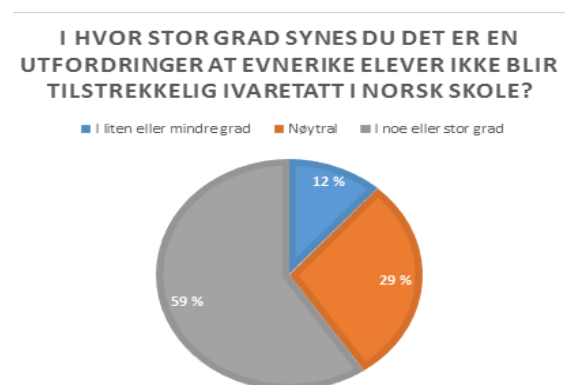


Figur 7: Andel lærere (%) som mener at svake og sterke elever blir ivaretatt i norsk skole

Lærerne vi har spurt synes tydelig at det er en stor utfordring å tilrettelegge undervisningen for evnerike elever, som vi ser av gjennomsnittsvaret som viser 3,69 - hovedvekten ligger dermed på at de anser dette som en utfordring i noe eller stor grad (Figur 10). Vi ser også at



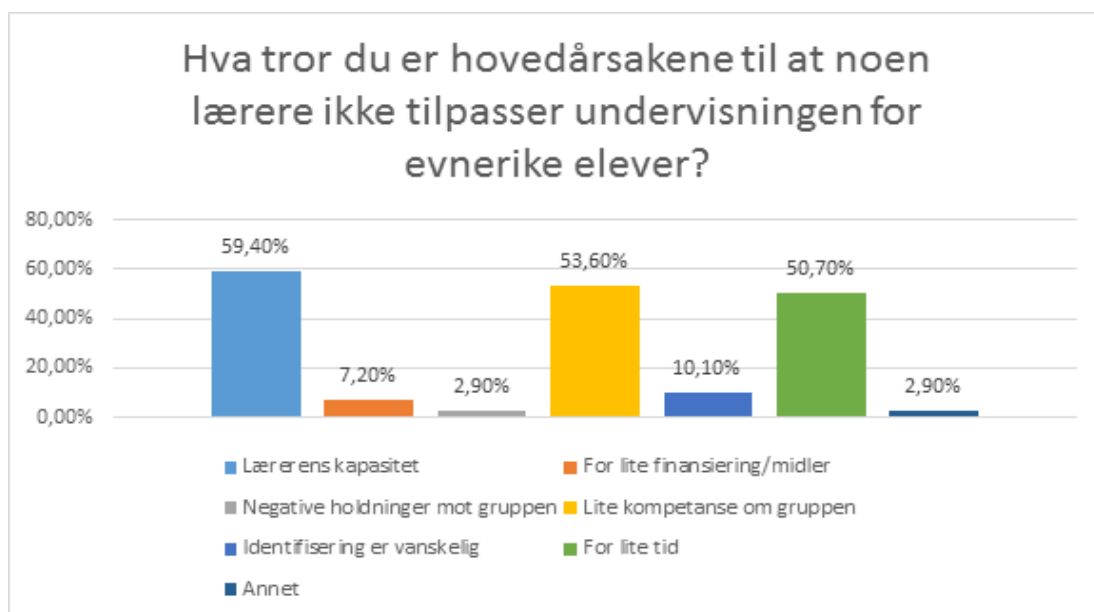
Figur 10: Andel lærere (%) som anser det som en utfordring å tilrettelegge undervisningen for evnerike elever



Figur 11: Andel lærere (%) som anser det som en utfordring at evnerike elever ikke blir tilstrekkelig ivaretatt i norsk skole

lærerne synes det er en utfordring at evnerike elever ikke blir godt nok tatt vare på i det norske skolesystemet (G=3.65) (Figur 11).

Videre fikk lærerne krysse av på opptil to av totalt syv alternativer som de mente var hovedårsakene til at lærere ikke tilpasser undervisningen for evnerike elever tilstrekkelig. Den klare hovedvekten var på lærernes kapasitet (60%). På andreplass kom lite kompetanse (54%), og på tredjeplass kom for liten tid (50%). Vi viser til full oversikt i figur 12.



Figur 8: Prosentvis oversikt over hva lærere anser som hovedårsakene til at noen lærere ikke tilpasser undervisningen for evnerike elever

4.4.2 Intervju

Da vi analyserte lærernes svar når det gjelder deres tanker om utfordringene i intervjuene, fant vi frem til tre kategorier: a) manglende tid og ressurser, b) lite kunnskaper blant lærerne, og c) skolesystemet og kartleggingssystemet behøves å utvikles.

A) Manglende tid og ressurser

Da vi spurte intervjupersonene om hvorfor de tror at det er slik at lærere ikke tilpasser undervisningen for evnerike elever, avdekket dette flere andre utfordringer. Trude sier at det er så mange andre prioriteringer i klasserommet, eksempelvis elever med lærevansker eller ulike diagnoser som krever lærerens oppmerksomhet, og at dermed tenker lærere kanskje at det ikke er noen fare for de flinkeste elevene. Hun utdyper og sier at dette nok er fordi disse ikke gjør noe dumt om man ikke har tid til dem, og at det dermed kanskje blir litt sånn «ja,

nei, da fikk jeg ikke tid til dem i dag heller». Trude mener at hvis man går til de flinkeste først, får du kaos i resten av klasserommet:

For når du har en time og har gitt oppgaver, så ser du oftest de som sitter og strever som begynner å lage støy i klasserommet og forstyrrer andre, så må du få slukket de brannene før du kan fortsette og gå til andre (...) .

Med dette mener hun altså at en utfordring er å være bare en i klasserommet hvis man skal ha tid til alle, også de evnerike elevene. Trude tydeliggjør at hun tror at mange lærere ønsker å tilpasse opplæringen for de evnerike, men at de ikke har mulighet, tidsmessig og ressursmessig. Man må være to eller flere lærere i klasserommet for at det skal gå an å tilpasse til alle.

Kjell mener at å tilpasse opplæringen for evnerike tar en del tid, slik som all tilpasset opplæring. Han forteller at han lar de evnerike elevene i sin klasse jobbe en del i grupper og at dette er veldig ressurskrevende å følge opp siden de særlig holder på med matematikk som mange synes er vanskelig - selv han som lærer synes det er vanskelig, og må hele tiden oppdatere seg selv i forhold til fagstoffet.

Ben betviler at det er kompetansemangel eller mangel på muligheter som er grunnen. Han tror heller det handler om energi, og forteller at «Det tar mye energi å ha alle andre elever på plass. Det er trist at vi mangler energi for å støtte de evnerike elevene». Oddstein mener også at tilpasning av opplæring handler mer om hva den enkelte lærer bruker energi på, og sier det slik: «De lærerne som orker, tilrettelegger for alle, og de som ikke orker, orker ikke».

B) Lite kunnskaper blant lærerne

På spørsmål om hvordan informantene oppfatter kompetansen til andre lærere, sier de jevnt over at det er alt for lite eller dårlig kompetanse om evnerike elever, og en av dem sier at hun generelt i kollegiet ser at de ikke fanger opp de sterke. Eksempelvis utdyper Trude og sier at hun tror at lærere rett og slett ikke vet hvordan man skal tilpasse opplæringen for evnerike. Trude tror at lærere ikke vet hvilke tiltak som kan tas i bruk for å hjelpe når de oppdager en elev med talent. Hun sier videre:

Det synes jeg er ganske graverende, at vi har masse [tiltak] når man oppdager at en elev har dysleksi, så har du masse tiltak du skal sette i gang. Men i motsatt skala har vi ingenting for de som er sterkest, sånn at manglende kunnskap om tiltak tror jeg vi burde ha sendt lærere på etterutdanning eller kurs for hvilke metoder vi trenger.

C) Skolesystemet og kartlegging behøves å utvikles

Det trekkes frem både av Kjell, Trude, Ronald og Ben at noe må gjøres fra nasjonalt hold for å beholde de evnerike, for slik som det er i dag, glemmer norsk skole de sterkeste og ivaretar ikke disse tilstrekkelig. Ronald utdyper og peker på at norsk skole er lagt opp til det gjennomsnittlige og dermed er tilpasset for de svake - og om man da bestemmer seg for å tilpasse for de evnerike, blir det enda en gruppe man må «rekke over». Det må en kulturendring til for å få toleranse for å være god på ting og skille seg ut, mener Ronald. Det blir også trukket frem både av Kjell og Ronald at skolen er «firkantete i fagene» med tanke på måten opplæringen legges opp på og at det er enkelte evner som ikke settes så mye pris på i skolen, eksempelvis sjakk. Ronald trekker i tillegg frem at enhetsskoletanken er overdrevet og betegner den som «kniven vi har i ryggen» - han poengterer at tanken er fin og at den gjør oss spesielle, men at selv om vi gjør det bra på sosiale mål og allmenndannelse, skulle vi nok faglig sett gjerne gjort det bedre. Ben sier at han ser at i Norge er man veldig opptatt av trivsel, men at lærerne må spørre seg om hvordan elevene samtidig som å trives på skolen, kan få gode fagkunnskaper.

At evnerike og elever med høyt potensiale ikke blir oppdaget, trekkes også frem som en utfordring av Trude. Trude og Kjell ser på kartleggingsverktøyene som ikke helt optimale. Trude synes det skulle vært flere tester og metoder som var inne i systemene, siden du i dag bare blir overlatt til deg selv som lærer med tanke på kartlegging. Kjell sier at kartleggingsprøvene i matte angående forståelse kun har ti nivåer, og at dette er problematisk da han mener at de mangler minst to-tre nivåer for at man skal kunne kartlegge de flinkeste og mest evnerike elevene i matematikk. Trude peker i tillegg på utfordringer tilknyttet det å finne de ordentlig gode oppgavene for evnerike elever, oppgaver som får dem til å tenke.

4.4.3 Sammenfatning

Når det gjelder utfordringer vedrørende evnerike elever, ser vi stor samstemthet mellom respondentene og informantene. De er svært enige i at de svakeste blir mer ivaretatt enn de flinkeste. Det er også enighet om at det er vanskelig å tilrettelegge for evnerike og dette fremkommer ekstra godt gjennom intervjuene. Det fremkommer videre at de er enige i hva som er årsakene til at det ikke tilpasses tilstrekkelig for evnerike elever: lærerens kapasitet, deres manglende kompetanse på området og tid. I tillegg utfyller intervjupersonene med en del andre utfordringer, eksempelvis at identifisering av denne elevgruppen er vanskelig og skolesystemet.

5 Drøfting

I dette kapittelet vil vi drøfte våre innsamlede resultater fra kapittel 4 opp mot teorien fra kapittel 2. Vi skal i det følgende bruke oppsettet som er presentert i resultatdelen med de tre hovedtemaene som har bakgrunn i forskningsspørsmålene våre. I tillegg vil vi foreta metodediskusjon.

5.1 Hva slags holdninger har lærere til evnerike elever?

I teoridelen så vi gjennomgående at det menes at det enda eksisterer dårlige holdninger til evnerike elever, også her i Norge (Skogen & Idsøe, 2011, s.68-69; Freeman m.fl., 2010, s.16-17; Børte m.fl., 2016, s.2; NOU, 2016:14; Nissen m.fl., 2012; Skogen & Smedsrud, 2016). Dette innebærer for eksempel at lærere og skoleledere mangler vilje til å tilrettelegge for elevgruppen. Med begrep som inkludering som sentral bærebjelke, må vel dette kunne sies å være veldig uheldig. Likevel ser vi at de fleste respondentene, og flere informanter, mente at de ikke trodde dette er et stort problem - at det ikke eksisterer dårlige holdninger og at det er akseptert å være talentfull. Noen av informantene mente at de ikke hadde hørt eller opplevd dette selv, men noen kunne se for seg at det stemte. Vår tolkning er at det kanskje er veldig ulikt hva ulike personer legger i det å inneha dårlige holdninger, og at det i tillegg sitter langt inne å innrømme noe slikt. Vi vil si at dårlige holdninger også innebærer å opprettholde usanne myter, her for eksempel det at evnerike klarer seg selv. Det var dog få respondenter som mente at disse elevene klarer seg selv, og mange informanter mente at holdningene er på vei til det bedre - selv om noen av informantene likevel trakk fram at det kan forekomme negative holdninger til evnerike elever. Selv har vi personlig erfaring med lærere som mener at evnerike ikke burde få hjelp. I undersøkelsene så vi jo i tillegg at få var positive til spesielle tiltak rettet kun mot evnerike, særlig blant respondentene og i spørreundersøkelsen, og det kan diskuteres om det kan bety at mange av disse ser på slike spesialtiltak som elitisme.

Både i litteraturen og i våre undersøkelser ble det vist til at det nok hersker en slags tradisjon for å ivareta først og fremst de svake i skolen, og at dette kanskje har bakgrunn i norsk skoles egalitære system (Nisse m.fl., 2012; Smedsrud & Skogen, 2016; Smedsrud, 2014; NTB, 2016; NOU, 2016:14, s.7-8; Skogen & Idsøe, 2011, s.50, 145 & 62; Damsgaard & Eftedal, 2014, s.47 & 32; Børte m.fl., 2016, s.2). Informantene mente at evnerike får for lite støtte i skolen, der fokuset er på svake elever eller de med utfordringer. Spørreundersøkelsen viste i tillegg at de spurte lærerne tilpasser mer for svake. Man kan jo her spørre seg hvordan det ville blitt

mottatt om skolen gjorde motsatt, og igangsatte tiltak kun for evnerike - for det er kanskje slik det oppleves i dag, at bare de svakeste får tilstrekkelig hjelp. Det kan i dag se ut som at man retter seg mot gjennomsnittet av klassen og at man ønsker å gjøre alle like. Dette går imot det vi har lest om at enhetsskolen skal være for alle (Briseid, 2006, s.23-26; Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s.38, 23 & 19-20). Samtidig vet vi at vi i Norge, i motsetning til mange andre land, ikke har noen spesifikke retningslinjer som omhandler kun evnerike. Likevel er lovtekstene tydelig på at alle skal ha utfordringer for å passe inn i samme felles skole (Smedsrud & Skogen, 2016, s.5; Buli-Holmberg og Ekeberg, 2016, s.25 & 19-20; Skaalvik & Skaalvik, 2011, s.20-21). Tilknyttet dette har litteraturen pekt på paradokset vedrørende at ressurssterke foreldre i dag faktisk kan kjøpe «bedre» undervisning for evnerike elever på privatskoler, her i Norge eller i utlandet, mens de som ikke har råd til dette vil få problemer i den offentlige skolen. Dette tenker vi leder til ulikhet mellom elever fra familier med ulik sosioøkonomisk status. Som sett av litteraturen kan elever fra alle slags familier være begavet. Ved å ivareta elevgruppen i fellesskolen kan man bryte ned skillene mellom fattig og rik ved at alle får hjelp der (Idsøe, 2014, s.14-15; Smedsrud & Skogen, 2016, s.5 & 21-22).

Vi har en oppfatning av at flertallet av informantene våre personlig hadde gode holdninger til evnerike elever: de så at disse elevene trenger støtte og at tiltakene for elevgruppen måtte bedres, de forsto konsekvensene av å ikke bli ivaretatt og de anerkjente dem - med andre ord, svært i tråd med litteraturen om emnet (Wahlström, 1995, s.57; Idsøe, 2014, s.36, 16-17 & 144-145; Smedsrud & Skogen, 2016, s.53; Nissen m.fl., 2012, s.121-122). Imidlertid så vi altså at en av informantene hadde holdninger rettet mot evnerike elever som var uheldige. For eksempel mente han at evnerike elever ikke finnes, noe som strider mot den litteraturer som vi har sett på i andre kapittel. Han mente også at å være evnerik ikke var arvelig og at det kun hadde med miljø og mer heldige foreldre å gjøre, samt innsats. Vi har i litteraturen sett at flere lærere tror dette, men forskningsmessig er det bevist at evnerikhet først og fremst har med arv å gjøre, og at ivaretakelsen rundt elevgruppen kommer i andre rekke (Freeman m.fl., 2010, s. 24; Lie, 2014, s.20; Smedsrud & Skogen, 2016, s.37-38). I tillegg mente den nevnte personen at når han fikk et klassesnitt på over 98% i klassen sin i et fag, betydde dette at alle elevene kunne alt. Her tenker vi at man kanskje burde etterstrebe utfordringer for alle, alltid. I tillegg mener vi at man aldri er ferdiglært og at man aldri vil kunne alt om noe - det er alltid noe å lære. Vi ble litt overrasket over hans syn fordi vi rekrutterte han av en spesifikk grunn, fordi vi var sikre på at han skulle inneha en del kunnskaper om evnerike elever. Vi kan med dette konstatere at han representerer en gruppe lærere på feltet som har en annerledes holdning til

evnerike. Vi tenker at et slikt syn kanskje kan gi utslag i undervisningssituasjonen, siden vi i teorien har sett at menneskesynet har mye å si for det man gjør som lærer (Risberg, 2009, s.131).

Vi har også opplevd selv litt undrende blikk når vi har fortalt om vår masteroppgave. Flere informanter tenkte, og vi har også sett personlig, at det er lett for lærere å komme litt i forsvarsposisjon når man konfronteres med for eksempel manglende tilpasset opplæring for evnerike. Så da vi i startfasen av denne mastergradsoppgaven skulle presentere våre tanker om tema, problemstilling og tidligere forskning på feltet, opplevde vi i langt større grad skepsis hos flere medstudenter og lærere. Dette i strak motsetning til de som hadde valgt å ha svake elever som utgangspunkt for sin masteroppgave, og disse var det svært mange av. En av grunnene til dette tror vi kan være manglende kunnskaper om at det finnes mange evnerike som trenger hjelp og at flere av disse kan ha både spesifikke lærevansker og også for eksempel emosjonelle problemer. Men vi vil her påpeke at de fleste andre som vi har fortalt om oppgaven vår til i senere tid, som bekjente og kolleger, har sagt at dette er spennende og at disse også har et inntrykk av at evnerike elever blir altfor dårlig ivaretatt.

I følge litteraturen så vi at forskere mener at det er en frykt for å tenke nytt og at man er redd for elitisme (Almendingen, 2016; Smedsrud & Skogen, 2016, s.108; Skogen og Idsøe, 2011, s.65-66; Børte m.fl., 2016, s. 2). Et par medieartikler viste også til dette, for eksempel ble talentskolen i Tønsberg kalt for eliteskole (Almendingen, 2016). Vi lurte på om overskrifter som dette i media kan være med på å påvirke folk i negativ retning mot elevgruppen. I spørsmålet angående talentskoler og holdninger til disse, kan man spørre seg om det er forskjell på ulike typer talentskoler. For eksempel kan det se ut som at mange mener at det er mer akseptert med sportsskoler, siden eksempelvis eliteserien ses på som noe positivt. Vi ser altså at det i Norge faktisk finnes skoler for toppidrettsutøvere, i tillegg til for kristne og for elever som trenger ekstra hjelp med en svært annerledes undervisning (som Alberthaugen skole i Bodø). Skoler for evnerike er svært utelatte og de blir en av gruppene som ikke får et eget skoletilbud. Kan man dermed si at det er negative holdninger kun mot enkelte typer talentskoler, slik vi har personlig inntrykk av. Lokalt har vi sett at Toppidrettsskolen i Bodø fikk masse negative oppslag og ikke var ønsket av flertallet i kommunestyret der. Dette kan relateres til skolehverdagen, hvor vi har inntrykk av at det ikke er lov å fremheve at noen er ekstra god i fagene, verken i form av svært mye ros, premier eller lignende. Har det med skolesystemet å gjøre, eller den såkalte Janteloven - eller noe helt annet? Det kan ha noe å

gjøre med at man ikke skal få andre til å føle seg dårlig, og dette ser vi til en viss grad. Likevel tenker vi at å ha forståelse for alle ikke er god i alt, men alle er gode i *noe*, er viktig. Dette ble nevnt av en av informantene, at man kanskje bør begynne å sette pris på flere typer talenter i skolehverdagen. Med andre ord, kanskje bør vi sette pris på de som er gode i sjakk, dataspill og det å kunne snakke for seg også?

Vi tenker at alle negative holdninger til evnerike bør være helt unødvendige og at det blir feil når vi faktisk trenger mange kunnskapsrike folk for å utføre viktige oppgaver for samfunnet i fremtiden - for eksempel for å skape ny teknologi og løse ulike samfunnsproblemer. Her kan det finnes grundere, forskere, med mer. Dette var noe særlig en av informantene pekte på, at vi trenger evnerike elever av denne grunn. Vi lever i et kunnskapssamfunn, noe som er uttrykt også i Kunnskapsløftet. Generelt ser man i vestlige land, som i Norge, at det etterspørres mer kompetanse, at det er høyere krav og flere er nødt til å utdanne seg (NOU, 2014:7, s.12-13). Når vi da har elever som er født med begavelser, bør dette ses på som en ressurs, mener vi. Det er snakk om unge som gjerne kan mye om spesifikke emner og brenner for spesielle tema, og dette må jo være verdifullt sett i et samfunnsperspektiv. I dag er det tilsynelatende mange som ikke vet hva de skal utdanne seg til og som ikke har spesielle interesser som de har engasjement for. Når vi da har en gruppe unge som allerede innehar kunnskaper og interesser, bør vel dette vedlikeholdes og ses på som noe positivt. Her har vi kanskje mulighet til å realisere politikernes ønske om å være best i verden (Nissen m.fl., 2012, s.9). Burde ikke vi som oljenasjon ha de nødvendige ressursene for å få dette til? Dette vil dessuten være en vinn-vinn-situasjon - evnerike får utfordringer og personlig vekst, samtidig som samfunnet tar i bruk uutnyttet potensiale og fellesskapet tjener dermed på dette. Vi mener det er tankevekkende at vi i litteraturen har sett at evnerike elever faktisk kan droppe ut eller havne på trygd (Skogen & Smedsrud, 2016, s.27-28; Idsøe, 2014, s.144-145). Om dette tror vi videre at hvis flere var klare over situasjonen, ville de kanskje hatt større forståelse og sett på evnerike elever på en annen måte.

5.2 Hvordan tilpasser lærere opplæringen for evnerike elever?

Lærerne i spørreundersøkelsen vår mente selv at de tilpasset opplæringen sin godt, men resultatene viste likevel at få av disse jobbet med å inkludere de evnerike da de ble spurt spesifikt om denne gruppen. Enda færre igjen tok hensyn til evnerike ved planlegging. Altså kan man nok si at lærere har noe å gå på når det gjelder å differensiere i klasserommet for evnerike. Det som er interessant i denne sammenhengen, er at det var nettopp differensiering

de fleste i spørreundersøkelsen var positive til som tiltak for evnerike. Med andre ord er de mest positive til en type tiltak som de har stått fritt til å kunne benytte - men som de vedgår at de ikke gjør i stor nok grad. Det er selvsagt flere faktorer tilknyttet dette. For eksempel ble det i litteraturen påpekt hvor essensielt det er at skoleledelsen er støttende, mens spørreundersøkelsen vår viser at lærerne mener at skoleledelsen likevel ikke støtter så godt opp for tilrettelegging for evnerike.

De vi intervjuet hadde flere metoder for å undervise evnerike gjennom differensiering i klassen, eksempelvis digitale verktøy, læringskamerater, berikelse, undervisning på høyere nivå gjennom Skype med mer. Dette er noen av differensieringsmetodene for evnerike barn som Idsøe (2014, s. 38-39 & s.43-50) og Skogen og Smedsrud (2016, s.81 & s.74) viste til i litteraturen. Vår tolkning av dette er at det er tydelig at de fleste av disse lærerne, informantene, bruker en del ekstra tid på å differensiere opplæringen for de evnerike. Gjennom spørreundersøkelsen ble det vist at svært få av de spurte lager egne hjemmelekser for evnerike. Derimot så vi gjennom spørreundersøkelsesresultatene at lærerne der var veldig positive til å gi evnerike elever ekstraoppgaver. Å gi ekstra oppgaver kan vel i ytterste nød sies å være en form for differensiering. Litteraturen som vi har sett på har vært klar på at å gi evnerike elever ekstra repeterende oppgaver, er veldig uheldig og at det vil oppleves som en form for straff (Nissen m.fl., 2012, s.75; Børte m.fl., 2016, s. 3). Noen av de vi intervjuet, derimot, tok opp dette som et problem, slik som i litteraturen. Vi kan se for oss at det vil være direkte demotiverende å bare få flere lignende oppgaver av de man akkurat har jobbet med, hvis man har blitt fort ferdig. Å gi ekstraoppgaver er en altfor enkel utvei som egentlig ikke løser noen ting, vil vi tro. Elevene trenger altså ikke bare flere oppgaver, men mer utfordrende oppgaver. Vi forstår at differensiering i klassen samsvarer med visjonen om inkludering, men likevel trenger nok læreren mer kunnskap om hvordan de kan differensiere spesielt for evnerike.

Respondentene var positive til bruk av dybdelæring, altså berikelse. I intervju fikk vi høre om de som hadde gitt fordypningsoppgaver til evnerike elever innen ulike fag, for eksempel samfunnsfag, og at dette fungerte godt. Samtidig kan berikelse være så mangt, som vi har sett i litteraturen (Idsøe, 2014, s.40; Smedsrud & Skogen, 2016, s.73; Skogen & Idsøe, 2011, s.120). Eksempelvis kan dette også i praksis bety at man gir en elev boken til høyere klasstrinn. På en måte kan vi se at dette vil være bedre enn å få lignende, repeterende oppgaver i ekstraarbeid, fordi man her faktisk får litt mer utfordrende oppgaver. Samtidig ser

vi det som en av informantene pekte på, nemlig at dette vel ikke er så veldig god tilrettelagt undervisning. Hvis bare en elev får sysle litt med boka for trinnet over, er det vel nærliggende å tro at det ikke foregår undervisning i dette - at eleven er så å si overlatt til seg selv.

Eventuelt ville det nok vært bedre om man fikk hoppe over et klasstrinn, hvor man ville fått undervisning tilknyttet oppgavene man holder på med, man kan jobbe sammen med andre elever om de ulike oppgavene, og man har lærere som kan stoffet (Smedsrud & Skogen, 2016, s.96-98).

Resultatene fra spørreskjema indikerte at respondentene var negative til alle former for akselerasjon som innebar å begynne tidligere på en skole (grunnskole, videregående skole, universitet) eller å hoppe over klasstrinn. Av dette kan vi lese det slik at svært mange lærere er skeptiske til å ikke følge kronologisk alder i skolen. Også i litteraturen så vi at det eksisterer en tro om at å være sammen med jevnaldrende er det beste for barna. Men litteraturen motbeviste dette, og viste til at vennskap basert på lignende interesser er mer verdifullt (Smedsrud & Skogen, 2016, s.98-100; Idsøe, 2014, s.146; Corlangelo m.fl., 2004, s.2 & 12). Litteraturen var videre klar på at akselerasjon er det beste virkemiddelet for evnerike elever (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 96; Idsøe, 2014, s. 40-41). Resultatene fra vår studie indikerer at lærere kanskje er redde for å prøve noe nytt, selv om tidligere forskning dokumenterer at akselerasjon har god effekt (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 96; Idsøe, 2014, s. 40-41; Colangelo m.fl., 2004, s. xi). De intervjuede, derimot, var positive til akselerasjon av ulike slag. Men vi så der at det var usikkerhet om norske regler på dette. En av intervjupersonene hadde faktisk forsøkt å få sine evnerike elever inn på videregående skole, men skoleledelsen slo ned på dette. I litteraturen fant vi at det er strengt i Norge når det gjelder akselerasjon og at det ikke er noen nasjonale retningslinjer tilknyttet dette (Smedsrud & Skogen, 2016, s.96-98; Langset, 2016). Det tenker vi kan være en av årsakene til at det er lite utprøvd og skepsis til tiltaket her. Vi tror at lovene og reglene angående akselerasjon i Norge må tydeliggjøres og kanskje utvides, i tillegg til at skoler som har forsøkt dette må stå frem med sine erfaringer. Vi så også at en intervjuperson brukte et argument om at jevnaldrende bør gå i samme klasse grunnet alder og ikke evner siden blandede klasser kan gjøre at de svake kan lære av de flinke. Dette stemmer i henhold til nærmeste utviklingszone, om ikke spennet er altfor stort. Dessverre så vi i teorien at de flinke *ikke* lærer noe av dette, og at man dermed skal være forsiktig med å bruke de sterkeste elevene som hjelpelærere (Smedsrud & Skogen, 2016, s.66-67; Colangelo & Davis B, 2002, s.4).

Det ble i tillegg pekt i noen av intervjuene våre på at det kanskje er slik at norske lærere er veldig opptatte av trivsel foran fagkunnskaper. Det er på mange måter bra at trivsel er høyt prioritert, men vi har jo i litteraturen sett at svært mange evnerike og også elever med høyt potensiale som trenger utfordringer, faktisk mistrives i den ordinære skolen. Noen dropper ut, noen blir underytere, noen blir deprimerte og så videre (Smedsrud & Skogen, 2016, s.14; Idsøe, 2014, s.147-148; Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 45-56). En intervjupersonen vektla i stor grad fellesskapsfølelse og synes det var veldig viktig med enhetsskoler grunnet trivselsfølelsen som man stort sett opplever i dag - og at dette ikke måtte ødelegges ved tiltak som tar evnerike elever ut av klassen eller i egne skoler og skaper forskjeller. Likevel vedgikk hun at evnerike elever føler seg annerledes og at de ikke passer inn og at de har en annen hjerne enn et gjennomsnittlig barn. Dermed indikerer resultatene at det finnes behov for at man kanskje bør revurdere noen av vurderingene om diverse tiltak for evnerike?

Vi ble ikke overrasket da den store majoritet av respondentene og cirka halvparten av informantene uttrykte stor negativitet for talentklasser og særlig talentskoler. Dette kan vel sies å være et mye mer omstridt tema, siden man ikke engang befinner seg innenfor fellesskolen lengre, men utenfor i egne skoler som er beregnet for enkeltgrupper av barn og unge. Man må nok vedgå at dette er en form for segregering, og at dette går imot tanken om inkludering der synet er at ulike menneskers ulikheter er en styrke. Likevel er ikke de positive effektene for elevene som eventuelt ville gått der, til å stikke under stol. For evnerike ville dette betydd et fokus på høyt kunnskapsnivå hvor de kunne utviklet spesifikke evner så langt de måtte ønske, sammen med kompetente lærere som brenner for å hjelpe dem. I tillegg er det vel nærliggende å tro at lærerne som ville jobbet på en slik skole hadde noen form for spesialisering på emnet evnerike elever, og at hele skoleledelsen ville hatt enorme kunnskaper om elevgruppens behov, undervisningsmetoder og fallgruver. Ikke minst ville elevene møte likesinnede og kanskje enklere stiftet varige vennskap og fått gode relasjoner til disse, noe som igjen ville ha ført til økt trivsel generelt.

Vi har i kapittel 2 sett at spesialundervisning for evnerike elever foregår i europeiske land (Børte m.fl., 2016, s.24). Den norske lovteksten som forteller at de som ikke har utbytte av den ordinære opplæringen har rett til spesialundervisning, kan tolkes som at dette må gjelde alle som ikke får noe ut av den vanlige undervisningen. Likevel så vi jo at det var lagt til en tolkning til denne som sa det at dette *ikke* gjelder de evnerike elevene. Vi stiller oss spørrende til at man aktivt skal ekskludere ei gruppe på den måten - tenk om det ble gjort lignende med

funksjonshemmede eller svakere elever? Når i tillegg UNESCOs Salamanca-erklæring er tydelig på at evnerike kan sidestilles med de som sliter i skolen, ser vi tydelig at Norge henger etter. Vi tenker at det er synd at vi ikke kan gi spesialundervisning til evnerike barn, ikke bare fordi forskning som vi har sett på tilsier at evnerike elever bør få spesialundervisning (UNESCO, 1994, s.15; Skogen & Smedsrud, 2016, s.60-61; Skogen & Idsøe, 2011, s.26-27), men også fordi nokså mange i både spørreundersøkelsen og av de intervjuede var faktisk positive til dette. Det eneste kriteriet som bør ligge til grunn for om man skal få spesialundervisning, bør være dersom det ikke er mulig å tilpasse opplæringen godt nok. Dette bør gjelde de evnerike elevene på lik linje med de svake elevene, dersom de ikke har utbytte av den vanlige undervisningen. Dessuten fungerer spesialundervisning innenfor rammen i fellesskolen - så selv om man tar ut enkeltelever fra ordinær klasse noe av tiden, befinner man seg likevel i enhetsskolen og ikke i eksempelvis en egen talentskole. Med andre ord kan spesialundervisning for disse, som et av flere tiltak, gjøre at man unngår å ekskludere evnerike elever i egne talentskoler. Alle skal jo ha rett på utfordringer, og det er dessuten essensielt med tanke på motivasjon for læring og for å gå på skolen. Det betyr selvsagt ikke at vi mener at det skal være slik at alle som karakteriseres som evnerike automatisk skal få spesialundervisning. Vi mener at loven skal være lik for alle, der man kun ser på utbyttet av opplæringen og ikke aktivt utelater enkelte på grunn av merkelapper. Likevel er det kanskje noe som rører på seg på dette feltet, når vi ser at Kjell Skogen (2012) fikk inn et eget kapittel om evnerike barn i ei bok med tittelen «Spesialpedagogikk».

5.3 Hvilke utfordringer opplever lærere i møtet med evnerike elever?

I teorikapitlet var det gjennomgående flere utfordringer knyttet til evnerike elever. For eksempel hadde man problematikken med at det er mange definisjoner av disse, skoleflinke er ikke det samme som evnerike, kjennetegnene på elevgruppen kan virke forvirrende, feildiagnoser skjer og vi har i tillegg dobbelteksepsjonelle elever. Man kunne videre i litteraturen lese at kartlegging er vanskelig og at det ikke er noe ordentlig system for evnerike. Dette var noe som også ble tatt opp av informantene våre (Nissen m.fl., 2012, s.110; Smedsrud & Skogen, 2016, s.117; NOU, 2016:14, s. 30; Lie, 2014, s.107; Tjernshaugen, 2011; Dale, 2013). Felles for disse utfordringene er at vi tror at det må «sterkere lut til» for å gjøre disse tingene allment kjent, særlig blant lærere. Staten må ta ansvar på et eller annet vis, ved å rekke over både de lærerne som allerede er i skolene, og i tillegg de som nå utdanner seg til å bli lærere, spesialpedagoger og lignende via lærerutdanningene.

Vi så i litteraturen at lærerkompetansen på feltet gjennomgående ikke var god (Skogen & Idsøe, 2011, s.68-69; Nissen m.fl., 2012, s.75; Børte m.fl., 2016). Dette ble sterkt bekreftet i alle våre undersøkelser, både hvor man snakket om sitt generelle inntrykk og om sin egen kompetanse. Når vi gjorde informantutvelgelsen, valgte vi som tidligere nevnt de som mente at de kunne noe om temaet. Det vi likevel så her, var at det var flere hull i kunnskapen deres vedrørende evnerike elever. Det de kunne om temaet, kunne de grunnet eget engasjement. Dette understreker hvor mye tilfeldigheter avgjør. Alt kommer an på læreren du får, så igjen på hvordan skoleledelsen eventuelt velger å håndtere eventuelle forespørsler om tiltak. Dette mener vi ikke er holdbart, og vi tenker at det ikke kan være forenlig med en enhets- eller fellesskole. Det skal ikke være forskjeller i den kvaliteten og de mulighetene du får i undervisningen, men det vil vi tro at det blir når det kommer an på om du får en lærer som på eget initiativ har skaffet seg kunnskaper om evnerike elever. Noe annet vi reagerte på, var at en viss prosentandel i spørreskjemaet mente at de ikke hadde møtt evnerike, til tross for litteratur som viser at disse statistisk sett finnes i alle klasserom (Smedsrud & Skogen, 2016, s.133). Dessuten var normalen ganske store skoler på mellom 100 til 300 elever hos de fleste respondentene, dermed bør det statistisk være noen slike elever der. Vi så i tillegg i undersøkelsene våre at selv om en god andel hadde møtt evnerike, var det svært mange færre som hadde møtt dobbelteksepsjonelle elever (definisjon gitt før spørsmålet). Ikke minst fant vi ut av intervjuene at informantene ikke hadde hørt om dette fenomenet før det ble forklart.

Man kan vel av det man har sett på, konkludere med at noe bør skje på nasjonalt plan, og det snarlig. Når det allerede i 1968 ble etterlyst tilpasset opplæring for evnerike barn, men det ikke ble igangsatt før på 2000-tallet, kan man nok med sikkerhet si at utviklingen på feltet går for sakte. Det er også noe å tenke på at det er mange av de samme forfatterne som engasjerer seg og lager faglitteratur om emnet. Videre så vi det at når det faktisk kom en ny, grundig utarbeidet NOU om evnerike barn i norsk skole i 2016, viste vår spørreundersøkelse at få kjente til at denne rapporten eksisterer og dermed har enda færre lærere har lest den.

I spørreskjemaene og intervjuene ble det stadfestet at de fleste synes det er vanskelig å tilrettelegge for evnerike. I tillegg leste vi ulik litteratur om at mange generelt synes tilpasset opplæring for disse elevene var vanskelig (Arnesen m.fl., 2014, s.31; Damsgaard og Eftedal, 2014, s.45-56; Skogen & Idsøe, 2011, s.145). Da er det ikke rart at man finner forskning som viser gap mellom intensjon og virkelighet når det gjelder tilpasset opplæring og en skole for alle. Samtidig må vi se på hvilke årsaker som ble oppgitt, og her var det mye

overensstemmelse mellom litteratur og undersøkelsen vår. Vi så at det som gikk igjen var den nevnte lærerkompetansen, i tillegg til lærerens kapasitet, særlig med tanke på tid og ressurser. Her ble det utdypende pekt hovedsakelig på elever med lærevansker og diagnoser. Vi forstår veldig godt, også av egen erfaring, at lærerhverdagen er veldig hektisk og full av oppgaver av ulik karakter. Når man i tillegg mangler kompetansen, blir det enda vanskeligere - for å ikke snakke om at man ofte må få gjennomslag for en del forslag til tiltak både hos skoleledelse og det må være lovlig i henhold til gjeldende lovverk. Det er et tankekors at det store flertallet av våre informanter og respondenter var adjunker eller hadde ytterligere høyere utdanning. Likevel er dette en del av det å være lærer. Man er forpliktet til å oppdatere seg og erverve ny, nyttig kunnskap. Man er aldri utlært, mener vi.

Dessuten lurer vi på om ikke dette kan være gode argumenter for å prøve noe nytt - hvis hverdagen ikke gjør at man får nok tid til alle elevene, bør man vel hvert fall se over til alternative dokumenterte metoder. En annen åpenbar utfordring fra litteraturen var nemlig at det ikke er tradisjon i Norge for flere av tiltakene som forskning viser er bra, som akselerasjon (Smedsrud & Skogen, 2016, s.96-98). Dermed kan disse virke skumle og som mye arbeid for enkeltskoler. Også her tenker vi at det må komme noe slags form for nasjonale retningslinjer, og kanskje prøveprosjekter. Erfaringsdeling kan muligens ufarliggjøre tiltak som akselerasjon og nivådelte klasser noen timer om dagen. Det er nok noe som dette som må til, siden informanter mener at de fleste ikke vet hvilke tiltak som skal brukes når det kommer til evnerike, mens man derimot har lang erfaring med apparater å ta i bruk tiltak når det kommer til svake elever eller elever med andre typer lærevansker og diagnoser. Likevel vil vi tro det vil møte motstand både fra politikere som er svært opptatte av ideologi, og vanlige folk som frykter at andre elever vil føle seg utenfor og dårlig når de ikke får tiltak som evnerike får. I tillegg vil kanskje lærere som sitter litt fast i gamle vaner og mønstre slite med å omfavne slike endringer. Enhetsskolen betegnes av flere som «urokkelig» og som verdier vi må holde fast på - men ville vi ikke ivaretatt flere og fått en *ekte* fellesskole ved å også ivareta evnerike elever? Som vi ser av undersøkelsene våre og litteraturen, er det ikke godt nok slik som det er i dag.

Man kan videre spørre seg om man ved en enda bedre fellesskole ville få ned bruken av private skoler som kun pengesterke har råd til, og dermed ville formålet angående å utjevne sosiale forskjeller virkelig blitt nådd. Vi tror at dagens system, der flere ser en urettferdighet med tanke på for eksempel evnerike elever, gjør at mange blir skeptiske til enhetsskolen.

Dette så vi i noen av intervjuene våre, der en av dem blant annet betegnet den som overdrevet og som kniven i ryggen selv om tanken var god. Med andre ord vil vi si at det er mye å vinne på å virkelig inkludere flere ulike elever ved å tilpasse opplæringen for dem og finne gode metoder for dem rundt om i våre offentlige skoler. Det var i tillegg mange dramatiske konsekvenser for evnerike, som underytelse og frafall fra skolen, noe som vel kan sies å være en utfordring, som igjen understreker viktigheten av at noe må gjøres.

5.4 Metodediskusjon

Som vi har sett i kapittel 3 har vi benyttet oss av kombinerte metoder som i praksis vil si at vi tok i bruk både intervjuer og spørreskjema for å innhente resultater. Her endte vi som nevnt opp med fem strategisk utvalgte intervjuobjekter fra ulike skoler, samt 70 respondenter fra 20 ulike skoler spredt rundt om i Nordland fylke. Vi er for så vidt fornøyde med å kombinere disse metodene. Vi kunne selvsagt ha forsøkt å forholde oss til kun en av disse metodene, men dette ville komplisert en del. Hvis vi kun hadde tatt i bruk intervjuer, hadde datamaterialet blitt svært snevert. Selv om vi var åpne for å intervjuer langt flere lærere, fikk vi kun tak i fem informanter, til tross for en lang og omfattende prosess med å finne passende intervjuobjekter (jamfør kapittel 3.3.2). Man kunne sikkert hatt lengre og mer omfattende intervjuer, men likevel ville vi ikke fått den bredden vi var ute etter når vi formulerte problemstillingen og forskningsspørsmålene som vi ønsket å finne svar på. Dette fordi at vi var og er ute etter hva den vanlige læreren gjør og tenker om evnerike elever, også med tanke på å kanskje kunne generalisere til en viss grad. Her igjen kunne det vært mulig å i tillegg ha intervjuet mange lærere som ikke har erfaring med evnerike elever - men først og fremst vet vi at intervjuer burde brukes til å samtale med noen som har kunnskap om det de prater om, og i tillegg ville nok flere lærere reagert på at de ble spurt om noe de ikke føler seg trygge på (Johannessen m.fl., 2011, s.106-107). Dette så vi bare med de intervjupersonene vi faktisk fikk tak i, og som mente at de kunne litt om tema, hvor flesteparten flere ganger uttrykte usikkerhet om de virkelig kom til å gi oss noe matnyttig informasjon gjennom intervjuene. Av disse grunnene var det fint å ha brukt spørreskjema som supplement. Her er det i tillegg verdt å nevne at en av informantene viste så lite interesse for temaet at vi avbrøt intervjuet med denne personen tidligere enn planlagt.

Igjen, vi kunne også kun brukt spørreskjema, men da tror vi at datamaterialet ville ha kommet til kort. Da hadde vi sett hva lærere tenkte og mente, men vi ville ikke fått utdypende tanker av noe slag. Det ville blitt betydelig vanskeligere for oss å forstå årsakene bak svarene de

hadde oppgitt i spørreskjemaet. Her kunne man ha lagt inn flere åpne kommentarfelt, men vi hadde allerede et åpent kommentarfelt i slutten av spørreskjemaet vi sendte ut, og dette brukte kun tre respondenter. Eventuelt hadde det blitt enda dårligere svarprosent om spørreskjemaet hadde vært mer omfattende enn det allerede var, fordi også her slet vi med å få nok lærere til å svare.

Av andre metoder ser vi for oss at observasjon for så vidt muligens kunne vært tatt i bruk. Vi tror det ville vært interessant å se med egne øyne hva lærerne gjør og hvordan de behandler evnerike barn, da det kanskje ville gitt noe andre resultater enn det som fremkom av å bare spørre lærerne i en anonym undersøkelse og for så vidt i intervju. Likevel ser vi for oss at dette kunne blitt svært omfattende i forhold til omfanget av vår masteroppgave. For eksempel ville nok observasjon alene blitt for tynt, og i tillegg urettferdig hvis ikke lærerne vi hadde observert hadde fått lov til å kunne komme med kommentarer og forklaringer på hvorfor de gjør som de gjør etter vi hadde observert dem i klasseromssituasjonene. I tillegg ser vi for oss de åpenbare utfordringene med å ha fått til å stille i stand et opplegg som dette - når det var så vanskelig å få tak i informanter og respondenter til enkle, raske undersøkelser, kan vi bare forestille oss hvor vanskelig det ville vært å få lov til å komme inn i klasserommet for observasjon. Det måtte i tillegg ha blitt stadfestet på et vis at den aktuelle klassen hadde evnerike elever.

Med andre ord tror vi at de to metodene vi valgte å kombinere, var de riktige for oss. Til tross for dette var det åpenbare begrensninger ved våre undersøkelser som ga seg utslag i noen svakheter. Som pekt på tidligere, var det vanskelig å få tak i respondenter og informanter. Når det gjelder informantene, måtte vi til og med se oss nødt til å benytte to mellomtrinns lærere, selv om vi opprinnelig kun var ute etter ungdomsskolelærere. Vi kunne altså veldig gjerne tenkt oss enda flere å intervju og som kunne svare på vår spørreundersøkelse. Vi så oss også nødt til å bruke teknologi for å intervju informantene våre grunnet lang distanse. Kanskje ville det vært litt annerledes å faktisk møte disse og snakke til dem uten en skjerm i mellom, men det fungerte greit og vi så hverandre godt med bruk av webkamera. Dessuten ser vi det som et styrke at vi var så heldig å få tak i personer som var så spredt over hele fylket. Når det gjelder spørreskjemaet, er det klart at dette hadde begrensninger i form av at man ikke kunne forklare hvert spørsmål utfyllende og at respondentene ikke kunne stille spørsmål hvis de hadde sådanne. Likevel jobbet vi mye med at spørreskjemaet skulle være enkelt å forstå, og i tillegg hadde vi utdypende forklaringer på en rekke steder, eksempelvis i hva vi la til grunn

for definisjonen av evnerike barn. Det er videre aktuelt å tenke over hvem de som valgte å svare på spørreskjemaet er, for eksempel om disse er ekstra opptatt av temaet eller om de virkelig representerer «den vanlige læreren» og ble oppfordret av ledelsen til å svare uansett. Her tenker vi nok at de som har svart har kanskje en viss interesse for temaet. Samtidig tror vi at det kan være at de som svarte bare kan ha hatt et ønske om å hjelpe studenter med deres undersøkelse, og vi ser jo også en viss forskjell i svarene fra respondentene og de strategisk utvalgte informantene som mente de kunne litt om tema. Man kan jo heller ikke alltid være sikker på om de som har svart på et slikt spørreskjema har brukt god tid på dette, likevel ser vi et ganske godt samsvar mellom respondentene og velger derfor å tro at svarene vi har fått innehar god pålitelighet. Videre er det ikke sikkert at alle lærerne forstod hva evnerike elever er, at dette ikke er det samme som skoleflinke, men siden vi hadde satt inn en definisjon på dette i begynnelsen, håper vi at respondentene har tatt dette i betraktning.

Vi mener også at våre metodevalg var riktige grunnet at intervjuene og spørreundersøkelsen kunne utdype hverandre. Intervjustudien ga kunnskap på et dypt nivå, samtidig var dette en annen type lærere enn de som besvarte spørreundersøkelsen. Informantene var strategisk utvalgte da de selv mente de innehadde kunnskaper om temaet - og man kan med stort belegg si at disse var svært vanskelige å finne. Dette var sjeldne lærere. Spørreskjemaresultatene kunne til en viss grad sette intervjuresultatene i et bredere perspektiv, samtidig som at de som besvarte denne viste mer av hvilke kunnskaper, holdninger, tanker og erfaringer den mer ordinære læreren sitter med. Med andre ord mener vi at metodene våre belyste hverandre på en fin måte og ga oss mer informasjon og et bredere perspektiv.

Når det gjelder muligheten til å anvende resultatet for å generalisere funnene, tror vi at dette til en viss grad er gjeldende for vår oppgave. Dette fordi at vi har fått tak i respondenter og informanter ved til sammen 25 ulike skoler spredt rundt om i hele Nordland fra øverst til nederst - og likevel ser vi ganske samsvarende resultater. Respondentene er i tillegg i stor grad representative vedrørende alder og kjønn. Her var det flest kvinner, men dette representerer jo den typiske læreren. Vi mener å ha belegg for at vår studie har målt det den hadde tenkt å måle. I et kritisk perspektiv, tenker vi likevel at forskningsspørsmålet som gikk på holdninger hos lærerne muligens kunne vært ytterligere undersøkt, altså at vi hadde flere spørsmål som gikk på dette. Samtidig fikk vi en del interessante opplysninger også her som har vært verdifulle til oppgaven vår.

6 Avslutning

I dette kapitlet kommer vi med noen korte, avsluttende refleksjoner basert på innholdet i forrige kapittel. I tillegg vil vi kommentere eventuelle konsekvenser for vår forskning og fortelle noe om hva vi tror vil være spennende å se nærmere på i videre forskning.

6.1 Konklusjon

Denne studien har forsøkt å gi svar på følgende problemstilling: «*Hvordan blir evnerike elever ivaretatt av lærerne i den norske enhetsskolen?*». For å finne ut av dette, og dermed forskningsspørsmålene som gikk på lærernes holdninger, tilpasninger og utfordringer, benyttet vi oss av både intervjuer og elektronisk spørreskjema.

Når det gjaldt lærernes holdninger til evnerike elever, fant vi at det eksisterer de som mener at denne elevgruppen ikke finnes. Men jevnt over var holdningene til evnerike tilsynelatende gode hos de undersøkte. Flere av disse, særlig hovedvekten av informantene, var svært støttende ovenfor elevgruppen og gjorde sitt ytterste for at disse skulle ivaretas. Likevel så vi at evnerike elever får noe mindre omtanke i undervisningssituasjonene av «den vanlige læreren» (les, respondentene), og dette tar oss videre til tilpasningene lærerne gjør og ønsker å gjøre i praksis. De fleste lærerne ønsket hovedsakelig å differensiere undervisningen for evnerike barn, fremfor å gjøre noen større grep som akselerasjon, nivådelte klasser, talentskoler og lignende. Når man videre så at dette var noe lærerne ikke hadde tid eller ressurser til å gjøre i noe større grad, ble vår tolkning at man må tenke litt nytt i forhold til tiltak, ikke minst når disse har dokumentert god effekt. Informantene var derimot mye mer positive til spesialrettede tiltak rettet mot evnerike elever, og det var også disse som virket til å stå mest på for elevgruppen.

Av dette fremtrer et av hovedfunnene våre, og det som vi vil peke på som kanskje den største utfordringen vedrørende temaet: det er tilfeldighetene som avgjør om evnerike elever blir ivaretatt eller ikke. Av våre erfaringer ser vi at det er de lærerne som brenner for elevgruppen evnerike elever, altså flesteparten av intervjupersonene, som gjør mest for disse og som er mest åpen for å gjøre enda mer for dem. Disse har ofte opplevd noe selv som gjør at de bryr seg ekstra om evnerike, og slike lærere er vanskelige å finne som vi har sett av vår enorme prosess for å få tak i intervjupersoner. Dessuten viste det seg at kunnskapen de undersøkte innehadde også var tilfeldig, da denne var selvlært enten gjennom egen interesse for tema eller flere erfaringer. Gjennomgående var det at de vi undersøkte ikke kunne nok om evnerike

elever og at de ikke hadde lært noe om dette på lærerutdanningen, til tross for at alle hadde flere år på skolebenken bak seg. Lærernes kunnskaper var dermed en annen fremtredende utfordring. Vi så til og med at de som var svært interesserte i evnerike elever ikke hadde full oversikt på feltet.

Konkluderende kan vi si at vi har funnet ut at evnerike elever dessverre ikke enda får ta plass i fellesskolen. Disse elevene trenger å få mer støtte, og lærerne trenger mer kunnskap om hvordan man kan tilpasse for evnerike på et inkluderende vis. Hvis ingenting blir gjort snart, vil en svært viktig elevgruppe gå tapt.

6.2 Resultatenes konsekvenser

Vi har gjennom vår studie fått et godt innblikk i hvordan situasjonen er rundt om i Nordland angående lærernes tilrettelegginger for elevgruppen. Dette gjør at vi ønsker å lære enda mer om dette, og vi vil også gjøre vårt ytterste for å videreføre den kunnskapen vi sitter igjen med til andre – både skoleledere, lærere, politikere og vanlige folk. Forhåpentligvis vil denne masteroppgaven kunne supplere den forskningen som allerede er gjort i Norge. Vi håper videre at andre vil finne nytte i våre funn til egen praksis og eventuell videre forskning.

6.3 Videre forskning

Fremover håper vi at det blir gjort større studier på feltet og mer utfyllende undersøkelser. Vi kan se for oss at en større undersøkelse som også inneholder observasjoner vil kunne være nyttig tilskudd til viktig forskning på området. Det kunne også vært interessant å gjøre flere undersøkelser hos de skolene og lærerne som får til å tilrettelegge for evnerike. Hva er det de gjør som er bra? Slik kunne man kanskje ufarliggjøre de eventuelle tiltakene de benytter og i større grad få delt erfaringene deres med andre skoler. Flere landsdekkende undersøkelser kan også skape mer bevissthet og kunnskap om denne elevgruppen i Norge.

7 Referanseliste

Almendingen, B. (2016). Sier nei til eliteskole. *Kommunal rapport*. Hentet fra:

<https://kommunal-rapport.no/oppvekst/2016/04/sier-nei-til-privatskole-evnerike>

Arnesen, A., Meek-Hansen, W., Ogden, T. & Sølvi, M. A. (2014). *Positiv læringsstøtte. Hele skolen med!* Oslo: Universitetsforlaget.

Assouline, S.G. (2002). Psychological and educational assessment of gifted children. I Colangelo, N. & Davis, G. (Eds.), *Handbook on Gifted Education*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Briseid, L.G. (2006). *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid. Fra lov til praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T.R. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget

Bunting, M. & Lund, T. S. (2006). *Mill: Mange intelligenser, læringsstiler, læringsstrategier. På vei mot tilpasset opplæring*. Oslo: Pedlex.

Børte, K., Lillejord, S. & Johansson, J. (2016). *Evnerike elever og elever med stort læringspotensial. En forskningsoppsummering*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning. Hentet fra:

<https://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?cid=1254016760450&pagename=VedleggPointer&target=blank>

Colangelo, N. & Davis, G.A. (A). (2002). Preface. I Colangelo, N. & Davis, G. (Eds.), *Handbook on Gifted Education*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Colangelo, N. & Davis, G.A. (B). (2002). Introduction and overview. I Colangelo, N. & Davis, G. (Eds.), *Handbook on Gifted Education*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Colangelo, N., Assouline, S.G. & Gross, M.U.M. (2004). *A Nation Deceived: How schools hold back Americas brightest students*. Hentet fra:

http://www.accelerationinstitute.org/nation_deceived/Get_Report.aspx

Croft, L.J. (2002). Teachers of the gifted: gifted teachers. I Colangelo, N. & Davis, G. (Eds.), *Handbook on Gifted Education*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Dahlum, S. (2015). Validitet. *Store Norske Leksikon*. Hentet fra: <https://snl.no/validitet>

Dale, T. G. (2013). Hun lærte seg alfabetet som toåring - ble stemplet som problembarn. *Oppland Arbeiderblad*. Hentet fra: <https://www.oa.no/nyheter/hun-larte-seg-alfabetet-som-toaring-ble-stemplet-som-problembarn/s/1-81-6862368>

Damsgaard, H.L. & Eftedal, C. I. (2014). *...men hvordan gjør vi det? Tilpasset opplæring i grunnskolen*. Oslo: Cappelen damm

Freeman, J., Raffan, J. & Warwick, I. (2010). *Worldwide provision to develop gifts and talents. An international survey*. Hentet fra: <http://joanfreeman.com/pdf/towereport2.pdf>

Gilje, N. & Grimen, H. (2013). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger, en innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget

Idsøe, E. C. (2014). *Elever med akademisk talent i skolen*. Oslo: Cappelen damm.

Idsøe, E. C. (2015). Tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial. *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/stort-laringspotensial/>

Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.

Johnsen, E. R. & Rødfoss, B. I. (2013). Mislyktes i Norge - skolelys i England. *Romerikers Blad*. Hentet fra: https://www.rb.no/lokale-nyheter/mislyktes-i-norge-skolelys-i-england/s/1-95-7063659?action_object_map=%5B746091025419407%5D&action_ref_map=%5B%5D%23%2Fresponses%2F4547811&action_type_map=%5B%22og.recommends%22%5D&fb_action_ids=10152067697462208&fb_action_types=og.recommends&fb_source=other_multiline

Knutsen, B. (2016). *Høytpresterende elevers opplevelse av naturfagundervisning i prestasjonslike elevgrupper på ungdomstrinnet* (Doktorgradsavhandling). NTNU, Trondheim. Hentet fra: <https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/162/629>

Kunnskapsdepartementet. (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. St.meld. nr. 31. (2007-2008). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/sec1>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Langset, K. G. (2016). Isa ble sjeleglad da hun fikk begynne på skolen ett år før. *Aftenposten*. Hentet fra: <https://www.aftenposten.no/familieogoppvekst/Isa-ble-sjeleglad-da-hun-fikk-begynne-pa-skolen-ett-ar-for-84b.html>

Lie, B. (2014). *Eksepsjonelle og dobbelteksepsjonelle elever. Begavede elever og begavede elever med lærevansker*. Oslo: Cappelen damm.

Lykkelige Barn. (u.å.). Om oss. Hentet fra: <http://www.lykkeligebarn.no/portal/public/showContentCategory.do?id=24421>

Madsen, P. A. (2014) Hjerneflukt fra Norge. *Aftenposten*. Hentet fra: <https://www.aftenposten.no/meninger/kommentar/i/wE5gL/Hjerneflukt-fra-Norge>

Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nissen, P., Kyed, O., Baltzer, K. & Skogen, K. (2012). *Talent i skolen. Identifisering, undervisning og utvikling*. Namsos: Pedagogisk psykologisk forlag.

Nordli, K. (2011). Skoleforskere bekymret for de smarteste barna. *Aftenposten*. Hentet fra: <https://www.aftenposten.no/norge/i/8vVE/Skoleforskere-bekymret-for-de-smarteste-barna>

NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>

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

Nrk. (2015). Ja til skole for evnerike barn. *Nrk*. Hentet fra: <https://www.nrk.no/vestfold/ja-til-skole-for-evnerike-barn-1.12649152>

NTB (2016). Superflinke elever mobbes mer enn andre elever. *Aftenposten*.
<https://www.aftenposten.no/familieogoppvekst/Superflinke-elever-mobbet-mer-enn-andre-elever-8515b.html>

Olszewski-Kubilius, P. (2002). Special summer and saturday programs for gifted students. I Colangelo, N. & Davis, G. (Eds.), *Handbook on Gifted Education*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Opplæringsloven. (1998). § 1-2. Verkeområdet for lova. Hentet fra
<https://lovdata.no/NL/lov/1998-07-17-61/§1-2>

Opplæringsloven. (1998). § 1-3. Tilpassa opplæring og tidleg innsats. Hentet fra:
<https://lovdata.no/NL/lov/1998-07-17-61/§1-3>

Opplæringsloven. (1998). § 2-1. Rett og plikt til grunnskoleopplæring. Hentet fra
<https://lovdata.no/NL/lov/1998-07-17-61/§2-1>

Opplæringsloven. (1998). § 5-1. Rett til spesialundervisning. Hentet fra:
<https://lovdata.no/NL/lov/1998-07-17-61/§5-1>

Opplæringsloven. (1998). § 8-2. Organisering av elevane i klassar eller basisgrupper. Hentet fra:
<https://lovdata.no/NL/lov/1998-07-17-61/§8-2>

Postholm, M-B. & Jacobsen, D.I. (2011). Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Rake, C. (2012). Tar til orde for satsning på evnerike barn. *UiO: Institutt for spesialpedagogikk*. Hentet fra: <http://www.uv.uio.no/isp/om/aktuelt/aktuelle-saker/2012/evnerike-barn.html>

Richert, E.S. (2002). Excellence with justice in identification and programming. I Colangelo, N. & Davis, G. (Eds.), *Handbook on Gifted Education*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

- Rimm, S.B. (2002). Underachievement: a national epidemic. I Colangelo, N. & Davis, G. (Eds.), *Handbook on Gifted Education*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Risberg, T. & Valle, A. M. (2009). Samspill og samspillvansker. I Risberg, T. (red). *Praktisk pedagogikk. En studentaktiv lærerutdanning*. Oslo: Cappelen damm.
- Seeley, K. High risk gifted learners. I Colangelo, N. & Davis, G. (Eds.) (2002), *Handbook on Gifted Education*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Silverman, L.K. (2002). Gifted children with learning disabilities. I Colangelo, N. & Davis, G. (Eds.), *Handbook on Gifted Education*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Skogen, K. & Idsøe, E. C. (2011). *Våre evnerike barn, en utfordring for skolen*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Smedsrud, J. (2012). Den norske skolen og de evnerike elevene. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra: https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31257/Masteroppgaven_LEVERIG.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Smedsrud, J. (2014). Evnerike barn - en pedagogisk og spesialpedagogisk utfordring. *Utdanningsforskning*. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/evnerike-barn--en-pedagogisk-og-spesialpedagogisk-utfordring/>
- Smedsrud, J. & Skogen, K. (2016). *Evnerike elever og tilpasset opplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2013). Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjernshaugen, K. (2011). Morten (11) slet med leksene - hadde kjempe-IQ. *Aftenposten*. Hentet fra: <https://www.aftenposten.no/norge/i/OqXE/Morten-11-slet-med-leksene---hadde-kjempe-IQ>

Ueland, M. (2013). Var for flink, måtte gi opp norsk skole. *Aftenposten*. Hentet fra:
https://www.aftenposten.no/norge/i/oRG4a/Var-for-flink_-matte-gi-opp-norsk-skole

UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and framework for action on special needs education. Hentet fra: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

Utdanningsforbundet (2017). *Fornyning av læreplanene*. [Videoklipp]. Hentet fra:
<https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/fornyning-av-lareplanene/>

Wahlström, G. O. (1995). *Begåvade barn i skolan - duglighetens dilemma?* . Stockholm: Gliber utbildning AB.

Winding-Stavseth, S. (2015). For smart for Norge? *Tønsberg blad*. Hentet fra:
<https://www.tb.no/tonsberg/skoler/barn/for-smart-for-norge/f/5-76-210355>

Vedleggsoversikt

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 2: Informasjons- og samtykkebrev (intervju)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Spørreskjemaspørsmål

Vedlegg 5: Utdrag fra transkripsjon av intervju med «Ronald»

Vedlegg 1: godkjenning fra NSD



Christel Sundqvist
Postboks 1490
8049 BODØ

Vår dato: 08.12.2017

Vår ref: 17235 / 3 / OCS

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 16.11.2017 for prosjektet:

<i>57235</i>	<i>Tilpasset opplæring for amerikanske elever</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Nord universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Christel Sundqvist</i>
<i>Student</i>	<i>Kassandra Petras</i>

Vurdering

I titer gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den mest siten er vår vurdering av prosjektopplegget, slik det er muld til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke endringer du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i Meldingsarkivet.

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektstutt

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

Ved prosjektslut: 15.05.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysningene.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Katrine Utaaker Segadal

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 65 58 26 54 / hildur.thorarensen@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Cassandra Petsas, cassandrapetsas@hotmail.com

Vedlegg 2: Informasjons- og samtykkebrev (intervju)

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Bakgrunn og formål

Vi er 2 studenter ved Nord Universitetet som skal skrive en masteroppgave i tilpassa opplæring. Formålet med masterstudiet er å kartlegge hvordan det står til med tilretteleggingen for elever i den norske skolen. Vår hovedvinkling er lærerne, og vi er ute etter å finne ut mer om deres holdninger, kunnskaper og erfaringer tilknyttet tilpasset opplæring.

For å finne ut av dette, skal vi intervju 6 ungdomsskolelærere. Utvalget trekkes tilfeldig blant tilfeldige skoler i Nordland.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien, her ved intervju, innebærer en samtale på maksimalt 1 time. Vi ønsker å ta lydopptak for å lette transkriberingen, men kommer til å slette dette når transkriberingen er gjennomført.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun veileder og vi som forfattere av studien vil ha tilgang til informasjonen om deg.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.mai. Ved prosjektslutt skal alle personopplysninger og opptak være slettet. I ferdig masteroppgave vil du som deltaker ikke kunne gjenkjennes. Studien er meldt inn til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS, og har blitt godkjent.

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 har spørsmål til studien, ta kontakt med Kassandra Petsas på (nr) eller Katarina Steigen (nr). Veileder Christel Sundquist kan nås på telefonnummer (nr).

Samtykke til deltakelse i studien

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

Vedlegg 3: intervjuguide

BAKGRUNNSINFORMASJON

- Hvilken utdanning har du?
- Hva betyr fellesskole/enhetsskole for deg?

KUNNSKAPER OG ERFARINGER

- Hva tenker du ligger i begrepet «evnerike elever»?
- Har du i din lærerkarriere møtt på noen evnerike barn?
- Den kunnskapen du innehar om evnerike elever, hvor har du fått den fra? Hvordan opplever du kompetansen i norsk skole om evnerike elever?
- Hvordan jobber du med å tilpasse den ordinære opplæringen slik at også elever på høyt nivå føler seg faglig inkludert?
- Hvilke tiltak mener du kan være hensiktsmessige å bruke i møte med evnerike elever i den ordinære skolen?

HOLDNINGER

- Synes du at spesialundervisning skal gjelde også evnerike elever?
- I en del land det er naturlig for Norge å sammenligne seg med når man ser på utdanningssystemet, for eksempel Storbritannia, finnes det ekstra tilbud til evnerike elever.
- Hva synes du om å ha egne tilbud for disse elevene?
- Flere forskere på feltet mener at holdningene blant mange lærere mot evnerike barn ikke alltid er positive. Kjenner du deg igjen i dette?

UTFORDRINGER

- Hva gjør du for å kartlegge evnerike elever?
- Hvilke utfordringer ser du med å tilpasse opplæringen for evnerike elever?
- Det viser seg i forskningslitteratur at lærere generelt sett ikke tilpasser undervisningen for evnerike elever og elever med stort læringspotensial. Hvorfor tror du det er slik?
- Kan du tenke deg noen konsekvenser dersom en evnerik elev stadig vekk ikke får faglige utfordringer?

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

Vedlegg 4: spørreskjemaspørsmål

Kjønn

Alder

Utdannelse

Antall år i arbeid som lærer

Skolens størrelse (ca. antall elever)

I hvor stor grad føler du at du benytter deg av tilpasset opplæring i din undervisning?

I hvor stor grad føler du at skolen du jobber på har fokus på tilpasset opplæring?

I hvor stor grad føler du at de svakeste elevene blir tatt vare på i norsk skole?

I hvor stor grad føler du at de sterkeste elevene blir tatt vare på i norsk skole?

Du vil nå få noen spørsmål om evnerike elever i norsk skole. For å sikre lik forståelse av hvilken elevgruppe vi prater om, legger vi til begrepsavklaringen vi legger til grunn i vår masteroppgave: «Elever med akademisk talent er barn med sterke behov og potensial innenfor akademiske fag som matematikk, lesing/skriving/språk, naturfag, teknologi, samfunnsvitenskap eller kreative/estetiske fag - og som kan transformere sitt potensial til talent kun dersom disse behovene blir identifisert og møtt i et rikt og responderende læringsmiljø» (Idsøe, 2014)

«Flinke elever og evnerike elever er samme sak»

«Flinke elever og evnerike elever trenger samme typer tilpasninger og tiltak»

I hvor stor grad føler du at du lærte tilstrekkelig om evnerike elever på lærerskolen?

I hvor stor grad føler du at du har nok kunnskaper om denne elevgruppen i dag?

Statistisk sett finnes det evnerike barn i et hvert klasserom. I hvor stor grad har du det siste skoleåret møtt på evnerike barn på din arbeidsplass?

I hvor stor grad jobber du med å tilpasse den ordinære opplæringen slik at også elever med høyt nivå føler seg faglig inkludert?

Tenk over det siste skoleåret. I hvor stor grad har du laget egne hjemmelekser til evnerike elever?

Tenk over det siste skoleåret. I hvor stor grad har du tatt hensyn til evnerike elever da du planla undervisningen din?

I hvor stor grad bruker du kompetansen til evnerike elever som ressurs i opplæringen?

I hvor stor grad er skolens ledelse involvert og støttende i arbeidet med å tilrettelegge for evnerike elever?

I hvor stor grad ser du utfordring med å tilrettelegge undervisning for evnerike elever?

I hvor stor grad synes du det er en utfordring at evnerike elever ikke blir godt nok tatt vare på i det norske skolesystemet?

Evnerike barn kan ha spesifikke lærevansker som kan gjøre dem vanskelig å identifisere som talentfulle. I hvor stor grad kan du si at du har møtt på en slik elev?

Hvis en lærer ikke tilpasser undervisningen for evnerike elever, hva tror du er hovedårsaken av disse? Du kan velge opp til to svar.

- Lærerens kapasitet
- For lite finansiering / midler
- Negative holdninger til evnerike elever
- Lite kompetanse om evnerike elever
- Identifisering er vanskelig
- For lite tid
- Annet

I hvor stor grad er du negativ (1) eller positiv (5) til følgende tilpasningsmetoder for evnerike elever:

- Begynne tidligere på grunnskolen
- Å hospitere på trinn over i enkeltfag
- Hoppe over ett eller flere klassetrinn
- Begynne tidligere på videregående skole eller universitet
- Nivådeling i klassen
- Mentoring
- Egne talentklasser (noen skoletimer om dagen)
- Egne talentskoler
- Ta enkeltelever ut fra den ordinære undervisningen

- Dybdeløring
- Differensiering innen ordinær klasse
- Ekstraoppgaver

I §5 i Opplæringsloven står det at elever som ikke får et forsvarlig utbytte av opplæringen skal få tilbud om spesialundervisning. I hvor stor grad mener du at evnerike elever bør være en spesialpedagogisk oppgave?

Flere forskere på feltet mener at holdningene blant mange lærere mot evnerike barn ikke alltid er positive. I hvor stor grad kjenner du deg igjen i at dette er tilfellet blant norske lærere.

Det sies ofte at faglig dyktige elever stort sett klarer seg selv og at man ikke trenger bruke ekstra ressurser på disse. I hvor stor grad er du enig i dette utsagnet?

Flere undersøkelser konkluderer med at særlig begavede barn i Norge blir stigmatisert, det er ikke «lov» eller sosialt akseptert å være ekstra talentfull. I hvor stor grad kjenner du deg igjen i at dette er tilfellet blant norske lærere.

Har du hørt om Jøsendalutvalget og deres NOU «Mer å hente»?

Hvis du har noe du ønsker å tilføye, kan du kommentere her:

Vedlegg 5: Utdrag fra transkripsjon av intervju med «Ronald»

[00:01:50] K: Det er absolutt sant. Vi har en definisjon på dette: Definisjon: “elever med akademisk talent er barn med sterke behov og potensial innenfor akademiske fag som matematikk, lesing/skriving/språk, naturfag, teknologi, samfunnsvitenskap, eller kreative fag, og som kan transformere sitt potensial til talent dersom disse behovene blir identifisert og møtt med et rikt og et responderende læringsmiljø”

Vil du si det er en forskjell på evnerike elever og skoleflinke elever?

[00:02:29] NN: Det trenger ikke være det, men det kommer an på pedagogene som ser de. Vi har en del elever som vi sier sliter faglig, men som er flink i de kreative fagene. Da har vi i skolen en utfordring, for skolen er fortsatt firkantede i fagene, i forhold til måten opplæringen legges opp på. Det er enklest for de som er flink i norsk og engelsk, for da har de en stor fordel. Til og med i matematikken har vi ikke vært flinke til å dyrke. Det er mange elever som er flinke i matematikk, men de er litt teit i de tingene de ikke får til.

[00:03:18] K: Har du i din lærerkarriere møtt på noen evnerike barn?

[00:03:25] NN: Det har jeg. Det har vært ganske mange.

[00:03:31] K: Den kunnskapen du innehar om evnerike elever, hvor har du fått den fra? Var det på lærerskolen, egenstudier?

[00:03:41] NN: Jeg har tjue år i læreryrket, og mye går gjennom det, men også gjennom aktiv deltagelse i videreutdanning. I tillegg har jeg reist en del utenlands og vært med på en del konferanser, i forhold til Comenius og annet. Det er da man kommer borti dette, og ser hvordan andre land gjør det, og ikke bare hvordan man gjør det i eget land, det er jo litt navlebeskuende.

[00:04:14] K: I en del land det er naturlig for Norge å sammenligne seg med når man ser på utdanningssystemet. For eksempel i Storbritannia finnes det ekstra tilbud til evnerike elever. Hva synes du om å ha egne tilbud til disse elevene?

[00:04:32] NN: Det kan man gjerne ha, men det må komme inn på det rette tidspunktet, i løpet av ungdomsskolen. Begynner du for tidlig, så bryter du med tanken om enhetsskoletanken der alle skal være sammen og ha de samme mulighetene i utgangspunktet. Det er vanskelig å regulere det til, og det er der den største utfordringen ligger i forhold til evnerike barn.

[00:04:59] K: Hvordan tenker du om talentskole?

[00:05:02] NN: I utgangspunktet er jeg ikke for det. Hvis du tenker på å la NTG, og da er man over på privat skoler. Da er man igjen inne på noe annet. Jeg har mer tro på at en knytter fritidstilbudene sterkere opp mot skolen på ettermiddagstid. Det vil være en måte å gå.