

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn: Runa L. Juliussen

Evnerike elever – læreres forståelse og arbeidsmetoder

Dato: 18.05.21

Totalt antall sider: 73

Forord

Jeg kjenner meg stolt og ydmyk over å ha fått muligheten til å gjennomføre 5. års lærerutdanning, og med det levere min masteroppgave. Det har vært en spennende, men også utfordrende prosess. Det har tidvis vært tvil om det var rett valg å skrive oppgaven alene. I etterkant ville jeg ikke vært foruten denne erfaringen. Alt arbeid og tid som er lagt ned er min fortjeneste, og jeg er stolt over å ha fullført et slikt prosjekt. Samtidig som jeg har fått påfyll av mye faglig kunnskap, har jeg også lært mye om meg selv. Jeg ser frem til å bruke kunnskapen jeg har fått i jobben som lærer.

Til tross for at jeg har skrevet oppgaven alene er det mange som skal ha takk for hjelp, inspirasjon og tilbakemeldinger. Først og fremst vil jeg takke min veileder Wenche Rønning for fantastisk god hjelp. Uten tilbakemeldingene og hjelpen fra deg, er det ikke sikkert oppgaven hadde blitt ferdig. Tusen takk for din uunværlige hjelp.

Tusen takk til informantene som har stilt opp og delt av sine erfaringer og kunnskap. Det har hatt stor betydning for meg og oppgaven. Takk for alle tips til hvordan jeg selv kan møte denne elevgruppen. Det har vært utrolig inspirerende å få møte så engasjerte lærere som virkelig brenner for å gjøre sitt beste for alle elevene i klasserommet.

En stor takk rettes også til samboer, familie og venner for motiverende ord og støtte gjennom hele prosessen. Dere har bidratt i viktige diskusjoner og hørt på mine mange refleksjoner rundt oppgaven. Tusen takk for at dere har hatt troa på meg.

Til slutt vil jeg takke deg som leser. Måtte du finne inspirasjon og lærdom i masteroppgaven, slik at vi alle kan bidra til en bedre skole for alle elevene våre.

Runa L. Juliussen

18. mai 2021, Bodø.

Sammendrag

Denne studien har tatt for seg lærernes perspektiv rundt evnerike elever. Følgende problemstilling har vært lagt til grunn: «*Hvordan tilrettelegger lærere undervisningen for evnerike elever mellom 5.-7. trinn?*». For å besvare problemstillingen har jeg tatt utgangspunkt i to forskningsspørsmål: 1) Hvordan forstår lærere begrepet *evnerike elever*? 2) Hvordan beskriver lærere at de arbeider med evnerike elever? Formålet med studien har først og fremst vært å økte min egen kunnskap og kompetanse rundt elevgruppen, men også å bidra til mer forskning på feltet.

Forskningen består av en kvalitativ studie, der utgangspunktet har vært en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. Det har blitt gjennomført fire individuelle, semi-strukturerte intervjuer med lærere fra forskjellige steder i landet. Lærernes egne erfaringer og opplevelser i arbeidet med evnerike elever har lagt grunnlaget for studien.

Studiens teoretiske rammeverk er hentet både fra nasjonal og internasjonal forskning og teori. Da det ikke er gjort mye norsk forskning på området, har forskning og teori av Ella Cosmovici Idsøe, Jørgen Smedsrud og Kjell Skogen vært sentrale referansepunkter.

Resultatene fra studien tyder på at lærerne har tilegnet seg kunnskap om evnerike elever i stor grad selv. Noen har fått delta på kurs, men det har vært vanskelig å skulle formidle denne kunnskapen til resterende lærere ved skolen, særlig dersom ikke ledelsen selv ikke øker fokuset på elevgruppen. Dette legger grunnlaget for hvordan lærere forstår evnerike elever. Tilpasset opplæring legger grunnlaget for arbeidsmetodene som blir benyttet i arbeidet med evnerike elever. Lærerne bruker i stor grad differensiering for å tilpasse undervisningen. Noen elever får også forsere, enten i enkelte fag eller hele klassetrinn. Videre peker studien på at lærere føler seg alene i arbeidet med evnerike elever. De savner et bedre system og samarbeid rundt elevgruppen.

Studien konkluderer med at om evnerike elever blir oppdaget og deretter får en adekvat opplæring, er tilfeldig, og er avhenging av lærerens kompetanse. Det savnes et bedre system og en mer systematisk opplæring av evnerike elever, samt et større fokus på elevgruppen både i lærerutdanningen og rundt om på skolene generelt.

Abstract

This study has addressed the teachers' perspective on gifted students. The following issue has been explored: "how teachers facilitate teaching for gifted students between 5th and 7th grade?". To answer this issue, the following two research questions were formulated: 1) How do teachers understand the concept of *gifted students*? 2) how do teachers describe working with gifted students? The purpose of this study has primarily been to increase my own knowledge of the topic, as well as contributing to more research into the field.

The research consists of a qualitative study, where the basis has been a phenomenological-hermeneutic approach. Four individual, semi-structured interviews have been conducted with teachers from different parts of the country. The teachers' own experiences with gifted students and working with them have laid the foundation for this study.

The study's theoretical framework is based on both national and international research and theory. Due to little research from the Norwegian setting on the topic, research and theory by Ella Cosmovici Idsøe, Jørgen Smedsrud and Kjell Skogen have been key points of reference.

Results from the study indicate that teachers, to a large extent, have acquired knowledge about gifted students themselves. Some have been attending courses but find it difficult to spread the knowledge to the remaining teachers at their school. This is especially the case if the school management does not focus on this specific group of students. This lays the foundation for how the teachers understand the concept of gifted students. Adapting the education based on the students' abilities lays the foundation for how teachers work with gifted students. Differentiation seems to be the most commonly used way of adapting the education to gifted students. Some students get to accelerate, either in some subjects, or by skipping entire grades. Furthermore, the study indicate that teachers feel alone when working with gifted students. A better system and cooperation around the gifted students is being asked for.

The study concludes that whether gifted students are discovered and given adequate education, is random and heavily depends on the teacher's knowledge. There is a lack of a system, and more systematic education for gifted students is wanted. A greater focus on gifted students is needed both in teacher education and in schools in general.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn og formål	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.3 Begrunnelse for valg av problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.4 Begrepsavklaring	2
1.5 Avgrensinger	3
2. Teoretisk forankring	5
2.1 Ulike forståelser av begrepet «evnerike elever»	5
2.2 Identifisering av evnerike elever og deres tilbud	7
2.3 Arbeidsmetoder som, ifølge teori og forskning, ofte blir brukt i arbeidet med evnerike elever	10
2.3.1 Berikelse	10
2.3.2 Forserping	11
2.4 Det nye læreplanverket	13
2.5 Utfordringer i arbeidet med evnerike elever	14
2.5.1 Læreres kompetanse og holdninger omkring evnerike elever	15
3. Metode	16
3.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger	16
3.1.1 Fenomenologisk tilnærming	16
3.2 Forskningsdesign	17
3.3 Forskningsmetode	17
3.3.1 Utvalg av informanter og gjennomføring av intervju	19
3.4 Analyse	21
3.5 Kvalitetssikring av prosjektet	24
3.6 Ethiske overveielser	26
4. Resultater	28
4.1 Bakgrunn	28
4.2 Læreres forståelse av begrepet evnerike elever	28
4.2.1 Ulike typer evnerike elever	29
4.2.2 Ulike kjennetegn ved evnerike elever	30
4.3 Læreres beskrivelse av praksis	33
4.3.1 Tilpasset opplæring og differensiering	33
4.3.2 Tiltak utenfor klasserommet	37
4.4 Utfordringer og muligheter	38
4.4.1 Faglig og sosial inkludering	38
4.4.2 Arbeid på skolen generelt	39
4.4.3 Ny læreplan	40

4.4.4 Læreres kunnskap.....	40
5. Drøfting av resultater.....	42
5.2 Hvordan forstår lærere begrepet evnerike elever og hva sier teori og forskning?	42
5.3 Hvordan arbeider lærere med evnerike elever	44
5.3 Utfordringer og muligheter i arbeidet med evnerike elever	48
6. Konklusjon.....	51
Litteraturliste.....	53
Tabell- og figuroversikt	57
Vedlegg	58

1. Innledning

1.1 Bakgrunn og formål

Jeg har valgt å skrive om evnerike elever i skolen. Jeg ønsker å undersøke læreres forståelse og hvordan de arbeider med evnerike elever. Jeg ønsker særlig å se på hvordan lærere definerer evnerike elever, og hvilke arbeidsmetoder de benytter i arbeidet med denne elevgruppa. I tillegg ønsker jeg å se på hvordan de opplever at denne elevgruppa blir ivaretatt i den norske skolen generelt.

Bakgrunnen for valg av tema kan ses fra tre ulike perspektiver. På systemnivå ser en et ønske om større fokus og kompetanse på denne elevgruppa. Dette kan en blant annet se gjennom *Mer å hente: Bedre læring for elever med høyt læringspotensialet* (NOU2016:4, 2016).

Gjennom et forskningsperspektiv ser en likevel at det er gjort lite forskning på elevgruppen, særlig i Norge. Dette støttes av Smedsrud og Skogen (2016), som har brukt masteroppgaver som bakgrunn for sin forskning, samt Børte et al. (2016) som legger vekt på at den forskningen som finnes på området er av varierende kvalitet. Børte et al. (2016) trekker også frem at det trengs mer forskning på læreres kunnskaper og holdninger til evnerike elever.

Dette viser at feltet som omhandler evnerike elever er stort og i like stor grad handler om systemet rundt elevgruppen som elevgruppen selv. Det ser likevel ut til at det har kommet flere masteroppgaver i Norge de senere årene som omhandler evnerike elever fra blant andre Blikø (2020), Petsas og Steigen (2018) og Henriksen og Hansen (2017). Dette kan tyde på at lærerstudentene ønsker mer kunnskap, og ønsker å sette mer fokus på denne elevgruppa. En ser også at forskningen på denne elevgruppen øker internasjonalt. Det er likevel viktig å ha norsk forskning rundt temaet, da forskning i ulike land ikke nødvendigvis er generaliserbar til det norske systemet. Mine personlige interesser kan knyttes opp mot forskningsperspektivet, da jeg ønsker mer kunnskap og kompetanse om elevgruppen. Det har vært lite fokus på disse elevene i utdanningen. Min erfaring fra praksis er preget av at lærere er av den oppfatningen at de flinke elevene klarer seg selv, og dermed ikke trenger eller får noe ekstra form for tilpassing eller tilrettelegging. Mitt ønske for denne oppgaven er å få et bedre innblikk i hvordan det arbeides med evnerike elever, samt hvordan en kan gjøre skolehverdagen bedre for denne elevgruppa.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

På bakgrunn av valg av tema og interesser har jeg valgt følgende problemstilling: «*Hvordan tilrettelegger lærere undervisningen for evnerike elever mellom 5.-7. trinn?*».

For å bedre kunne belyse problemstillingen har jeg valgt ut følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstår lærere begrepet *evnerike elever*?
2. Hvordan beskriver lærere at de arbeider med evnerike elever?

1.3 Begrunnelse for valg av problemstilling og forskningsspørsmål

Mitt valg av problemstilling kan i hovedsak ses ut fra mine personlige interesser for evnerike elever, men også fra forskningsperspektivet, som viser at det mangler forskning på området, både i Norge men også internasjonalt. Grunnen til at jeg har valgt en problemstilling som tar for seg lærernes perspektiv, handler i stor grad om elevenes personvern. I tillegg synes jeg det er svært interessant å få et innblikk i lærernes eget bilde av situasjonen for evnerike elever.

1.4 Begrepsavklaring

Det mest sentrale begrepet i denne oppgaven er *evnerike elever*. Dette er et begrep med mange ulike definisjoner. Det er i tillegg mange ulike begreper som brukes om denne elevgruppen, både innenfor norsk og internasjonal terminologi. Gjennom teori og samtaler med medstudenter, forelesere og veileder har det blitt brukt mange ulike begreper om denne elevgruppen. Lærernes egne definisjoner av elevgruppen har derfor vært viktig for å kunne ha en felles forståelse av begrepet, og for å kunne tolke intervjuene ut fra en fenomenologisk forståelse.

Det har vist seg å være vanskelig å finne ett begrep og én definisjon for elevgruppen jeg ønsker å forske på. I den norske litteraturen og forskningen blir begreper som «høyt læringspotensial», «evnerik», og «elever med akademisk talent» benyttet. I internasjonal forskning er det ofte begreper som «gifted students» og «gifted education» som går igjen. Flere av definisjonene på «giftedness» internasjonalt omhandler elever som har høyere IQ-score enn jevnaldrende. Smedsrud (2020) diskuterer mange av de ulike definisjonene, og problematiserer om konseptet er for vagt for å ha en eller flere definisjoner. Mönks og Katzko (2005) forklarer hvordan det finnes flere måter å være evnerik på, men vektlegger et holistisk menneskesyn, slik at en kan se hele potensialet til elevene.

Den norske skolen tar utgangspunkt i både et inkluderings- og likeverdighetsprinsipp (Smedsrud & Skogen, 2016). Dette innebærer at skolen skal være for alle, uansett forutsetninger, bakgrunn eller form. Dette idealet støttes også av Borland (2005) som setter

spørsmålstegn ved konseptet å være evnerik, da hver enkelt elev burde få en opplæring som er tilpasset dem, med utgangspunkt i deres evner og forutsetninger. Borland (2005) mener at en på bakgrunn av dette ikke hadde trengt et eget begrep for å skille ut de evnerike elevene. Til tross for at idealet i den norske skolen samsvarer med tankene til Borland (2005), viser forskning av Damsgaard og Opsahl (2016) at det var tilfeldig hvilken opplæring evnerike elever fikk, og at mange av dem rett og slett gav opp og til slutt fikk problemer med å klare seg på skolen. Dette viser at selv om en har et ideal om en skole med rom for alle, finnes det elevgrupper som ikke får et godt nok opplæringstilbud i skolen. Dette kan skyldes lærere og skoleledere som ikke har nok kompetanse om elevgruppen til å kunne inkludere dem best mulig i klassen. Jeg er derfor av den oppfatningen at det trengs et begrep som favner om disse elevene, for å sette fokus på dem og for å få en kompetanseøkning i den norske skolen.

Med bakgrunn i inkluderings- og likeverdighetsprinsippet, samt et holistisk elevsyn ønsker jeg å benytte meg av en definisjon som gir rom for ulike måter å være «evnerik» på. Jeg har valgt å definere «evnerike elever» som elever som presterer, eller har potensiale til å prestere, bedre enn det en kan forvente i gitt alder. Jeg er av den oppfatningen at «evnerik» også kan gjelde på arenaer utenfor skolen, og at det vil finnes elever med høy måloppnåelse utenfor rammene for det skolen måler. Om dette vil bli relevant i min oppgave, avhenger av informantenes definisjoner på hva «evnerike elever» er. Jeg velger å se på «evnerik» som en relativ bred betegnelse som inkluderer elever med akademisk talent i skolen, elever med høyt læringspotensial og høyt presterende elever. Grunnen til dette er de mange ulike begrepene og definisjonene på elevgruppen i teorien. Jeg har valgt å inkludere begrepet «høyt læringspotensial» i min definisjon av «evnerik», da aktuell debatt og forskning peker på at evnerike elever også kan være underyttere, eller «gjemme seg» i mengden. Ved å inkludere elever med høyt læringspotensial i min definisjon, blir også disse elevene inkludert i oppgaven. Jøsendalsutvalget (NOU2016:4, 2016) definerer begrepet «høyt læringspotensial», som elever som har potensiale for høy måloppnåelse i skolen, der enkelte elever kan ha potensiale for måloppnåelse utover det skolen måler. På mange måter kan en si at dette er et bredere begrep enn evnerik. Jeg har likevel valgt å ikke benytte meg av dette begrepet, da det meste av internasjonal forskning benytter begreper som vil være snevrere enn dette.

1.5 Avgrensinger

Jeg har valgt å avgrense oppgaven til å gjelde lærere som arbeider ved mellomtrinnet. På denne måten vil dataene jeg samler inn i stor grad omhandle læreres erfaringer med elever som er på ca. samme alder. Dette vil være med på å styrke oppgaven min, ved at oppgaven

har et forholdsvis snevert nedslagsfelt. Hvorvidt det er større fokus eller andre arbeidsmetoder for elevgruppen på høyere eller lavere trinn, har jeg ikke grunnlag for å si. Jeg tror likevel oppgaven ville blitt for bred, og dermed svekket, dersom jeg ikke hadde gjort denne avgrensingen.

I hovedsak ønsket jeg å avgrense oppgaven min geografisk, ved å kun intervjuere lærere fra Nordland. Dette lot seg likevel ikke gjennomføre, da jeg opplevde det som vanskelig å få kontakt med og svar fra ulike skoler. Dette kan ha sammenheng med pandemien og at mange har mer enn nok med seg selv. På bakgrunn av dette har jeg derfor valgt å ikke legge inn geografiske begrensninger i oppgaven min, og har intervjuet lærere fra ulike steder i landet. Jeg tror ikke dette vil ha noen negativ innvirkning på oppgaven min, da dette er et forholdsvis nytt tema i skolen.

2. Teoretisk forankring

Dette kapitlet vil presentere ulike teoretiske perspektiver og aktuell forskning som er sentral for problemstillingen og de ulike forskningsspørsmålene. Kapitlet er delt inn i ulike forståelser av begrepet «evnerike elever», identifisering av evnerike elever og deres tilbud, samt teori rundt ulike arbeidsmetoder. Teorigrunnlaget spiller en sentral rolle for min forståelse for temaet, og vil danne basisen for drøftingen av mine resultater.

2.1 Ulike forståelser av begrepet «evnerike elever»

Som allerede beskrevet finnes det mange ulike definisjoner og forståelser av å være evnerik, ha høyt læringspotensial, være begavet etc. Det diskuteres hvorvidt det å være evnerik er noe som kun hører til i skolesammenheng, eller om det er gjeldende på andre områder også. Samtidig diskuteres forskjeller mellom intelligensbaserte definisjoner og flerdimensjonale definisjoner, samt hvor vidt det å være evnerik kan samles i én enkelt definisjon. Noen forskere stiller også spørsmål ved konseptet «evnerik». Smedsrud (2020) argumenterer for at de ulike definisjonene har til hensikt å beskrive ulike ting, og at definisjonene på å være evnerik, eller å ha høyt læringspotensial, ikke kan organiseres i et hierarki. Videre peker Smedsrud (2020) på at en har så mange ulike definisjoner og forståelser av begrepet, fordi begrepet i seg selv er for vagt, og ikke kan beskrives gjennom én enkel definisjon eller flere ulike definisjoner. Problemet er nemlig ikke at en har for mange definisjoner på begrepet, men heller at forskere bruker en definisjon innenfor en spesifikk kontekst, eller at de gir ny mening til en definisjon som allerede eksisterer. Videre er Smedsrud (2020) av den oppfatningen at én enkelt definisjon og standard innenfor forskning på det å være evnerik, ville ført til at en mister viktige variabler og kjennetegn på det å være evnerik. Børte et al. (2016) på den andre siden peker på at det blir brukt mange ulike begreper rundt elevgruppen, og mener at forskere bør samle seg om én klar definisjon av det å være evnerik, ha høyt læringspotensial etc. Dette til tross for at forskningsoppsummeringen deres viser til at det i dag er enighet rundt nødvendigheten av en bredde av indikatorer for identifisering av evnerike elever. Det har derfor vært viktig for meg å se på ulike teorier og forskning rundt begrepene som omhandler å være evnerik, å ha høyt læringspotensial, eller å være begavet, for å skape en best mulig grunnleggende forståelse av de ulike begrepene, og for å kunne møte informantene på deres terminologi rundt elevgruppen.

I flere teorier rundt evnerike elever spiller prinsippet om tilpasset opplæring inn. Tilpasset opplæring er forankret i Opplæringslova §1-3 (Kunnskapsdepartementet, 1998) og går ut på at opplæringen skal tilpasses elevens forutsetninger og evner. Borland (2005), som er en

amerikansk professor innen utdanning, deler filosofien om tilpasset opplæring. Han trekker frem at alle barn er ulike, og dermed vil ha ulike behov for tilrettelegging på ulike tidspunkt. Dette er i stor grad i tråd med hvordan en ser på tilpasset opplæring i Norge i dag. Borland (2005) stiller videre spørsmål om en i det hele tatt trenger konseptet med evnerike elever, siden alle elevene burde få en opplæring som er tilpasset dem. Til tross for at Borland stiller spørsmål om vi trenger konseptet evnerike elever, er han ikke i tvil om at de finnes. Han er likevel av den oppfatningen av at de fleste elevene som i amerikansk sammenheng blir sett på som evnerik, er elever som blir valgt ut for å fylle opp kvoten til spesielle utdanningsprogrammer for evnerike. Synspunktene til Borland er svært interessante i en norsk sammenheng, der en ikke har spesielle programmer for elevgruppa i like stor grad som i USA, men der vi likevel ser at det blir større fokus på elevgruppa, til tross for prinsippet om tilpasset opplæring. Borlands tankegang om tilrettelegging på ulike tidspunkt fremmer ikke bare spørsmål om tilpasset opplæring og tilrettelegging, men får en også til å tenke på om aldersinndeling er den beste måten å organisere klasserommet på. Kanskje hadde det vært bedre å organisere ut ifra evner og forutsetninger, for at elevene skulle fått den tilretteleggingen de bør ha på rett tidspunkt?

I teori og forskning beskrives mange ulike måter en kan være evnerik på. Noen utvikler evnene sine tidlig, andre sent. Noen utvikles på skolen og er direkte koblet til læreplanene, mens andre utvikles utenfor skolen. Cross og Coleman (2005) har lagt vekt på en skolebasert forståelse rundt det å være evnerik. De legger ikke skjul på at en kan være evnerik på områder som ikke er direkte knyttet til skolen, men mener at en skolebasert forståelse vil være med på å gi bedre kommunikasjon mellom lærere, skoleledere og skoleeier om hvilken rolle og hvilket ansvar skolen har for å utvikle ulike evner. Med bakgrunn i de begrensede ressursene og områdene en arbeider med i skolen, blir konseptet «evnerik» noe som «tilhører» skolen. Cross og Coleman (2005) mener derfor at en skolebasert forståelse rundt konseptet vil være med på å klargjøre hvilke evner skolen kan og skal være med på å utvikle videre, da det ikke finnes ressurser nok til å utvikle alle talenter og evner i skolen. I tillegg til å sette fokus på en skolebasert forståelse av å være evnerik, er Cross og Coleman (2005) opptatt av at det å være evnerik handler om avansert utvikling over tid, og kreativitet. De er særlig opptatt av at elever kan ha høye resultater og gjøre det godt på skolen, uten at de må være evnerike av den grunn. På samme måte kan elevene være evnerike uten at dette vises i resultatene. Det blir lagt til grunn at det er flere faktorer som spiller inn for om elevene er evnerike eller ikke. Det er

mange elever som har potensiale til å være evnerik, men langt fra alle oppnår dette (Cross & Coleman, 2005).

2.2 Identifisering av evnerike elever og deres tilbud

For å kunne tilrettelegge undervisningen til evnerike elever, må en kunne gjenkjenne, anerkjenne og identifisere dem (NOU2016:4, 2016). I følge Skogen og Idsøe (2016) har det ikke vært en pedagogisk tradisjon i Norge for å arbeide med evnerike eller spesielt begavede barn. Dette har igjen ført til mangel på instrumenter for å identifisere disse elevene. Det at det ikke er en pedagogisk tradisjon for å arbeide med evnerike elever i Norge, gjør at det heller ikke finnes noe system som tilsier at evnerike elever skal bli oppmeldt til for eksempel PPT (Smedsrud & Skogen, 2016). PPT er heller ikke rundt om på skolene for å kartlegge elevenes læringspotensial. Dette gjør at de elevene som blir identifisert gjennom PPT, gjerne blir meldt med utgangspunkt i annen problematikk. Dette kan en knytte opp mot forskningen som Smedsrud og Skogen (2016) oppsummerer som omhandler feildiagnostisering blant norske elever. En kan si at tradisjonene i Norge er å hjelpe de som ligger på lavest nivå, mens de som har potensiale for å nå høyere, eller er på et høyere nivå, må klare seg selv. Dette til tross for prinsippet om tilpasset opplæring. Det finnes foreløpig ingen faste prosedyrer i Norge for hvordan identifisering av evnerike elever skal skje. Det er ifølge Skogen og Idsøe (2016) opp til hver enkelt skole å velge hvilke teoretiske modeller de ønsker å bruke for å identifisere evnerike elever. Ut fra hvilken modell en velger, velger en instrumenter for å identifisere elevene. Skogen og Idsøe (2016) presenterer en liste over de 10 mest kjente teoretiske modellene. På grunn av oppgavens omfang vil det ikke la seg gjøre å presentere disse i dybden. De tre mest kjente modellene er:

- 1) The differential model of high giftedness and talent, av Gangé.
Modellen setter et klart skille mellom det å være begavet og å ha talent. Modellen tar utgangspunkt i å finne viktige katalysatorer for talentutvikling: motivasjon, miljømessige faktorer og personlighet. Modellen har til hensikt å forslå en strategi for å identifisere atferdsmessige og psykologiske trekk hos begavede elever.
- 2) The triarchic theory of intelligence, av Sternberg.
Modellen identifiserer tre ulike typer talenter, syntetisk, praktisk og analytisk, der fokuset ligger på kognitive prosesser. Modellen understreker betydningen av å være bevisst på svake og sterke sider ved talentutvikling. Modellen legger også vekt på at dette er en dynamisk prosess.
- 3) The theory of multiple intelligences, av Gardner.

Dette er en pluralistisk intelligensmodell som identifiserer åtte ulike typer intelligens (språklig, logisk-matematisk, kroppslig-kinestetisk, musikalsk, spatial, interpersonlig og intrapersonlig, samt åndelig intelligens). De ulike typene intelligens er et resultat av samspillet mellom ens medfødte evner innenfor et støttende miljø.

Ut fra hvilken modell en skole velger, velger en ulike instrumenter for å identifisere hvilke elever som omfattes av begrepet evnerik. De mest vanlige instrumentene for å identifisere er ulike typer tester, som for eksempel generelle intelligens tester, spesifikke evnetester og efficiency-tester eller kreativitetstester (Skogen & Idsøe, 2016). Andre kilder til informasjon for å identifisere evnerike elever kan være lærer- og foreldrevurderinger, vennerapporteringer, selvrapportering og mappeevalueringer. Disse ulike kildene er med på å gi en mer helhetlig og holistisk vurdering, fremfor å kun måle intelligens eller kreativitet.

Opplæringslova §1-3 (Kunnskapsdepartementet, 1998) lovfester at opplæringen skal tilpasses elevens evner og forutsetninger. Likevel finnes det ikke noen klare retningslinjer for hvilke tilbud som *skal* gis til evnerike elever. Utdanningsdirektoratet (2020) har likevel lansert en liste med tilbud som kan gis til elever som trenger ekstra utfordring i realfag. Dette er tilbud der det kreves egne avtaler mellom blant annet grunnskolen og videregående skole og/eller et av de fire vitensentrene som finnes rundt om i landet. Dersom elevene skal få utbytte av disse tilbudene, er det tenkelig at anerkjennelse, kompetanse og ressurser fra lærere og skolen de går på, er viktig. For elever i distriktene vil det kunne bli langt og tidkrevende å komme seg mellom grunnskolen og en videregående skole, eller til et vitensenter. Det finnes ikke noen lignende liste med ulike tilbud til evnerike elever i andre fag.

Opplæringslova §5-1 (Kunnskapsdepartementet, 1998) lovfester elevens rett til spesialundervisning dersom de ikke har, eller kan få, tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringsstilbudet. Ved første øyekast kan det kanskje se ut som om denne retten også omfavner evnerike elever. Ut i fra veilederen om spesialundervisning fra Utdanningsdirektoratet (2014) omfattes imidlertid ikke elever som lærer raskere, eller mer enn gjennomsnittet, av retten til spesialundervisning. Veilederen understreker at evnerike elever som lærer raskere, omfattes av det generelle prinsippet om tilpasset opplæring.

Tilbudet til evnerike elever i den norske skolen ser, gjennom studier av aktuell debatt og forskning, ut til å være tilfeldig. Det er tilfeller hvor elever har utviklet psykiske lidelser som angst, depresjon, tvangstanker og skolevegring, som følge av læreres manglende kompetanse på området (Røsjø, 2019). Annen debatt peker på at evnerike elever kan bli ensomme, som

følge av manglende tilrettelegging og kompetanse hos lærerne (Jakobsen, 2018). Forskning gjort av Damsgaard og Opsahl (2016) viser til at opplæringen i stor grad var tilfeldig og lite behovstilpasset elevene. Dette førte til at flere av elevene i studien gav opp og ble underytere. Som et resultat av dette var det flere av elevene som fikk problemer med å klare seg gjennom skolen. Dette kan knyttes sammen med tradisjonen med å tenke at evnerike elever klarer seg selv, og ikke blir meldt opp til PPT eller andre instanser for oppfølging. Dette støttes av forskningsoppsummeringen til Børte et al. (2016), som viser til at det tradisjonelt har blitt antatt at evnerike elever klarer seg selv, og at det å sette inn tiltak har blitt sett på som elitistisk praksis. Dette gjelder i svært mange land, der en inkluderende skole har vært tilnærmet synonymt med å kun tilrettelegge og ta vare på den som sliter i skolesystemet. Signalene norsk forskning og aktuell debatt sender ut, er at denne elevgruppen trenger mer tilrettelegging og oppmerksomhet, både i skolen og samfunnet ellers. Ut fra dette kan en reise spørsmålet om det kan være aktuelt å gi evnerike elever tilbud om spesialundervisning, så lenge disse elevene ikke ser ut til å få det de trenger i dagens situasjon.

I andre europeiske land som for eksempel England blir, ifølge Casey og Koshy (2013), kartleggingsprøver og nasjonale prøver brukt for å identifisere evnerike elever. Når det kom til hvordan de engelske skolene videre arbeidet med elevene, kom det frem at de stort sett eksperimenterte med det de hadde av tilgjengelige ressurser, uten å tenke over hvor egnet de valgte strategiene var. Dette kan knyttes opp mot erfaringen som er gjort i Norge om hvor tilfeldig det er om evnerike elever får hjelp eller ikke. I en norsk setting handler dette trolig i stor grad om manglende kompetanse, ressurser og kapasitet i skolen.

I tysktalende land som Sveits, Tyskland og Østerrike, er det store variasjoner i hvordan evnerike elever blir identifisert (Herrmann & Nevo, 2011). De blir blant annet identifisert basert på kriterier som karakterer, intelligens tester, sosiale og kreative evner, spørreskjemaer og nominasjon, enten av seg selv eller lærere, til å delta i ulike konkurranser. Hvilke metoder som blir benyttet, avhenger av land, fylke, skole og ulike organisasjoner. Majoriteten av metodene som blir brukt, ser ut til å fokusere på det å være evnerik i en skolebasert setting.

EURYDICE (2007), et kunnskapsnettverk innen EU, legger i sin rapport vekt på at i de fleste europeiske landene får emosjonell og sosial intelligens mer og mer fokus, i tillegg til verbale og logisk-matematiske eller kreative evner, når evnerike elever skal identifiseres. De emosjonelle og sosiale evnene inkluderer evnen til empati, lederegenskaper, og evnene til å gjenkjenne og håndtere sine egne og andres følelser. Dette tyder på at forskning og

kompetansen rundt evnerike elever øker, og at en går mer og mer inn for en holistisk og helhetlig forståelse av evnerike barn. Skogen og Idsøe (2016) understreker hvor viktig det er å huske på at resultatet av én enkelt test ikke tilsvarer intelligens i seg selv.

2.3 Arbeidsmetoder som, ifølge teori og forskning, ofte blir brukt i arbeidet med evnerike elever

Alle elever har ifølge Opplæringslova §1-3 (Kunnskapsdepartementet, 1998) krav på tilpasset opplæring, ut ifra sine egne forutsetninger og evner. Dette gjelder også de evnerike elevene. Differensiert undervisning handler om å tilrettelegge for variert og tilpasset opplæring ut ifra de ulike elevene en har i klasserommet (Imbeau & Tomlinson, 2013). Dette er dermed et prinsipp og en metode som har som mål å ivareta alle de ulike elevene en har i klasserommet. En kan koble denne måten å arbeide på opp mot Vygotskys proksimale utviklingssone, der en arbeider ut ifra hva hver enkelt elev kan, og gir støtte for å sikre videre utvikling. Identifisering og anerkjennelse av elevers forutsetninger og evner er en forutsetning for at en skal lykkes med differensieringen (Idsøe, 2014). En kan differensiere arbeidsstrategier, læringsarenaer, læringsmiljø, arbeidsoppgaver, osv. Berikelse og forsering er begge ulike former for pedagogisk differensiering (Idsøe, 2014).

2.3.1 Berikelse

Berikelse er ifølge Skogen og Idsøe (2016) en av de mest anvendte måtene for å tilrettelegge for pedagogisk differensiering. Dette omhandler berikelse av pensum, og består av å skape individualiserte, pedagogiske programmer som kan brukes, enten i små grupper eller individuelt. En spesialist er nødvendig for å lage programmene, som kan omfatte et tema eller et emne som ikke nødvendigvis er inkludert i læreplanen. Disse berikelsesaktivitetene kan også organiseres i ulike klubber. Det vil minne om de typiske klubbene en ser i amerikanske skolesystemer, som kor, sjakk, debatt eller sport, for å nevne noen.

Josepf Renzulli har, ifølge Skogen og Idsøe (2016), utviklet en berikelsesmodell, som sikrer at både høyt presterende og underdytende evnerike elever kan bli kvalifisert til å delta i berikelsesprogrammet. Renzulli deler modellen opp i flere ulike typer berikelse, for at alle elevene skal kunne arbeide ut ifra sine evner. Studiene som forsket på bruk av denne modellen, viser stort sett positive resultater når det gjelder elevenes motivasjon og interesse for å lære.

Studien til Golle et al. (2018) viser til en positiv effekt på akademiske prestasjoner hos elever som deltok i berikelsesprogrammer vs. elever som ikke deltok. Det er verdt å merke seg at studien fant sted i en tysk setting, og dermed ikke har automatisk overførbarhet til Norge. Det

er likevel interessant hvordan studien viser at nærmiljøet kan være med på å øke elevens akademiske prestasjoner. Gjennom praksis har jeg vært med på at skolen tar inn ulike personer gjennom blant annet den kulturelle skolesekken, for å lære elevene om for eksempel animasjonsfilm. Det kan argumenteres for at dette er en form for berikelse, da elevene får en mulighet til å lære om noe som ikke nødvendigvis står i læreplanen.

En annen form for berikelse kan være hvordan en organiserer undervisningen. Idsøe (2014) nevner blant annet spesialklasser og spesialskoler, eller utvidet undervisning etter skoletid. Det er imidlertid ikke lov til å organisere elevene ut ifra evner og forutsetninger på permanent basis i den norske skolen (Idsøe, 2014). Det er likevel gitt en åpning for at skolen i 25% av undervisningstiden i et fag kan organisere elevene på ulike måter. Dette kan åpne opp for å gi evnerike elever et bedre tilbud der de kan få møte likesinnede. Dette støttes av aktuell debatt som problematiserer ensomhet blant evnerike elever (Jakobsen, 2018).

Spesialskole for evnerike elever har også blitt debattert (Johnsen, 2016). Dette skjedde etter at en søknad om å starte skole for evnerike elever i Tønsberg ble avslått. Det har blitt argumentert for at en slik skole vil svekke fellesskolen, og at en ikke ønsker en «eliteskole». Likevel trekker også denne debatten frem at den norske skolen i mange tilfeller kommer til kort når det gjelder undervisning av evnerike elever, både på bakgrunn av kompetanse og ressurser. Debatten trekker på en side frem at en ikke ønsker «elitisme» og egne skoler for evnerike barn, men på samme tid ser det ikke ut til at skolen, lærere og utdanningsinstitusjoner har kunnskap og kompetanse nok til å gi denne elevgruppen den opplæringen de har krav på.

2.3.2 Forsering

Begrepet *forsering* eller *akselerasjon* brukes om en prosess der elever blir ført gjennom pensum raskere enn det som er vanlig (Skogen & Idsøe, 2016). I norsk litteratur blir begrepene brukt om hverandre, mens det internasjonalt blir brukt akselerasjon. Begrepene betyr i skolesammenheng det samme. På bakgrunn av dette har jeg valgt å benytte meg av begrepet *forsering*. Forsering kan være å hoppe over et klassetrinn, begynne tidligere på skolen, eller få tilbud om undervisning på et høyere utdanningsnivå, for eksempel å ta fag/emner ved en videregående skole, mens eleven går i grunnskolen. Forsering kan også skje i enkelte fag. Ifølge Skogen og Idsøe (2016) finnes det flere fordeler ved forsering. Blant annet er det en rask og økonomisk løsning, da ressursene allerede er der. Det blir også lagt vekt på at elever som benytter seg av forsering, opplever å være tilfredsstillende faglig utfordret og opplever større sosial aksept.

En studie gjort av Jung et al. (2015) som omhandler tidlig start på college for evnerike elever i Australia peker på tydelige positive funn. Elevene har generelt sett vært suksessfull både på det akademiske plan og på det sosiale plan. Studien peker også på at det siden 2000 har eksistert retningslinjer for forsering av elever, noe som har økt fokuset på elevgruppen og gitt dem et bedre tilbud.

Det er gjort lignende studier på prestasjoner til amerikanske elever av McClarty (2015). Også denne studien peker på positive resultater, der forserende elever presterte betydelig bedre enn jevnaldrende elever som ikke forserte. Resultatene viste også at forsering ga ekstra utdanningsmuligheter senere. De elevene som forserte over en klasse, og som i tillegg deltok på andre akademiske programmer, hadde spesielt høye prestasjoner. Resultatene fra studien kan tyde på at elevene utvikler seg mest når forseringen er kombinert med ytterligere muligheter for å utvikle evnene sine. Det kommer frem i studien at til tross for gode resultater blant de som forserte, har USA rom for forbedring når det gjelder tilbud til evnerike elever.

I Norge har vi tilbud som kan gis til elever når det kommer til forsering, men det er opp til hver enkelt skole og avtale hvordan dette skal gjøres. Studien til Jung et al. (2015) tyder på at forsering er mer utbredt i Australia, og at landet har tydeligere retningslinjer og systemer for hvordan dette skal gjøres. Dette er noe vi mangler i Norge. Studien til McClarty (2015) viser også til positive resultater innenfor forsering. Det er verdt å nevne at begge studiene er gjort på elever fra ungdomsskolen som har forsert til college. Jeg har ikke funnet lignende studier gjort på norsk ungdom, men med så tydelige gode resultater ved bruk av forsering, er dette noe som ville vært svært interessant å forske på i norsk sammenheng.

Til tross for gode resultater ved bruk av forsering internasjonalt, påpeker Smedsrud (2018) at forsering i norske skoler handler om å gå raskere gjennom skoleprogresjon, men ikke nødvendigvis utdanningsløpet. Dette betyr at en ikke har noen oppfølgingstiltak dersom en elev skulle blitt ferdig med et fag tidligere enn jevnaldrende. Eleven vil ende opp med frigitte skoletimer, men ikke nødvendigvis videre progresjon i læringen på lang sikt. Smedsrud (2018) peker også på at oppfølging av evnerike elever ikke er lovfestet på lik linje som spesialundervisning er i Opplæringslova §5-1 (Kunnskapsdepartementet, 1998). Dette kan tolkes som at evnerike elever ikke blir anerkjente i det norske skolesystemet, og underbygger inntrykket av at evnerike elever forventes å klare seg selv.

Til tross for flere positive studier angående forsering, finnes det studier der resultatene ikke peker i en fullt så positiv retning. Studien til Hemelt og Lenard (2019) omhandler forsering

blant barneskoleelever i matematikkfaget. Studiens resultater viser at det er en betydelig variasjon mellom jenter og gutter når det gjelder effekten og erfaringene av matematisk forsering. Jentene kom dårligere ut av studien, og hadde mindre sannsynlighet for å bli nominert til matematisk forsering. De presterte også dårligere på kvalifiseringstesten, i forhold til gutter som hadde samme utgangspunkt. Den kortsiktige effekten ved bruk av forsering, viste seg å være negativ blant jentene, mens lignende funn ikke ble gjort blant guttene. Til slutt viste forskningen at jentene, etter den første eksponeringen, var mindre sannsynlig til å fortsette med forserende matematikkundervisning senere på barneskolen og ungdomsskolen. Disse resultatene er oppsiktsvekkende i sammenheng med likestilling og kjønnsroller. Studien er kun gjort i matematikkfaget, og det er derfor ikke grunnlag for å generalisere resultatene til å gjelde flere fag i skolen. Studien kan ses i sammenheng med debatten rundt evnerike jenter i Norge i *Utdanningsnytt* (Vedvik & Holterman, 2019). Artikkelen fokuserer på at høyt intelligente elever kan være vanskelige å oppdage, da særlig jenter. Det kommer frem at det trolig koster jentene for mye sosialt å skulle være en av de intelligente. Idsøe forteller i artikkelen at det er mer akseptert blant guttene å være nerd, i motsetning til hos jentene. Om dette kan ha hatt noe å si for resultatet av forskningen til Hemelt og Lenard (2019) er uvisst.

2.4 Det nye læreplanverket

I løpet av skoleåret 2020/2021 har det blitt innført nye læreplaner, samt ny overordnet del for læreplanverket for 1.-9. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2021). For 10. trinn vil dette bli innført i skoleåret 2021/2022. Da denne oppgaven undersøker hvordan det blir arbeidet med evnerike elever generelt, og ikke innenfor spesifikke fagområder, er det den nye overordnede delen som har størst relevans. Særlige prinsippene for læring, utvikling og danning, samt prinsippene for skolens praksis, spiller en sentral rolle i arbeidet med evnerike elever.

Prinsippene for læring, utvikling og danning er laget for å hjelpe skolene i dannelses- og utdanningsoppdraget de har (Utdanningsdirektoratet, 2017). I følge Utdanningsdirektoratet (2017) skal opplæringen danne hele mennesket og gi hver enkelt elev muligheten til å utvikle sine evner. Dette kan en koble opp mot prinsippet om tilpasset opplæring, som er lovfestet i Opplæringslova §1-3 (1998). Det blir lagt vekt på at danningen av elevene skal skje gjennom de ulike fagene en møter i skolen, men også gjennom oppleveler og praktiske utfordringer som elevene møter i undervisningen og skolehverdagen (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Ett av de nye områdene i den nye overordnede delen som har fått mye oppmerksomhet, er dybdelæring. Det kommer fram i prinsippene for læring, utvikling og danning

(Utdanningsdirektoratet, 2017) at skolen skal gi rom for dybdelæring, slik at elevene utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag. Dette er for at de skal kunne bruke faglige kunnskaper i både kjente og ukjente sammenhenger. Målet med dybdelæringen er at «elevene over tid kan mestre ulike typer faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre».

Når en kommer til prinsipper for skolens praksis, legges det vekt på at elevene skal få utfordringer som fremmer danning og lærelyst (Utdanningsdirektoratet, 2017). For at skolen skal lykkes med dette, må det legges fokus på å skape et godt læringsmiljø, der undervisningen er tilpasset i samarbeid med eleven og hjemmet. Dette kan tolkes som at også evnerike elever skal få utfordringer for å fremme lærelyst og danning, og at opplæringen skal tilpasses ut fra de evnene de har.

Skolens praksis skal også vektlegge prinsippet om tilpasset opplæring. Det står blant annet at skolen skal legge til rette for alle elevene og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring (Utdanningsdirektoratet, 2017). Også her blir dybdelæring trukket frem gjennom at elevene skal få tid til å kunne utforske i dybden innenfor ulike fagområder. En forutsetning for dybdelæring er at skolen tar hensyn til at alle elevene er ulike, og lærer i ulikt tempo, med ulik progresjon. For at en skal lykkes med dybdelæringen, kreves det kunnskap om hvordan elever lærer, hva de kan fra før, og tett oppfølging av den enkelte (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Et annet svært viktig prinsipp innenfor skolens praksis i sammenheng med evnerike elever, er profesjonsfellesskap og skoleutvikling. Dette prinsippet legger i grove trekk vekt på at skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der skolens ansatte skal reflektere over felles verdier, samt vurdere og videreutvikle sin praksis (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette mener jeg er svært viktig når både NOU2016:4 (2016), forskning gjort av Smedsrud og Skogen (2016) og aktuell debatt (Jakobsen, 2018; Vedvik & Holterman, 2019) peker på skolens manglende kunnskap, kompetanse og forståelse av evnerike elever.

2.5 Utfordringer i arbeidet med evnerike elever

Det finnes flere ulike utfordringer i arbeidet med evnerike elever. Dette blir belyst både gjennom relevant teori og forskning, men også i den aktuelle debatten knyttet til denne elevgruppa. Jeg har valgt å ta for meg utfordringer knyttet til lærernes kunnskap og kompetanse, samt oppfølgingen av elevgruppen.

2.5.1 Læreres kompetanse og holdninger omkring evnerike elever

I opplæringen av evnerike elever, er det på samme måte som i annen undervisning, læreren som er den mest innflytelsesrike faktoren på elevenes prestasjoner og tilfredshet (Skogen & Idsøe, 2016). Det finnes ikke én rett måte å undervise evnerike elever på, og ulike lærere bruker ulike metoder til ulike tider. Prinsippet om et inkluderende klasserom og tilpasset opplæring står sterkt i Norge, men likevel tyder forskning på manglende kunnskap og kompetanse angående evnerike elever hos lærere (Smedsrud & Skogen, 2016; VanTassel-Baska & Stambaugh, 2005). Dette støttes også av aktuell debatt der det blir lagt frem fortellinger om elever som har blitt diagnostisert med angst, tvangstanker, tics og skolevegring, som følge av å ikke bli møtt på sine behov som evnerik (Røsjø, 2019). Også Smedsrud og Skogen (2016) kan vise til forskning der evnerike elever har blitt misforstått og fått feil diagnose. Det er grunn til å tro at dette handler om læreres og skolens manglende kompetanse for å kunne identifisere og tilrettelegge for denne elevgruppa.

Læreres holdninger og elevsyn er like viktige i arbeidet med evnerike elever som i arbeidet med øvige elever, og konsekvensene kan være store (Skogen & Idsøe, 2016). Det kan handle om konsekvenser som lav skolemotivasjon, noe som igjen kan føre til at elevene ender opp som underyttere. Elevene risikerer også å utvikle mistillit, og kanskje hat, både til skolen og samfunnet generelt. Skogen og Idsøe (2016) henviser til en studie gjort av Skogen i 2010 som har tatt for seg erfaringene til fem norske, evnerike elever. Funnene fra studien det henvises til, er dyster lesing, og viser til en norsk skole som ikke evner å gi dem tilpasset opplæring ut fra deres forutsetninger og behov. Noen av deltakerene i studien har prestert på skoler i utlandet, mens andre prøver å gjennomføre videregående skole i Norge som privatist. En av deltakerne har «gitt opp» det norske skolesystemet, samt fått helseproblemer, og benytter seg i dag av det norske trykkesystemet. Dette viser hvilke katastrofale konsekvenser manglende tilrettelegging for evnerike elever kan ha. Skogen og Idsøe (2016) viser videre til at elevene kunne oppleves som spesielt krevende for lærerne. For lærerne som manglet kompetanse og profesjonalitet, kunne ofte føle seg truet og grep dermed etter uhensiktesmessige maktstrategier, som for eksempel sarkasme. Dette igjen førte ofte til uoverensstemmelser mellom skolen og eleven, samt med foreldrene. Dette viser hvordan læreres mangel på kunnskap fører til et negativt elevsyn og nedlatende holdninger ovenfor eleven.

3. Metode

I følgende kapittel vil jeg presentere mine vitenskapsteoretiske betraktninger. Med utgangspunkt i dette har jeg valgt en kvalitativ tilnærming som jeg vil se nærmere på som et av de metodologiske valgene jeg har tatt for oppgaven. Videre vil jeg presentere forskningsmetoden jeg har valgt for innsamling av empiri, samt hvordan jeg har gjennomført analysen av datamaterialet. Jeg vil også ta for meg etiske aspekter ved oppgavens utforming og gjennomføring.

3.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger

Denne studien tar utgangspunkt i samfunnsvitenskapelig metode, som ifølge Johannessen et al. (2016) har til hensikt å bidra med kunnskap om hvordan virkeligheten ser ut, både i et stort og lite perspektiv. For å få innsikt i dette, må en gå metodisk til verks. Da min studie har til hensikt å innhente læreres erfaringer og forståelse av evnerike elever, vil jeg benytte meg av en fenomenologisk tilnærming. Fenomenologi omhandler læren om fenomener, og tar høyde for at et fenomen kan oppleves ulikt fra menneske til menneske (Johannessen et al., 2016). Ved å benytte meg av fenomenologisk tilnærming som kvalitativt design ønsker jeg å utforske og beskrive ulike mennesker og deres forståelse, samt holdninger til et fenomen. I denne oppgaven vil en fenomenologisk tilnærming bli brukt for å utforske og forstå ulike læreres forståelse og holdninger til evnerike elever.

3.1.1 Fenomenologisk tilnærming

Fenomenologi handler om læren om fenomener (Johannessen et al., 2016). Når en snakker om fenomenologi som kvalitativt design, omhandler det utforskning av mennesker og deres erfaringer og forståelse av et fenomen. Fenomenologien tar høyde for at et hvert fenomen kan, og sannsynligvis vil, oppleves ulikt fra menneske til menneske. Som forsker som benytter seg av fenomenologisk tilnærming, ønsker en å finne en mening med fenomenet i lys av den sammenhengen handlingene eller ytringene oppstår. En kan si at målet er økt forståelse og innsikt i andres liv og virkelighetsoppfatning.

Jeg har valgt å benytte meg av en fenomenologisk tilnærming for å se på «fenomenet» evnerike elever. Valget på fenomenologi falt naturlig da jeg er interessert i lærernes oppfatning, erfaringer og meninger rundt temaet. På samme måte som målet med fenomenologien er økt forståelse og innsikt i andres liv, er mitt mål med studien økt forståelse og innsikt i lærernes arbeid med evnerike elever.

For å utforske temaet evnerike elever, er det flere ulike forskningsdesign som kunne vært aktuelle. Det kunne blant annet vært veldig interessant å forske på evnerike elever i en

casestudie. En slik type studie ville stilt helt andre krav til personvern, og ville krevd et mye større arbeid for å finne en aktuell elev, der både elev, foresatte og skolen var interessert i å delta i studien.

Det er ifølge Taylor (1985, i Nilssen, 2012) uunngåelig å trekke inn hermeneutiske komponenter i samfunnsvitenskapelig forskning, da disse i stor grad går ut på å tolke og å forstå. En hermeneutisk tilnærming vektlegger at det ikke finnes ett rett svar, eller én sannhet, men at fenomener må tolkes ut fra den kunnskapen en har og dermed vil føre til ulike måter å forstå dem på. Ut ifra min fenomenologiske tilnærming, vil tolkningen av dataene handle om å få frem informantenes forståelser og erfaringer. En kan si at en som forsker med en fenomenologisk tilnærming, må fortolke informantenes egne fortolkninger. Dette kalles for dobbel hermeneutikk (Nilssen, 2012). Den doble hermeneutikken går ut på at man skal få frem begrunnelser, refleksjoner og holdninger, ikke bare beskrive og gjengi den informasjonen en får fra informantene. I mitt arbeid med fortolkningen av datamaterialet, vil den hermeneutiske sirkelen være sentral. Den hermeneutiske sirkelen handler om at en må tolke delene utfra helheten, og tolke helheten ut fra delene. Dette betyr at hvordan et fenomen blir fortolket, er avhengig av konteksten (Nilssen, 2012). Ut fra denne beskrivelsen av den hermeneutiske sirkel forstås det at tolkningen er noe som hele tiden er i endring. Både informantene, og meg som forsker, vil hele tiden tolke og få ny forståelse. På denne måten vil det som Gadamer (1989, i Nilssen, 2012), kaller *horisonten*, hele tiden være i endring. Den hermeneutiske sirkelen er med på å tydeliggjøre hvordan ny kunnskap skapes ved å benytte allerede eksisterende kunnskap og forståelse, ved at en tolker.

3.2 Forskningsdesign

I startfasen av et forskningsprosjekt, er det mange avgjørelser som må tas. Dette er blant annet hvem og hva skal en forske på, og hvordan forskningen skal gjennomføres. Johannessen et al. (2016) kaller dette for forskningsdesign. Det er mange ulike forskningsdesign å velge mellom, og alt som omhandler forskningsprosjektet handler om forskningsdesign. Mine vitenskapelige betraktninger, problemstilling og den kommende presentasjonen av metode er alle med på å bygge opp min oppgaves forskningsdesign.

3.3 Forskningsmetode

Ett av skillene som raskt dukker opp i arbeidet med metode, er valget mellom kvalitativ og kvantitativ metode. I kvantitative studier ser en etter mønstre i et større datasett, mens man i kvalitative studier ser mer etter spesielle kjennetegn eller egenskaper ved fenomenet (Johannessen et al., 2016). En kvalitativ studie handler mer om kvalitet og dypdykk i et

mindre utvalg, mens kvantitative studier omfavner et større utvalg der en er opptatt av å telle opp fenomener. I følge Johannessen et al. (2016) er kvalitativ metode mest hensiktsmessig å benytte seg av når en skal forske på fenomener en ikke kjenner så godt, og som det er forsket lite på. På bakgrunn av dette falt det derfor svært naturlig for meg å benytte meg av kvalitativ metode for å belyse problemstillingen min. Mitt valg av en kvantitativ eller en kvalitativ tilnærming, ble til en viss grad valgt for meg, da jeg valgte temaet evnerike elever. Dette er et tema det er gjort lite norsk forskning på og der definisjonen av begrepet har en sentral rolle. Det ble derfor naturlig for meg å velge en kvalitativ tilnærming. På denne måten kan jeg få fyldigere tilbakemeldinger fra informantene mine, enn hvis jeg hadde valgt en kvantitativ tilnærming. Dersom begrepet evnerike elever hadde vært et tydelig definert og innarbeidet begrep i den norske skolen, kunne det vært mer aktuelt å benytte seg av en kvantitativ tilnærming.

For å få frem informantenes erfaringer, forståelse og holdninger har jeg valgt å benytte meg av én-til-én-intervju. Dette er i tråd med hva Johannessen et al. (2016) mener er den mest hensiktsmessige metoden for å få fyldige og detaljerte beskrivelser. Jeg har valgt å gå for et semistrukturert intervju. Dette betyr at en på forhånd har utarbeidet en intervjuguide en tar utgangspunkt i, der spørsmål, rekkefølge og tema kan variere (Johannessen et al., 2016). Alle informantene vil få de samme spørsmålene fra intervjuguiden, men jeg vil likevel fortatt kunne ha muligheten til å spørre mer dyptgående og utfyllende spørsmål dersom det trengs, eller noe er uklart. Dette er mye av grunnen til at jeg har valgt å benytte meg av semistrukturert intervju. Med den problemstillingen jeg har, er jeg redd for at et ustrukturert intervju ville gjort temaet for stort. På samme måte tror jeg et strukturert intervju ikke ville kunne gitt meg de nyansene og forskjellene i lærernes forståelse og holdninger. Jeg har valgt en viss form for standardisering, da Johannessen et al. (2016) peker på dette som en fordel, da informantene får de samme spørsmålene slik at en kan sammenligne svarene etterpå.

Flere andre vitenskapelige metoder kunne ha blitt benyttet for å belyse temaet evnerike elever. Ved en elevfokusert problemstilling kunne observasjon i klasserommet vært aktuelt. Jeg anser likevel ikke observasjoner i klasserommet som hensiktsmessig for å få et dypdykk i læreres forståelse og arbeid med evnerike elever. Dagens situasjon med pandemi ville nok også gjort observasjon til en vanskeligere metode.

Gruppesamtaler på den andre siden kunne vært svært interessant og gjennomført rundt dette temaet. Johannessen et al. (2016) peker på gruppesamtaler som svært gunstig når en ønsker å

se bredden i synspunkter, holdninger og erfaringer, fremfor detaljert og fyldig informasjon fra enkeltindivider. Det kunne da vært aktuelt å gjennomføre samtalene ved ulike team på mellomtrinnet, eller sammenlignet hvordan mellomtrinnet og ungdomsskolen jobber med evnerike elever. På bakgrunn av mitt ønske om mer fyldig og detaljert informasjon, har jeg valgt bort gruppesamtaler. Ut fra vanskeligheter med å få tak i informanter til individuelle intervjuer, tror jeg det ville vært enda mer krevende å få tak i større grupper. Hadde oppgavens omfang og tidsrammen vært større, kunne det vært aktuelt å benytte seg av gruppesamtaler.

En kvalitativ metode ved bruk av spørreskjema kunne vært aktuell for å fange opp forståelse og arbeidsmåter fra flere lærere. Jeg har valgt å ikke benytte meg av denne metoden, da den ikke vil kunne gi meg den dybden og bredden rundt problemstillingen min som jeg ønsker. Når det blir brukt så mange ulike definisjoner og terminologi rundt evnerike elever, er jeg av den oppfatning at dette ikke ville blitt fanget like godt opp i spørreskjema. Dersom temaet hadde vært mer belyst kunne det vært aktuelt å benytte spørreskjema for å for eksempel kartlegge hvilke arbeidsmetoder som blir benyttet i arbeidet med evnerike elever.

3.3.1 Utvalg av informanter og gjennomføring av intervju

Utvalg av informanter er avhengig av hvilken metode en benytter, samt hvilke data en er ute etter (Johannessen et al., 2016). Innenfor kvalitativ forskning er det hensiktsmessig med et mindre antall informanter, som kan gi utdypende og fyldige beskrivelser. Dette støttes også av Kvale og Brinkmann (2015). På bakgrunn av oppgavens omfang, samt tidsaspektet, ønsket jeg fire til fem informanter. Da min problemstilling har til hensikt å få innblikk i læreres forståelse og arbeidsmetoder rundt evnerike elever, ønsket jeg å intervjuere lærere som arbeidet i skolen, i det vanlige klasserommet.

I utgangspunktet ønsket jeg informanter fra tre kommuner i Nordland som er kjente for meg. Jeg startet derfor prosessen med å kontakte ulike rektorer og skoler i de aktuelle kommunene via e-post. Dette opplevde jeg lite respons på, og sendte flere e-poster, samt ringte til flere av skolene. Dette gav ingen resultater, da flere rektorer ikke var interessert i å delta. Jeg tok etter hvert kontakt med tidligere praksislærere, i håp om at de hadde mulighet til å stille opp. På grunn av pandemien med rødt nivå og mye arbeid i skolen, så disse seg dessverre nødt til å si nei. Jeg tok dermed kontakt med en lærer jeg har privat bekjentskap til som var veldig interessert i å delta. Denne informanten hjalp meg også med å skaffe en annen informant. Da jeg ikke anser to informanter til å være nok i denne typen prosjekt, valgte jeg å sende mail til flere skoler utenfor Nordland fylke. Da heller ikke dette gav resultater, valgte jeg å skrive litt

om prosjektet i en Facebook-gruppe for lærere i hele Norge. Der kom jeg i kontakt med to lærere fra ulike kommuner som mente de hadde relevant erfaring til å delta i prosjektet.

Da jeg tidlig i prosjektet hadde vanskeligheter med å få tak i informanter, var jeg usikker på om jeg måtte utvide problemstillingen min til å gjelde elever i hele grunnskolen.

Tilfeldigheter har likevel gjort det slik, at utvalget mitt kun består av lærere fra 5.-7. trinn.

For å ivareta informantenes anonymitet i forskningsprosjektet har jeg valgt å gi dem fiktive navn. De vil heretter bli omtalt som Ada, Beate, Cecilie og Dagny. Informantene kommer fra tre ulike fylker. Alle de fire informantene jobber i dag ved mellomtrinnet, og har fra sju til nitten års erfaring fra klasserommet. Noen av informantene har erfaringer også fra småtrinnet og ungdomstrinnet, mens andre kun har arbeidet ved mellomtrinnet. I tillegg til erfaringer fra klasserommet, har Beate arbeidet ett år i kommunes innsatsteam, der hun har fått bedre kjennskap til evnerike elever. Dagny har deltatt på kurs i regi av kommunen omkring evnerike elever. Ellers er det ingen av informantene som har noen formell utdanning eller kompetanse spesielt rettet mot evnerike elever. Informantenes forskjellige bakgrunn, arbeidssted og fartstid i jobben som lærer, har vært med på å gjøre intervjuene svært spennende å gjennomføre.

Intervjuguide

Når en skal gjennomføre intervjuer, er det intervjuguiden som ligger til grunn. Den fungerer som en liste over temaer og generelle spørsmål som skal gjennomgås (Johannessen et al., 2016). Det er viktig å huske på at intervjuguiden ikke er et spørreskjema, men et mer overordnet dokument som spørsmålene tar utgangspunkt i. Da jeg har valgt å gjennomføre semistrukturerte intervju, har jeg også vært åpen for å stille spørsmål underveis, som ikke nødvendigvis sto i intervjuguiden. Jeg har lagt vekt på åpne spørsmål, med unntak av ett spørsmål, for å få beskrivende og utfyllende svar fra informantene, for å få innsikt i deres forståelse og arbeid med evnerike elever (se vedlegg 1).

Gjennomføring av intervju

Kvale og Brinkmann (2015) beskriver intervjuet som en setting der det skapes ny kunnskap i skjæringspunktet mellom intervjuerens og informantens synspunkter. For å få til dette, er de første minuttene av intervjuet avgjørende. Kvale og Brinkmann (2015) vektlegger viktigheten av en god kontakt mellom intervjueren og informanten. Dette kan en oppnå ved at intervjueren lytter oppmerksomt og viser interesse, at en viser respekt og forståelse for hva

informanten sier, samt at en som intervjuer er avslappet og klar over hva man ønsker å vite noe om. Da mine intervju har blitt gjennomført over Teams, har det vært en naturlig start ved at jeg introduserte meg selv og prosjektet, samt spurte om informantene ønsket å lese gjennom transkripsjonen av intervjuet, og om jeg kunne kontakte dem i etterkant dersom det var noe jeg lurte på. Jeg gav også informantene mulighet til å spørre dersom det var noe de lurte på. På denne måten ble det en myk og avslappet start, før vi satte i gang med selve intervjuene.

Informantene hadde mottatt intervjuguiden på forhånd, men det ble ikke stilt krav om at de skulle ha forberedt svar på spørsmål. De fleste hadde likevel sett gjennom intervjuguiden og gjort seg kjent med spørsmålene. Lengden på intervjuene ble noe ulik. Det lengste lå i underkant av 40 minutter, mens de resterende var rundt 20 minutter. Jeg stilte spørsmålene med utgangspunkt i rekkefølgen i intervjuguiden. Da jeg har valgt en semistrukturert intervjuform, lot det seg likevel gjøre å bytte litt om på rekkefølgen der jeg så det som passende. Det ble også stilt oppfølgingsspørsmål underveis, både fra meg og fra informantene, når noe var uklart. Da alle informantene hadde ulik erfaring og fartstid i skoleverket, kom vi i løpet av intervjuene innom flere ulike temaer som kan knyttes opp mot evnerike elever. Selv om mange av temaene vi kom inn på var veldig interessante, var det likevel viktig for meg å ha i bakhodet at spørsmålene og temaene skulle være med på å svare på min problemstilling. Noen av intervjuene måtte derfor styres mer inn mot problemstillingen min. Alle intervjuene ble avsluttet med det Kvale og Brinkmann (2015) kaller en debriefing, der jeg spurte informanten om det var noe mer de ville legge til, eller om det var noe de syntes jeg burde ha spurt om. Her var det noen av informantene som hadde ting de ville legge til, mens andre følte seg fornøyd.

I forkant av alle intervjuene hadde informantene skrevet under samtykkeskjema (se vedlegg 2), som blant annet gav meg lov til å ta lydopptak av intervjuene. Det ble tatt lydopptak av intervjuene for at jeg skulle kunne transkribere og analysere dem i etterkant. Jeg har valgt å transkribere dem selv, blant annet for å bli bedre kjent med stoffet i dem. Jeg har også lest igjennom dem flere ganger etter endt transkripsjon for å bli bedre kjent med dem.

3.4 Analyse

Etter å ha gjennomført intervjuene og transkribert dem, gikk jeg i gang med analyseprosessen. I følge Kvale og Brinkmann (2015) betyr å analysere å dele opp i biter. Da jeg har benyttet meg av en fonomenologisk metode, har jeg analysert meningsinnholdet. Dette er i tråd med hva Johannessen et al. (2016) beskriver som mest vanlig innenfor fenomenologisk metode.

Når en som forsker velger å analysere meningsinnholdet, leser en datamaterialet fortolkende og ønsker å forstå en dypere mening i hver enkelt persons erfaringer. Det refereres både i Johannessen et al. (2016) og i Kvale og Brinkmann (2015) til flere ulike måter å analysere kvalitative data på. Johannessen et al. (2016) hensiver blant annet til Kirsti Malteruds fire hovedfaser for analyse. Disse er i korte trekk som følgende:

1. Hethetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold: Gjennomgang av all data, hvilke tema er interessante og relevante?
2. Koder, Kategorier og begreper: Finne relevante og meningsbærende elementer i materialet. Definere kategorier og koder for tekstelementene. Organisering av kategoerier og koder er også viktig.
3. Kondensering: Trekke ut tekstelementene som er kodet for å redusere tekstmaterialet. Bruke dette til å skrive en fortettet tekst.
4. Sammenfatning: Utvikle begreper og beskrivelser. Viktig å passe på at dette stemmer med det opprinnelige materialet. Identifisere sammenhenger og mønstre.

Flere av metodene som Johannessen et al. (2016) og Kvale og Brinkmann (2015) henviser til for analyse, er i grove trekk svært lik Malteruds metode. Jeg har derfor valgt å basere meg på denne tilnærmingen. Til tross for at det beskrives flere ulike måter å analysere på, mener Kvale og Brinkmann (2015) at kvaliteten på analysen er avhengig av forskeren, og hans håndverksmessige dyktighet, kunnskap om forskningstemaet, samt beherskelse av analyseverktøyet. Det analytiske verktøyet jeg har benyttet, er koding. Nilssen (2012) peker på koding og kategorisering av datamaterialet som selve kjerneaktiviteten i den kvalitative analyseprosessen. Koding har ikke et teoretisk grunnlag, og er utviklet gjennom praksis (Kvale & Brinkmann, 2015). Koding går ut på å finne meningbærende elementer i datamaterialet, og sette dette i system (Malterud, i Johannessen et al., 2016). Ved en systematisk gjennomgang av datamaterialet, identifiserte jeg tekstelementer som gav informasjon og kunnskap om hovedtemaene i oppgaven på bakgrunn av problemstillingen, forskningsspørsmål og intervjuguiden. Disse hovedtemaene har jeg gjort om til koder. Disse kodene, som er basert på problemstillingen, forskningsspørsmålene, samt intervjuguiden, kalles for deduktive koder. I arbeidet med kodingen av materialet dukket det opp flere nye koder, som ikke havnet inn under de forhåndsbestemte kodene. Dette kalles for induktive koder, og er koder som dukker opp underveis i arbeidet. Dette er de kodene jeg har benyttet meg av:

- 1) Forståelse
 - A. Ulike typer
 - B. Ulike kjennetegn
- 2) Beskrivelse av praksis
 - A. Tilpasset opplæring
 - B. Tiltak utenfor klasserommet
- 3) Utfordringer og muligheter
 - A. Inkludering, faglig og sosialt.
 - B. Arbeid på skolen generelt
 - C. Ny læreplan
 - D. Læreres kunnskap og kompetanse

I arbeidet med kodingen opplevde jeg at mange koder gikk igjen hos informantene. Flere av informantene beskrev ting ulikt, men meningen med det som ble sagt, har jeg tolket til å bety det samme. Mange av kodene fra de ulike informantene ble derfor slått sammen i nye begreper. Jeg har benyttet meg av fargekoder på tekstelementene for å markere hva som tilhørte de ulike kategoriene. Videre har jeg benyttet Excel for å organisere kodene fra hvert enkelt intervju for å få et mer helhetlig bilde, og dermed kunne utlede kategorier og koder som er mer dekkende for alt materialet. Dette er en del av kondenseringen, og har vært svært nyttig for å kunne skrive sammenfatning av materialet. I sammenfatningen har jeg vært nøye med å lese gjennom det opprinnelige materialet både før og etter jeg skrev sammenfatningen av de ulike intervjuene. På denne måten har jeg sikret at sammenfatningen er i samsvar med det som kom frem gjennom intervjuene. Til tross for dette opplevde jeg at analysen endret seg underveis, og på mange måter kan sies å ha vært en kontinuerlig prosess gjennom hele arbeidet med oppgaven. Den hermeneutiske sirkel har dermed vært fremtredende gjennom hele oppgaven.

I løpet av arbeidet med kodingen og kategoriseringen opplevde jeg at kategorien *utfordringer og muligheter* gikk igjen innenfor de to øvrige kategoriene. Av hensyn til oppgavens struktur har jeg valgt å lage en egen kategori som omhandler dette. Rekkefølgen på kategoriene og kodene som er utarbeidet, vil også være strukturen for hvordan resultatene og drøftingen presenteres i oppgaven.

3.5 Kvalitetssikring av prosjektet

Alle forskningsprosjekter må kvalitetssikres. En snakker da om prosjektets *reliabilitet*, *validitet* og *objektivitet* for å kunne drøfte prosjektets kvalitet. Følgende kapittel vil belyse reliabiliteten, validiteten og objektiviteten av denne studien.

Reliabilitet

Reliabilitet omhandler undersøkelsens datamateriale og dens pålitelighet (Johannessen et al., 2016). Det handler om hvilke data som brukes, hvordan de samles inn og hvordan de bearbeides. Innenfor kvalitativ forskning finnes det ingen tydelige kriterier for hva som skal til for at en studie er pålitelig, slik som en finner innenfor kvantitative studier. Dette kommer av at studien ofte omhandler samtaler og intervjuer, der det aldri vil være mulig for en annen forsker å gjennomføre den eksakte studien på nytt. Som forsker i kvalitative studier bruker en også seg selv, og sine erfaringer. Det er ingen andre som sitter med eksakt samme erfaring. Dette gjør at ingen andre kan tolke på akkurat samme måte. Reliabiliteten innenfor kvalitative studier kan likevel styrkes ved at en gir leseren en grundig og inngående beskrivelse av kontekst, og en detaljert og åpen beskrivelse av fremgangsmåten en har benyttet under hele prosjektet.

For å styrke min oppgaves reliabilitet, har jeg valgt å beskrive kontekst og fremgangsmåte for forskningsprosessen svært inngående. Jeg har også valgt å benytte meg av sitater i rapporteringen av resultatene. Det er både svakheter og styrker ved reliabiliteten ved intervju som forskningsmetode. En av styrkene er at jeg gjennom hele forskningsprosessen kan gå tilbake til lydopptak eller transkripsjon, dersom noe er uklart. Lydopptaket kan likevel også være en svakhet, dersom opptaket er for dårlig, og en får problemer med å forstå hva informantene sier. En av svakhetene ved intervju som forskningsmetode, er hvorvidt informanten forstår spørsmålene slik de er ment, om en klarer å stille de ulike informantene noenlunde samme spørsmål.

Det at intervjuene mine er semistrukturerte har gitt meg muligheten til å klargjøre for informantene dersom det er noe som er uklart, samt gitt meg muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål underveis dersom jeg ønsket mer data om noe.

Validitet

Validitet kan deles inn i både intern validitet og ekstern validitet (Johannessen et al., 2016). Intern validitet omhandler oppgavens troverdighet. En kan si at intern validitet handler om i hvilken grad fremgangsmåten og funnene reflekterer formålet med studien og representerer

virkeligheten på en riktig måte. Min oppgaves troverdighet blir styrket gjennom blant annet å intervju lærere fra ulike skoler, fra ulike deler av landet. På denne måten omfatter studien data fra ulike informanter med ulik bakgrunn og erfaringer. Ved å benytte meg av tilbakeføring av intervjuene, øker jeg også oppgavens troverdighet. Jeg har gitt alle informantene mine mulighet til å lese gjennom transkribering, og eventuelt komme med tilbakemeldinger. Det er kun to av informantene som har ønsket å gjøre dette.

Ekstern validitet, eller overførbarhet, som det også kan kalles, omhandler i hvilken grad funnene i en studie kan overføres til andre lignende fenomener (Johannessen et al., 2016). Med bakgrunn i min problemstilling kan overførbarhet omhandle hvorvidt resultatene kan overføres til å omhandle hvordan lærere i Norge generelt forstår og arbeider med evnerike elever. På grunn av størrelsen på utvalget mitt, vil ikke overførbarheten være absolutt. Jeg tror likevel studien vil kunne gi en viss innsikt i hvordan lærere i Norge arbeider med denne elevgruppen. Ekstern validitet kan også omhandle i hvilken grad studiens resultater kan overføres til andre land. Det er da viktig å huske på i hvilken kontekst forskningen er gjort i. Skolesystemer i ulike land er ikke nødvendigvis like det en har i Norge. Forskningen jeg har gjort vil dermed ikke kunne være overførbar til andre land.

Objektivitet

Det er forventet at kvalitative studier bringer et unikt perspektiv til forskningen, men det er likevel viktig at forskningen ikke blir et resultat av ens subjektive holdninger (Johannessen et al., 2016). For å sikre forskningens objektivitet er en avhengig av at resultatene kan bekreftes av andre forskere gjennom tilsvarende undersøkelser. For å sikre min objektivitet i dette forskningsprosjektet, har jeg lagt vekt på å være åpen og beskrive alle beslutninger som har blitt tatt gjennom prosessen. Jeg har valgt å være ærlig om tidligere erfaringer, ulike skjevheter i prosjektet og oppfatninger jeg som forsker har som kan påvirke fortolkningen i prosjektet. På bakgrunn av forforståelsen min, mediabildet og egne erfaringer i skolen, har jeg inntrykk av at evnerike elever blir glemt og ikke får nok tilrettelegging i den norske skolen. Det har derfor vært viktig for meg å hele tiden arbeide med min forforståelse og være åpen for at resultatene av studien ikke nødvendigvis støtter min forforståelse.

Johannessen et al. (2016) peker også på at bekreftbarheten kan styrkes dersom fortolkningene en gjør støttes av andre forskere. Jeg har derfor brukt lignende studier som er gjort både i Norge og utland for å sammenligne resultatene med.

3.6 Etiske overveielser

Som forsker er det ulike etiske prinsipper og juridiske retningslinjer en er nødt til å forholde seg til (Johannessen et al., 2016). Dette kommer av at mye forskning direkte berører andre mennesker, gjennom intervjuer, deltagende observasjon og eksperimenter. Etikk handler om mellommenneskelige forhold, og hva en kan og ikke kan gjøre mot hverandre.

Noe det har blitt debattert mye om, er forskning på barn, og da særlig bruken av barn som informanter (Johannessen et al., 2016). Dette er noe som har vært relevant for meg å tenke over i utformingen av min problemstilling. Jeg har valgt å forske på læreres forståelse og arbeid med evnerike barn, og på den måten unngå direkte forskning på barn.

Det er ifølge Per Nerdrum (1998, i Johannessen et al., 2016) særlig tre ulike hensyn en som forsker bør ha tenkt gjennom; 1) informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, 2) forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og 3) forskerens ansvar for å unngå skade.

Informantens rett til selvbestemmelse og autonomi handler om at den som er blitt spurt om å delta, den som deltar eller den som har deltatt, selv skal kunne bestemme over deltakelsen. I samtykkeskjemaet til min studie har jeg informert om dette, samt at det er helt frivillig å delta i studien. Jeg har også informert om at de når som helst kan trekke seg fra studien, uten noen som helst konsekvenser. All informasjon jeg har, og eventuelt datamateriale fra vedkommende vil da bli slettet.

Forskerens plikt til å respektere informantens privatliv handler om at informantene selv har rett til å bestemme hvilke opplysninger og informasjon som «slippes ut». Deltakerne har også rett til å selv bestemme hvilke opplysninger om dem som blir gjort tilgjengelig for andre. Ved å behandle all informasjonen som kommer inn selv, anonymisere fra start av og gjøre transkriberingene selv, sikrer jeg at ingen andre får tilgang til informasjonen om vedkommende. Jeg har blant annet gitt informantene fiktive navn som ikke kan kobles opp mot deres egne navn, samt anonymisert hvor i landet de bor, og hvor de arbeider. Da jeg samler inn personopplysninger som navn og tar lydopptak, har jeg vurdert det som aktuelt å melde inn studien min til norsk senter for forskningsdata, NSD. Der har fremgangsmåten for behandling av personopplysninger blitt vurdert til å være i samsvar med personvernlovgivningen (se vedlegg 3). Samtykkeskjemaer og transkriberinger har blitt lagret på One-Drive, i tråd med regelverket ved Nord Universitet.

Forskerens ansvar for å unngå skade handler om at informantene skal utsettes for minst mulig belastning. Dette gjelder særlig innenfor medisinsk forskning, men prinsippet gjelder også for forskning innenfor samfunnsvitenskapen. Dette gjelder særlig dersom sårbare eller følsomme temaer blir berørt. Jeg er av den oppfatning av at dette ikke er tilfellet for min forskning. Dersom jeg hadde forsket på evnerike elever direkte, kan det tenkes at elever og foreldre hadde forventet hjelp til å håndtere situasjonen. Det hadde da vært viktig å være klar på at en innehar en rolle som forsker, og ikke hjelper. Det ville da vært viktig å vite hvem elevene og foreldrene kunne henvist seg til for å få hjelp. Under noen av intervjuene har jeg opplevd at informantene ønsket å vite om mine synspunkter rundt hvordan en kan arbeide med evnerike elever generelt. I disse tilfellene har jeg valgt å trekke frem hva jeg har lært fra teori og forskning *etter* at informantene har delt sine synspunkter, og på den måten skapt en samtale og diskusjon i intervjuet. Jeg er ikke av den oppfatning av at dette endret informantenes forståelse av temaet særlig.

4. Resultater

I dette kapittlet vil jeg presentere resultatene fra intervjuene jeg har gjennomført. Jeg har vurdert det som mest hensiktsmessig å begynne med informantenes bakgrunn i skoleverket og i arbeidet med evnerike elever. Dette er for å gi et bedre innblikk i lærernes erfaringer og forståelse for evnerike elever. Videre har jeg strukturert kapitlet etter forskningsspørsmålene mine, samt en kategorier til; *utfordringer og muligheter*. Dette fordi denne kategorien er tett knyttet opp mot de to forskningsspørsmålene mine. Dette er gjort med hensyn til oppgavens orden og struktur. Nedenfor vises en tabell med forskningsspørsmålene, samt kategoriene jeg skal presentere.

Tabell 1: Kategorier knyttet til forskningsspørsmål

Kap. 5.2 Læreres forståelse av begrepet evnerike elever	Kap. 5.3 Læreres beskrivelse av praksis	Kap. 5.4 Utfordringer og muligheter med evnerike elever
Ulike typer	Tilpasset opplæring og differensiering	Inkludering, faglig og sosialt
Ulike kjennetegn	Tiltak utenfor klasserommet	Arbeid på skolen generelt
		Ny læreplan
		Læreres kunnskap og kompetanse

4.1 Bakgrunn

Jeg vil benytte meg av sitater og utsagn fra informantene i presentasjonene av resultatene for å styrke oppgavens pålitelighet. For å ivareta informantenes anonymitet vil jeg omtale dem med fiktive navn, slik som beskrevet i kapittel 4.3.1 *Utvalg av informanter og gjennomføring av intervju*. De vil presenteres ved følgende navn: Ada, Beate, Cecilie og Dagny.

Alle informantene er utdannet lærere og jobber i dag ved mellomtrinnet. Ada har arbeidet som utdannet lærer i 12 år, Beate i 16 år, Cecilie i sju år og Dagny i 19 år. I tillegg til Beates 16 år i skolen, har hun jobbet ett år i kommunens innsatsteam. Hun legger vekt på at det hun kan om evnerike elever, er fra denne jobben, mer enn fra eget arbeid i klasserommet. Dagny har vært på kurs i regi av kommunen der de ønsket å øke fokuset på evnerike elever. På bakgrunn av dette har hun blitt valgt ut til å være med i skoles ressursteam, dersom evnerike elever skal drøftes. Både Ada og Cecilie legger vekt på at det de kan om evnerike elever er ut fra egen interesse for barns utvikling, og det de har lest seg opp på selv.

4.2 Læreres forståelse av begrepet evnerike elever

Læreres forståelse av begrepet evnerike elever kan ut fra empirien knyttes opp mot flere kategorier. De kategoriene som har vært mest fremtredende i empirien min, har vært ulike

typer av evnerike elever og ulike kjennetegn ved elevene. Noen har også trukket frem testing som en sentral del av identifisering av evnerike elever. Lærernes kunnskap og kompetanse rundt elevgruppen spiller også en viktig rolle i deres forståelse av elevgruppen. Dette vil bli presentert nærmere i kap. 4.4.4.

4.2.1 Ulike typer evnerike elever

Det kommer tidlig frem i samtlig av intervjuene mine, at informantene mener det finnes ulike typer evnerike elever og ulike måter og være evnerik på. Dette ser en blant annet i Beates svar på hvordan hun vil definere evnerike elever: «Det ligger litt i navnet, tenker jeg. Barn som har et ekstraordinært potensiale for å lære innenfor ett eller flere fagområder som en møter på skolen. Det kan selvfølgelig være andre områder utenfor skolen også». Dette støttes opp av Ada og Dagny. Både Ada og Dagny beskriver hvordan evnerike elever ofte har interesser som går utover det andre barn på samme alder har. De legger særlig vekt på at de kan mye mer om ulike emner eller fag, samt at de lærer mye raskere enn den progresjonen en har i den ordinære undervisningen. Samtlige av informantene mener elever kan være evnerike i emner både på og utenfor skolen. Ada trekker spesielt frem at evnerike elever kan være kunstneriske, både på og utenfor skolen.

Beate, som har arbeidet i skolens innsatsteam, synes det er viktig å poengtere at evnerike elever kommer i mange ulike former og fasonger, på lik linje med øvrige elever. «Evnerike elever kommer jo også i mange ulike former og varianter. Likevel er det noen punkter som skiller seg ut. Blant annet dette med å stille spørsmål og være nyskjerrig. De kan gjerne utfordre både lærer og medelever». Videre trekker hun frem at alle elever har ulike behov, både evnerike og øvrige elever, og at hvilket tilbud og tilrettelegging de trenger, er svært individuelt.

Når jeg har gått gjennom intervjuene har jeg merket meg at det er noen fagområder som går mer igjen enn andre. I begge tilfellene der Beate har arbeidet med evnerike elever og der det har vært snakk om forsering, har dette dreiet seg om matematikk. Cecilie trekker også frem en elev som hun tenker er evnerik innenfor matematikk, samt en elev i engelsk. Eleven som Cecilie tenker er evnerik innenfor matematikk, har ikke forsert, men får tilpassning i klasserommet. Når det gjelder eleven innenfor engelsk, forteller Cecilie at det var foreldre og læreren på elevens opprinnelige trinn som mente at eleven burde forsere engelsken opp ett trinn til Cecilies klasse. Cecilie forteller at hun synes dette var et vanskelig tilfelle. Hun beskriver det slik:

«Det ble vanskelig for jeg tenkte at dette var en elev som var helt OK i engelsk. Hun var ikke på nivå med de flinkeste jeg hadde i klassen, men foreldrene pushet veldig på at dattera burde få vanskeligere engelsk. Jeg tenker at hun burde fått tilpassninger i klassen».

Hun trekker frem at det ble spesielt vanskelig da PPT ikke var interesert i å teste. Dette vil bli sett nærmere på i kap. 4.4.2. Dagny kan også fortelle at hun har vært mottakerklasse for en elev som har forsert fra 5. til 6. trinn, men trekker spesielt frem en opplevelse som utmerket seg innenfor temaet vær og klima i naturfag:

«Det ble en aha-opplevelse da jeg hadde henne som var evnerik, og vi skulle ha om vær og klima. Noen elever valgte å presentere det nære, som for eksempel en oversvømmelse som nettopp hadde vært, mens hun som var evnerik var opptatt av Bermudatrianglet, og hvorfor det var så mange ulykker der. Jeg hadde selv aldri kommet på å gitt en slik oppgave».

Ada har ikke selv noen erfaringer knyttet til forsering, verken i enkelte fag eller klasstrinn. Ut fra empirien ser det ut til at lærerne har mest erfaring med evnerike elever innenfor matematikk, selv om samtlige mener at en kan være evnerik på flere ulike måter.

4.2.2 Ulike kjennetegn ved evnerike elever

Gjennom spørsmålet om hvordan informantene tenker at evnerike elever kan identifiseres, kom det frem flere ulike kjennetegn på evnerike elever. Det kom også frem ulike arbeidsmetoder informantene kjenner til, som kan være aktuelle i arbeidet med å identifisere evnerike elever. Det blir blant annet trukket frem testing av elevene, samt ulike skjemaer som kan benyttes.

Det første kjennetegnet som blir nevnt av samtlige informanter, handler om evnerike elevers interesser og potensiale for læring som går utover hva øvrige, jevnaldrende elever har. Dette sammenfaller til en viss grad med at det finnes ulike typer evnerike elever, og at de kan ha ulike interesser eller fagområder som de utmerker seg i. Ada sier blant annet «evnerike barn scorer ofte veldig høyt på intelligenstester, men det betyr ikke at de nødvendigvis har de beste skoler resultatene». Dette mener hun kan komme av at de ikke blir møtt der de er i sin læring, og dermed ikke får de utfordringene de trenger for å holde motivasjonen oppe. Dette er også Cecilie enig i. Ada mener dette igjen kan føre til at de kan oppleves som urolige, tullete, og i noen tilfeller ufin og/eller utagerende. Dagny peker på flere av de samme elementene, og legger vekt på at de ikke bestandig er så lett å oppdage, nettopp fordi atferden deres kan utarte

seg i form av uro og atferdsutfordringer. Dette mener hun igjen kan føre til feiltolkning av elevene. Cecilie viser til et eksempel som underbygger akkurat dette. Da hun tok over en klasse i høst, var det første hun fikk høre fra andre lærere angående en elev: «Lykke til med å knekke han!». Cecilie forteller videre at eleven var mye armer og bein, men ved å møte han på hans premisser, og ut fra hans behov, fungerer både han og klassen mye bedre. Cecilie selv knytter dette opp mot skolens kultur, og en skole som har sviktet eleven. Dette vil bli beskrevet nærmere i kap. 4.4.3.

Beate forteller at hun har vært borti sjekklister for å identifisere evnerike elever, da særlig for å skille dem fra skoleflinke elever. Det er likevel til dels utfordrende å følge en slik sjekkliste, da alle elevene er ulike. Hun beskriver det slik:

«Det er jo heller ikke sånn at de elevene som er evnerike alltid utfordrer oss med å være klassens klovn eller stille upassende spørsmål, eller har atferdsvansker. De kan også være stille, trekke seg for seg selv og ikke ønske å omgås med de andre.»

Beate viser særlig til at skoleflinke elever liker å svare på spørsmål, mens evnerike elever liker å stille spørsmål. Akkurat dette med å være nysgjerrig og stille spørsmål, gjerne kritiske og på et helt annet nivå enn hva resterende elever i klassen gjør, er noe som samtlige informanter peker på. Både Ada, Beate og Cecilie peker på at spørsmålene kan gå langt over hodet på resterende elever, og at evnerike elever også kan utfordre læreren faglig. Beate peker på at de kan utfordre både lærere og medelever. Dette kan knyttes sammen med at de er nysgjerrige og glade i kunnskap og å lære. Dette blir beskrevet av både Ada og Beate. Cecilie trekker frem at de raskt klarer å anvende kunnskapen i en annen sammenheng eller koble det til noe annet.

Både Ada og Cecilie trekker frem at evnerike elever kan oppleves som litt annerledes eller sære, til sammenligning med de øvrige elevene. Ada peker på at dette kan komme tilsyne ved at de kan virke umodne sosialt sett. Dette kan svinge begge veier, og de kan enten tiltrekke seg yngre eller eldre elever. Noen ønsker aller helst å være sammen med voksne, da de kan prate med disse om sine interesser. Ada mener dette i noen tilfeller kan føre til at de blir sett på som sære av medelever, «hvis man ikke klarer å skape et klassemiljø der det er nettopp er fokus på at man er forskjellige, og sånn skal det og må det være». Ada forteller ut fra erfaring at de kan være følsomme og ta seg nær av ting. Dette tror hun ikke er så rart dersom de kanskje ikke forstår andre rundt seg så godt, når de ser at de selv er litt annerledes. Cecilie

trekker frem at de av erfaring kan bli sett på som litt annerledes eller sære, fordi de tenker på en helt annen måte enn øvrige elever.

Både Ada, Beate og Cecilie er av den oppfatningen at evnerike elever tenker på en helt annen måte, og at resonneringen og tankegangen går mye fortere. Alle peker på at dette viser seg gjennom utfordringer med å følge faste arbeidsmetoder. Ada trekker spesielt frem at dette kan vise seg i kunst og håndverk, der de heller vil lage sine egne ting, fremfor å lage det som klassen skal lage. Hun synes likevel evnerike elever kan være svært kunstneriske og har erfaringer med at de opplever en stor skaperglede. Hun trekker også frem at det kan vise seg i tekstskriving, der evnerike elever ikke bestandig er interessert i å arbeide ut fra et oppsett med innledning, hoveddel og avslutning. Beate trekker spesielt frem et eksempel med en elev som hadde forsert matematikk, der lærer prøvde å forklare eleven hvorfor det var så viktig å føre matematikkstykkene rett. For eleven opplevdes dette som totalt bortkastet, da han for lengst var kommet videre. Beate peker på at det særlig i slike situasjoner kan oppstå frustrasjon og konflikter mellom lærer og elev. Cecilie forteller at evnerike elever, ut fra hennes erfaring, ikke ser poenget med å gjøre ting de allerede forstår eller kan. Hun peker også på at de kan oppleves som trassige og kverulerende når de ikke godtar beskjeder uten forklaring. Cecilie har i arbeid med det hun vil kalle for en evnerik elev sett at enkelte andre elever klarer å jobbe seg opp på samme nivå som han, men at de må arbeide på en helt annen måte. Hun peker på at læringen skjer mye raskere hos den evnerike eleven.

Dagny er den av informantene som legger mest fokus på hvordan en i praksis kan identifisere evnerike elever. Hun trekker blant annet frem et skjema hun ble introdusert til ved et kurs i regi av kommunen. Dette kalles for Learning Rating Scale (LRS, se vedlegg 4). Dagny mener dette skjemaet kan være med på å gi en pekepinn rundt undervisningen, miljøet og hvorvidt en lærer noe og om lærerens måte å undervise på passer for eleven. Videre peker Dagny på at elevene ofte kan mye om hverandre, og at det kan være aktuelt å la elevene svare på spørsmål om hverandre. Eksempler på spørsmål kan være: 1) Hvem kan mye i klassen? 2) Hvem kan svaret når læreren spør? Dette tror Dagny kan være med på å gi en pekepinn på hvem som kan mye i klassen, og at en videre kan peile seg inn på evnetuelle evnerike elever. Dagny legger også stor vekt på foreldresamarbeid, og er svært opptatt av å lytte til foreldrene dersom de tar kontakt angående elever som kjeder seg eller er urolige. Hun peker på at det er viktig å kartlegge grunnen for elevens atferd, og at en ved å benytte seg av miljøet rundt for å innhente informasjon, kan komme langt.

Når det gjelder testing av evnerike elever, er det kun Ada og Cecilie som nevner dette i intervjuene. Ada er som sagt av den oppfatningen at evnerike elever ofte scorer høyt på intelligens tester, uten at dette trenger å bety at skoleprestasjonene er deretter. Hun sier videre at hun vet om barn som har tatt slike tester, men ellers har hun liten kunnskap om akkurat dette. Hun tror likevel det kunne vært aktuelt å benytte seg mer av testing i Norge for å fange opp evnerike elever, men at en fortsatt må være obs på at en IQ-test for eksempel ikke vil kunne fange opp alle måtene en kan være evnerik på.

Cecilie har erfaringer fra en sak der det var uenigheter rundt om eleven var evnerik eller ikke. Cecilie hadde da tatt kontakt med PPT for å høre om det kunne være aktuelt å teste eleven for å få sjekket opp dette. Hun forteller at hun fikk beskjed fra PPT om at de ikke testet om elever var evnerike eller ikke, og at hun som lærer må tilpasse undervisningen uansett. Hun fikk også beskjed om at foreldrene selv måtte ta ansvar for å få gjennomført test dersom de ønsket dette. Med eleven som Cecilie har nå som hun tror er evnerik innenfor matematikk blant annet, har hun gitt beskjed til foreldrene at de kan ta ansvar for å få gjennomført test selv, for å få en forklaring på hvordan han kan oppleves som annerledes.

Både Beate og Dagny forteller om tilfeller hvor PPT har vært inne i bildet, men nevner ingenting om testing av elevene.

4.3 Læreres beskrivelse av praksis

Et sentralt tema i min problemstilling er hvordan lærerne beskriver sin praksis rundt arbeidet med evnerike elever. Informantenes beskrivelser dukker opp gjennom hele intervjuet, og har gitt meg følgende kategorier: tilpasset opplæring og differensiering, tiltak utenfor klasserommet og arbeid på skolen generelt. Flere beskriver faglige og sosiale utfordringer og muligheter i sin praksis. Dette vil bli nærmere beskrevet i kap. 4.4.

4.3.1 Tilpasset opplæring og differensiering

På spørsmål om hva informantene legger i tilpasset opplæring, er det bred enighet i at tilpasset opplæring er. Beate beskriver det slik:

«Tilpasset opplæring er det vi skal gjøre hele tiden, for alle elevene i klasserommet, ideelt sett. Det er dessverre ikke alltid så lett, og elevene som er evnerike har et ekstra behov for å få utfordringer på de nivået de er, for at de ikke skal ramle av og bli demotiverte».

Ada trekker frem at elevene skal få et tilpasset tilbud, både i forhold til faglig innhold, sosiale ferdigheter og interesser. «De skal få lov til å vise hva de kan, og det gjelder alle elever over hele linja. De skal få jobbe på sitt nivå, og vi som lærere skal møte eleven der han eller hun er» (Ada). Cecilie trekker frem at det er lett å tenke at det kun er de som strever som trenger tilpasset opplæring, og sier «jeg tror jo at den delen som får det lett til, som skjønner det fort, de blir litt glemt i den tilpasningen. De skal jo ha like mye utfordringer på sitt nivå». Dagny legger vekt på at målet med tilpasset opplæring er læring, tilhørighet og inkludering for alle. «Jo mer du klarer å tilpasse opplæringen i klasserommet, jo mer inkludering får du til, og jo bedre tror jeg det blir for brorparten av elevene» (Dagny). Dagny kommer her inn på tiltak utenfor klasserommet, noe som vil bli belyst nærmere i kap. 4.3.2.

Ut fra informantenes svar omkring hva tilpasset opplæring er, kommer det frem at de vet at de skal tilpasse til alle, uansett evner i klasserommet, men at flere synes dette er utfordrende i arbeidet med evnerike elever. Beate forteller om to evnerike elever hun har arbeidet med når hun var i skolens innsatsteam, der hun opplevde at de to hadde veldig ulikt behov for tilpasning. Den ene syntes det var veldig stas med åpne oppgaver, dybdelæring og det å få lov til å forske på ting på egenhånd. Den andre eleven syntes det ble veldig vanskelig, fordi hen kjente på det å være annerledes. Også Dagny trekker frem dette med åpne og lukka oppgaver, og at dette kan ha mye og si for om en lykkes med tilpasset opplæring i klasserommet eller ikke. Cecilie synes det krever mye å tilpasse til evnerike elever, og trekker spesielt frem en elev som hun mener hadde hatt nytte av mer tilpasning enn det han får tilbud om. Hun sier «det krever nesten på samme nivå som med de som er i motsatt ende av skalaen, så jeg tenker at at det nesten bør gå under spesialundervisning. De trenger flere ressurser for å få hjelp». Dette leder oss videre til om informantene tenker at det kunne vært aktuelt å fatte enkeltvedtak om spesialundervisning for evnerike elever.

På spørsmål om informantene synes retten til spesialundervisning bør utvides til å gjelde også evnerike elever, er meningene delt. Ada og Beate er av den oppfatningen at det i enkelte tilfeller kan være aktuelt. Ada legger blant annet vekt på at evnerike elever ofte kan være mer selvgående, men ser samtidig fra erfaring at de kan ha behov for mer samtaler. Beate peker på at det er veldig individuelt hvilke behov evnerike elever har, og at noen kan ha andre utfordringer ut over det å være evnerik. Begge er likevel av den oppfatningen at dersom konsekvensene er drop-out, skolevegring eller lignende bør en vurdere spesialundervisning.

Cecilie og Dagny er derimot av den oppfatningen at retten til spesialundervisning absolutt bør utvides til å også gjelde evnerike elever. Dagny beskriver at:

«Spesialundervisning sitter jo veldig sterkt i den norske skolen, så å kalle det spesialundervisning i begge ender av skalaen tenker jeg ikke er så dumt, men jeg har lyst til at så mye som mulig av den spesialundervisningen skal foregå i klasserommet».

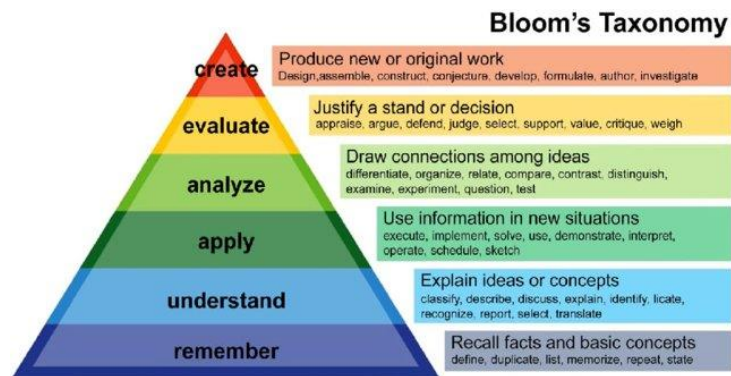
Dagny trekker her frem inkludering av elever i klasserommet. Dette vil bli nærmere belyst i kap. 4.4.1. Cecilie synes det bør åpnes opp for spesialundervisning av evnerike elever blant annet fordi hun opplever det som mer utfordrende å tilpasse til evnerike elever enn til øvrige elever. Hun trekker blant annet frem mangel på materiale og ressurser til evnerike.

«For de som strever, der er det jo en drøss med bøker og materiale, og enklere tekster, og enklere nivå, og ulike nettsider og spill som fort blir barnslige, men som de skjønner. Så jeg synes jo det er mye lettere å tilpasse til de, enn her hvor jeg må på en måte, lage noen filmer selv, eller finne på ting selv. Jeg har blant annet skrevet noen tekster selv» (Cecilie).

Som Cecilie forteller, har hun blant annet brukt film i arbeidet med evnerike elever. Hun forklarer at når de har hatt om oppstilt multiplikasjon har hun nesten ikke hatt undervisning på tavle. Hun har heller laget filmer på ulike nivå som elevene ser på. Hun synes dette har fungert godt både for den evnerike eleven og for de øvrige elevene, men ser samtidig at det er lett for at den evnerike eleven raser videre og at det skal lite til før hen er kommet mye lengre, sammenlignet med resten av klassen. På spørsmål om hun synes det er utfordrende at eleven kommer lengre enn de andre elevene, svarer hun at hun egentlig ikke synes det, og at hun tror fagfornyelsen, med dybdelæring gir mer rom for tilpasning til eleven. Hun peker på at dette kan være med på at eleven får mulighet til å velge arbeidsmetode selv, samt får velge hvordan hen vil presentere, og hvilken informasjon som blir benyttet. Flere informanter har nevnt den nye læreplanen. Dette vil bli nærmere beskrevet i kap. 4.4.3.

Dagny trekker frem at i sin praksis er kartlegging av elevene i oppstarten viktig, og at hun på den måten får et bedre innblikk i hva elevene kan. Hun påpeker at dette gagnar alle elevene, ikke bare de evnerike. Videre har hun god erfaring med å ha noen korte introduksjonsøkter, før elevene får lov til å velge litt selv hva de ønsker å arbeide med og hvordan. «Dette med fordypningsoppgaver, prosjekter på tvers av fag, det gagnar jo gjerne disse, og det gagnar jo også de på andre enden av skalaen, fordi du kan jobbe på ditt nivå da» (Dagny). Blooms

taxonomy blir trukket frem som svært relevant i arbeidet med evnerike elever, da den kan være relevant for å legge til grunn at elevene får arbeide på sitt nivå (se figur 1).



Figur 1: Bloom's Taxonomy. Forklarer ulike stadier av kunnskap (Armstrong, 2010).

Når Ada forteller om hvordan hun har arbeidet med elever som hun har tenkt kan være evnerike, har hun lagt vekt på deres interesser og hva de er opptatt av. Da kan de få mulighet til å holde foredrag for klassen om tema som klassen ikke har vært innom. Hun nevner spesielt en elev som var veldig interessert i vaksiner og teori rundt dette. Eleven kunne sitte og lese artikkler og teori på engelsk rundt temaet, mens resten av klassen skulle gjennomgå verbet «to be». Eleven fikk lov til å holde foredrag for klassen om dette. Ada tror dette var veldig fint for den eleven, men at det blir utfordrende for de resterende elevene å lytte til når de ikke skjønner hva det er snakk om, fordi det blir for høytstående. Til tross for dette, sier Ada at tilpasninger er veldig viktig for evnerike elever. Hun beskriver det slik:

«Evnerike barn vil kanskje, hvis han er evnerik i språk for eksempel, ha helt andre behov rett og slett, til å jobbe med helt andre tema innenfor engelsken, og det blir veldig viktig for den eleven, rett og slett for å stå ut skoleløpet» (Ada).

Da Beate har arbeidet i skolens innsatsteam, er hennes erfaringer i arbeidet med evnerike elever noe annerledes enn de øvrige informantene. Hun forteller at det var svært interessant å se hvordan det at de var evnerike utspilte seg i skolehverdagen til to elever, og at hun da hadde en støttefunksjon for skolen til de elevene. Dette arbeidet gikk ut på ukentlige samtaler med elevene, samt veiledning til lærerne i større eller mindre grad. I det ene tilfellet var hun også med på møter med foreldre, skoleledelse, kontaktlærer og PPT. Beate legger vekt på at arbeidet med de to elevene var veldig forskjellig, og at evnerike elever er like forskjellige som øvrige elever. Beate utdyper at den ene eleven følte veldig på annerledeshet ved å få andre oppgaver, og var veldig selvkritisk, mens utfordringene ved den andre eleven var helt annerledes. Der handlet arbeidet i stor grad om atferdsutfordringer, problemer med å

strukturere skolearbeidet når det ble mye på en gang, samt å strukturere innad i oppgaven. Beate forteller også om forskjeller mellom de to elevene når det gjaldt forsering innenfor matematikk, og at dette opplevdes veldig ulikt for elevene. Dette vil jeg gå nærmere inn på i neste kapittel.

4.3.2 Tiltak utenfor klasserommet

Det mest sentrale tiltaket utenfor klasserommet som er kommet opp i løpet av intervjuene, er forsering. Cecilie og Dagny har begge to vært mottakerklasse for elever som har forsert i enten enkeltfag eller hele klassetrinn, mens Beate har erfaring med elever som har forsert i enkeltfag. Ada har ikke noen erfaringer med forsering selv, og har kun hørt om dette gjennom kollegaer.

I Cecilies tilfelle var dette eleven som forserte engelsk ett år, der Cecilie ikke var enig i at eleven burde ha forsert, men heller fått tilpasninger på sitt opprinnelige trinn. Hun opplevde det som utfordrende når det ikke var enighet mellom lærerne på skolen, og når PPT ikke ønsket å være involvert. Dagny har på den andre siden ikke opplevd samarbeid rundt forseringen av en elev som utfordrende. I hennes tilfelle var det PPT, sammen med foreldrene, som anbefalte at eleven skulle hoppe over et klassetrinn. Hun er usikker på hvordan PPT kom inn i bildet, men legger til «dette var litt i samme tiden som det var et fokusområde i kommunen, så om PPT da var mer lydhør for problematikken kan jo tenkes». Det ble holdt samarbeidsmøter med PPT hvert år frem til eleven var ferdig med mellomtrinnet. Hva som skjedde når eleven kom på ungdomsskolen, er Dagny usikker på. Det kan kobles opp mot systematisk arbeid rundt evnerike elever, noe jeg vil komme nærmere inn på i kap. 5.4.2. Selv om PPT var koblet inn, var det ikke noen form for observasjon av eleven, og Dagny beskriver at en som lærer blir litt overlatt til seg selv i det daglige. Videre forteller Dagny at «den dårlige samvittigheten går på oppfølging og tilrettelegging i begge ender, men de i den ene enden har jo papirer. ... Det betyr likevel ikke at de som er evnerik er mindre viktige».

Beate har som sagt erfaring med forsering av to elever innenfor matematikk, der hun opplevde to veldig forskjellige tilfeller. For den ene eleven beskriver Beate det som at «det var en stor gulerot å ha, dette med å komme inn og få være sammen med de andre elevene, men også det faglige. Eleven syntes det var veldig fint, og håndterte det veldig greit». Den andre eleven syntes ikke det var like greit, og Beate beskriver det som at elevene syntes det var veldig kleint, rart og vanskelig. Dette underbygger Beates meninger gjennom hele

intervjuet om at evnerike elever er like ulike som de øvrige elevene i klassen, og kan ha behov for ulike tilnærminger.

Talentsenteret i regi av Vitensenteret blir trukket frem som et svært positivt tilbud til evnerike elever av Beate. Hun kan fortelle at de har hatt flere elever ved hennes skole som har fått delta på dette tidligere. Selv om dette ikke er en del av det daglige arbeidet med evnerike elever, mener Beate at det er en god måte og møte dem på. Ingen av de andre informantene har trukket frem vitensentrene i sine intervjuer.

4.4 utfordringer og muligheter

Gjennom intervjuene kommer det frem flere ulike aspekter på hva som kan være utfordrende, og hva som kan gi muligheter i arbeidet med evnerike elever. Dette handler blant annet om faglig og sosial inkludering, læreres kunnskap og elevsyn, kunnskap på organisasjonsnivå, samt den nye læreplanen.

4.4.1 Faglig og sosial inkludering

Allerede i kap. 4.2.1 og 4.2.2 dukker det opp aspekter innenfor inkludering som informantene synes kan være utfordrende. Blant annet dette som Ada trekker frem med at evnerike elever ofte har annerledes interesser enn jevnaldrende, som igjen kan føre til utfordringer sosialt. Dette kommer blant annet til syne gjennom følgende utsagn: «Jeg tror at en del sliter sosialt. Før de blir eldre og finner likesinnede, som veldig ofte ikke skjer før de er kommet på videregående, hvor de får gå sin egen vei» (Ada). Også Dagny peker på at hun har erfaring der evnerike elever som ikke har funnet seg helt til rette sosialt sett. Beate derimot har en interessant observasjon der alle rundt eleven trodde hen hadde det vanskelig sosialt sett, der eleven selv gav uttrykk for at hen var tilfreds med å ha få rundt seg. Til tross for at flere av informantene uttrykker at evnerike elever kan bli sett på som annerledes og at dette kan føre til utfordringer rundt inkludering, gir det også mulighet til å «skape et klassemiljø der det er fokus nettopp på at man er forskjellig, og sånn skal det og må det være» (Ada). Dagny er svært opptatt av at en eventuell spesialundervisning av evnerike elever i størst mulig grad bør foregå i klasserommet, for å fremme inkludering.

«Nettopp for å få til et fellesskap som er viktig for så mange, og noen av disse elevene som er evnerike synes kanskje det sosiale er litt vanskelig. De føler seg kanskje litt annerledes, så det å få til det da, tror jeg kan være en styrke for hele miljøet» (Dagny).

Når det gjelder muligheter for faglig inkludering, forteller Dagny om en situasjon der elevene fikk lov til å velge oppgave selv innenfor temaet vær og klima. Der har da den evnerike

eleven dratt med seg to av klassens øvrige elever på en presentasjon om Bermudatrianglet. Dagny sier selv at hun aldri ville kommet på å gitt en slik oppgave, men at den evnerike eleven var svært interessert i dette og at de to øvrige elevene som ble dratt med i prosjektet storkoste seg. Hun forteller at hun i ettertid tenkte «ååh dette må jeg gjøre mer av, for alle har utbytte av slike prosjekter».

4.4.2 Arbeid på skolen generelt

Et viktig tema innenfor lærernes forståelse og arbeid med evnerike elever, er hvordan det blir arbeidet rundt om på skolene generelt. Informantene har fått spørsmål om hvordan det arbeides på deres skole, men også hvordan de tror det blir arbeidet med evnerike elever generelt i Norge. Resultatene viser at samtlige informanter sier at det ikke foreligger faste rutiner rundt evnerike elever ved deres skole, og at de tror det er opp til hver enkelt lærer. Ada sier blant annet at hun ikke kan huske at dette har blitt snakket om på sin skole. Her er Cecilie enig, og sier:

«Det er opp til meg om jeg ber om hjelp, eller adresserer det sammen med min leder eller om jeg adresserer det i ressursteam der det oftest diskuteres sammen med PPT. Det har likevel aldri blitt tatt opp eller diskutert om noen har evnerike elever i klassen sin».

Cecilie kan heller ikke huske at dette har blitt snakket om i fellestid eller på teammøter. Beate, på den andre siden, kan huske at skolen har hatt om det på felles fagdager. Likevel tror hun ikke det er noe som ligger langt fremme i panna hos den vanlige læreren. Noe som resulterer i at hun tror det er litt tilfeldig hvordan det blir arbeidet med evnerike elever på hennes skole, men sier samtidig at:

«Jeg jobber jo på en stor skole, og vi har flere elever som er definert som barn med høyt læringspotensiale, og da tenker jeg jo at jo flere man får identifisert innenfor den kategorien, jo bedre blir vi, og mer sånn struktur får vi på den jobbinga da».

Til tross for dette tror ikke Beate at alle lærerne ved skolen har oversikt over evnerike elever, og at de heller ikke går på leting etter disse elevene i klassene sine, heller ikke når det er elever som utfordrer. Hun tror dette kan føre til feiltolkning av elevene. Dette vil jeg komme tilbake til i kap. 4.4.4.

Dagny kan fortelle at hennes kommune hadde et prosjekt fra skoleåret 2016/2017 der de ønsket å sette fokus på evnerike elever. Dagny fikk være med i gruppa fra sin skole som deltok i prosjektet. Hun synes likevel det er vanskelig å skulle holde fokuset rundt

elevgruppen oppe i skolen. «Det er alt etter hva ledelsen ønsker å fokusere på, og alt etter hvor mye jeg som lærer gløder for det» (Dagny). Dagny opplever det også som tilfeldig hvilken oppfølging og tilbud evnerike elever ved hennes skole får. Hun tror det er mindre tilfeldig for elevene i den andre enden av skalaen, for en har vært obs på dem så lenge. På spørsmål om hvordan de arbeider med evnerike elever på hennes skole, svarer Dagny at målet var at dersom man hadde elever en lurte på om kunne være evnerike, så skulle disse løftes frem i skolens ressursteam. Både Dagny og en annen lærer ved skolen som var med på kommunens kurs, skulle få være med i ressursteamet, dersom evnerike elever skulle diskuteres. Dagny sier at ingen av dem har blitt kontaktet de siste to årene angående dette. Hun tror likevel det kan være bedring i vente for evnerike elever, særlig med tanke på den nye læreplanen.

«Jeg tror det ligger noe i den nye læreplanen som kan gagne disse elevene. At vi ikke skal haste avgårde og sjekke alt, men at vi har muligheten til å stoppe litt opp og gå litt mer i dybden på ting» (Dagny).

4.4.3 Ny læreplan

Som Dagny beskrev i kap. 4.4.3, kan den nye læreplanen gi nye muligheter, blant annet for dybdelæring for evnerike elever. Dette peker også Cecilie på i sitt intervju. Hun tror den nye læreplanen med dybdelæring gir muligheter for at elevene i større grad selv kan velge hvordan og hva de ønsker å arbeide med. Dette støttes opp av Beate og hennes erfaringer, samtidig som hun poengterer at det ikke er alle evnerike elever som synes det er like stas med åpne oppgaver og dybdelæring. Cecilie er også av den oppfatningen at den nye læreplanen vil gjøre det lettere for henne som lærer å kunne tilpasse opplæringen ut fra elevenes ståsted.

4.4.4 Læreres kunnskap

Lærernes kunnskap kan på en eller annen måte knyttes opp mot samtlige av tidligere kategorier, og har også kommet delvis til syne gjennom disse. Dette er en kategori som kan vise både til utfordringer og muligheter innenfor arbeidet med evnerike elever. Allerede i kap. 4.4.2 fastslår resultatene at temaet evnerike elever ikke er det som får mest oppmerksomhet i skolen, og som heller ikke blir snakket mest om. Både Ada og Cecilie løfter frem at det de kan om evnerike elever, har de lest seg til selv. Beate og Dagny har vært med på kurs, men også de trekker frem at kunnskapen til lærere generelt virker å være mangelfull.

Cecilie kan fortelle om opplevelser med andre lærere som tyder på manglende kunnskap, dårlig kultur og generelt et negativt elevsyn. Hun forteller om lærere som blir overrasket over

at elever som tidligere har vært mye armer og bein, sitter i ro under fellessamlinger, etter at hun har tatt over klassen og tilpasser så godt hun kan til eleven. Cecilie beskriver at det er læreres ansvar å skape den gode relasjonen og prøve å finne ut av hvordan en elev fungerer, og hva det er som gjør at eleven for eksempel er urolig i timen. Hun trekker også frem hvor viktig det er med et positivt elevsyn, og at en som lærer ikke gjør seg opp en mening om elevene før en har møtt dem. Dagny trekker også frem dette med å finne ut hva som ligger bak elevens oppførsel, og trekker frem at hennes videreutdanning med master i pedagogikk har gjort henne mer bevisst og harendret henne praksis rundt dette.

«Dette med å se bak. Hva ligger til grunn for oppførsel, prøve og lure og lure og finne ut hva som er årsaken til eventuelt uro eller mistriivsel eller. Det er sjeldent å gi dem mer av det samme i alle fall» (Dagny).

Samtlige av informantene tror at det sitter mange evnerike elever rundt omkring som gjør helt andre ting enn hva de skal, og som gjerne er blitt feiltolket og misforstått. Ada peker på at elever som utfordrer fort kan få andre diagnoser eller merkelapper, og tror læreres manglende kunnskap om evnerike elever gjør at en ikke tenker i den retningen. Hun sier blant annet «jeg tror det ligger i at folk rett og slett ikke har nok kompetanse om emnet. Det er velig lite belyst». Beate er enig i dette, men tror at det er et område som man blir mer og mer bevisst på.

5. Drøfting av resultater

I dette kapitlet vil jeg ta for meg de mest sentrale funnene og drøfte dem i lys av relevant teori og forskning, for å kunne svare på problemstillingen om hvordan lærere tilrettelegger undervisningen for evnerike elever mellom 5.-7.trinn. For å drøfte funnene mine opp mot teori, vil jeg strukturere dem etter forskningsspørsmålene mine; Hvordan forstår lærere begrepet evnerike elever, og hvordan beskriver lærere at de arbeider med evnerike elever?

5.2 Hvordan forstår lærere begrepet evnerike elever og hva sier teori og forskning?

Hvordan lærere forstår evnerike elever er helt sentralt for min problemstilling, der jeg ønsker å få mer innsikt i hvordan lærere tilrettelegger undervisningen for evnerike elever. Gjennom empirien har jeg tolket det til å være en felles forståelse blant informantene om at evnerike elever er elever som presterer, eller har potensiale for å prestere, på et høyere nivå enn jevnaldrende. Noen lærere bruker begrepet evnerike elever, mens andre blander det og snakker om elever med høyt læringspotensiale. Resultatene tyder likevel på at læreren oppfatter evnerike elever til å være en liten gruppe i elevmassen, men fortsatt like viktig. Både teori og forskning viser til at det blir brukt mange ulike begreper og definisjoner rundt det som jeg har valgt og kalle evnerike elever. Dette blir blant annet belyst av Smedsrud (2020) som argumenter for at de ulike definisjonene er ment for å beskrive ulike ting, og at de ulike definisjonene ikke kan organiseres hierarkisk. Det virker ikke som om flertallet av lærerne i min studie er av den oppfatningen at ulike definisjoner kan ha ulik betydning. Det er kun én lærer som peker på at det egentlig er en forskjell mellom det å være evnerik og ha høyt læringspotensiale. Læreren bruker likevel begrepene om hverandre gjennom intervjuet. Dette kan kobles opp mot Smedsrud (2020) som mener en har ulike definisjoner og forståelse av begrepet, fordi begrepet i seg selv er for vagt, og ikke kan beskrives gjennom en enkel definisjon. Smedsrud er av den oppfatningen at en definisjon på begrepet ville ført til at en mister viktige variabler og kjennetegn for det å være evnerik. Børte et al. (2016) mener at enighet rundt en definisjon ville vært hensiktsmessig. Selv om lærerne i stor grad benyttet seg av samme definisjon, er det grunn til å tro at de mange ulike definisjonene og begrepene rundt elevgruppen kan være med på å gjøre identifiseringsarbeidet vanskeligere. Dette begrunner jeg i at flere av lærerne har sin kunnskap om elevgruppen ut fra egen interesse og lesing. Når ulike lærere leser ulike definisjoner, vil naturligvis deres oppfatning av hva evnerike elever er, være ulike.

I arbeidet rundt å definere hva evnerike elever er, har flere av lærerne kommet inn på at det finnes ulike måter å være evnerik på. Dette finner en også igjen i teori og forskning. Cross og

Coleman (2005) er opptatt av det finnes ulike måter og være evnerik på, men vektlegger en skolebasert forståelse av begrepet. Dette er blant annet pga. de begrensede ressursene og områdene en arbeider med i skolen. Med en skolebasert forståelse av begrepet tror Cross og Coleman (2005) at kommunikasjon vil bli bedre mellom lærere, skoleledere og skoleeier om hvilken rolle og hvilket ansvar skolen har for å utvikle elevenes evner. Det er ingen av lærerne i min studie som har vektlagt evner utenfor skolen i særlig grad, men de anerkjenner likevel at elever kan være evnerike på områder som ikke handler om arbeid i skolen. Dette kan tyde på at utvalget lærere vektlegger en skolebasert forståelse av begrepet. Om dette er bevisst eller ubevisst, er usikkert. Det fagområdet som har gått mest igjen blant informantene, er elever som har vært evnerike i matematikk. Lærerne har opplevd de ulike barna som har vært evnerike innenfor matematikk, som svært ulike. Dette underbygger det faktum at evnerike elever ikke er en homogen gruppe, og at også ulike evnerike elever har ulike behov (Skogen & Idsøe, 2016). Dette kan igjen by på utfordringer med å oppdage elevene, og det å skulle identifisere dem som evnerike.

Empirien fra intervjuene mine tyder på at også disse lærerne synes det er vanskelig å identifisere evnerike elever. Det har kommet frem ulike kjennetegn som kan være nyttige for å identifisere elevgruppen. Dette er blant annet at de har interesser og potensiale utover hva andre jevnaldrende har, noen kan score høyt på IQ-tester, noen er urolige, har atferdsutfordringer og lav skolemotivasjon. Flere av informantene peker også på at evnerike elever gjerne ikke ser poenget i å gjøre ting som de vet de allerede kan, og at dette kan føre til konflikt mellom elev og lærer. I følge Jøsendalsutvalget (NOU2016:4, 2016) krever identifisering av evnerike elever forskningsbasert kunnskap om deres behov, og hva som kjennetegner deres utfordringer og styrker. Det er tydelige forskjeller på hva de informantene som har kurs, eller har arbeidet spesifikt med elevgruppa, vektlegger i identifiseringsarbeidet, og hva de som har lest seg til kunnskap, selv vektlegger. De lærerne som har kurs og arbeidet spesifikt med elevgruppen, henviser til ulike skjemaer en kan benytte i arbeidet for å peile seg inn på elevene, samt til ulike lister som er utviklet for å skille mellom skoleflinke og evnerike, og de ulike typene å være evnerik på. De lærerne som selv har lest seg opp på elevgruppa, vektlegger ulike kjennetegn de kan finne igjen hos elevene. Det at lærerne peker på ulike aspekter i tilknytning til identifiseringsarbeidet, er interessant da Herrmann og Nevo (2011) peker på at hvordan elevene blir identifisert, er forskjellig fra organisasjon til organisasjon. Dette kommer helt an på hvordan hver enkelt organisasjon har definert det å være evnerik. Identifiseringen av evnerike elever henger derfor nøye sammen med

definisjonen en har på evnerike elever. Det kan da tenkes at det blir vanskelig å identifisere evnerike elever i den norske skolen, når en ikke har en tydelig definisjon på hva å være evnerik innebærer.

Gjennom empirien har en også sett at flere av lærerne peker til PPT i arbeidet med evnerike elever. Empirien tyder på at det er svært ulik praksis for hvorvidt PPT ønsker å være involvert i dette. Jøsendalutvalget (NOU2016:4, 2016) beskriver hvordan PPT tester for å utelukke eller avdekke tegn på vansker eller utfordringer som ADHD, ADD eller autisme. Det kommer videre frem at det er liten aksept eller tradisjon for å kartlegge evnerike elever, og at en derfor har færre verktøy for å gjøre dette. Gjennom empirien ser det ut til at læreren som hadde støtte fra PPT i større grad var fornøyd med arbeidet som ble gjort rundt eleven, samt følte seg mindre overlatt til seg selv, enn hva læreren som ikke fikk støtte fra PPT gjorde.

Tilfeldighetene rundt hvorvidt PPT kan være behjelpelig i arbeidet med evnerike elever, kan muligens knyttes opp mot det som informantene kaller manglende systematisk arbeid rundt evnerike elever. Det kan tenkes at behjelpelighet fra PPT i blant annet identifiseringsarbeidet kunne fanget opp flere evnerike elever, og gitt en mer samlet forståelse rundt evnerike elever i den norske skolen.

Gjennom empirien ser en at flere peker på at de ønsker et klassemiljø med plass til alle, der de kan tilpasse til elevene innad i klassen. Dette kan minne om idealet til Borland (2005), som omhandler at alle elever er forskjellige og utvikler seg ulikt til ulikt tidspunkt. På bakgrunn av dette stiller Borland spørsmål om en i det hele tatt trenger konseptet evnerike elever, da alle burde få en tilpasset opplæring ut fra egne forutsetninger og behov. Empirien tyder likevel på at lærerne ønsker mer kunnskap og fokus på elevgruppen, og er av den oppfatningen at evnerike elever generelt ikke får den tilpasningen de trenger. Flere peker på at evnerike elever blir misforstått, og overlatt til seg selv. Dette sier også forskning på området (Smedsrud, 2014). Det kan tenkes at idealet til Borland er på plass i den norske skolen, men at kunnskapen og kompetansen for å få dette til, lar vente på seg.

5.3 Hvordan arbeider lærere med evnerike elever

Et sentralt tema i min problemstilling er hvordan lærere arbeider med evnerike elever. Fra empirien ser en at tilpasset opplæring, differensiering og forsering er sentrale metoder i dette arbeidet. Forskning og ulik teori peker også i den retningen.

Tilpasset opplæring er forankret i Opplæringslova (1998) §1-3. Det kommer av denne lovteksten frem at elever skal ha en opplæring som er tilpasset evner og forutsetninger.

Samtlige informanter påpeker dette, men gir samtidig uttrykk for utfordringer med dette. Dette kommer blant annet frem når Beate forklarer hva hun legger i begrepet tilpasset opplæring, i kap. 4.3.1. Hun forklarer da hvordan det ikke alltid er like lett å tilpasse til alle elevene, slik at alle får de utfordringene de trenger. Hun vektlegger også at evnerike elever har et ekstra behov for å få utfordringer på det nivået de er, blant annet for å hindre at de blir demotiverte og faller utenfor.

Dette Beate beskriver kommer også frem i forskningen til Damsgaard og Opsahl (2016). De viser til at flere elever ikke opplevde å få undervisning som var tilpasset deres behov. Dette førte til at flere av elevene ikke opplevde det lurt å være smart, og dermed ble underytere. Til syvende og siste var det flere elever som fikk problemer med å stå ut skoleløpet. Dette viser hvilke konsekvenser det kan ha å ikke gi elevene tilpasset opplæring, slik de har krav på. Det er grunn til å tro at dette kan knyttes opp mot nordmenns generelle oppfatning av elever som presterer godt, nemlig at de klarer seg selv (Skogen & Idsøe, 2016). Denne holdningen er svært problematisk når en ser at flere evnerike elever, absolutt ikke klarer seg selv, og blir skoletapere. Hvor vidt dette skyldes frykten for elitisme, som en blant annet finner som argument i tidligere studier (Johnsen, 2016), manglende kunnskap hos lærere og i lærerutdanningene (Skogen & Idsøe, 2016), eller helt andre forhold, har ikke jeg belegg for å påstå. Det kan likevel tenkes at både frykten for elitisme og manglende kunnskap hos lærere og i skolen generelt, er med på å svekke den tilpassede opplæringen som også evnerike elever har krav på.

Idsøe (2014) henviser til Engelsen som mener at begrepene tilpasset opplæring og differensiering inneholder mange av de samme prinsippene. Begge delene handler om at elevene skal få et undervisningsopplegg på bakgrunn av deres individuelle forutsetninger. Differensiering inneholder, i følge Idsøe (2014), både en pedagogisk og organisatorisk dimensjon. En kan tolke differensiering til å være mer en metode for å oppnå tilpasset opplæring. Det virker til å være denne oppfatningen flere av informantene har. Både Ada, Cecilie og Dagny trekker frem ulike måter å differensiere på i klasserommet. Dagny er veldig opptatt av inkluderingsprinsippet ved differensiering. Til tross for at flere av informantene trekker frem måter å differensiere på, er de samtidig tydelige på at de synes det er krevende å tilrettelegge for evnerike elever. Som Sękowski og Łubianka (2015) skriver har ikke de ulike landene i Europa utviklet noe helhetlig system for utdanningstilbudet for å støtte evnerike elever. De mener likvel at en kan bruke dette til ens fordel, ved at en får muligheten til å benytte seg av sin egne praktiske erfaringer. Empirien viser at lærerne benytter seg av

erfaringer de har, men at de likevel savner mer kunnskap og støtte i arbeidet med elevgruppen. Flere peker også på at et manglende system for evnerike elever er problematisk etter hvert som elevene går videre i utdanningsløpet. Det er nemlig ingen automatikk i et en elev som har forsert matematikk fra mellomtrinnet til ungdomsskolen, får fortsette med dette når eleven kommer på ungdomsskolen. Selv om Sękowski og Łubianka (2015) hevder at et undervisningstilbud uten system, kan være en fordel, tolker jeg empirien slik at det er flere ulemper ved det enn goder. Ikke alle lærere har erfaring med evnerike elever, noe som kan øke sjansen for at eleven får en tilfeldig opplæring, som ikke tar utgangspunkt i elevens evner og forutsetninger.

VanTassel-Baska og Stambaugh (2005) er av den oppfatningen at differensiering til evnerike elever kan være mer utfordrende enn differensiering overfor øvrige elever. Dette mener de kan skyldes ulike faktorer, blant annet: 1) hvor stor grad av differensiering som trengs, 2) en trenger å tilby avanserte læringsmuligheter, utover klassetrinn, 3) filosofiske barrierer og manglende empati hos mange lærere i forhold til evnerike elever og deres behov. Samtlige av informantene mine peker på ett eller flere av punktene over som grunner for hvorfor de synes tilrettelegging for evnerike elever er vanskelig. Både Cecilie og Dagny har pekt på at de absolutt mener det kan være aktuelt å utvide retten til spesialundervisning til å gjelde evnerike elever også. Dette mener de vil være hensiktsmessig både for å få flere hender og ressurser i klassen, samt for å få større fokus og kunnskap om elevgruppen. Ada og Beate mener det kanskje kan være aktuelt i noen tilfeller, avhengig av de ulike elevene.

VanTassel-Baska og Stambaugh (2005) peker på læreres faglige kompetanse, utfordringer rundt klasseledelse, samt lærernes holdninger til evnerike elever som grunner til hvorfor en kan oppleve utfordringer rundt differensiering. Empirien får frem at lærere kan synes det er vanskelig å tilpasse til evnerike elever, til den grad at de heller ønsker et tilbud om spesialundervisning til disse elevene. Ved å se empirien i lys av forskningen til VanTassel-Baska og Stambaugh (2005), kan en tolke det som at lærernes mangel på faglig kompetanse, klasseledelse og holdninger til evnerike elever, kan være bakgrunn for at en heller ønsker å gi dem tilbud om spesialundervisning. Det vil være problematisk dersom en utdanner lærere med manglende kunnskap og dårlige holdninger rundt evnerike elever. Dette stiller spørsmål ved lærerutdanningen en har i Norge. På grunn av oppgavens tema og omfang, kan jeg ikke gå dypere inn på dette. Det hadde likevel vært veldig interessant å gjennomføre forskning på hvordan lærere forstår og arbeider med evnerike elever, sett i lys av utdanningen deres.

Når det gjelder tiltak utenfor klasserommet for evnerike elever, er det forsering som i hovedsak blir trukket frem i empirien. Det er eksempler på elever som har forsert enkelte fag, men også elever som har forsert hele klassesertrinnet. Det er opp til hver enkelt skole og avtale hvordan forsering skal foregå. Dette beskriver hvordan en ikke har noe nasjonalt system eller retningslinjer for hvordan forsering skal foregå. Samtlige informanter savner et mer systematisk arbeid rundt evnerike elever, og ser på usystematisk forsering som et potensielt problem. Dette mener også Smedsrud (2018), som blant annet påpeker at forsering i norsk skole handler om raskere skoleprogresjon, ikke nødvendigvis raskere utdanningsløp. Dette betyr at en i norsk skole ikke har noe oppfølgingstiltak dersom en elev har gått gjennom et fag raskere enn jevnaldrende. En kan da risikere å ha en elev som sitter igjen med flere frigitte timer, uten å nødvendigvis få videre progresjon i faget.

Det viser seg at andre land som for eksempel Australia (Jung et al., 2015) har hatt retningslinjer for forsering av elever, noe som har resultert i et større fokus og bedre tilbud til elevgruppen. Studien til Jung et al. (2015) viser videre til positive funn, der elevene generelt har vært suksessfulle både sosialt og akademisk. Det er kun ett funn i empirien som nevner utfordringer med forsering. Disse problemene gjaldt særlig på det sosiale planet, og det å være annerledes. Kanskje kunne et bedre system og retningslinjer rundt forsering av evnerike elever gjort forseringen lettere for vedkommende. Empirien viser på et generelt grunnlag at lærerne synes forsering fungerer greit, men vektlegger at både lærer som opprinnelig har eleven, og mottakslæreren, må inneha kunnskap om evnerike elever, hvordan en kan arbeide med dem, samt muligheter og utfordringer.

Et annet land som perker på gode resultater innenfor forsering er USA (McClarty, 2015). Forserende elever presterte betydelig bedre sammenlignet med jevnaldrende elever som ikke forserte. Både i studien til Jung et al. (2015) og McClarty (2015) pekes det på positive resultater til forsering, samt et bedre system for hvordan ivareta evnerike elever ved blant annet forsering. Det er verdt å nevne at studien til Jung et al. (2015) er utført blant elever som forserte fra high school til college, mens McClarty (2015) sin studie er gjennomført på elever gjennom high school og videre på college. Smedsrud (2018) peker på at oppfølgingen av evnerike elever ikke er lovfestet, slik som oppfølging av spesialundervisning er. Dette kan tolkes som at evnerike elever ikke får den anerkjennelsen de har behov for i den norske skolen, noe som igjen kan forsterke inntrykket av at evnerike elever klarer seg selv. Empirien viser til at lærernes oppfatning av arbeidet med evnerike elever, stemmer med oppfatningen til (Smedsrud, 2018). Dette til tross for at noen av lærerne opplevde forsering som positivt for

elevene. Det kan tenkes at dersom et hadde et bedre system, tiltak, samt en lovgiving som også gjaldt evnerike elever, kunne disse elevene blitt ivaretatt bedre, blant annet ved forsering i den norske skolen.

5.3 Utfordringer og muligheter i arbeidet med evnerike elever

Faglig og sosial inkludering kan by på både utfordringer og muligheter i arbeidet med evnerike elever. Når det gjelder faglig inkludering kommer det frem i empirien at lærerne ofte benytter mer avanserte eller varierte aktiviteter inne i klasserommet for å fremme dette. EURYDICE (2007) peker på at dette er en av de mest benyttede arbeidsmetodene for evnerike elever i Europa. Til tross for at de er de mest brukte metodene, sier ikke rapporten til EURYDICE noe om at dette er de beste. Både mine funn og EURYDICE (2007) nevner blant annet individuelt arbeid og gruppeaktiviteter med ulikt nivå av vanskeligheter ut fra elevenes forutsetninger. Det blir pekt på viktigheten av å la evnerike elever få lov til å velge oppgaver ut fra egne interesser. Det å la evnerike elever få lov til å holde presentasjoner ut fra egne interesser, er også en måte å inkludere dem i klasserommet. Både min empiri og EURYDICE trekker frem dette. Mine funn viser samtidig til at dette kan by på utfordringer for de øvrige elevene, da evnerike elever ofte har kunnskaper som går langt over hodet på dem. VanTassel-Baska og Stambaugh (2005) peker på at høy faglig kunnskap hos lærerne er nødvendig for å kunne tilpasse fagstoffet på en god måte til evnerike elever. Det er også viktig for å kunne følge opp og veilede elevene dersom de arbeider med egne prosjekter. Gjennom empirien kommer det frem at evnerike elever kan utfordre lærere faglig, og at de kan være glad i å stille kritiske spørsmål. Det kan dermed tenkes at lærere som underviser i fag de ikke har kompetanse i, ikke nødvendigvis vil lykkes i den faglige inkluderingen av evnerike elever. En kunne knyttet dette opp mot debatten om bruk av assistenter og ufaglærte i skolen. Dette vil likevel gå utenfor min oppgave, og vil dermed ikke bli diskutert nå.

En utfordring som blir nevnt av flere informanter, handler om den sosiale inkluderingen. De peker blant annet på at evnerike elever gjerne har andre interesser enn jevnaldrende. Dette kan føre til at de sliter med å finne en sosial tilhørighet, og at de føler seg som «sosiale utskudd», slik som beskrevet av Jung et al. (2015). Herrmann og Nevo (2011) skriver at det er velkjent at forsering av evnerike elever kan by på utfordringer når det gjelder sosial inkludering og utvikling. Det blir tatt opp i empirien at forsering kan by på sosiale vanskeligheter. Kanskje kan dette tyde på at de har behov for å treffe likesinnede? Det er interessant hvordan den norske skolen vektlegger inkludering i så stor grad, men samtidig ikke legger til rette for at evnerike elever skal få kunne møte likesinnede. Det kan virke som om at en ønsker at alle skal

få muligheten til å bli inkludert for den de er, samtidig som en ikke ønsker at noen skal være «bedre» enn øvrige elever.

Flere av informantene uttrykker at det er lite fokus på elevgruppen i skolen. Det blir blant annet sagt at det er mange ting som skal holdes varmt. En av informantene trekker frem at en har så mye kompetanse og fokus på elevene i andre enden av skalaen, at en glemmer av de evnerike. Smedsrud og Skogen (2016) viser til at det er tilfeldig hvilket tilbud elevene får, også innad i skolene, da noen lærere er flinke til å lese seg opp på temaet selv. Flere av informantene sier at det aldri har vært diskutert evnerike elever i skolens fellestid eller på teamene sine. Dette forteller noe om hvor lite fokus det er på elevgruppen, og hvor tilfeldig det er om evnerike elever får den oppfølgingen og undervisningen de skal ha. I en amerikansk sammenheng indikerte resultatene fra Robinson et al. (2014) en positiv utvikling av læreres kunnskap, og ønske om mer kunnskap, dersom de deltok i profesjonsutvikling. Det kan dermed tenkes at evnerike elever ville fått et bedre tilbud i skolen, dersom skolene generelt hadde et større fokus på elevgruppen.

I empirien kommer det frem at samtlige lærere har inntrykk av at den nye læreplanen vil være positiv for evnerike elever. Det blir blant annet pekt på at den vil gjøre det lettere for lærerne å kunne tilpasse undervisningen, samt at dybdeløring gir mulighet for elevene å lære mer uten å måtte haste videre. Dybdeløring er en form for berikelse som kan gjennomføres i klasserommet (NOU2016:4, 2016). Jøsendalutvalget (NOU2016:4, 2016) mener dybdeløring kan være svært positivt for evnerike elever, da det gir dem en mulighet til å fordype seg i ulike temaer, samtidig som de kan tilegne seg kompetanse som omhandler å lære mer selvstendig. Dette vil igjen føre til at de i større grad kan styre eget arbeid. En av informantene har erfaring med å støtte spesielt en elev i å kunne organisere og styre eget arbeid selv. Det kan tenkes at dette er svært viktig, spesielt for evnerike elever, for at de skal kunne nå sitt fulle potensiale. Den nye læreplanen har blitt implementert på 1.-9. trinn dette skoleåret. Det kan dermed være tidlig å si om den faktisk gir bedre muligheter og tilbud til evnerike elever. Dette peker også empirien på. Det vil bli interessant å se hvordan evnerike elever blir ivarettatt etter hvert som skolene blir mer og mer kjent med den nye læreplanen.

En utfordring som virker å være svært sentral i arbeidet med evnerike elever, omhandler lærernes kompetanse og kunnskap om de evnerike elevene. Dette kommer frem gjennom teori (Smedsrud & Skogen, 2016; VanTassel-Baska & Stambaugh, 2005), men også gjennom empirien. Flere av informantene pekte på at de selv hadde opplevd at kollegaer ikke hadde

kompetanse om denne elevgruppen. En opplevde at kollegaer hadde et negativt syn på det hun vil beskrive som er evnerikt barn, der det opplevdes som om kollegaen så på eleven som en stor utfordring som ikke ville lykkes i skolen. Dette kan knyttes opp mot læreres kompetanse rundt gruppen, og hvordan lite kunnskap kan føre til at elevene blir misforstått. Samtlige av lærerne tror at det sitter mange evnerike elever rundt om i klasserommet som er misforstått. Dette støttes opp av Smedsrud og Skogen (2016), som viser til at evnerike elever i verste fall kan ende opp med diagnoser på helt andre ting, fremfor å bli anerkjent som evnerik. Dette er svært bekymringsfullt, når en ser på konsekvensene som Skogen og Idsøe (2016) peker på dersom elevene ikke får den anerkjennelsen de trenger. De nevner konsekvenser som lav skolemotivasjon, underytelse, mistillit og muligens hat mot skolen og samfunnet generelt. Dette er konsekvenser som etter min mening, vil koste samfunnet mer enn å gi evnerike elever en adekvat opplæring i den norske skolen.

6. Konklusjon

Evnerike elever er en elevgruppe det har vært lite fokus på i Norge, både i lærerutdanningene og i samfunnet generelt. Mitt formål med denne studien har vært å få innsikt i hvordan lærere forstår og arbeider med evnerike elever i skolen i dag. Jeg vil nå trekke sammen og konkludere med studiens hovedfunn, relevans og bidrag, samt implikasjoner for videre forskning.

Da evnerike elever er et forholdsvis nytt i en norsk sammenheng, har et av hovedfunnene vært et lærernes kunnskap og kompetanse spiller en viktig rolle i hvordan elevene blir forstått og ivaretatt. Flere lærere leser seg selv opp på temaet, og det er lite fokus på elevgruppen i skolen generelt. Det ser dermed ut til å være forholdsvis tilfeldig hvorvidt evnerike elever blir oppdaget, og videre får en adekvat opplæring. Informantene i studien ser ut til å gjøre sitt beste for sine evnerike elever, men de føler seg likevel ensomme i arbeidet og savner støtte fra skolen og andre instanser, som PPT. Arbeidsmetodene som blir brukt handler i stor grad om differensiering ut fra elevnes interesser, for å opprettholde motivasjonen, samt arbeid med dybdelæring. Flere av informantene tror at den nye læreplanen kan være gunstig for evnerike elever, da den legger mer vekt på nettopp dybdelæring, og at elevene skal få møte utfordringer som fører til dannelse og lærelyst. Forserking er også en arbeidsmetode som blir trukket frem, der informantene har ulike erfaringer. Fellesnevneren for alle er at de savner et bedre system for å ivareta evnerike elever og utviklingen av deres evner over tid. Kort oppsumert kan en si at læreres forståelse og arbeid med evnerike elever, er avhengig av lærerens kunnskap og kompetanse, samt skolens fokus på elevgruppen.

Studiens relevans og bidrag

Jeg mener denne studien vil kunne være med på å gi et innblikk i hvordan evnerike elever blir ivaretatt i den norske skolen. Studien kan være nyttig for lærerstudenter, lærere og skoler generelt som en inngangsport for å øke og diskutere fokuset på elevgruppen. Studien viser til viktigheten av kompetanse og kunnskap, både hos den enkelte lærer, men også hos skolen som organisasjon. Studien kan ikke generaliseres for hele landet, men gir et inntrykk av hvordan noen lærere opplever arbeidet med elevgruppen. Studiens funn er i tråd med allerede etablert teori og forskning, og jeg er dermed av den oppfatning at studien er et nytt bidrag som kan bidra til å komplementere denne og videre forskning. I lys av innføringen av den nye læreplanen er det betydningsfullt at studien er basert på informantenes egne erfaringer og opplevelser, her og nå. Dette vil kunne ha betydning for hvorvidt studien kan overføres til andre situasjoner, der et lignende resultat ikke nødvendigvis vil være tilfellet.

Forslag til videre forskning

Som en fortsettelse av denne studien kunne det vært interessant å forske på hvordan skoleledelsen forstår og arbeider med evnerike elever. Resultene mine tyder på at lærerne følte seg alene i arbeidet med evnerike elever. Skoleledelsens forståelse og syn kunne dermed vært svært interessant å se nærmere på i sammenheng med dette. Videre kunne det vært interessant å forske på hvilken betydning ulik kompetanse hadde på lærernes forståelse og arbeid med evnerike elever. Gjennom empirien ser en at ulike lærere har ulik kompetanse, og at de kan vise til lærere i sine skoler som ikke innehar noe særlig kompetanse rundt disse elevene. Ny kunnskap om hvilken rolle deres kompetanse spiller inn i deres arbeid med evnerike elever, ville vært svært nyttig for å diskutere hvorvidt evnerike elever bør få større plass i lærerutdanningen. Videre ville det vært interessant og nyttig å forske på evnerike elevers egne erfaringer og opplevelser i skolen. Dette da jeg mener elevenes egne oppfatninger er svært sentrale og relevante for å tilegne seg kunnskap om hvordan en videre kan arbeide med elevgruppen.

Litteraturliste

- Armstrong, P. (2010). Bloom's Taxonomy. Vanderbilt University Center for Teaching. Hentet 12.02.21. fra <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/>.
- Blikø, T. A. (2020). *Tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial: læreres kunnskap er avgjørende* [Master, Nord Universitet]. Bodø.
<https://hdl.handle.net/11250/2678705>
- Borland, J. H. (2005). Gifted Education Without Gifted Children: The Case for No Conception of Giftedness. I (s. 1-19). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.002>
- Børte, K., Lillejord, S. & Johansson, L. (2016). Evnerike elever og elever med stort læringspotensial: En forskningsoppsummering.
<https://www.uis.no/sites/default/files/inline-images/pdRnTvW82rKJ3uKL6jVkzmiUjq5yhuSxOYCY2dt5ro2WY5qnTJ.pdf>
- Casey, R. & Koshy, V. (2013). Gifted and Talented Education: The English Policy Highway at a Crossroads? *Journal for the education of the gifted*, 36(1), 44-65.
<https://doi.org/10.1177/0162353212469745>
- Cross, T. L. & Coleman, L. J. (Red.). (2005). *School-Based Conception of Giftedness*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.005>.
- Damsgaard, H. L. & Opsahl, M. (2016). "Det smarteste var ikke å være smart" - evnerike elevers skolelivskvalitet. *Spesialpedagogikk*, (6).
- EURYDICE. (2007). *Specific educational measures to promote all forms of giftedness at school in Europe*. The Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA). E. E. Unit.
- Golle, J., Zettler, I., Rose, N., Trautwein, U., Hasselhorn, M. & Nagengast, B. (2018). Effectiveness of a "Grass Roots" Statewide Enrichment Program for Gifted Elementary School Children. *Journal of research on educational effectiveness*, 11(3), 375-408. <https://doi.org/10.1080/19345747.2017.1402396>
- Hemelt, S. W. & Lenard, M. A. (2019). Math acceleration in elementary school: Access and effects on student outcomes. *Economics of education review*, 74, 101921.
<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2019.101921>
- Henriksen, N. M. & Hansen, H. (2017). *Elever med ekstraordinært læringspotensial. Hvem er de og hvordan tilpasse opplæringen for dem?* [UiT Norges arktiske universitet].
<https://hdl.handle.net/10037/11546>

- Herrmann, A. & Nevo, B. (2011). Gifted Education in German-Speaking Countries. *Gifted and talented international*, 26(1-2), 47-62.
<https://doi.org/10.1080/15332276.2011.11673588>
- Idsøe, E. C. (2014). *Elever med akademisk talent i skolen*. Cappelen Damm akademisk.
- Imbeau, M. B. & Tomlinson, C. A. (2013). Managing a differentiated classroom. I A. Honingsfeld & A. Cohan (Red.), *Breaking the mold of classroom management: What educators should know and do to enable student success* (s. pp. 11-18). Rowman and Littlefield.
- Jakobsen, S. E. (2018). *Evnerike barn kan bli ensomme*. <https://forskning.no/barn-og-ungdom-skole-og-utdanning-sosiale-relasjoner/evnerike-barn-kan-bli-ensomme/1244246>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag.
- Johnsen, S. (2016). Stort engasjement rundt skole for evnerike. *Utdanningsnytt*.
<https://www.utdanningsnytt.no/evnerike-barn/stort-engasjement-omkring-skole-for-evnerike-barn/184302>
- Jung, J. Y., Young, M. & Gross, M. U. M. (2015). Early College Entrance in Australia. *Roeper review*, 37(1), 19-28. <https://doi.org/10.1080/02783193.2014.976323>
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*.
<https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave. utg.). Gyldendal Akademisk
- McClarty, K. L. (2015). Life in the Fast Lane: Effects of Early Grade Acceleration on High School and College Outcomes. *The Gifted child quarterly*, 59(1), 3-13.
<https://doi.org/10.1177/0016986214559595>
- Mönks, F. J. & Katzko, M. W. (Red.). (2005). *Giftedness and Gifted Education*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.012>.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Universitetsforlaget.
- NOU2016:4. (2016). *Mer å hente: Bedre læring for elever med stort læringspotensiale*. Kunnskapsdepartementet.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

- Petsas, K. & Steigen, K. (2018). *Evnerike elever - en uutnyttet ressurs i norsk skole?* [Master, Nord Universitet]. Bodø. <http://hdl.handle.net/11250/2504659>
- Robinson, A., Cotabish, A., Wood, B. K. & O'Tuel, F. S. (2014). The Effects of a Statewide Evaluation Initiative in Gifted Education on Practitioner Knowledge, Concerns, and Program Documentation. *Journal of advanced academics*, 25(4), 349-383. <https://doi.org/10.1177/1932202X14549356>
- Røsjø, B. (2019). - *Det er typisk at evnerike barn ikke får lov til å være smarte.* <https://titan.uio.no/naturvitenskap-utdanning/2019/det-er-typisk-evnerike-barn-ikke-far-lov-til-vaere-smarte>
- Sękowski, A. E. & Łubianka, B. (2015). Education of gifted students in Europe. *Gifted education international*, 31(1), 73-90. <https://doi.org/10.1177/0261429413486579>
- Skogen, K. & Idsøe, E. C. (2016). *Våre evnerike barn: en utfordring for skolen.* Cappelen Damm akademiske.
- Smedsrud, J. (2014). Evnerike barn - en pedagogisk og spesialpedagogisk utfordring. *Spesialpedagogikk*, (1).
- Smedsrud, J. (2018). Forsering og akselerasjon for evnerike elever: Det dårligste av de beste alternativene. *Psykologi i kommunen 3*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/forsering-og-akselerasjon-for-evnerike-elever-det-darligste-av-de-beste-alternativene/>
- Smedsrud, J. (2020). Explaining the Variations of Definitions in Gifted Education. *Nordic studies in education*, 40(1), 79-97. <https://doi.org/10.23865/nse.v40.2129>
- Smedsrud, J. & Skogen, K. (2016). *Evnerike elever og tilpasset opplæring.* Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veilederen Spesialundervisning.* Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Retten/2.1/Vilkar/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.* <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Tilbud til elever som trenger ekstra utfordringer i realfag.* <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/realfagsstrategien/tilbud-til-elever-som-trenger-ekstra-utfordringer-i-realfag/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Innføring av nye læreplaner.* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/innforing-av-nye-lareplaner/>

VanTassel-Baska, J. & Stambaugh, T. (2005). Challenges and Possibilities for Serving Gifted Learners in the Regular Classroom. *Theory Into Practice*, 44(3), 211-217.

https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403_5

Vedvik, K. O. & Holterman, S. (2019). Høyt intelligente jenter oppdages ikke av lærere

Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/evnerike-barn-pedagogikk/hoyt-intelligente-jenter-oppdages-ikke-av-laerere/219793>

Tabell- og figuroversikt

Tabell 1: Kategorier knyttet til forskningsspørsmål.

Figur 1: Figur 1: Bloom`s Taxonomy. Forklarer ulike stadier innenfor kunnskap.

Armstrong, P. (2010). Bloom`s Taxonomy. Vanderbilt University Center for Teaching. Hentet 12.02.21. fra <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/>.

Intervjuguide

Først vil jeg si tusen takk for at du har valgt å delta på dette prosjektet. Samtidig vil jeg opplyse om at du når som helst kan trekke dere. Dette gjelder helt til oppgaven er levert, 18. mai 2021. Ta da kontakt med meg, så vil all informasjon og data slettes umiddelbart.

Jeg ønsker å gjøre lydopptak av intervjuet, dersom dette er i orden for dere. All informasjonene fra intervjuene vil bli anonymisert og slettet når masteroppgaven er levert. Dersom jeg i det senere arbeidet med tolkning av intervjuene ønsker utdyping eller har flere spørsmål, er det greit om jeg tar kontakt da?

Temaet mitt for oppgaven er lærernes oppfatning og undervisning for evnerike elever. Problemstillingen min for oppgaven er:

««Hvordan tilrettelegger lærere undervisningen for evnerike elever mellom 5.-7. trinn?»»

Jeg ønsker at intervjuet skal være en aktiv samtale, med utgangspunkt i forskningsspørsmålene mine.

Dersom du har noen spørsmål tar vi disse før jeg starter lydopptaket, og begynner med noen generelle spørsmål.

3. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
4. Hvordan vil du definere «evnerike elever», bruker du et annet begrep?
 - a. Hvordan kan disse elevene identifiseres?
5. Har du noen erfaringer med evnerike elever?
6. Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring?
7. Hva er din generelle oppfatning om hvordan disse elevene blir ivaretatt i den norske skolen?
 - a. Hvordan arbeider dere med disse elevene på din skole?
8. Bør definisjonene av begrepet «spesialundervisning» utvides til å gjelde også evnerike elever?
 - a. Hvis ja, i hvilke situasjoner kan dette være aktuelt? (atferd/agressivitet evt tilbaketrekking, lav skolemotivasjon, skolevegring)

9. Er det noe du vil føye til, og som jeg ikke har spurt om?

Dersom ikke du har noen flere spørsmål eller kommentarer, avslutter vi intervjuet her.

Vedlegg 2

Vil du delta som informant i et forskningsprosjekt om: læreres oppfatning og erfaring i arbeidet med evnerike elever?

Jeg vil i dette skrivet gi informasjon om prosjektet og dets mål, samt hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er en masterstudie i tilpasset opplæring ved Nord universitet. Jeg ønsker å undersøke læreres oppfatning og erfaring i arbeidet med evnerike elever. Gjennom denne oppgaven ønsker jeg å få et innblikk i hvordan lærere forstår begrepet evnerike elever, og hvordan de arbeider med dem.

Den foreløpige problemstillingen min er: *«Hvordan tilrettelegger lærere undervisningen for evnerike elever mellom 5.-7. trinn?»*

For å belyse problemstillingen min har jeg valgt ut fire forskningsspørsmål:

1. Hvordan definerer lærere «evnerike elever», bruker du som lærer et annet begrep?
2. Hvordan kan disse elevene identifiseres?
3. Hva er din generelle oppfatning om hvordan disse elevene blir ivaretatt i den norske skolen?
4. Bør definisjonene av begrepet «spesialundervisning» utvides til å gjelde også evnerike elever?

Hvorfor får du spørsmål om å delta, og hva innebærer det å delta?

For å belyse temaet ønsker jeg å intervjuere lærere som har erfaring med å arbeide med evnerike elever. Forespørsmål om å delta vil bli sendt ut til rektorer ved ulike skoler, som vil kunne sende forespørselen videre til aktuelle lærere.

Deltakelse i prosjektet innebærer for deg å delta i et intervju. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet som senere vil transkriberes. Intervjuet vil ta ca. 20-50 minutter. Deltakelse kan også innebære kontakt etter et intervju for oppklaring eller utdypelse av besvarelse.

Spørsmålene i intervjuet vil omhandle dine erfaringer og synspunkter rundt arbeidet med evnerike elever i skolen, samt hva du legger i begrepene evnerike elever og tilpasset opplæring. Jeg ønsker ikke spesifikke personopplysninger om deg, elever eller din arbeidsplass, men heller dine erfaringer og synspunkter.

Frivillig å delta

Det er helt frivillig å delta i prosjektet. Dersom du velger å delta, kan du når som helst trekke deg, uten å oppgi grunn. Det vil ikke ha noen konsekvenser for deg dersom du ikke ønsker å delta, eller dersom du trekker deg i løpet av prosjektet. Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert. Disse vil kun bli brukt til det formålet som er beskrevet i dette skrevet.

Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og i tråd med personvernregelverket. Du har rett til å klage til Datatilsynet. Du kan når som helst be om innsyn, begrensing og kopi av din deltakelse. De som vil få tilgang til informasjonen som kommer frem fra intervjuene er masterstudent Runa L. Juliussen og veileder ved Nord universitet Wenche Rønning.

Masterprosjektet

Prosjektet avsluttet 18. mai 2021. Da vil alt av notater og lydopptak bli slettet. Opplysningene om deg vil bli behandlet ut fra ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord universitet vil NSD, Norsk senter for forskningsdata AS, vurdere om behandlingen av personvernsopplysninger i dette prosjektet samsvarer med personvernregelverket.

Lurer du på noe?

Dersom du har spørsmål eller ønsker mer informasjon, kan du ta kontakt med:

Runa L. Juliussen, tlf: 95940560, e-post: runa.l.juliussen@student.nord.no.

Veileder Wenche Rønning, tlf: 75517713, e-post: wenche.ronning@nord.no

Med vennlig hilsen

Runa L. Juliussen

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet «læreres oppfatning og erfaring i arbeidet med evnerike elever?», og fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker i å delta i intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er ferdig 18. mai 2021.

(Signert av prosjektdeltaker, dato).

Vedlegg 3

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel læreres oppfatning og erfaring i arbeidet med evnerike elever?

Referansenummer

405900

Registrert

22.12.2020 av Runa Lindberg Juliussen - [REDACTED]

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Grunnskole

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Wenche Rønning, [REDACTED]

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Runa Lindberg Juliussen, [REDACTED]

Prosjektperiode

25.01.2021 - 15.05.2021

Status

12.04.2021 - Vurdert

Vurdering (3)

12.04.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 07.04.2021.

Endringen innebærer en mindre endring i prosjektansvarlig. NSD har ingen innvendinger. Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med

personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 12.04.21. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Øyvind Straume

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

10.03.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 05.03.2021.

Endringen innebærer en mindre endring i rekrutteringmetode (Rekruttering via rektor, samt eget nettverk) og at samtykket dokumenteres elektronisk heller enn manuelt. NSD har ingen innvendinger. Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 10.03.21. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Øyvind Straume

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

23.12.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

UiO databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Øyvind Straume

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 4

LRS Learning Rating Scale

Navn _____ Alder _____ Dato _____ Nr _____

Klasse _____ Skole _____

Hvordan synes du det går i skolen lige nu? Sæt et mærke på linjerne nedenfor, og fortæl os, hvad du mener.

Fagligt

Jeg lærer
ikke meget i
skolen





Jeg lærer
meget i skolen

Socialt

Jeg har det ikke
godt i skolen





Jeg har det
godt i skolen

Metode

Lærerens måde
at undervise på
passer ikke godt
til mig





Lærerens måde
at undervise på
passer godt til
mig

Forventning

Der forventes
ikke meget af
mig i skolen





Der forventes
meget af mig i
skolen

Copyright © 2011 Dr. Poul Nissen, DPU, Aarhus Universitet, København.