



Uit

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for Lærerutdanning og Pedagogikk

De «klarer seg selv»

Om å identifisere og tilrettelegge undervisning for evnerike elever

—

Ann-Charloth Norum Eidesen og Marianne Sodefjed

Masteroppgave i Integrert Master i Lærerutdanning 1.-7. trinn

Mai 2017



Sammendrag

Målet med dette forskningsprosjektet er å bidra til økt fokus og forståelse av evnerike elever i skolen. Prosjektet er en kvalitativ studie, der vi har benyttet oss av kvalitative intervju, med observasjon som supplerende metode. Vi har tatt for oss forskningsspørsmålet «*Hvordan kan lærere identifisere evnerike elever og tilrettelegge undervisningen for dem?*», hvor vi har intervjuet lærere og rektorer for å få frem deres erfaringer omkring temaet. Våre funn fra våre kvalitative intervju viser at det er mye usikkerhet rundt begrepet «*evnerike elever*», og at det ikke finnes en felles praksis for hvordan vi som lærere kan identifisere og tilrettelegge undervisningen for de evnerike. Samtidig viser funnene våre at de evnerike elevene ikke er en homogen gruppe elever, og at det derfor kan være vanskelig å oppdage dem før det er for sent. Å ikke identifisere de evnerike elevene kan ha ulike konsekvenser, i verste fall psykiske vansker. Vi har ut ifra relevant teori gjort rede for et mangfold av begreper, hvor dette mangfoldet kan skape forvirring omkring *hvem* de evnerike elevene er. Gjennom dette prosjektet har vi diskutert prosessen fra identifisering til tiltak.

Forord

Etter fem lærerike år går vår tid som lærerstudenter mot slutten. Denne masteroppgaven blir vårt siste verk for å motta tittelen *lektor*. Prosessen mot et endelig resultat har bydd på både oppturer og nedturer, men har i alt vært svært lærerik for oss som kommende lærere. Denne masteroppgaven hadde et litt annerledes utgangspunkt enn først antatt. I utgangspunktet skulle prosjektet utføres av Marianne, mens Ann-Charloth skulle fullføre et annet masterprosjekt. Men, en vinterdag i januar endret alt seg, og *min* masteroppgave ble til *vår* masteroppgave.

Vi vil med dette takke Universitetet i Tromsø for at vi har fått muligheten til å fullføre integrert master i lærerutdanning. Videre vil vi rette en stor takk til vår veileder, Rachel Jakhelln, for et godt samarbeid gjennom dette masterprosjektet, og takker for gode tilbakemeldinger og veiledning.

I tillegg ønsker vi å takke våre informanter som bidro til verdifullt datamateriale, slik at denne masteroppgaven kunne bli til.

Utover dette ønsker vi å takke nære og kjære for oppmuntrende ord, korrekturlesing og for at dere holdt ut med oss gjennom disse månedene med skriving.

Tromsø, 15/05-2017

Ann-Charloth Norum Eidesen

Marianne Sodefjed

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	II
Forord	IV
1 Innledning	1
2 Begrepsavklaringer.....	5
2.1 Begrepsavklaringer, del 1	5
2.1.1 Ideologi	5
2.1.2 Læringsmiljø.....	6
2.1.3 Tilpasset opplæring - en skole for alle	7
2.2 Begrepsavklaringer, del 2.....	7
2.2.1 Akademisk talent/ talent.....	7
2.2.2 Begavede elever.....	8
2.2.3 Ressurssterke elever	8
2.2.4 Høytpresterende.....	8
2.2.5 Stort læringspotensial.....	9
2.2.6 Høy intelligens	9
2.2.7 Eksepsjonelle elever	10
2.2.8 Dobbelteksepsjonelle elever	10
2.2.9 Evnerike elever	10
3 Evnerike elever.....	13
3.1 Evnerike elever i norsk skole	13
3.2 Uheldig elitisme?	14
3.3 Høytpresterende elever i norsk skole	16
3.4 Underytelse	18
4 Identifisering	19
4.1 Formål med identifisering	19
4.2 Evnerik eller skoleflink?	20
4.3 Sosiale utfordringer	22
4.4 Dobbelteksepsjonelle elever	23
4.5 Intellektuelle tester	24
5 Tiltak	27
5.1 Akselerasjon.....	28
5.2 Berikelse.....	28
5.3 Viljestyrke.....	29
5.3.1 Selvkontroll.....	30

5.3.2	Impulskontroll.....	30
5.3.3	Utvikling av viljestyrke.....	31
5.4	Utvikling av et godt læringsmiljø for evnerike elever?.....	31
5.5	Hvordan jobber andre byer i Norge spesielt med dette?.....	36
5.6	Hva gjør andre land?.....	37
5.7	Oppsummering av tiltak.....	38
6	Metode og forskning.....	39
6.1	Begrunnelse for valg av metode.....	39
6.2	Fenomenologi.....	40
6.3	Utvalg og presentasjon av informanter.....	40
6.4	Datainnsamling.....	41
6.4.1	Kvalitativt forskningsintervju.....	41
6.4.2	Observasjon.....	42
6.5	Forskningsetikk.....	44
6.6	Forskningsetikk knyttet til intervju som metode.....	45
6.7	Forskningsetikk knyttet til observasjon som metode.....	46
6.8	Reliabilitet og validitet.....	46
6.8.1	Reliabilitet.....	46
6.8.2	Validitet.....	47
7	Analyse og tolkning.....	51
7.1	Tolkning av intervju.....	51
7.1.1	Transkribering.....	51
7.1.2	Hermeneutisk meningsfortolkning.....	52
7.1.3	Koding og kategorisering.....	53
7.2	Funn fra kvalitative intervju.....	53
7.2.1	Identifisering.....	53
7.2.2	Forventninger/ press.....	58
7.2.3	Tiltak.....	61
7.2.4	Konsekvenser av å ikke bli oppdaget.....	66
7.2.5	Endret fokus på evnerike elever.....	67
7.2.6	Begrepet «evnerike elever».....	69
7.3	Tolkning/oppsummering av observasjon?.....	72
8	Diskusjon.....	73
8.1	Usikkerhet rundt temaet og begrepet «evnerike elever».....	73
8.2	Identifisering og konsekvenser.....	74
8.3	Tiltak for evnerike elever.....	77

8.4	Økt fokus på temaet	79
9	Avslutning og konklusjon	81
10	Litteraturliste.....	83

Vedlegg 1:	Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	88
Vedlegg 2:	Skjema for avtale med skoler (fra UIT).....	90
Vedlegg 3:	Intervjuguide, lærer	92
Vedlegg 4:	Intervjuguide, rektor.....	93
Vedlegg 5:	Godkjenning fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD).....	94

Tabeller/ figurer:

Tabell 1:	<i>Flinke vs. Evnerike elever</i>	21
Figur 1:	<i>En oversikt over tiltak og viktige faktorer for læring for evnerike elever</i>	27
Figur 2:	<i>Fremragende læringsmiljø for alle</i>	35
Modell 1:	<i>Læringsmiljø</i>	32
Modell 2:	<i>Renzullis treringsmodell for evnerike barn og utløp for potensial</i>	36

1 Innledning

Skolen har et særlig ansvar å tilrettelegge undervisningen for alle elever, slik at alle får utbytte av opplæringa tilpasset sitt nivå. Det har i lang tid regjert en tanke om at de sterke elevene i skolen ofte «klarer seg selv», og derfor ikke trenger ekstra støtte og videre oppfølging (Børte, Lillejord & Johansson, 2016:5). De sterke elevene trenger tilpasning og utfordringer på sitt nivå, på lik linje med de øvrige elevene. De elevene som har større evner innenfor et eller flere områder viser seg å være vanskelig å oppdage, og kan dermed risikere å ikke få et optimalt utbytte av opplæringa.

I Norges offentlige utredninger nr. 14, NOU, kommer det frem at sterke elever ofte blir satt til å gjøre lite lærerikt arbeid når de blir tidlig ferdig med de gitte oppgavene:

«Vi har fått innspill fra elever som beskriver mange timer med tegning i ekstrabøker, det å lage egne arbeidshefter, gjøre oppgavene om igjen, kopiere for læreren, vanne planter eller bare vente. Slik kan elevene miste motivasjonen for å lære» (NOU 2016:14, 2016: 26, NOU).

Kunnskapsløftet fra 2006 skal benyttes som styringsdokument for lærere i skolen, og har som formål å styrke blant annet de grunnleggende ferdighetene og tilpasset opplæring. Med kunnskapsløftet kom et nytt læreplanverk, og dette læreplanverket består av flere ulike deler, hvor hver del skal inngå som en del av opplæringen. Læreplanverket er forskrifter til opplæringsloven, og skal betegnes som en del av elevenes rettigheter (Utdanningsdirektoratet (Udir, 2016a). Dette innebærer at alle elevene skal få tilpasset undervisningen til sitt nivå, slik at alle kan oppleve mestring:

«Opplæringa skal fremme allsidig utvikling hos elevane og utvikle kunnskapane og ferdigheitene deira. Fellesskolen skal ha ambisjonar på vegne av elevane, gi dei utfordringar og mål å strekkje seg mot» (Udir, 2015a).

Undervisning og ivaretagelse av evnerike elever har fanget vår oppmerksomhet gjennom lærerutdanningen og gjennom våre praksisperioder. Det har også i det siste kommet ekstra fokus på temaet, da det i 2016 kom ut en forskningsoppsummering fra Kunnskapssenter for Utdanning, kalt «Evnerike elever og elever med stort læringspotensial» (Børte et al. 2016), og samme år kom Jøsendalutvalget ut med en NOU: «Mer å hente - bedre læring for elever med stort læringspotensial» (NOU 2016:14). Jøsendalutvalget ble nedsatt av regjeringen, med

Innledning

hensikt å se på tilpasset opplæring for høyt presterende elever, og består av «*praktikere, utdanningsledere og forskere som til sammen har bred erfaring og kompetanse om grunnopplæringen*» (Jøsendalutvalget, u.å.). Gjennom forskningsoppsummeringen og NOU-en kommer det frem at det er behov for mer forskning på området.

Elever med stort læringspotensial blir ikke godt nok ivaretatt/ tilrettelagt for generelt i norsk skole (NOU 2016:14, 2016:8), og forskning viser at norske læreres differensieringspraksis ikke er god nok (Børte et al., 2016). Dette temaet er viktig, og er noe vi ønsker å undersøke nærmere. I tillegg til at det trengs mer forskning på dette feltet, ser vi at det har personlig nytteverdi for oss som kommende lærere, ettersom vi opplever å ha fått lite innblikk i temaet og hvordan vi skal tilrettelegge opplæringen for disse «flinke» elevene kontra de «svakere» gjennom vår utdanning. I tillegg nevnes det i Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) at opplæringen skal ivareta den enkelte elev og dens læringspotensial:

«Utdanningssystemet skal også tidligst mulig hjelpe, stimulere, veilede og motivere den enkelte til å strekke seg lengst mulig for å realisere sitt læringspotensial - uavhengig av den bakgrunnen de har» (Meld. St. 16 (2006-2007), 2007).

Med bakgrunn i at forskning viser til manglende tilrettelegging for, og kunnskaper om, evnerike elever, er vi ute etter å finne ut hvilke tiltak man faktisk kan sette i gang for elevgruppen "evnerike elever". For å kunne tilrettelegge undervisningen for elever som kan betegnes som evnerike, er det først og fremst viktig å vite hvem disse elevene er og hvordan man kan oppdage dem i skolen. Ut i fra dette har vi dannet oss forskningsspørsmålet:

«Hvordan kan lærere identifisere evnerike elever og tilrettelegge undervisningen for dem?»

Dette forskningsspørsmålet vil vi belyse gjennom relevant teori og empiri, og vil i det følgende presentere hvordan vi har valgt å bygge opp oppgaven videre, med å beskrive innholdet i de kommende kapitlene.

I kapittel 2, *Begrepsavklaring*, vil vi gjøre rede for ulike begrep som er viktig for oppgaven.

I kapittel 3, *Evnerike elever*, vil vi ta for oss teori som beskriver situasjonen for de evnerike elevene i norsk skole, samt retten de har til tilpasset opplæring. Vi vil også ta for oss problematikken knyttet til det med å gi ekstra støtte til evnerike elever, og holdninger som kan virke hindrende. I tillegg vil vi se på høytpresterende elever, hvordan dette ikke alltid trenger å være evnerike, selv om en stor andel evnerike elever faktisk er det.

Innledning

I kapittel 4, *Identifisering*, vil vi ta for oss hvordan man kan identifisere evnerike elever, og vil se på hvilke kjennetegn man kan se etter, samt komme inn på noen ulike tester som kan si noe om hvorvidt en elev kan kategoriseres som evnerik.

I kapittel 5 *Tiltak*, vil vi se på ulike tiltak og tilretteleggingsmuligheter for evnerike elever. I tillegg vil vi presentere ulike begreper som er relevant for dette kapitlet,

I kapittel 6 *Metode og forskning*, vil vi presentere hvilken metode vår forskning tar utgangspunkt i. Videre vil vi snakke om relevante tema innenfor metode, hvor vi blant annet presenterer våre informanter. Vi vil også se på forskningsprosjektets troverdighet.

I kapittel 7, *Analyse og tolkning*, vil vi ta for oss analyseprosessen, hvor vi vil presentere hvordan vi har kommet frem til de kategoriene vi har i våre funn. Til slutt vil vi komme med de funnene vi gjorde under intervjuene, hvor vi tolker informantenes utsagn innen hver kategori.

I kapittel 8, *Diskusjon*, vil vi diskutere funnene våre i lys av relevant teori.

I avslutningen vil vi i lys av teori og våre kvalitative funn svare på vårt forskningsspørsmål.

Innledning

2 Begrepsavklaringer

Vi har valgt å dele begrepsavklaringen i to deler, der vi i den første delen vil ta for oss ulike begreper som vil være viktig for oppgaven videre. I den andre delen vil vi presentere ulike begreper som brukes knyttet til evnerike elever, eller elever med stort læringspotensial. Begrepene står sentralt i vår oppgave, og vi har derfor valgt å presentere de begrepene som vi ofte ser at dukker opp i teorien. Vi har valgt å lage underoverskrifter for hvert begrep, for å få et ryddig og oversiktlig kapittel.

2.1 Begrepsavklaringer, del 1

2.1.1 Ideologi

Vi har valgt å avklare begrepet ideologi, fordi det handler om et tankesett som gjenspeiles i teksten. Vi vil likevel ikke bruke betegnelsen spesifikt senere i avhandlingen.

Begrepet *ideologi* stammer tilbake fra den franske revolusjonen og handler om å synliggjøre de ulike partenes oppfatninger om hvordan samfunnssystemet bør være (Imsen, 2016:128). Ideologi er ofte ikke koblet til skole, men måten vi tenker skole på er dannet ut fra historisk utvikling i Norge og den vestlige verden, og har betydning for hvordan vi ivaretar barn og unge i dagens skole. Videre vil vi derfor ta for oss en kort, historisk utvikling av det norske skolesystemet.

Pedagogisk ideologi

På 1500-tallet var det stort fokus på at opplæringen skulle sentrere seg rundt kristendommen. Dette innebar at barn skulle lære seg å lese for å kunne tale Guds ord gjennom bibelen. Dette går tilbake til den protestantiske reformasjonen, hvor tanken om at ethvert menneske «*står ansvarlig overfor Gud*» (Imsen, 2016: 129). Opplæringen baserte seg på å formidle hvordan en kunne oppnå frelse gjennom troen, da menneske ble betraktet som syndere (ibid.). Det var på denne tiden at Martin Luther (1483-1546) satte opp som mål at all opplæring skulle foregå på morsmålet, og ikke på Latin, som er «det bibelske språk». I tillegg arbeidet Luther med å innføre barneskoler både for gutter og jenter, hvor opplæringen sentrerte seg rundt kristendom og trosopplæring. Hermann Francke (1663-1727) er sentral innenfor utvikling av skolesystemet. Francke opprettet et skolesystem for alle, inkludert de fattige, hvor opplæringen også skulle ha fokus på praktiske ferdigheter, i tillegg til kunnskap i språk og naturfag (Imsen, 2016: 131).

Begrepsavklaringer

På slutten av 1700-tallet og begynnelsen av 1800-tallet endret det ideologiske tankesettet seg, og interessen for offentlig oppdragelse og undervisning ble for alvor et sentralt tema. Det ble større fokus på ny kunnskap og opplysning for hele folket, og moderniseringen av samfunnet tok fart. På dette tidspunktet kom det flere metoder og tankesett for hvordan den nye kunnskapen skulle nå ut til folket, hvor arbeidsskoleprinsippet ble avløst til fordel for «*formidlingspedagogikken*» (Imsen, 2016:128-129). Formidlingspedagogikken hadde fokus på at «*eleven skal tilegne seg mest mulig fagstoff eller kulturstoff*» (Imsen, 2016:129). For å forsikre seg at dette målet ble opprettholdt, ble det laget planer for *hva* som skulle undervises, *hvordan* undervisningen skulle foregå samt *når* denne undervisningen skulle finne sted. I denne pedagogikken fungerer læreren som den aktive parten, mens elevene blir mer passive, hvor de «*proppes med kunnskap utenfra*» (Imsen, 2016:129).

Dagens skole kan betegnes som en fellesskole. St. Meld nr. 20 (2012-2013) «På rett vei» beskrives fellesskolen som en skole som skal gi alle like rammer for opplæring, uansett hvilken bakgrunn elevene har. Dette innebærer at alle elever skal inngå i et læringsmiljø hvor de trives, kjenner seg inkludert og opplever mestring (Meld. St. 20 (2012-2013), 2013:12)..

2.1.2 Læringsmiljø

Et godt læringsmiljø er, ifølge Utdanningsdirektoratet (2016b) en forutsetning for både faglig og sosial utvikling hos elevene. De definerer læringsmiljø på følgende måte: «*Med læringsmiljø mener vi de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel*» (Udir, 2016b). Alle elever har rett på et godt læringsmiljø, som fremmer læring og trygghet, noe som også inkluderer de evnerike elevene.

Utdanningsdirektoratet (2016b) lister opp fire kjennetegn på et godt læringsmiljø, som vi vil beskrive i det følgende:

1. Skolen har en god ledelse som stadig arbeider med forbedring av læringsmiljøet, og har gode rutiner for arbeid som forebygger mobbing.
2. Skolen preges av god klasseledelse der det er gode relasjoner mellom lærer og elev.
3. Det er positive relasjoner elevene imellom på skolen, samt en kultur for læring i elevgruppen (Udir, 2016b). Det er en god læringskultur når den oppmuntrer til læring, blant annet ved at det er en kultur eller et miljø der det er lov til å prøve og feile, og man skal få lov til å kunne gjøre sitt beste på skolen (Udir, 2015b).

Begrepsavklaringer

4. Skolen har et godt samarbeid med foreldrene, som bidrar til et godt læringsmiljø i tillegg til bedre læringsvilkår for den enkelte elev.

(Udir, 2016b).

2.1.3 Tilpasset opplæring - en skole for alle

Som lærer har man ansvar for at enhver elev skal kunne tilegne seg kunnskap på sitt nivå, noe som omfatter at man må kunne «*forklare, forelese, lage oppgaver, holde ro og stille krav til elevene*» (Håstein og Werner, 2014:19). I tillegg til dette må lærere kunne legge opp og variere undervisning slik at alle elever kan nås ut fra sitt nivå og sin bakgrunn. Ifølge Utdanningsdirektoratet er tilpasset opplæring «*de tiltakene som skolen setter inn for å sikre at alle elevene får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen*» (Udir, 2016c). Dette innebærer at opplæringen skal være tilpasset elevenes evner, anlegg og forutsetninger (Skogen & Idsøe, 2016: 33). Tilpasset opplæring er også lovpålagt i opplæringsloven §1-3, som skal bidra til at alle elevene mottar opplæring på sitt nivå (Opplæringslova, 1998, §1-3). Sentralt i tilpasset opplæring, er at opplæringen skal tilpasses *alle* elever, uavhengig av hvilket nivå elevene er på. Dette innebærer at de sterkeste elevene skal ha like mye utbytte av opplæringen som de elevene som sliter i skolen.

2.2 Begrepsavklaringer, del 2

Evnerike elever er ikke en homogen gruppe, og det er dermed vanskelig å finne én klar definisjon på hvem de evnerike elevene er. I forskningslitteratur finner man mange ulike begreper som blir brukt om evnerike elever, som for eksempel talentfulle eller begavede (Børte et al., 2016:13).

Da det finnes flere ulike begreper som forklarer det samme, vil vi videre i dette kapitlet ta for oss de begrepene som vi ser går oftest igjen i teorien slik at vi får en felles forståelse av den elevgruppen vi snakker om.

2.2.1 Akademisk talent/ talent

Idsøe (2014a) definerer elever med akademisk talent på følgende måte: «*Elever med akademisk talent er barn med sterke behov og potensial innenfor akademiske fag som matematikk, lesing/skriving/språk, naturfag, teknologi, samfunnsvitenskap, eller kreative/estetiske fag – og som kan transformere sitt potensial til talent kun dersom disse behovene blir identifisert og*

Begrepsavklaringer

møtt i et rikt og responderende læringsmiljø» (Idsøe, 2014a:14). Dette er i tråd med det Lie (2014) beskriver som talentfulle elever som er elever med potensial for ekstraordinær mestring på ett bestemt område (Lie, 2014:15). Ifølge Gagnè (2005) er talent ferdigheter og evner som er utviklet systematisk (Gagnè, 2005 i Lie, 2014:15). Gladwell (2008) påpeker at tid, mulighet, motivasjon, intelligens og å bli presentert for sitt interessefelt er viktig for å få utløp for sitt potensiale (Gladwell 2008 i Smedsrud & Skogen, 2016:15).

2.2.2 Begavede elever

Ifølge Lie (2014) er begavede elever de som har potensial for eksepsjonell fremgang på flere ulike områder, og er en naturlig eller medfødt evne (Lie, 2014:15). Skogen og Idsøe (2016) skriver at begavede barn har *«høyt utviklede evner til å tenke selvstendig, og de kan utfordre lærerens kunnskap eller ideer og dominerer klassens diskusjoner»* (Skogen & Idsøe, 2016:117). I tillegg nevner han at barn som betegnes som begavede ofte har dårlig relasjoner med sine jevnaldrende, og at disse elevene ofte er perfeksjonister på et høyt nivå (ibid.). I tillegg til dette nevner også Lie (2014) kreativitet, nysgjerrighet, stort ordforråd og god hukommelse som egenskaper begavede barn kan vise (Lie, 2014:68).

2.2.3 Ressurssterke elever

I forskningsoppsummeringen kommer det frem at det har vært utbredt en holdning om at ressurssterke elever er elever «som klarer seg selv» (Børte et al., 2016:2). Dette begrepet er ofte brukt, men lite definert i litteraturen. Vi har likevel valgt å ta med dette begrepet, da begrepet viser seg å stadig dukke opp både i litteraturen og i de kvalitative intervjuene vi har utført.

2.2.4 Høytpresterende

Høytpresterende elever er kort forklart elever som klarer å prestere godt på skolen, som blant annet scorer bra på diverse tester. Disse elevene trenger ikke nødvendigvis være evnerike, selv om mange evnerike elever kan ha gode skoleprestasjoner (Smedsrud & Skogen, 2016:19). Det er heller ikke en selvfølge at elever som er høytpresterende, og kanskje også evnerike, får utnyttet sitt potensiale fullt ut.

Skolen kan, som nevnt, få informasjon om hvem som presterer høyt med hjelp fra tester. Elever med stort, eller ekstraordinært læringspotensial, kan likevel vise styrkene sine på andre måter

enn å bli testet, for eksempel ved at læreren kan observere elevene i det de jobber kreativt på sitt interessefelt (Smedsrud & Skogen, 2016:119).

2.2.5 Stort læringspotensial

Jøsendalutvalget har i NOU- rapporten, «Mer å hente - bedre læring for elever med stort læringspotensial», valgt å ta utgangspunkt i begrepet elever med stort læringspotensial. De definerer stort læringspotensial som å ha et stort potensial på ett eller flere faglige områder. På samme tid presiserer NOU-en at elever med stort læringspotensial ikke nødvendigvis er høytpresterende elever. Begrepet «elever med stort læringspotensial» i utredningen omfatter både de elevene som presterer på høyt og avansert nivå, men også de som har et potensial for å kunne gjøre det. Jøsendalutvalget har vurdert at elever med stort læringspotensial utgjør mellom 10-15 % av skolepopulasjonen (NOU 2016:14, 2016:19).

2.2.6 Høy intelligens

Intelligens er ifølge store norske leksikon (2016) forklart på følgende måte: «*Intelligens, i psykologien brukt som et fellesnavn på menneskers evner til oppfattelse, tenkning og problemløsning, og da spesielt på de områder hvor en finner individuelle ulikheter*» (Raaheim & Teigen, 2016).

IQ (intelligence quotient) er et uttrykk for nivået av intelligens med bruk av tall. Dette kan måles med intelligenstesting tilpasset alderstrinn. Et gjennomsnitt for en viss aldersgruppe er 100 med standardavvik på 15. Ifølge Store norske leksikon (2016) vil dermed omkring 68 % score mellom 85 og 115 IQ-poeng, mens vel 2 % skårer 130 eller mer. En tilsvarende gruppe vil score under 70 IQ-poeng, noe som vil bety at disse barna har stort behov for spesialpedagogiske tiltak (Raaheim, Teigen & Ystenes, 2016).

Elever som har en IQ på 130 eller mer, og som ifølge Børte et al. (2016) utgjør 2-5% av befolkningen, blir ofte omtalt som elever med gode forutsetninger, spesielle evner eller begavelse. Likevel påpekes det av både Børte et al. (2016) og Smedsrud og Skogen (2016) at høye intellektuelle evner/ IQ og skoleprestasjoner ikke kan settes likhetstegn mellom (Børte et al., 2016:5, Smedsrud & Skogen, 2016:19).

2.2.7 Eksepsjonelle elever

Lie (2014) definerer eksepsjonelle elever som: *«de som viser spesielle prestasjoner eller evner på ett eller flere av følgende områder: Generelle intellektuelle evner, bestemt akademisk oppnåelse, kreativ eller produktiv tenkning, ledelseevner, visuelle evner, kunstneriske eller psykomotoriske evner»* (Lie, 2014:38). Jøsendalutvalget beskriver disse elevene som elever med ekstraordinært læringspotensial, og at de kjennetegnes ved at de har gode forutsetninger eller spesielle evner. I tillegg har disse elevene ofte en IQ på 130 eller høyere, noe som kan utgjøre 2-5 % av elevpopulasjonen. De kan lære særdeles rask, noe som gjør at de i mange sammenhenger ligger langt foran sine jevnaldrende (NOU 2016:14, 2016:19). De kan også være nysgjerrige, ha en kompleks tankegang og med dette være flinke til problemløsning (Renzulli 2005 i NOU 2016:14, 2016:19).

2.2.8 Dobbelteksepsjonelle elever

Evnerike elever som samtidig har store emosjonelle eller atferdsmessige problemer, autismspekterforstyrrelser, fysiske funksjonshemninger eller spesifikke lærevansker kan kategoriseres som dobbelteksepsjonelle barn (Skogen & Idsøe, 2016:95). Ifølge Lie (2014) inkluderer begrepet dobbelteksepsjonelle elever begavede elever med en diagnose som medfører lærevansker, som for eksempel spesifikke språkvansker, dysleksi, auditive lærevansker, visuelle lærevansker, Aspergers syndrom, ADHD, sanseforstyrrelser eller andre lærevansker/forstyrrelser (Lie, 2014:44). Kort forklart er altså dobbelteksepsjonelle elever de elevene som er evnerike og som også har en tilleggsvanske.

2.2.9 Evnerike elever

Ifølge Skogen og Idsøe (2016) er det mange lærere som tror at en evnerik elev er en slags ideal-elev som er smart, trives og oppfører seg ordentlig på skolen (Skogen & Idsøe, 2016:85). Dette stemmer ikke alltid med de virkelige situasjonene man møter. Ifølge Skogen og Idsøe (2016) kan man definere evnerike barn som de 5 % som er mest evnerike på et alderstrinn (Skogen & Idsøe, 2016:85). Det vil si at det ikke bare er sannsynlig at man kan møte på slike barn i skolen, men at man nesten kan si at det er sikkert at man som lærer vil møte på disse evnerike elevene i skolen.

Hvor stor prosentandel man betegner som evnerike varierer etter hvordan man definerer begrepet evnerik. Jøsendalutvalget oppgir som tidligere nevnt at 10-15% av elevpopulasjonen

Begrepsavklaringer

har stort læringspotensial, mens 2-5% av elevpopulasjonen har ekstraordinært læringspotensial (NOU, 2016:14, 2016). Skogen og Idsøe (2016) benytter seg også av de 2-5 % når de beskriver evnerike elever. De nevner også, som tidligere beskrevet, de 5 % mest evnerike på et alderstrinn (Skogen & Idsøe, 2016:85). I et foredrag nevner Kjell Skogen at det er de 2-3 % mest evnerike elevene som utgjør den største utfordringen i skolen (Skogen, 2017).

Det er mange ulike begreper som kan definere denne elevgruppen, og flere av dem sier mye av det samme. Likevel er det skille mellom noen begrep, om man for eksempel ser på "stort læringspotensial" eller "eksepsjonelt stort læringspotensial". Dette har en innvirkning på hvor stor andel av elevpopulasjonen det er snakk om, og om hvor sannsynlig det er at man treffer på disse elevene i skolen. Uansett prosentandel er det sannsynlig at man møter evnerike elever, og uansett om du er innenfor de 15 % mest evnerike eller de 2-5 % mest evnerike, poengterer opplæringsloven at man har krav på opplæring tilpasset sitt nivå (Opplæringslova, 1998, §1-3). Likevel vil de 2-5 % mest evnerike utgjøre en større utfordring å tilrettelegge for. Dermed vil vi ha fokuset hovedsakelig knyttet opp mot denne prosentandelen, og vil videre i denne oppgaven ta utgangspunkt i betegnelsen evnerike elever.

Begrepsavklaringer

3 Evnerike elever

3.1 Evnerike elever i norsk skole

Den norske skole kan sies å ha en målsetning om å være «*sosialt, kulturelt og faglig inkluderende*» (Skogen & Idsøe, 2016:17). Det har blitt arbeidet mot å få en skole for alle, der inkludering har vært sentralt siden reform 97 (Skogen & Idsøe, 2016:25). Man har valgt å gå bort i fra det som tidligere var spesialscole, og gått over til å ha spesialundervisning i «normalskolen», en skole for alle. Likevel har hverken de tidligere spesialskolene, PPT eller dagens skole hatt noe spesielt fokus på de evnerike barna (Skogen & Idsøe, 2016:21). Her finnes det noen stereotypiske antakelser, som at «de flinke klarer seg selv», det er ikke de som trenger hjelpen, og at Norge som en sosialdemokratisk nasjon ikke burde gi spesiell hjelp og støtte til «eliten». Man har også de som mener at det er rettferdig å gi alle lik opplæring (Skogen & Idsøe, 2016:21). Likevel bør den lovmessige forutsetningen for spesialundervisning, også for de evnerike, være på plass der det i opplæringsloven §5-1 relateres til manglende utbytte av ordinær opplæring: «*Elever som ikke har eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning*» (Opplæringslova, 1998, §5-1). Dersom en elev ikke får et tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen, vil eleven ha rett til å få en sakkyndig vurdering av PPT, og få utarbeidet en individuell opplæringsplan.

Slik som det er i dag, er det mange som mener at evnerike elever ikke har rett på spesialundervisning. Dette mener Smedsrud og Skogen (2016) kan henge sammen med en misforståelse av selve elevgruppen, men også tolkning av lovteksten (Smedsrud & Skogen, 2016:26). På Utdanningsdirektoratet sine hjemmesider er det utdypet under «Veilederen spesialundervisning» at elever som lærer raskere eller mer enn gjennomsnittet, og som med den begrunnelsen ikke har tilstrekkelig utbytte av opplæringen, ikke har rett til spesialundervisning. Dette begrunner de med at disse elevene er omfattet av det generelle prinsippet om at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevens behov (Udir, 2017). Likevel kommer det kanskje ikke tydelig nok frem i dagens formulering av tilpasset opplæring i opplæringsloven (Opplæringslova, 1998, §1-3).

Jøsendalutvalget anbefaler at teksten i opplæringsloven §1-3 skal justeres. Den gjeldende formuleringen er følgende: «*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, læringen og lærerkandidaten*». Jøsendalutvalget foreslår å endre denne formuleringen, med formål å tydeliggjøre at dette også gjelder elever som har stort

læringspotensial: «*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadane hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærerkandidaten slik at kvar enkelt får utvikla og utnytta læringspotensialet sitt*» (NOU 2016:14, 2016:27). Dette på tross av at dagens formulering bør være ganske klar slik den er, da den presiserer at det skal tilpasses til hver enkelt elev, altså alle elever uansett nivå.

Likevel viser det seg at det har eksistert en tanke og en holdning om at ressursene heller bør brukes på de vanskeligstilte i stedet for de evnerike elevene (Idsøe, 2014b: 165). Dette har ført til lite fokus på å tilrettelegge opplæringen for disse elevene. Mange lærere kan oppleve en fremmedfrykt til denne elevgruppa, da de trenger stimuli og veiledning på et annet nivå enn resten av elevgruppa, som igjen har ført til at undervisningen har blitt tilpasset gjennomsnittet i klassen (Idsøe, 2014b: 166).

NOU-en (2016:14) handler om at norsk skole ikke tilrettelegger skolehverdagen godt nok for de evnerike elevene. Dette viser til at vi trenger å gjøre noen grep for å favne om nettopp disse elevene. Skolen har i dag, og skal fortsette å ha oppmerksomhet rettet mot elever som trenger ekstra hjelp og støtte i opplæringen. I tillegg gjelder også plikten til å gi tilpasset opplæring til elever som presterer på høyt faglig nivå, elever med spesielle talent og elever som har et stort læringspotensial og kan nå de høyeste faglige nivåene (NOU 2016:14, 2016:7).

3.2 Uheldig elitisme?

Skolens funksjon og formål kan ses fra ulike synsvinkler. Personlig vekst og utvikling har blant annet gjennom flere lov- og planendringer spilt en sentral rolle. Samtidig har alltid hensynet til samfunnet og fellesskapet spilt en viktig rolle i hvordan man utarbeider disse lovene, og hvilket pensum som skal prioriteres (Skogen & Idsøe, 2016:61).

Som nevnt, finnes det noen stereotypiske antakelser om at man ikke skal gi ekstra hjelp og støtte til de elevene som klarer seg godt på skolen, og at dette kan føre til en såkalt elite (Skogen & Idsøe, 2016:21). Dette bunner i prinsippet om fellesskolen. Skolens primære oppgave er å gi elevene opplæring, men i tillegg har skolen stor betydning for elevenes sosialisering og oppvekstvilkår. Skolen er på denne måten en sosial arena der elevene kan finne seg venner, og lærer seg å mestre sosiale og kulturelle forskjeller. Det økende mangfoldet i skolen gjør at dette blir viktig, og det stilles krav til skolens evne til å kunne stimulere til gode relasjoner som tar høyde for elevenes egenart og likeverd. Flere private skoler og nivådifferensiering av elever kan være faktorer som kan utvanne fellesskolen (Meld. St. 20 (2012-2013), 2013:12).

Begrepet *inkludering* er et sentralt prinsipp i norsk skole (Olsen, Mathisen & Sjøblom 2016:13). Dette begrepet ble løftet spesielt frem i reform 97, og blir tolket litt ulikt i den norske skolen. Inkluderingsbegrepet dreier seg om en skole for alle, altså en fellesskole. Dermed kan man si at det norske lov- og regelverket er forankret i prinsippet om inkludering (Skogen & Idsøe, 2016:25). Ifølge Olsen et al. involverer inkludering også to andre viktige prinsipper: *likeverd* og *tilpasset opplæring*. Skolens virksomhet bygger på disse prinsippene, og sammen skal dette bidra til et læringsmiljø der elevene kan lære og utvikle seg, samt føle seg faglig, sosialt og kulturelt inkludert (Olsen et al., 2016:13). Begrepet inkludering kan forstås fra ulike sider. Det kan forstås som at man skal gi mest mulig lik opplæring til alle, eller om at alle skal ha individuell tilpasning, slik som opplæringsloven viser til i §1-3 (Skogen, 2005 i Skogen & Idsøe, 2016:25). Dette med individuell tilpasning kan komme i strid med det som i planverket formuleres som at skolen skal være sosialt, kulturelt og faglig inkluderende. Det er en mulighet at individualiseringen skjer på en slik måte at det begynner å fungere som sosial segregering (Skogen & Idsøe, 2016: 25).

Hvis man ser på Norge i forhold til andre land, har vi i stor grad klart å unngå sosiale forskjeller i skolen. Analyser av PISA-resultater viser at Norge ligger godt an, bedre enn gjennomsnittet i OECD-land, når det gjelder å sikre at elevene har like muligheter uavhengig av deres sosioøkonomiske bakgrunn (NOU 2016:14, 2016:9). Allerede på slutten av 60-tallet etterlyste Arnold Hofset mer tilpasset opplæring for evnerike elever i doktorgradsarbeidet sitt, og mente at mangelen på tilpasset opplæring kom av likhetstanken i norsk skole. Det at skolen ofte satte likhetstegn mellom lik og rettferdig opplæring, og at alle elever var ment å lære det samme samtidig, var i strid med prinsippet om tilpasset opplæring (Hofset, 1968 i NOU 2016:14, 2016:29). En holdning om at alle skal behandles likt, vil kunne føre til at det får alvorlige konsekvenser for det enkelte barnet, men samfunnet mister også potensiale som kunne vært nyttig (Skogen & Idsøe, 2016:64).

I forskriften til opplæringsloven §3-1 står det at elever i offentlig grunnskoleopplæring, og elever og lærlinger i videregående opplæring har rett til både underveis- og sluttvurdering. Videre står det at det skal være kjent for eleven hva de skal lære og hva som blir vektlagt i vurderingen av deres kompetanse (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-1). Underveisvurderingen skal inneholde informasjon om kompetansen til eleven/ lærlingen og gi råd om hvordan han/hun kan utvikle sin kompetanse i faget (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-11). Lærere er altså lovpålagt å følge opp og vurdere alle elever, uavhengig av deres nivå

og gi råd om hvordan de kan utvikle seg videre. Elever som presterer godt i et fag har altså også rett til å få informasjon om hvordan de kan forbedre seg. Elevene skal også selv være med på vurderingen av sitt eget arbeid og kompetanse, samt faglig utvikling (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-12). Dette beskriver Utdanningsdirektoratet for «fire prinsipper for god undervisningsvurdering» på sin nettside; forstå hva som forventes, tilbakemelding på arbeid, råd om forbedring og involvering i eget læringsarbeid (Udir, 2015c).

For å oppsummere hva som har blitt presentert i dette delkapitlet, ser det ikke ut som den norske skolen per i dag tilrettelegger godt nok for evnerike elever. Det finnes en del utfordringer og uenigheter når det gjelder tilrettelegging av undervisning til denne elevgruppen som tilsynelatende «klarar seg selv». Likevel viser det seg at manglende oppfølging kan få konsekvenser både for den enkelte eleven, men også for samfunnet (Skogen & Idsøe, 2016:64). I tillegg er det lovpålagt å gi tilpasset undervisning (Opplæringslova, 1998, §1-3), i tillegg til vurdering av hver enkelt elevs kompetanse og gi råd til hvordan han/hun kan forbedre seg (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-11). I det følgende vil vi se nærmere på ulike tiltak man kan sette i gang for å støtte evnerike elever i deres opplæring.

3.3 Høytpresterende elever i norsk skole

Elever som har et stort potensial for å lære, trenger nødvendigvis ikke å være høytpresterende elever (NOU 2016:14, 2016:8). Selv om man ikke kan definere elevenes læringspotensial ut ifra deres prestasjoner på en prøve, vil flere av disse elevene være i stand til å kunne score godt på kunnskapsprøver (Skogen & Idsøe, 2016). Undersøkelser som TIMSS, et internasjonalt forskningsprosjekt som tester norske og internasjonale elever innen naturfag og matematikk, har fått mye oppmerksomhet i norsk skole, og har satt fart i diskusjoner om kvalitet i undervisningen, valg av fagstoff, undervisningsmetoder og tilpasset opplæring. Tidligere har TIMSS-rapporter på barneskolenivå, altså 4. trinn, vist at fra 1995 til 2003 var det generelt en stor nedgang i norske elevers prestasjoner i matematikk. Et økende antall elever lå på kompetansenivået «under lavt nivå», samtidig som en minkende andel nådde opp til «høyt» og «avansert nivå» (Grønmo et al., 2012:37). Fra 2003 til 2011 så man en klar forbedring for alle elevgruppene, med unntak av andelen som skåret på avansert nivå. Rapporten stiller da spørsmålsteget ved om den norske skolen er flink nok til å ivareta de talentfulle elevene (Grønmo et al., 2012:38). Nettopp slik som NOU-en om elever med stort læringspotensial sikter til (NOU, 2016:14, 2016). På tross av dette, har den nyeste rapporten som beskriver viktige funn fra TIMSS 2015, kommet med informasjon om at norske elever har gode resultater både i

matematikk og naturfag, særlig på barnetrinnet (5.trinn) (Bergem, 2016a:174). På barnetrinnet har Norge 14 prosent elever som scorer på et avansert nivå, som er svært positivt, og har dessuten færrest elever på de to laveste nivåene sammenliknet med andre land som deltok i undersøkelsen (Bergem, 2016b:32).

Det skolens plikt å gi tilpasset opplæring, at skolen skal bidra til å gi en god og forsvarlig opplæring som tar utgangspunkt i hver enkelt sine forutsetninger. Dette innebærer at skolen aktivt må ta hensyn til variasjoner blant elevene gjennom læringsmiljøet, metodebruk og pedagogikk (Meld. St. 20 (2012-2013), 2013:12). I en årlig nettbasert undersøkelse utført av Wendelborg og Caspersen (2016), undersøkes elevers meninger om forhold som er viktige for å lære og trives på skolen (Wendelborg & Caspersen 2016 i NOU 2016:14, 2016:35). Undersøkelsen er laget for elever fra 5. trinn til de er ferdige med videregående opplæring, der det er frivillig for alle trinn bortsett fra 7., 10. og 1. året på videregående. Wendelborg og Caspersen har gjennom denne undersøkelsen blant annet sett på hvordan svarene fra elever som presterer høyt skiller seg fra resten av elevene (NOU 2016:14, 2016:35). Resultater fra 2013 og 2014 viser at de faglig svakeste elevene (under 3 i karakter i norsk hovedmål skriftlig, matematikk, samfunnsfag og naturfag) og de faglig sterkeste elevene (karakter 6) blir mer mobbet enn de øvrige elevene, og trives også dårligere på skolen. Et mønster man har sett fra andre undersøkelser, som PISA 2012, er at høye prestasjoner henger sammen med høy indre og ytre motivasjon, utholdenhet og forventning av mestring (NOU 2016:14, 2016:35). Dette mønsteret ser det ut til at de høytpresterende elevene i elevundersøkelsen ikke følger i like stor grad. Klassen, læreren og medelevene påvirker elevens motivasjon. Altså er klassemiljøet en viktig faktor. I tillegg skårer de høytpresterende elevene i undersøkelsen lavest på om de får hjelp og støtte fra læreren, samt om de får nok utfordringer i skolen (Wendelborg & Caspersen, 2016 i NOU 2016:14, 2016:36). Slik som det er nå, kan det virke noe tilfeldig om de evnerike elevene får den opplæringen de trenger. Enkelte evnerike elever kan være heldige og møte på en lærer som tar deres evner på alvor, mens andre ikke får tilrettelagt undervisningen til deres nivå (Smedsrud & Skogen, 2016:32). Ifølge Smedsrud og Skogen (2016), må man også oppmuntre elever som allerede presterer på et høyt nivå til å lære mer (Smedsrud & Skogen, 2016:48). Man er aldri ferdig utlært, og vil alltid ha noe å strekke seg etter, som vi som lærere må legge til rette for. I skolen, slik som det er i dag, stiller vi ikke høye nok krav og har for lave forventninger til spesielt evnerike elever, noe som kan få konsekvenser for disse elevene. Det kan føre til motivasjonsmangel og underytelse (Smedsrud & Skogen, 2016:48).

3.4 Underyrtelse

På universitetet i Oslos hjemmeside, er begrepet «underyrtelse» i deres ordliste definert som «*Et avvik mellom det nivået man kan forvente pga elevens kognitive evner og det nivået eleven viser på skolen*» (Universitetet i Oslo, 2016). Kort forklart kan man si at eleven yter under sitt potensiale.

Underyrtelse preger elevgruppen i Norge, i likhet med andre land (Smedsrud & Skogen, 2016:28). Smedsrud og Skogen (2016) viser til tidligere undersøkelser utført av Smedsrud (2012a), Skogen (2010) og Hagenes (2009), der det kom frem at mistriivsel blant de evnerike elevene og manglende aksept blant lærere og rektor, gjorde at de ikke ble ansett som evnerike (Smedsrud & Skogen, 2016:28). Det at de var evnerike kom ikke frem gjennom prestasjoner, og energien deres ble brukt til andre ting som ble sett på som negativt. Kjedsomhet og mangel på utfordringer som oppstår når skolen ikke tar vare på elevenes faglige potensial kan føre til at elevene til slutt mister interessen for skolearbeidet, og det kan også risikere frafall fra skolen senere i skoleforløpet og sosial stigmatisering (Landis & Reschly, 2013 i Børte et al., 2016:15). Mangel på tilpasset opplæring og utvikling av gode læringsstrategier er også vanlige årsaker for underprestering (Udir, 2105d). For å unngå dette er det viktig at vi som lærere kan oppdage disse elevene, noe vi vil se nærmere på i neste kapittel.

4 Identifisering

Å identifisere evnerike elever i skolen kan være utfordrende for enhver lærer, da det ikke finnes en konkret definisjon på hvem de evnerike elever er. Ifølge Skogen og Idsøe (2016) er det mange forskjellige egenskaper disse evnerike elevene har, og de beskriver seks forskjellige profiler som forskerne Betts og Neihart (1988) tidligere har kommet frem med (Betts & Neihart, 1988, i Skogen & Idsøe, 2016:91).

Den første profilen er *den vellykkede*. Ifølge Skogen og Idsøe (2016) er inntil 90 % av de som er identifisert som evnerike innenfor denne profilen, og elevene beskrives som lydige og har korrekt atferd. I den andre profilen presenterer de *den utfordrende*. Her finner vi de elevene som er lite tilpasningsdyktige, som ikke føler seg anerkjent og godtatt i skolen, de som ofte havner i konflikter med både lærere, foreldre og medelever og som kan havne i faresonen for å falle ut av skolesystemet. Den tredje profilen har de kalt *den skjulte*. Denne elevprofilen inkluderer de elevene som ofte skjuler sine talenter slik at de på best mulig måte kan passe inn blant jevngamle medelever og klassekamerater. Den fjerde profilen er *de som dropper ut*. Disse elevene som favner under denne profilen blir sent identifisert, og som følge av dette, sent anerkjent. Denne profilen av evnerike elever er den som kan kalles den verste, da følgevansker kan være depresjon, lav selvfølelse og/eller tilbaketrukket atferd. Den femte profilen som Skogen og Idsøe (2016) presenterer er *dobbelteksepsjonelle barn*. Dette innebærer evnerike barn fysisk eller følelsesmessig funksjonshemming på et eller flere områder. I tillegg kan disse elevene ha læreversker på enkelte områder. Den siste profilen er *den autonome eleven*. Disse elevene jobber effektivt, og oppleves som svært vellykket med høyt selvbilde (Skogen & Idsøe, 2016: 91-93).

4.1 Formål med identifisering

Som mennesker er vi veldig forskjellige, med ulike personligheter og ulike talenter. Dette har samfunnet behov for, og det å kunne dra nytte av dette er viktig for å kunne skape et velfungerende samfunn. Samfunnet trenger de evnerike, og dersom de ikke blir sett og får den oppmuntringen, hjelpen og støtten som skal til for å utvikle sine evner på best mulig måte, taper samfunnet noe som kunne vært viktige ressurspersoner (Skogen & Idsøe, 2016:64-65).

Det å oppdage de evnerike elevene kan være avgjørende for deres læring. Dersom de ikke får opplæring tilpasset deres nivå, kan det føre med seg negative konsekvenser. Ifølge Idsøe

(2014a), er formålet med å definere og identifisere elevenes akademiske talent å avdekke individuelle evner, styrker og interesser. Videre er formålet med å differensiere undervisningen å videreutvikle disse avdekte evnene (Idsøe, 2014a:54). Vi tilrettelegger opplæringen etter det elevene kan fra før av, og hjelper eleven til å kunne lære mest mulig i forhold til sitt læringspotensial eller læringskapasitet. Denne læringskapasiteten er delvis medfødt, men påvirkes også av erfaring. Dette er et komplekst samspill, og det er ikke alt man kan kartlegge. Det er likevel nødvendig for lærere å vite at det er store forskjeller mellom hver enkelt elev, og at man skal tilrettelegge til eleven på best mulig måte på grunnlag av dette (Skogen & Idsøe, 2016: 36-37).

Det finnes flere ulike modeller for å karakterisere evnerike elever. Kate Distin (2006) påpeker at det nesten alle spesielt begavede barn har til felles er at de ønsker å lære, forstå og oppdage. De stiller stadige spørsmål og er ekstremt nysgjerrige, samt har god hukommelse og evne til å se sammenhenger (Distin, 2006 i Skogen & Idsøe, 2016:48). I det følgende vil vi se nærmere på ulike kjennetegn som er spesielle for evnerike elever.

4.2 Evnerik eller skoleflink?

Den første profilen, *de vellykkede*, viser, som beskrevet, god oppførsel og har lært «spillereglene» på skolen, de er godt tilpasset samfunnet og har et høyt prestasjonsnivå. Det at de evnerike elevene presterer godt på skolen, gjør at de er enklere å identifisere (Skogen & Idsøe, 2016:91). Som lærer vil man trolig oppleve disse elevene som «flinke» selv uten at de er utredet, blant annet ved at man ser at de presterer høyt på ulike tester og prøver. Likevel er det ikke slik at alle høytpresterende elever er evnerike, og alle evnerike er ikke høytpresterende, selv om dette kan være tilfellet. Det kommer også an på hva man definerer som evnerik, og hvordan høye evner forstås. Dermed kan det være utfordrende å skille på skoleflinke og evnerike elever i skolen (Smedsrud & Skogen, 2016:19).

Selv om det er en utfordring å vite hvor skillet går mellom evnerik og skoleflink, har Skogen og Idsøe (2016) presentert en liste som kan gi en pekepinn på nettopp dette. Her er en liste over kjennetegn ved evnerike elever, og hvordan de skiller seg fra elever som er skoleflinke, eller «flinke»:

Identifisering

Flinke elever	Evnerike elever
Kan svarene	Stiller spørsmålene
Er interesserte	Er ekstremt nysgjerrige
Arbeider hardt	Beskjeftiger seg med andre ting og klarer seg godt
Svarer på spørsmål	Diskuterer i detaljer og er omstendelige
Befinner seg i toppen av klassen	Er forut for klassen
Lytter med interesse	Viser sterke holdninger og synspunkter
Lærer lett	Kan det allerede
Har det fint med jevnaldrende	Foretrekker voksne
Er mottagelige	Er intense
Kopierer nøyaktig	Skaper nytt
Liker å gå på skole	Liker å lære
Mottar informasjon	Bearbeider informasjon
Er teknikere	Er oppfinnere
Liker logisk oppbygget læring	Trives med kompleksitet
Er bevisste	Er ivrig og observerende
Er tilfredse med egen læring	Er meget selvkritiske

Tabell 1 presentert av Skogen & Idsøe, 2016:96.

Slike kjennetegn tenker vi kan være nyttig for lærere å vite om, selv om evnerike elever er en heterogen gruppe. Det vil si at ingen er like, de har sine personligheter, emosjonelle ballast og miljøbetingelser som er viktige faktorer ved eleven (Smedsrud & Skogen, 2016:18). Derfor går det ikke an å kun se etter en liste med noen få kriterier for å bestemme om en elev er evnerik eller ikke. Likevel kan det kan gi noen pekepinner på faktorer man kan se etter dersom man lurer på om man kan ha en slik elev i klassen, eller selv er forelder til et evnerikt barn. Det finnes også ulike skjemaer man kan krysse av på, som kan gi en indikator på om eleven er

Identifisering

evnerik. Skogen og Idsøe (2016) har utviklet et eksempel på et skjema som kan benyttes av lærere og foreldre. Dette skjemaet fungerer som en sjekklister for identifisering av evnerike elever, der man ved avkryssninger kan se tendenser til om eleven har egenskaper/kjennetegn som evnerike ofte har (Skogen & Idsøe, 2016: 159-162).

Kartlegging kan skje ved observasjoner, samtale og lærerproduserte prøver (Olsen et al. 2016:87). Kartleggingen kan også være formelle kartleggingsprøver som måler elevenes ferdigheter i ulike fag og nivå, slik at vi får et innblikk i hva eleven er i stand til å prestere faglig. Resultatet på disse kartleggingsprøvene er likevel ikke nok for å kunne vurdere elevens læringskapasitet, da hele mennesket bør tas i betraktning. Her er det viktig å ha en god relasjon mellom lærer og elev (ibid.). Likevel kan observasjon og samtale med elevene gi utfyllende informasjon om hva elevene er i stand til, i tillegg til de formelle kartleggingsprøvene.

Ifølge Smedsrud og Skogen (2016) har identifisering sammenheng med definering av disse elevene. Dersom en skole skal sette i gang en prosess med å identifisere evnerike elever, bør alle ansatte være enig om hva som ligger til grunn for identifiseringen, hvordan man definerer evnerike elever (Smedsrud & Skogen, 2016:137).

4.3 Sosiale utfordringer

På grunn av spriket mellom de evnerike elevenes utviklingsnivå og tenkemåte i forhold til blant annet jevnaldrende og skolemiljøet, kan det oppstå sosiale vanskeligheter. I det følgende vil vi se nærmere på noen av disse utfordringene. På grunn av at deres tenkemåte skiller seg fra hvordan elever på samme alderstrinn tenker, kan det være utfordrende å få venner (Skogen & Idsøe, 2016:93-94). De evnerike elevene kan være interessert i leker og aktiviteter som ligger på et mer avansert nivå enn hva de jevnaldrende leker, noe som kan føre til sosial isolasjon. Mange evnerike elever søker kontakt med voksne eller får seg eldre venner, og forstår at det å være annerledes eller smart er en hindring for å skaffe nye venner (Skogen & Idsøe, 2016:93-94). I forskningsoppsummeringen fra Kunnskapssenter for Utdanning beskriver de at dette med at de evnerike kan slite med å få venner og finne sin sosiale tilhørighet kan føre til at de anser seg selv som «*sosiale utskudd*» (Jung m.fl., 2015 i Børte et al., 2016:14-15). Det med å oppleve seg selv som annerledes kan også gjøre at disse elevene er mer utsatt for mobbing, som igjen kan føre til at de selv blir mobbere (Coleman m.fl., 2015 i Børte et al., 2016). Å bli akseptert av jevnaldrende kan faktisk være så viktig at elevene ikke vil vise seg som evnerike. Skogen og Idsøe (2016) skriver at noen av de evnerike elevene faktisk ender opp som underyttere fordi

Identifisering

de ønsker å bli akseptert av de «kule» på samme trinn, og at det å være begavet ikke blir verdsatt i dagens samfunn (Skogen & Idsøe, 2016:94). Dermed er, naturlig nok, ikke alle komfortable med å bli stemplet som en evnerik. Det bringer også med seg forventninger, særlig til de voksne rundt eleven, å ha denne merkelappen. Elevene kan bli flau over å bli brukt som gode eksempler i klassen, og dersom eleven svarer feil kan det pinlig for eleven. I denne sammenhenger er det flere strategier som blir brukt for å dekke til evnene sine, slik at de ikke skiller seg ut for sine jevnaldrende. Eksempel på dette er at eleven kan gi eller holde tilbake informasjon, slik at deres evner ikke kommer til syne. Forskningsoppsummeringen beskriver en undersøkelse gjort i 1991 av Cross, der evnerike elever ble intervjuet, hvor det kom frem tre spesielle strategier som blir brukt av evnerike elever i sosiale situasjoner. Den første handlet om å gjøre seg usynlig, der de lar være å rekke opp hånden eller innrømme at de for eksempel syntes at en prøve var lett. En annen strategi handlet om det motsatte, å gjøre seg ekstra synlig ved å spille klassens klovn, eller oppføre seg frekt. Den siste strategien som kom frem i undersøkelsen er å mislede andre slik at de ikke skal forstå at de er evnerike, blant annet ved å late som om de er veldig interesserte i et tema, stille rare spørsmål eller spille dum (Cross, 1991 & Coleman, 2015 i Børte et al., 2016:15). Det er likevel viktig å være innforstått med at dette ikke alltid gjelder alle evnerike, hvor Skogen (2017) presiserer at de også kan være umodne og barnslige, selv om de er evnerike.

Det er også ulike emosjonelle aspekter ved evnerike elever som kan virke utfordrende. De kan blant annet være veldig introverte, veldig følsomme og perfeksjonister. De kan også overfor andre virke sjefete med deres avanserte språk i lek. Alt dette kan være vanskelig i møte med barn på samme alder (Skogen & Idsøe, 2016:93-94). Skogen (2017) presenterer flere synlige kjennetegn på de evnerike elevene. Blant annet er evnerike elever spesielt sterke på logiske resonnementer, har god hukommelse og at de lærer å lese tidlig. Dette kan en oppdage i svært ung alder, allerede nede i 4-årsalderen, og foreldresamarbeid er derfor viktig for å kunne samtale rundt elevens tidlige utvikling.

4.4 Dobbelteksepsjonelle elever

Evnerike elever som samtidig har store emosjonelle eller atferdsmessige problemer, autismespekterforstyrrelser, fysiske funksjonshemninger eller spesifikke lærevansker kan kategoriseres som dobbelteksepsjonelle elever (Skogen & Idsøe, 2016:95). Evnerike elever med slike tilleggsvansker er ofte vanskeligere å identifisere som evnerike, der tilleggsvanskene kan kamuflere at de er evnerike. På samme tid kan det være en mulighet for at det faktisk at de

er evnerike kan kamuflere at de har en tilleggsvanske, som kan føre til at de ikke får den støtten de trenger knyttet til deres behov (Børte et al., 2016:15). Dobbelteksepsjonelle barn blir ofte identifisert sent i skoleforløpet, noe som kan føre til at de blir feildiagnostisert. De mest brukte feildiagnosene disse elevene får er diagnoser som oppmerksomhetsproblemer med hyperaktivitet (ADHD), opposisjonell arbeidsforstyrrelse (ODD) og tvangslidelser (OCD) (Prior, 2013 i Børte et al., 2016:15). I Smedsrud sin undersøkelse der evnerike elever som allerede var utredet blant annet ble spurt om bakgrunnen for denne utredelsen, var det kun ett av barna som hadde blitt utredet ved mistanke om høye evner. Ellers var samhandlingsvansker, oppmerksomhetsvansker, sosiale og emosjonelle vansker årsaken til at barna ble utredet (Smedsrud, 2012 i Smedsrud & Skogen, 2016:31).

4.5 Intellektuelle tester

IQ-tester gjennomføres ikke på skolen, ettersom det blant annet ligger et stort fortolkningsansvar knyttet til disse testene (Smedsrud & Skogen, 2016:124). PP-tjenesten utfører det vi omtaler som IQ-tester. Egeland (2016) skriver at benevnelsen *IQ-test* ikke er å foretrekke, men at de heller ønsker å bruke evner- og modenhetstest. Da vi som lærere ikke har kompetanse til å utføre slike tester, kan PPT bidra med sin kompetanse innenfor dette feltet. De mest brukte evnetestene som PPT benytter seg av, er Wechsler-testene. Disse testene finnes i flere ulike variasjoner, og i dette tilfellet vil testen som er tilpasset skolebarn (WISC-IV) være gjeldende (Egeland, 2016). Denne evnetesten måler fire evner: «*Språklige og visuelle/romlige ferdigheter, mental hurtighet og arbeidsminne*» (ibid.).

Ifølge Egeland er testene hovedsakelig til nytte for å «*kartlegge lærevansker og eventuelt diagnostisere spesifikke eller generelle lærevansker som gjør at personen har krav på tilrettelegging, ekstraressurser i skolen eller spesielle ytelser ...*» (Egeland, 2016). Dette kan fortelle oss at evnetester ikke benyttes i særlig stor grad for å identifisere evnerike elever.

Ifølge Smedsrud og Skogen (2016), er elever som scorer 130 eller høyere på IQ-testene evnerike. Fordelen med å benytte seg av IQ-tester, er at IQ som måleinstrument er lett å telle (Smedsrud & Skogen, 2016:36-37). Det er likevel et måleinstrument som ikke tar høyde for dagsformen til de som blir testet, noe som kan påvirke resultatet av testen. Er de elevene som scorer 129 på IQ-testen ikke evnerike? Hvilken signifikant forskjell er det mellom de to scorene, og når tar de høyde for elevenes dagsform? Slike spørsmål underbygger diskusjonen om hvorvidt IQ-tester er et riktig instrument å bruke.

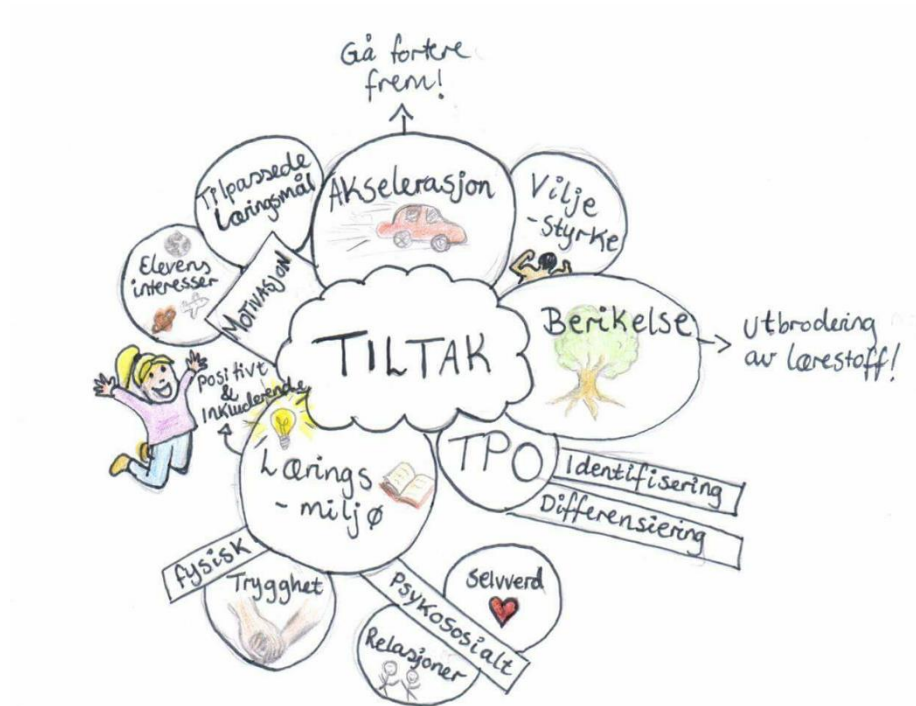
Identifisering

Det finnes altså flere ulike måter å identifisere evnerike elever på, slik som avkrysninger og lister med kjennetegn og kartlegging. Etter endt identifisering gjelder det å gjøre tiltak for de evnerike, for *hvordan* skal vi jobbe med å videreutvikle evnerike?

Identifisering

5 Tiltak

Ettersom evnerike elever ikke er en homogen elevgruppe, finnes det heller ikke noen spesifikke opplæringstiltak eller tilpasninger som passer for alle elever som kan defineres som evnerike (Børte et al., 2016:5). Dermed vil vi i det følgende se nærmere på ulike mulige tiltak som kan gjøres. Modellen under illustrerer ulike tiltak og tilretteleggingsmuligheter for evnerike elever, som vi vil se nærmere på i dette kapitlet.



Figur1: En oversikt over tiltak og viktige faktorer for læring for evnerike elever. Illustrert av Marianne Sodeffjed.

Mønks, en professor i psykologi og pedagogikk for evnerike barn, mener at det er to velkjente tilnærminger når det gjelder tilrettelegging av opplæringen for spesielt evnerike:

1. Økt tempo
2. Berikelse av den ordinære opplæringen (gi anledning til å få en dypere forståelse, aktiviteter eleven kan bruke tid på når det ordinære stoffet er lært og fordøyet).

(Mønks & Ypenberg 2008 i Skogen & Idsøe, 2011:49)

Dette henger sammen med det Smedsrud og Skogen (2016) betegner som akselerasjon og berikelse av undervisning, som vi vurderer som viktig og som vi dermed vil se nærmere på i det følgende.

5.1 Akselerasjon

Akselerasjonsmuligheter beskriver Smedsrud og Skogen (2016) som fellesbetegnelse for strategier eller tiltak som har med å gå raskere gjennom lærestoff eller skoleforløpet (Smedsrud & Skogen, 2016:95). Det kan blant annet være tidligere skolestart dersom man allerede i barnehagen oppdager at et barn er evnerikt, hoppe over klassetrinn, som er spesielt effektivt dersom et barn er evnerikt innenfor flere fag, tidligere start på videregående skole, tidligere inngang til universitet/ høyskole og kurs på høyere nivå. Det er også flere akselerasjonsstrategier som kan benyttes innenfor klasserommet, som akselerasjon av innhold og læringsmål. Her kan man for eksempel følge et læringsmål eller fag opp til fire år i forkant. Dette kan en lærer organisere med å sette sammen læringsmål til en individuell plan for eleven, eller eleven kan delta i noen undervisningstimer sammen med en annen klasse på et høyere nivå. Komprimering av læringsmål er et annet tiltak man kan sette i gang innenfor klasserommets vegger, der eleven bruker kortere tid på klassetrinnets pensum, for eksempel lærer det totale pensumet for første klasse på et halvt år og pensumet for andre klasse neste halvår. Dette er også noe man kan gjøre for enkelte fag. Dette krever lærere med bred kompetanse og engasjement, samt samarbeid lærere i mellom (Smedsrud & Skogen, 2016: 97-98).

5.2 Berikelse

Smedsrud og Skogen (2016) har forsøkt å lage en definisjon på hva berikelse er: «*All form for tilpasset opplæring som har til formål å skape et læringsmiljø med mange forskjellige utfoldelsesmuligheter*» (Smedsrud & Skogen, 2016:72). Likevel poengterer de at man må være forsiktig med klare definisjoner, ettersom det kan legge lokk på muligheter ved fenomenet (ibid). Berikelse av den ordinære opplæringen, er i likhet med Mønks' (2008) beskrivelse, at man benytter seg av en rekke ulike undervisningsmetoder. Smedsrud og Skogen nevner i tillegg at læreren i et berikelsesperspektiv vil benytte seg av et bredt spekter veiledningsmetoder, og at det er viktig at læreren tar i bruk egen faglig fordypning og kunnskaper (Smedsrud & Skogen, 2016:71). Berikelse kan benyttes både i klasserommet, men er også en organisasjonsform av skolen. Berikelse kan være, som Mønks og Ypenberg (2008) beskrev, «*utdyping*» og

«utvidelse» av lærestoffet (Mønks & Ypenberg 2008 i Smedsrud & Skogen, 2016:73). I tillegg mener Smedsrud og Skogen at et viktig poeng er at man bør ta utgangspunkt i elevens egne interesser. Dette krever altså en lærer som kjenner elevene godt, og kan differensiere lærestoffet (Smedsrud & Skogen, 2016:72-73). Differensiert pensum er prosessen med å endre eller tilpasse læreplanen til de elevene man har i en klasse og deres ulike evnenivåer. Dette handler om å gi elevene oppgaver som fører til reell læring for dem, og da benytter man seg kanskje av annet lærestoff eller aktiviteter enn de jevnaldrende. I differensierte læreplaner tar man hensyn til innhold (hva elevene lærer), prosess (hvordan elevene lærer det) og produkt (hvordan de viser hva de har lært), som tilpasses eleven (Skogen & Idsøe, 2016:123).

Tilpassede læringsmål eller berikelse av læringsmål kan være et virkemiddel for å maksimere læringsutbyttet hos alle elever, selv om det ikke er slik at alle elever har krav på dette (Smedsrud & Skogen, 2016:83). Dette vil også være med på å hjelpe læreren til å kunne ha en god vurderingspraksis av eleven, som man, som tidligere beskrevet, er lovpålagt til å utføre (Udir, 2015c). Tilpassede læringsmål er med på å gi elevene en opplevelse av å ha medbestemmelse i egen læring, og eierskap til læringsprosessen vil blant annet være med på å gi motivasjon til eleven (Smedsrud & Skogen, 2016:83).

Åpne og problemløsende oppgaver, der målformuleringen med oppgaven ikke på forhånd er gitt, er den enkleste formen for berikelse av undervisningen. Elevene får her bruke sine egne løsningsmetoder, og får selv definere oppgaven eller prosjektet (Smedsrud & Skogen 2016:80). Barna blir på denne måten aktiv i læringen under problemløsningen og engasjerte i prosjektet de arbeider med (Montgomery, 2009 i Smedsrud & Skogen, 2016:83). Likevel er ikke arbeidsmetoden problemfri for disse evnerike elevene, og kan blant annet by på utfordringer knyttet til arbeidskapasitet og studieteknikk (Smedsrud & Skogen, 2016:80).

5.3 Viljestyrke

For å forstå hva som menes med viljestyrke, vil vi først se på hva som menes med vilje. På Store norske leksikon sin hjemmeside er vilje beskrevet på følgende måte: «*Vilje, målbevisst streben, evne til å foreta valg og omsette tanker til handling, spesielt slike handlinger som individet kan gå god for og identifisere seg med*» (Teigen, 2016). Det er altså snakk om å ha en slags drivkraft til å utrette noe eller til å nå et mål. Dette kan man koble til begrepet viljestyrke. Smedsrud og Skogen (2016) viser også til hvordan viljestyrke blir forstått og brukt av den folkelige kulturen eller den folkelige språkbruken, der det blant annet handler om å «gidde»

(Smedsrud & Skogen, 2016:140-141). Som Kjell Skogen sa under et foredrag i Tromsø (2017), er det å være «gløgg» en god start, men det kreves viljestyrke og hardt arbeid for å utnytte dette potensialet (Skogen, 2017).

Smedsrud og Skogen (2016) bygger på en forenklet modell av forskerne Baumaster og Thierney (2011) som har gjennomgått andre forskeres rapporter, og har gjennom dette kommet frem til at våre prestasjoner i stor grad avhenger av intelligens og miljø, men også av viljestyrke (Baumaster og Thierney 2011 i Smedsrud & Skogen 2016:141). Ifølge Smedsrud og Skogen (2016) fører egeninnsats og et godt miljø til bedre utnyttelse av talent og derfor spiller miljøet en viktig rolle. Viljestyrke kan man bygge opp selv, og foreldre og lærere kan være til hjelp til å bygge den opp. Ved å bygge opp viljestyrken kan man få bedre utbytte av det potensialet man har. Vi vil i det følgende se nærmere på to underbegreper av viljestyrke som Smedsrud og Skogen (2016) betegner som «*selvkontroll*» og «*impulskontroll*» (Smedsrud & Skogen, 2016:141).

5.3.1 Selvkontroll

Selvkontroll er ifølge Smedsrud og Skogen (2016) den viktigste komponenten i viljestyrke. Man trenger for det første en konkret forståelse av et ønskelig mål, slik at man deretter kan jobbe effektivt og målrettet mot dette målet. Det handler videre om å holde fast ved målet, og å konsentrere seg om de arbeidsoppgavene som er nødvendige for å komme dit, uten å gi opp eller spore av (Smedsrud & Skogen, 2016:142-143). Man trenger selvkontroll i utførelsen av ulike handlinger, men det forutsetter også at man kan klare å kontrollere tanker og følelser (Smedsrud & Skogen, 2016:144).

5.3.2 Impulskontroll

Det er mange fristelser som lett kan stjele ens oppmerksomhet fra de arbeidsoppgavene man har for seg. For eksempel kan man fristes til å ville ta en pause fra arbeidet og spille et dataspill, i stedet for hva man egentlig skulle gjøre på PC-en. Våre impulser er på denne måten selvkontrollens verste fiende, noe som gjør at å kontrollere dette, og å stå imot fristelser i omgivelsene vil være viktig for å oppnå gode prestasjoner, altså å ha impulskontroll. Emosjonene eller følelsene vil kunne påvirke handlingene i stor grad, og motsatt. Her er det ifølge Smedsrud og Skogen (2016) viktig å finne ut hva som skaper ro og konsentrasjon for deg, og hva som gjør at man blir forstyrret. Et dårlig selvbilde kan også føre til dårlige prestasjoner, men et veldig høyt selvbilde kan også føre til dårlige resultater ved slurv. Dermed

kan man kanskje si at å ha realistiske forventninger til seg selv, fokusere på dette og ikke mange andre ting samtidig, og å bygge opp et godt selvbilde gjennom prestasjoner må være det beste (Smedsrud & Skogen, 2016:146-147).

5.3.3 Utvikling av viljestyrke

For det første er det noen grunnleggende behov som bør være oppfylt for at kroppen og hodet skal fungere optimalt, slik at man skal kunne prestere på best mulig måte. Det handler om å ta pauser, få i seg nok og riktig næring, samt sørge for å få den hvilen man trenger. Når det er sagt har Smedsrud og Skogen (2016) noen enkle knep man kan benytte seg av for å kunne prestere bedre og holde fokuset på riktig plass, derav kommer spørsmål som: «*Hvor vil jeg? Hvor er jeg? Hva gjør jeg riktig? Hva bør jeg gjøre annerledes?*» (Smedsrud & Skogen, 2016:148).

Ettersom vi i denne oppgaven har et lærerperspektiv, er det interessant å se på hva man som lærer kan gjøre. Smedsrud og Skogen (2016) nevner spesielt to enkle, konkrete grep man som lærer kan gjøre, eller to «*tommelfingerregler*», som de kaller det. Den første tommelfingerregelen er å hjelpe eleven med å innarbeide gode vaner og rutiner, og å samarbeide med hjemmet slik at eleven får de samme forventningene mot seg, både på skolen og hjemme. Dette vil være nyttig for eleven uansett modenhet, og kan være med på å bedre elevens prestasjoner. Den andre tommelfingerregelen går ut på å gi barnet en enkel og logisk forklaring på hva selvkontroll og impuls kontroll er, noe som ifølge Smedsrud og Skogen (2016) er særlig viktig for de mest evnerike elevene (Smedsrud & Skogen, 2016:149).

5.4 Utvikling av et godt læringsmiljø for evnerike elever?

Ifølge Lie (2014) har begavede elever generelt sett dårlige lærevaner, men kan være veldig kunnskapsrike på områder som interesserer dem. De kan være perfektjonister og kan føle skam dersom de ikke møter sine egne høye forventninger (Lie, 2014:39-40). Dermed er det viktig å legge opp til utvikling av gode lærevaner og et godt miljø for læring. I opplæringsloven §9a-1 presiseres det at elever har rett på godt læringsmiljø, og lyder som følgende:

«Alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 1998, §9a-1).

Det betyr altså at elevene blant annet har rett til et godt læringsmiljø, der de kan trives og faktisk lære. Et godt fysisk miljø blir videre i opplæringsloven beskrevet som at skolene skal planlegges og bygges, samt drives og tilrettelegges på en måte som tar hensyn til elevenes trygghet, trivsel

Tiltak

og læring. Et psykososialt miljø innebærer at skolene skal arbeide aktivt for et godt psykososialt miljø som fremmer trygghet og sosial tilhørighet hos den enkelte eleven (Opplæringslova, 1998, §9a, 1-3). Ifølge Olsen et al. (2016) påvirkes kvaliteten på læringsmiljøet av det psykososiale læringsmiljøet i læringsfellesskapet, som i et klasserom. Et positivt selvverd eller selvbilde vil ha betydning for å kunne ha god psykisk helse, og spiller derfor en viktig rolle knyttet til et godt læringsmiljø (Olsen et al., 2016:30).

Psykisk helse, som inngår i det psykososiale miljøet, kan beskrives i tre faser. Den første er *psykisk velvære* og er, kort forklart, der man føler seg trygg og ivaretatt, samt har muligheter til å realisere egne muligheter. Den neste er *psykiske plager*, og innebærer blant annet symptomer som angst, søvnvansker, konsentrasjonsvansker, rastløshet og spisevansker. Ifølge Berg (2012) opplever hele 15-20 % av elevene å ha slike psykiske plager (Berg 2012 i Olsen et al., 2016:39). Det tredje stadiet kalles *psykiske lidelser*, og bringer med seg alvorlige symptomer. Dette kan innebære at elevens funksjon i hverdagen reduseres med at tankemønster, følelser og atferd forandres. Disse symptomene kan innebære sykdomsdiagnoser som depresjon og generalisert angst. Det er altså mange elever i den norske skolen som ikke alltid har det så bra, som gjør at det er behov for analysering og tilrettelegging av læringsmiljø for disse elevene, slik at de også kan få gode læringsopplevelser (Olsen et al., 2016:39). I det følgende vil vi se nærmere på flere ulike faktorer som også kan være med på å skape et godt læringsmiljø.



Modell 1: Læringsmiljø. Presentert av Thomas Nordahl (2010).

Tiltak

Denne modellen av Thomas Nordahl (2010) viser til faktorer som ikke kan defineres som læringsmiljø, men som er faktorer rundt som kan ha innflytelse på læringsmiljøet (Thomas Nordahl om læringsmiljø Del 1, 2011). I et foredrag holdt av Nordahl i 2011 formidler han at selve undervisningen ikke er det samme som læringsmiljø, forstått som fag og fagdidaktikk. Likevel har arbeidsmåtene og innholdet i lærerens undervisning en tilknytning til læringsmiljøet. Når det gjelder elevforutsetningene må læringsmiljøet tilpasses de elevene man har. Det er ikke slik at læringsmiljøet er en konsekvens av de elevene man har, og at det på denne måten er elevene som har ansvar for læringsmiljøet. Nordahl (2011) presiserer det på denne måten: «*Du har de elevene du har, hvordan skal du få til at de både får et godt faglig og sosialt læringsutbytte?*».

De ytre rammefaktorene inneholder blant annet læreplanen, lærerens kompetanse og økonomi i skolen. Dette er ifølge Nordahl (2011) ikke en del av læringsmiljøet, men har likevel en avgjørende innflytelse på læringsmiljøet. Å utvikle et godt læringsmiljø handler ikke bare om penger, men også mye om lærerens kompetanse, og også hva skoleleder tenker. Mange tiltak koster refleksjon, og er ikke avhengig av økonomi. Mye handler om innstillingen man har i møte med elevene, og at man møter dem på en ordentlig måte. Videre vil et godt læringsutbytte slå tilbake positivt på et godt læringsmiljø, men det er heller ikke det som er definisjonen på et læringsmiljø (Thomas Nordahl, om læringsmiljø Del 1, 2011). Faktorer som virkelig er viktige for læringsmiljø, og som står sentralt er: vennskap og relasjon til jevnaldrende, relasjon mellom lærer og elever, klasseledelse, normer og regler, elevsyn og forventninger til læring, fysisk miljø og skole-hjem samarbeid (Nordahl, 2010).

Et godt og inkluderende læringsmiljø er altså viktig både for elevenes læring og trivsel. Det er skolens felles ansvar å utvikle og opprettholde et inkluderende læringsmiljø. En annen faktor som er viktig for et inkluderende læringsmiljø, er å ha en kultur for læring og å være preget av positive holdninger der elevens plass i skolen og tilrettelegging er viktige poeng (Olsen et al., 2016:34-35). Som nevnt i begrepsavklaringen, beskriver Utdanningsdirektoratet (2015b) at en god kultur for læring blant annet handler om å få lov til å gjøre sitt beste på skolen. Ifølge Nordahl (2011) er det trolig mange underyttere, spesielt blant gutter, fordi det er så kostbart å være flink på skolen, da man kan bli definert ut av det sosiale miljøet. Læreren har her et stort ansvar som relasjonsbygger og klasseleder (Thomas Nordahl om læringsmiljø Del 1, 2011). Ifølge Olsen et al. (2016) følger det mange utfordringer med det å være klasseleder, der mange

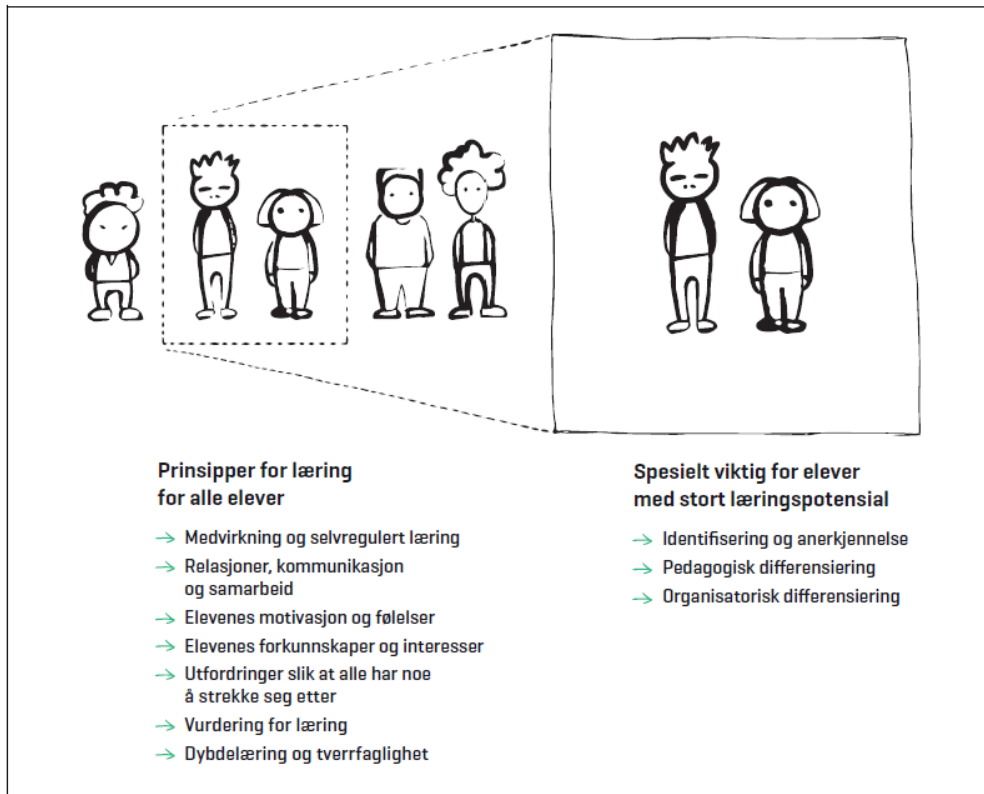
Tiltak

oppgaver vil ha kommunikasjon og relasjon som hovedfokus. Det å bygge relasjoner er med på å skape et trygt og positivt læringsmiljø (Olsen et al., 2016:38-39).

Relasjoner er, som nevnt, viktige faktorer for et læringsmiljø, både elever imellom og mellom lærer og elever. Dette gjelder også evnerike elever. Ifølge Børte et al. (2016) mener flere forskere at dårlige relasjoner mellom lærer og elev kan forklare frafall fra skolen blant evnerike elever, samt at det de trenger er aksept og forståelse. I tillegg er det indikatorer som tyder på at evnerike elever lærer best i gruppe, uten at man kan si noe om hvilken gruppesammensetning som er optimal (Børte et al., 2016:2).

Gordon (2010) forklarer ulike faktorer som gjør at forholdet mellom lærer og elev er positivt, som man som lærer bør etterstrebe i sitt klasserom: Relasjonen bør være preget av åpenhet og klarhet, omsorg, samhörighet/gjensidig avhengighet, frihet og å være gjensidig hensyntagende til hverandres behov. På denne måten vil lærer og elev kunne prate åpent og ærlig med hverandre, få behov tilfredsstilt uten at det går på bekostning av den andre, gi en følelse av å bli verdsatt og av å være fri til å kunne vokse og utvikle seg selv og sin kreativitet videre. Gordon (2010) påpeker også at personlige forhold er viktige for at skolen skal kunne være en menneskelig og vital organisasjon, der opplæring kan foregå (Gordon, 2010:21-22).

Det er mange faktorer som er viktige å se på, ettersom det er faktorer som gjelder alle elever. Det er også noen faktorer som er spesielt viktig for de evnerike, som illustrert i Figur 2, presentert av Jøsendalutvalget:

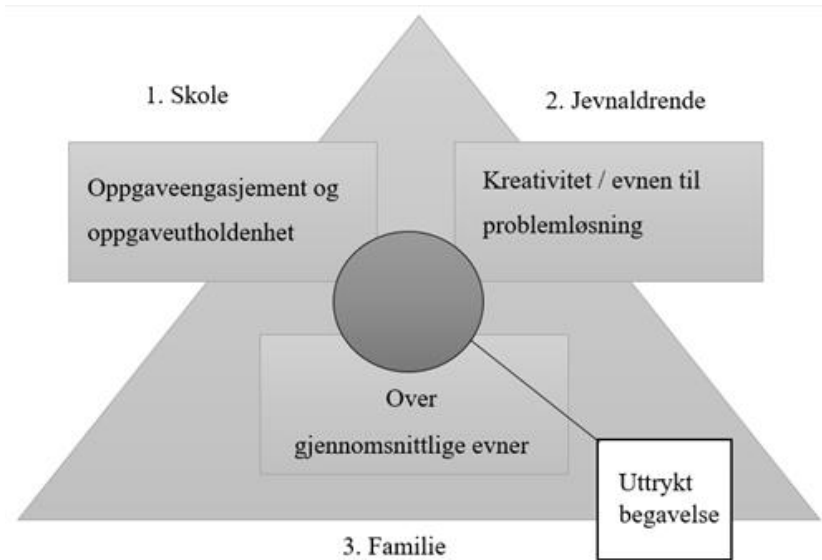


Figur 2: Fremragende læringsmiljø for alle (NOU 2016:14, 2016: 21).

Disse faktorene går ut på identifisering, som vi tok for oss i forrige kapittel. I tillegg går det ut på pedagogisk og organisatorisk differensiering. Pedagogisk differensiering handler om å tilrettelegge undervisningen for eleven, mens organisatorisk differensiering handler blant annet om gruppering av elevene og timeplanlegging (NOU 2016:14, 2016: 62).

Ifølge NOU-en om elever med stort læringspotensial, trives elevgruppen best i et læringsmiljø som er utfordrende og stimulerende, og som har varierte aktiviteter og handlingsmuligheter (NOU 2016:14, 2016:19). Smedsrud og Skogen (2016) skriver også at evnerike elever trenger et fleksibelt og trygt læringsmiljø for å kunne utvikle sine ferdigheter (Smedsrud & Skogen, 2016:66).

Renzullis «treringsmodell» er en modell som kan hjelpe med å forstå samspillet mellom IQ og miljøets eller omgivelsenes betydning.



Modell 2: Renzullis treringsmodell for evnerike barn og utløp for potensial, presentert av Smedsrud og Skogen, 2016:40.

Renzulli presenterer tre områder i modellen ovenfor: *oppgaveengasjement og utholdenhet* (som vi tidligere har vært inne på under viljestyrke), *kreativitet/evnen til problemløsning* og *over gjennomsnittlige evner* (15-20% høyest presterende innen et område ifølge Renzulli) (Renzulli 2009 i Smedsrud & Skogen, 2016:39). I tillegg til dette kan man se at det er tre faktorer som er plassert rundt modellen; *skole, jevnaldrende og familie*. Disse er faktorer Smedsrud og Skogen (2016) har lagt til, som de mener er avgjørende for å kunne benytte seg av sine evner. Meningen med dette er at uansett om et barn har høye evner, oppgaveengasjement og arbeidskapasitet, er de likevel avhengig av miljøet rundt dem. De evnerike elevene er avhengige av et godt og konstruktivt læringsmiljø, som også aksepterer dem som personer. Her spiller familien en stor rolle, samt at skolen klarer å imøtekomme disse elevene, deres læringspotensial og deres lærelyst (Smedsrud & Skogen, 2016:40-41). Personlig motivasjon er sammen med hardt arbeid avgjørende for evnerike elever, i likhet med alle andre elever (Eyre 1997 i Smedsrud & Skogen, 2016:49). Dermed er det viktig å finne oppgaver som ligger innenfor disse elevenes interessefelt, men også oppgaver som er tilpasset deres nivå og kan gi dem utfordringer (Smedsrud & Skogen, 2016:49).

5.5 Hvordan jobber andre byer i Norge spesielt med dette?

Det gjøres i dag viktig arbeid for elever med stort læringspotensial, og ifølge NOU-en satser skoleeiere i Asker, Bærum, Oslo og Stavanger på kompetanseheving blant lærer og skoleledere (NOU 2016:14, 2016). I tillegg har Bærum kommune utviklet tiltak for de evnerike elevene,

ved å involvere de evnerike elevene i prosessen. De har sammen utviklet et «veiledningsmaterieell for skolene med det formål å bedre imøtekomme bærumskolens visjon om at alle elever skal få maksimalt faglig og personlig utbytte av sin skolegang» (NOU 2016:14, 2016:84). I tillegg opprettet Nordnorsk vitensenter i 2016 et talentsenter i Tromsø og Alta. Talentsenteret er et resultat av regjeringens realfagsstrategi, mål 3: «Flere barn og unge skal prestere på et høyt og avansert nivå i realfag» (Vitensenteret, u.å.). Dette innebærer at elever med stort læringspotensial møtes 3-4 ganger i året hvor de får mulighet til «å møtes og jobbe kreativt med sitt interessefelt i gruppe med andre» (ibid.).

Dette er bare noen eksempler på at evnerike elever får stadig flere tiltak rettet mot seg, også i Norge.

5.6 Hva gjør andre land?

Internasjonalt blir evnerike elever anerkjent som en gruppe som omfavnes av spesialpedagogikken (Smedsrud & Skogen, 2016:16). Som nevnt tidligere, gjelder ikke opplæringslovens paragraf om spesialundervisning, §5-1, for evnerike elever i Norge, ettersom de blir omfavnet av paragrafen om tilpasset opplæring (Udir, 2017).

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) har erklært at vi skal ha opplæring for alle, og at vi skal ha inkluderende skoler. Dette har også Norge forpliktet seg til (Strømstad et al., 2004 i Skogen & Idsøe, 2016: 33). UNESCOs hovedprioritering er «Education 2030», som er en global satsning med varighet på 15 år, med følgende mål: «Å sikre inkluderende og rettferdig utdanning av kvalitet og fremme livslang læring for alle» (UNESCO, u.å.). Dermed må vi også legge til rette undervisningen for evnerike elever, for at de skal føle seg inkludert og kan videreutvikle seg og kunne lære på skolen. Norge har, som tidligere forklart, ikke noen stor tradisjon for å legge til rette for disse barna (Skogen & Idsøe, 2016:21). Dermed vil vi i det følgende se på noen eksempler på hva andre land har gjort.

Flere andre land har utviklet egne programmer som skal ivareta evnerike elever i skoleverket, som for eksempel USA, Australia og New Zealand. I tillegg har det kommet både offentlige og private skoler for barn med høy intelligens flere steder i Europa, og også i Norden. Blant annet i København ble det startet en privatskole i 2004, kalt «Mentiqa» (Raaheim & Teigen 2016). Mentiqaskolen er delt i to (MENTIQA- Odense og MENTIQA-Nordjylland) og skolens undervisning retter seg mot barn i grunnskolen med «særlige begavelsesmessige forutsetninger». På skolens hjemmesider beskrives følgende formål for disse skolene:

Tiltak

«Formålet med MENTIQA-skoler er at etablere en skole der, i samarbejde med forældre og med fokus på udvikling og stimulering af barnets intelligens, underviser alsidigt og kvalificeret ud fra tydelige og positive forventninger til den enkelte elevs potentiale og faktiske behov» (Buch-Rømer, u.å.).

Finland har også satt i gang tiltak som kan gagne evnerike elever, der utdanningssystemet har blitt mer fleksibelt og tilbyr blant annet tidligere skolestart, faglig akselerering og med mulighet til å hoppe over klassetrinn, samt mulighet for evnegrupperinger (Laine & Tirri 2015 i Børte et al., 2016:7). I tillegg er det innført karakterfrie skoler, og fritt skolevalg der foreldre kan velge skole for sine barn. Det er også en diskusjon omkring etablering av spesialskoler, sommerskoler og egne utdanningsprogrammer for evnerike elever (Tirri & Kuusisto 2013:84 i Børte et al., 2016:7).

I Tyskland, Østerrike og den tysktalende delen av Sveits, finner man ulike typer spesialskoler. Der er det større frihet og muligheter til å komprimere læreplanen, slik at elevene kan avansere fortere, eller fordype seg i spesielle temaer (Herrmann & Nevo 2011 i Børte et al., 2016:16).

5.7 Oppsummering av tiltak

Det finnes mange ulike tiltak man kan igangsette for denne heterogene elevgruppen. Det finnes derfor ingen fasit på hva man kan gjøre for dem. Likevel har vi i dette kapitlet gått gjennom ulike mulige tiltak som man kan tilpasse til evnerike elever man måtte ha. Det er i tillegg mange faktorer man vet spiller inn på læring, som læringsmiljøet og ulike aspekter ved det, som er viktige å arbeide med i en klasse. Slik kan hver enkelt elev få en trygg og god skolehverdag, både fysisk og psykisk, noe som gir et godt grunnlag for læring, og er lovpålagt gjennom opplæringsloven §9a-1 (Opplæringslova, 1998, §9a-1).

6 Metode og forskning

I samfunnsforskning skiller man mellom to hovedgrupper av metodologier; kvalitativ og kvantitativ metode (Krumsvik, 2014:28). I dette prosjektet har vi valgt å benytte oss av kvalitative intervju som metode (Christoffersen & Johannesen, 2012:17), da vi ønsker å se på *«dei inste tankane menneske har om ulike fenomen, sosiale mønster, kulturelle trekk og tekstdata osv. i naturlege og autentiske kontekstar»* (Krumsvik, 2014:26). Vi vil altså se på hva informantene tenker og mener om temaet evnerike elever, for å kunne få svar på det vi ønsker å belyse gjennom forskningsspørsmålet *«Hvordan kan lærere identifisere evnerike elever og tilrettelegge undervisningen for dem»*. Denne metoden er mer fleksibel enn den kvantitative metoden, blant annet ved at metoden åpner opp for informantenes egne tanker, refleksjoner og opplevelser knyttet til tema (Nilssen, 2012:23). I tillegg til kvalitative intervju har vi benyttet oss av observasjon som supplerende metode. I det følgende vil vi gå nærmere inn på begrunnelse for valg av metode, beskrive metodene vi har benyttet oss av, samt hvordan vi har benyttet oss av dem.

6.1 Begrunnelse for valg av metode

Begrepet «metode» betyr «veien til målet». For å kunne finne ut av hvilken vei man må ta for å nå målet, må man først vite hva målet er (Kvale & Brinkmann, 2015:217). I valg av metode er sentrale spørsmål hvilket formål undersøkelsen har og hvilket innhold man søker. Gjennom dette kan man velge metode. Formålet med vår undersøkelse er å finne ut hvordan man kan legge til rette undervisning for evnerike elever, der identifisering og ulike tiltak er viktige faktorer vi ønsker å ta for oss (ibid).

Vi har valgt å hovedsakelig benytte oss av kvalitative forskningsintervju. Kvalitative forskningsintervju er en god metode å samle inn data på når man ønsker å få mer utdypede svar enn en kvantitativ undersøkelse kan gi. I kvalitative forskningsintervju har informantene mulighet til å kunne uttrykke seg fritt, og deres erfaringer og oppfatninger kommer bedre frem på denne måten (Christoffersen & Johannessen, 2012:78).

Vi har også benyttet oss av observasjon som supplerende metode. Observasjon er en god metode knyttet til vårt forskningsspørsmål. Dette fordi vi fikk direkte tilgang til å observere metoder for tilrettelegging, da vi fikk observere en lærer i undervisningssammenheng (Christoffersen & Johannessen, 2012:62).

Videre i dette kapitlet vil vi presentere perspektiv på oppgaven, og gå nærmere inn på metodene vi har valgt å benytte oss av, fremgangsmåte innenfor disse, samt hvordan vi fikk tilgang til våre informanter.

6.2 Fenomenologi

Denne oppgaven vil ha et fenomenologisk perspektiv, hvor «*målet er å få tak i forskningsdeltakernes perspektiv*» (Nilssen, 2014:25). Dette innebærer at vi som forskere innhenter beskrivelser av en persons livsverden og et fenomen, og forstår betydningen av denne (Kvale & Brinkmann, 2015:45).

For å forstå informantenes livsverden er vi som forskere nødt til å legge alle våre erfaringer og oppfatninger knyttet til fenomenet til side, slik at informantenes eget syn og tanker om fenomenet er i fokus. «*For å forstå verden må vi forstå mennesket*» (Christoffersen & Johannessen, 2012:99). Vårt prosjekt har hatt et fenomenologisk perspektiv, på bakgrunn av at vi som forskere har vært ute etter å forstå den dypere meningen i informantenes erfaringer, samt handlinger (ibid).

6.3 Utvalg og presentasjon av informanter

Et kjennetegn på kvalitativ metode er at vi ønsker å få mye ny kunnskap og informasjon om et tema, fra et begrenset antall informanter (Christoffersen & Johannessen, 2012: 49). I vårt prosjekt har vi valgt en homogen gruppe med informanter, som innebærer at informantene er relativt like hverandre på flere områder (ibid.). Vi samlet inn data fra to skoler og intervjuet rektor og en lærer per skole, samt observerte en undervisningstime på en av skolene. Vi ønsket å intervjuere lærere som hadde jobbet med, eller var spesielt opptatt av evnerike elever, ettersom vi tenkte at dette kunne gi mest mulig informasjon om hvordan vi selv kan jobbe med denne elevgruppen når vi går ut som lærere. I tillegg ønsket vi å intervjuere rektorer som hadde erfaringer med arbeid med elevgruppen, ettersom de kanskje kunne si noe om fokus på dette i personalet, organisering og utviklingsarbeid. Vi har altså valgt ut et utvalg som marginalgruppe. Det vil si en gruppe personer som er spesielle knyttet til forskningsprosjektet og kan ha en spesiell verdi for prosjektet. Fordelen med en slik gruppe er at sikrer seg at man får innhentet relevant informasjon (Mellin-Olsen, 1996:28-29).

Vi startet prosessen med å innhente informanter ved å sende ut mail til, i alt, åtte skoler i en by i Nord-Norge. I denne mailen etterspurte vi rektorer og lærere som hadde erfaring med å jobbe med evnerike elever. I samme mail poengterte vi at vi hadde behov for å intervju rektor samt en eller to lærere pr. skole, i tillegg til at vi hadde et ønske om å få observere i klasserommet til de eventuelle lærerne. Ut i fra dette fikk vi svar fra de to skolene som hadde noen tanker rundt dette, der rektor og en lærer fra begge skolene var villig til å stille på intervju.

6.4 Datainnsamling

6.4.1 Kvalitativt forskningsintervju

I forkant og i planleggingen av kvalitative forskningsintervju, er det viktig å ha fokus på den kunnskapen man ønsker å hente inn. Vi laget en intervjuguide som hjalp oss med å hente inn den informasjonen vi faktisk var interessert i. For å hente inn ønsket kunnskap er det en forutsetning at man formulerer spørsmålene deretter (Kvale & Brinkmann, 2015:201).

Intervjuguiden hadde en temaoversikt med spørsmål som utdypet temaet og belyste forskningsspørsmålet. Christoffersen og Johannessen (2012) presenterer et forslag til hva en intervjuguide bør inneholde, som vi tok utgangspunkt i. Vi utførte strukturerte intervju, som vil si at intervjuguiden inneholdt tema, fastlagte spørsmål, samt rekkefølgen på spørsmålene (Christoffersen & Johannessen, 2012:79-80). I intervjusituasjonen kunne denne rekkefølgen variere litt, ettersom informantene kom inn på et tema som passet til et av de andre spørsmålene. I tillegg ble noen spørsmål stilt litt annerledes for å tilpasse situasjonen, for eksempel ved at ordlyden ble forandret. I selve intervjusituasjon er det også viktig å passe opp for ledende spørsmål, noe som kan ha innvirkning på resultatene man får (Kvale & Brinkmann, 2015:201). Derfor benytter vi oss av åpne spørsmål, som åpner opp for at informanten kan svare med egne ord, som igjen kan føre til mer fyldige og detaljerte beskrivelser av et fenomen (Christoffersen & Johannessen, 2012: 77). Vi forsøkte også å stille oppfølgingsspørsmål, for å få ut mer av den informasjonen vi var ute etter, men også for å sikre at vi hadde forstått informanten rett. Dette beskriver Kvale og Brinkmann (2015) som "på stedet"-kontroll, der man utspør mening og kontrollerer informasjonen som gis (Kvale & Brinkmann, 2015:278).

Etter forespørsel fra den første skolen, sendte vi ut intervjuguiden i forkant av intervjuet. Vi så ikke dette som en begrensning av datainnsamlingen, fordi intervjudeltakerne da kanskje kunne ha mer forberedte svar, som ikke nødvendigvis trenger å være negativt, ettersom man vil kunne

få mer reflekterte svar. Ulempen kan være at man mister intuitive svar og tanker omkring spørsmålene. Det var uansett med på å skape en tryggere intervjusituasjon for informantene som ønsket å ha spørsmålene på forhånd. Vi sendte intervjuguiden til begge skolene som vi skulle besøke, slik at de skulle ha mulighet for likt utgangspunkt til forberedning. Vi gjorde det likevel klart at det ikke var et krav å forberede seg, men at sendte den dersom noen skulle ønske å se over den før intervjuet.

Intervjuene foregikk på skolene der rektorene og lærerne arbeidet. Dette kalles et *feltintervju*, der intervjueren oppsøker informanten på arbeidsplassen (Befring, 2016:74). I våre intervju benyttet vi oss av båndopptaker i tillegg til lydopptak på telefon. Vi ønsket å forsikre oss om at vi fikk et brukbart lydopptak på i hvert fall et av opptakene, i tilfelle et av opptakene ikke kunne brukes. Dette så vi verdien av i etterkant, da et av opptakene ble slettet fra lydopptakeren.

I forkant av intervjuene utførte vi prøveintervju på hverandre. Fordelen med dette var at vi fikk prøvd å ta lydopptak og fikk testet ut spørsmålene. Dermed fikk vi øvd på en intervjusituasjon, og kunne endre ordlyd og oppbyggingen av spørsmålene slik at spørsmålene følte naturlige å stille. I tillegg fikk vi på denne måten testet ut det tekniske utstyret (Dalen, 2004:34).

6.4.2 Observasjon

I tillegg til at vi brukte intervju som metode, observerte vi en undervisningstime. Observasjon kan brukes som supplerende metode dersom det gir svar på forskningsspørsmålet, eller for å undersøke forskningsspørsmålet fra en annen vinkel. Vi ønsket å benytte oss av observasjon, fordi det kunne gi oss en direkte tilgang til det vi undersøker gjennom vårt forskningsspørsmål; «*Hvordan kan lærere identifisere evnerike elever og tilrettelegge undervisningen for dem?*», og da med tanke på den siste delen av forskningsspørsmålet om hvordan lærere kan *tilrettelegge* undervisningen for evnerike elever (Christoffersen & Johannesen, 2012:62-63).

For at observasjonen skulle oppleves som systematisk og velfungerende, satte vi oss ned i forkant av observasjonen og diskuterte, oss forskere i mellom, hva vi ønsket å se på. På denne måten kom vi frem til enkelte punkter vi ønsket å fokusere på, slik at observasjonen skulle bli mer systematisert og konkret.

Felten vi observerte i var en skole. Et felt er det fenomenet som er gjenstand for observasjon. Observasjonenes setting, altså stedet der vi observerte, var et klasserom og i en undervisningssituasjon der undervisningsfaget var matematikk. Ifølge Christoffersen og Johannesen (2012) er stedet man observerer svært viktig for å kunne belyse forskningsspørsmålet på best mulig måte (Christoffersen & Johannesen, 2012:61-63). Vi ønsket å se på hvilke konkrete tiltak man kan igangsette i en læringssituasjon, både organisatoriske og pedagogiske tiltak. Dermed var en undervisningssituasjon i klasserommet den beste settingen vi kunne tenke oss for å se på slike tiltak. Dette var en naturlig setting, som vil si at ingenting var konstruert for at vi skulle observere, men hadde en naturlig sammenheng. Likevel kan det at vi var til stede påvirke settingen. Mattetimen ville uansett ha vært der, uavhengig av oss som observatører. Som observatører opptrådte vi passivt i observasjonssituasjonen, hvor vi i all hovedsak ville se hvordan læreren løste utfordringer knyttet til vårt tema og det fenomenet vi forsker på. Dermed var læreren analyseenheten i denne observasjonen, altså elementet vi observerte. Det finnes ulike typer analyseenheter, i denne sammenhengen observerte vi læreren som aktør, undervisningen som lærerens handling, og hendelsen var en matematikktime (Christoffersen & Johannesen 2012:62-63). Det at vi var passive i observasjonssituasjonen kan også betegnes som ikke-deltakende observasjon, der vi kun var rene tilskuere, og ikke skulle gripe inn på noen måte. Vi satt bakerst i klasserommet, fulgte stille med og noterte hver for oss tanker og observasjoner vi gjorde oss. Det var en åpen observasjon, der elevene ble informert i starten av timen om at vi kom til å være tilstede i klassen og se på hva læreren gjorde (Christoffersen & Johannesen, 2012:68).

Etter observasjonen hadde vi en samtale og et intervju med læreren, slik at vi kunne snakke om og få forståelse for de observasjonene vi hadde gjort, og i tillegg åpne opp for at læreren kunne fortelle om hvilke tiltak hun har igangsatt og hvorfor.

I etterkant har vi sett på feltnotatene og diskutert hva vi syntes var interessant, samt hvilke konklusjoner eller funn vi kunne trekke ut av dette. Dette vil vi se nærmere på under kapitlet «Analyse og tolkning».

6.5 Forskningsetikk

Etikk kommer av det greske ordet «ethos» som betyr karakter. Dette ordet har blitt oversatt til det latinske ordet «mores», det vi kjenner som ordet moral, som også betyr karakter, i tillegg til skikk eller vane. I våre hverdagsliv finnes det moralske krav til hvordan man handler, tenker, føler og opptrer (Kvale & Brinkmann, 2015:95-96).

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vedtatt forskningsetiske retningslinjer som er sammenfattet av Christoffersen og Johannessen (2012). Det er tre typer overordnede hensyn man må tenke gjennom som forsker eller datainnsamler (Christoffersen og Johannessen, 2012:41).

Det første er informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi. Informantene skal ha frivillig samtykke og kan trekke seg når som helst, noe som er viktig å klargjøre med dem på forhånd av intervjuet (Christoffersen & Johannessen, 2012:41). Vi vil kontakte skolene gjennom å sende ut et informasjonsskriv til rektor, for å klargjøre om vi får komme på skolen for å samle inn data. Videre måtte vi ha informantenes eget samtykke til intervjuene, der vi fikk underskrift på et samtykkeskjema som ble lagt ved informasjonsskrivet, samt et eget skjema for avtale med skolen (se vedlegg 1 og vedlegg 2).

Det andre etiske hensynet man må ta er forskerens plikt til å respektere informantens privatliv. Informantene skal ha rett til å bestemme hva som slippes ut av informasjon. De har rett til å la være å gi adgang til opplysninger om seg selv, ved å for eksempel la være å svare på enkelte spørsmål i intervjuet dersom de ønsker dette. Forskeren må også ivareta konfidensialitet og ikke bruke informasjonen om informantene slik at de kan bli identifisert (Christoffersen & Johannessen, 2012: 42).

Det siste hensynet man må ta, er forskerens ansvar for å unngå skade. De som deltar i undersøkelser skal utsettes for minst mulig belastning, og skal ikke utløse noen problemer for informantene. Man bør altså mest mulig la vær å berøre sårbare og følsomme områder som informanten har vanskeligheter med (Christoffersen & Johannessen, 2012:42). Vi ønsker først og fremst ikke personlige opplysninger i våre intervju, men vi vil ha et ansvar for informasjonen som kommer ut. I et intervju kan det også komme informasjon man ikke var forberedt på at informanten skulle komme med, for eksempel personopplysninger som kan identifisere personen dersom noen hører på lydopptaket. Dette er knyttet til å ivareta informantens privatliv, som kan virke skadelig dersom det kommer ut. I vårt prosjekt vil sensitive opplysninger som

kan komme ut, være knyttet til opplysninger om enkelte elever og ansatte, samt skoleledelse og rammebetingelser på en skole. Disse opplysningene kan være med på å tilbakeføre til hvilken skole det er snakk om og hvem som er informantene. Dette er noe vi som datainnsamlere vil forhindre at skjer. Samtykkeskjemaer, lydopptaker og minnepenn med lydfil fra intervjuene har blitt oppbevart innelåst i et skap, slik at ingen andre enn oss som forskere har hatt tilgang til det.

I det følgende vil vi presentere vårt etiske ansvar som forskere nærmere, knyttet til både intervju og observasjon som metode.

6.6 Forskningsetikk knyttet til intervju som metode

En intervjuundersøkelse er ifølge Kvale og Brinkmann (2015) en moralsk undersøkelse, og moralske spørsmål kan stilles til både midler og mål av denne undersøkelsen. Det vil si hva man ønsker å oppnå med undersøkelsen, og hvordan man skal komme frem til den ønskede kunnskapen, som vil være et spørsmål om metode (Kvale & Brinkmann, 2015:95).

Planleggingsstadiet handler ifølge Kvale og Brinkmann (2015) om å innhente informert samtykke til deltakelse av undersøkelsen, sikre konfidensialitet og vurdere mulige konsekvenser for informantenes deltakelse i studiet. Vi meldte inn studiet vårt til Norsk senter for forskningsdata (NSD), og sendte ut informasjonsskriv til skoler der vi også søkte informanter som frivillig ville delta. Skjema for informert samtykke ble skrevet under i selve intervjusituasjonen.

Selve intervjusituasjonen innebar etiske hensyn knyttet til å klarlegge intervjurapportens konfidensialitet (samt informert samtykkeskjema), og vurdere mulige konsekvenser for informantene. For eksempel ville det hatt negative konsekvenser dersom informasjon som kan identifisere informantene kom ut. I tillegg til intervjusituasjonen i seg selv som kunne oppleves som stressende, eller føre til endret selvbilde. Derfor ønsket vi å skape en trygg intervjusituasjon med å starte med å presentere oss selv og oppgaven, samt ha innledende spørsmål. I tillegg ønsket vi ikke å stille spørsmål for å sette lærere i dårlig lys, men for å få kunnskap fra lærerne.

Ved analyseprosessen er de etiske sidene spørsmål om hvor dypt man kan analysere og tolke, og om intervjupersonene bør være med på å bestemme hvordan uttalelsene deres tolkes (Kvale & Brinkmann, 2015:97). Her har vi forsøkt å tolke med forsiktighet, og ikke si noe for sikkert, men for eksempel «det kan tyde på at». Dette fordi man aldri kan vite med sikkerhet at man

tolker det på samme måte som informanten tenkte. I tillegg har vi som tidligere nevnt stilt kontrollspørsmål underveis.

6.7 Forskningsetikk knyttet til observasjon som metode

I likhet med intervjuet gjaldt fri deltakelse også for observasjonen, og informert samtykke ble praktisert. De som er gjenstand for observasjonen har rett til å bli informert om at de blir forsket på, og informanten hadde fått informasjon om prosjektet. I dette tilfellet var det læreren og arbeidsmåtene/tilpasning vi var ute etter å observere, og ikke elevene som deltok i undervisningstimen. Dette fikk elevene informasjon om da vi kom inn i klasserommet, og vi presenterte også oss selv før timen startet. Et forskningsetisk prinsipp er at all informasjon skal anonymiseres, slik at man ikke oppgir noe informasjon som gjør at informantene kan identifiseres. Vi har fulgt disse forskningsetiske prinsippene, og har ikke oppgitt noen informasjon om skole, klasse eller personlige opplysninger som kan føre tilbake til informanten (Christoffersen & Johannessen, 2012:74).

6.8 Reliabilitet og validitet

Som forskere er vi opptatt av at datamaterialet er av god kvalitet, noe som innebærer at vi som forskere må diskutere datamaterialet vårt, og dets kvalitet. Videre vil vi derfor diskutere dette i lys av to viktige begreper knyttet til diskusjoner om forskningens troverdighet; *reliabilitet og validitet* (Thagaard, 2013).

Vi er klar over at det eksisterer en diskusjon omkring reliabilitet og validitet knyttet til kvalitative studier. Back og Berterö (2015) presiserer at det er viktig å ikke blande kriterier for kvalitetssikring som benyttes i kvantitative studier, med kvalitative studier (Back & Berterö, 2015:159). Likevel har vi valgt å støtte oss hovedsakelig til Thagaard (2013), som beskriver reliabilitet og validitet knyttet til kvalitativ forskning.

6.8.1 Reliabilitet

Reliabilitet kan forstås som pålitelighet, og «*kan knyttes til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte*» (Thagaard, 2013: 201). Reliabilitet kan knyttes til begrepet «repliserbarhet», som omhandler om hvorvidt en annen forsker ville ha fått de samme resultatene ved bruk av de samme metodene (Thagaard, 2013). Forskningsoppsummeringen fra Kunnskapssenter for Utdanning, viser at det er stor variasjon i bruk av begreper og definisjoner rundt evnerike elever (Børte et

al., 2016:28). Dette er også noe vi har kommet frem til gjennom intervjuene. I tillegg konkluderer Børte et al. (2016) med at det både finnes organisatoriske og pedagogiske tiltak for denne elevgruppen, som ofte handler om akselerasjon og berikelsestiltak (Børte et al., 2016:28). Dette er også tiltak vi har beskrevet i teorien, og kommer tilbake til gjennom våre funn.

Reliabiliteten øker om vi som forskere er bevisste på hvordan vi tolker informantenes utsagn, slik at tolkningene blir mest gjenkjennelig for informantene. Vi har som oftest presentert utsagn og fortolkninger separat, der vi har kommet med egen tolkning like etter utsagnene. Dette for å bevare informantenes perspektiver på best mulig måte, ettersom disse utsagnene er grunnlaget for forskernes videre fortolkninger som kan avvike fra informantenes forståelse. Vi som forskere har ofte allerede et faglig ståsted, selv om vi har forsøkt å ha en induktiv tilnærming (Thagaard, 2013:178).

Vi transkriberte alle intervjuene kort tid etter at intervjuene var gjort. Dette var et bevisst valg fra vår side, da vi ønsket at transkriberingen skulle bli så lik virkeligheten som mulig. Vi har lyttet til lydopptakene flere ganger, slik at vi skulle få med oss alt det informantene våre sa. Dette styrker reliabiliteten i vår oppgave, da alle sitatene er informantenes egne ord, og ikke våre tolkninger av det de sa. I tillegg øker reliabiliteten ved at vi er to forskere i dette prosjektet, hvor vi har diskutert og kommet frem til en mest mulig virkelighetsnær tolkning av informantenes sitater.

6.8.2 Validitet

Validitet er knyttet til tolkning av data, og «*handler om gyldighet av de tolkningene forskeren kommer frem til*» (Thagaard, 2013:204). For å vurdere om forskningen vår er valid, kan en stille seg spørsmål til om vi presenterer «virkeligheten» av det vi har undersøkt og forsket på (ibid.).

Intern validitet handler om hvorvidt undersøkelsen er utført på en måte som gjør at det er sammenheng mellom årsakssammenhengen og de kontrollerte undersøkelsesbetingelsene (Grønmo, 2011:233). Altså om man faktisk har undersøkt det man ønsket å undersøke. Dette kan være om det er konsistens mellom forskningsspørsmål og valgt teori, metode og innsamlet data. Vår metode, kvalitative forskningsintervju og observasjon som supplerende metode, har vært med på å belyse forskningsspørsmålet vårt. I tillegg har vi valgt ut teori som vi mener har konsistens med det vi undersøker, og har sammenheng med våre funn.

Metode og forskning

Ekstern validitet handler om hvorvidt resultatene er realistiske og generaliserbare til andre forhold i samfunnet (Grønmo, 2011:233). Ettersom vi har valgt rektorer og lærere som jobber i skolen, og at vi har hatt fire ulike informanter, kan dette gi et bilde på hvordan evnerike elever forstås i skolen, og hvordan man kan arbeide med denne elevgruppen også på andre skoler. Vi ser gjennom annen forskning og NOU (2016:14) at dette er et reelt tema som trengs forskning på, som vårt prosjekt kan bidra til (NOU 2016:14, 2016).

Metode og forskning

7 Analyse og tolkning

I dette kapitlet vil vi presentere analyseprosessen, tolkninger og funn vi har kommet frem til gjennom denne undersøkelsen.

7.1 Tolkning av intervju

Det finnes ulike former for intervjuanalyse. Vår analyse vil hovedsakelig dreie seg om mening med en induktiv tilnærming, der vi har latt empirien avgjøre spørsmål man videre vil søke svar på (Kvale & Brinkmann, 2015:224). Dette er også i tråd med fenomenologisk perspektiv, som beskrevet, og hermeneutisk meningsfortolkning, som vi vil beskrive nærmere i dette kapitlet.

En vanlig kritikk av intervjufortolkning er at ulike personer kan fortolke det samme intervjuet forskjellig. I tilknytning til dette, er det en fordel at vi har vært to personer som kunne tolke, slik at man kan diskutere og utfylle hverandre. Dette sikrer informasjonen man henter ut bedre, og at man ikke får «falsk» informasjon ut i fra intervjuet. Det er ikke dermed sagt at man analyserer det «korrekt» da heller, men det styrker likevel fortolkningen. Det er heller ikke nødvendigvis slik at det kun finnes én riktig fortolkning (Kvale & Brinkmann, 2015:238).

7.1.1 Transkribering

Transkriberingen av våre intervju gikk ut på å lytte nøye gjennom lydopptakene fra intervjuene, og skrive det ned i et dokument på PC. Transkripsjon er kun verbalt språk, dermed mister man elementer som for eksempel tonefall og kroppsspråk med å gjøre handling og kommunikasjon om til tekst på denne måten (Nilssen, 2014:46). Dermed blir tekster produsert av forskeren, aldri helt nøyaktig lik det vi hørte på lydopptaket, men vi prøvde å få skrevet ned det vi hørte på lydopptaket så ordrett som mulig (Nilssen, 2014:46). Dette for å ha best mulig utgangspunkt til den videre analyseprosessen, ettersom transkripsjon skal være et verktøy til fortolkning (Kvale & Brinkmann, 2015:218).

Analyseprosessen starter allerede ved transkribering, ettersom man gjør seg tanker og får ideer mens man lytter og skriver. Ord som gjentar seg og viktige setninger blir lett synlige, og man gjør seg tanker, samt man kunne notere ned tanker som kom opp ved siden av, eller i en forskerlogg (Nilssen, 2014:47). Vi har benyttet oss av forskerlogg gjennomgående i dette prosjektet, der vi har skrevet ned tanker og refleksjoner underveis i prosessen.

Transkribering er en tidkrevende prosess, og ifølge Nilssen (2014), tar et opptak på en time fire til seks timer å transkribere (Nilssen, 2014:47). Ettersom vi var to som kunne dele på transkriberingen, og at alle fire intervjuene våre var korte og presise, da de kun varte i rundt 20 minutter, ble ikke transkriberingen noe tidsmessig problem for oss.

Ettersom vi delte opp intervjuene, og transkriberte to intervjuer hver, måtte vi på forhånd bli enige på om hvordan transkripsjonene skulle se ut. Dette for å gjøre analyseprosessen enklere, der vi hadde en felles oppfatning om betydningen av fremstillingen av transkripsjon. Nilssen (2014) nevner ulike faktorer som er viktige for hvordan man transkriberer. For det første er det viktig å legge vekt på mest mulig korrekt gjengivelse av det informanten sier, som vi også allerede har nevnt. I tillegg ble vi på forhånd enige om å notere pauser og uttrykk som: mhm, ja og nei, som hadde betydning for intervjuet og kunne indikere at den som snakker er usikker og må tenke seg om (Nilssen, 2014:49-50). Vi ble også enige om å markere ord som ble lagt trykk på i fet skrift. Det var også viktig å anonymisere i intervjuene, og vi har derfor valgt å kalle forskningsdeltakerne i etterkant for Rektor 1, Rektor 2, Lærer 1 og Lærer 2 når vi omtaler dem (i intervjutranskripsjonene bare R for rektor og L for lærer).

Dersom forskningsdeltakerne sa noe som vi måtte anonymisere i transkripsjonen, markerte vi det i kursiv. For eksempel var det flere informanter som nevnte et eller flere skolenavn, der vi i transkripsjonen skrev det for eksempel slik: «... *på denne skolen jobber vi med ...*», eller: «*Jeg begynte på den skolen som lærer først ...*». Vi valgte også å benytte oss av parentes hvis noe ble gjort eller sagt på en bestemt måte. For eksempel tolket vi det som at rektoren sa *ja* på en bekreftende måte: «**R1: Ja (bekreftende)**». Vi ble også enige om på forhånd å skrive på bokmål. Dette fordi vi antok at det ville bli lettere senere i analyseprosessen. Dessuten kan for eksempel dialektbaserte ord være vanskelig å skrive ned på korrekt måte.

7.1.2 Hermeneutisk meningsfortolking

Ifølge Nilssen (2012), kan ordet hermeneutikk ha tre ulike betydninger: uttrykk, tolkning og oversettelse (Nilssen, 2012: 71). Vi forsøker å tolke det vi ikke forstår, og vil gi mening til forskningssubjekter som kan virke uforståelig eller uklart (ibid). Dette kan den hermeneutiske sirkelen være med på å forklare. Den går ut på at man tar for seg deler av en helhet som man ser nærmere på, og prøver å forstå seg på. Deretter ser man igjen på helheten og tar for seg en ny del. På denne måten forsøker man å forstå seg på helheten til slutt (Kvale & Brinkmann,

2015:237). Disse prinsippene benyttet vi oss av i vår analyseprosess. Man forsøker å finne en underliggende mening i det som blir tolket, som i vårt prosjekt har handlet om ytringer og menneskers erfaringer (Nilssen, 2012:72).

Gjennom en hermeneutisk tilnærming kan et fenomen forstås på ulike måter. Det finnes altså ikke kun en riktig fortolkning eller sannhet (Nilssen, 2012:72).

7.1.3 Koding og kategorisering

I prosessen med fortolkning var vi, som nevnt, inspirert av hermeneutisk meningsfortolkning, men vi lot oss også inspirere av Vivi Nilssen, spesielt når det gjaldt koding og kategorisering. Vi startet kodingsprosessen med åpen koding, der vi hadde et åpent sinn til hva datamaterialet kunne fortelle oss, altså en induktiv tilnærming der teorier stammer fra datamaterialet (Nilssen, 2012:78-79). Åpen koding går videre ut på å identifisere, kode, klassifisere og sette navn på de viktigste mønstrene i datamaterialet, som i vårt tilfelle var transkripsjoner. Vi leste gjennom datamaterialet flere ganger og skrev ulike kommentarer i marginen (Nilssen, 2012:82). Til slutt kunne man se et mønster ut i fra denne kodingen og endte opp med å kunne sortere disse under kategorier. Kategoriene vi endte opp med var: «Identifisering», «forventninger/press», «tiltak», «konsekvenser av å ikke bli oppdaget», «endret fokus på evnerike elever» og «begrepet evnerike elever».

7.2 Funn fra kvalitative intervju

Vi vil i den følgende delen presentere funnene fra intervjuene. I presentasjonen av funnene har vi valgt å gruppere funn knyttet til hver kategori inn under hver sin overskrift. Vi vil starte med å presentere lærernes synspunkter, etterfulgt av rektorenes. Bakgrunnen for dette er at vi ønsker å kunne se på likheter og ulikheter på synspunktene lærerne og rektorene imellom.

7.2.1 Identifisering

Et av områdene som vi ønsket å finne mer ut av gjennom intervju var knyttet til identifisering av evnerike elever. Både i intervjuguiden til rektorene og lærerne hadde vi et spørsmål knyttet til dette: «*Har du noen tanker rundt identifisering av disse elevene?*» / «*Hvordan kan man oppdage evnerike elever?*».

Lærer 1

A-C: ... *Har du noen erfaringer med evnerike elever selv? Som du har ...*

L1: *Også spørres det da hva jeg definerer som evnerik ... Jeg har egentlig ikke møtt elever i min karriere som jeg tenker er evnerik helt ut over normalen ... hvis de ikke har hatt en diagnose som gjør at de er evnerike innenfor et veldig snevert felt, og absolutt ikke på andre områder kanskje.*

M: *Du var jo litt inne på det her da, men hvordan man da kan oppdage de her evnerike elevene?*

L1: *ja ... mhm ...*

A-C: *Du har ingen erfaring med akkurat det å...*

L1: *... oppdage spesielt evnerike elever ...?*

A-C: *ja, eller skoleflinke ... eller de som man kan skille mellom veldig flinke, flinke og ...*

L1: *Og eksepsjonelt eeh ...*

A-C: *Ja, de som kan skille seg ut fra normalen. De som er ekstra flinke om man kan kalle det det ...*

L1: *som ... får ... absolutt alt rett på absolutt alle kartleggingsprøver i alle retninger, holdt jeg på å si ...?*

A-C: *Ja, eller de som kanskje er over den normalen som man. ... eller det man tenker er nivået for et trinn ... om det (eleven) ligger over det?*

L1: *Ja ... det er mange som har vært over nivået, men ikke som jeg tenker er over normalen ... hva er normalen egentlig? Normalen er ganske stor ... ja ... mhm ...*

M: *Vanskelig ...*

L1: *Men veldig ressurssterke elever, ja det har jeg jo møtt! Mange ganger.*

[...]

L1: *Også er det jo noen unger som har stort læringspotensial i omtrent alle fag og på alle områder. Også er det jo noen som har stort læringspotensial innenfor ... noe. Og det er sikkert kjempeviktig å bygge på elevene sine sterke sider og la de få bli veldig*

sterk, men samtidig ikke bare fokusere på det slik at de får en masse hull på andre ting. Og det er det jeg egentlig mener med at jeg ikke har funnet noen elever så langt i min karriere som er utenfor normalen, fordi at alle elever jeg har møtt, som har vært veldig ressurssterk og kan mye og kan lære mye ... eh ... har likevel måtte ha jobbet med læreplanmålene for trinnet, fordi at de ikke kan hoppe over det ... for da er det noe de går glipp av ...

Vi har tatt med dette lange utdraget for å synliggjøre at Lærer 1 ser ut til å være usikker på hvordan man definerer begrepet evnerike. Dette kan komme av at hun ikke har hatt noen erfaringer med evnerike elever, og har derfor ingen konkrete eksempler eller forslag til hvordan identifiseringen kan skje. Vi oppfattet likevel Lærer 1 som engasjert, da hun blant annet avbryter og stiller videre spørsmål til det vi spør om. I tillegg er hun opptatt av hvordan hun selv definerer begrepet evnerik, der hun også nevner diagnoser som en del av spørsmålet om hvem de evnerike er.

Lærer 2

M: *Hvordan kan man oppdage de evnerike elevene?*

L2: *De er jo ikke like ... (latter). Eeh, men ... altså, som jeg sa tidligere ... dette med at man burde se de allerede i småskolen, og helst i første klasse allerede. For vår del så kartlegger vi alle elever. Alle blir kartlagt i lesing, eller i norsk; lesing, og hva de kan av bokstaver og ... Vi prøver jo hvert år å få kartlagt i matematikk også. Og der har vi jo en kjempemulighet til å se hvem det er som er kommet veldig mye lengere enn de andre. Veldig mange evnerike er jo slik at de gjerne har lært seg å lese før skolen starter, de kan regne med ganske høye tall allerede ... Selvfølgelig er det forskjellig, det gjelder ikke alle, men der har vi jo en mulighet til å kunne se de og tilpasse til dem allerede fra starten av. Og for min del som underviser i matematikk ... så er det jo der jeg ser de ... jeg har to elever nå som er på et helt annet nivå enn de andre, med måten de klarer å trekke logiske slutninger kjempefort ... ja ... Det har jeg jo sett siden første klasse ... så i matematikken er det spesielt det å kunne tenke logisk fort og forstå sammenhenger veldig fort, som jeg ser på.*

Her ser vi at Lærer 2 gir oss noen indikatorer på hvem hun mener de evnerike elevene er. Hun nevner at disse elevene tidlig lærer seg å lese, gjerne før skolestart. I tillegg får vi nærmest en

oppskrift på hvordan man kan identifisere, hvor hun nevner at de kan regne med høye tall, tenke logisk og se sammenhenger på et tidlig stadium.

L2: *Jeg så også en diskusjonstråd i «Mensa-Norge» sin forumgruppe der det liksom var spørsmål om hvem du var på skolen ... eller hvilke tilbakemeldinger du fikk på utviklingssamtalene ... og det her er jo folk med 131 eller høyere i IQ ... altså de evnerike ... det var bare listet opp at de var: klassens klovn, den bråkete, den som ikke gjør noe, nektet å jobbe, og det var liksom ... alle var listet opp på ... atferd. Mye atferd. Mye klovnerier. Mye «klarer ikke å sitte stille» «vi får ikke h*n til å jobbe» ... «vil aldri gjøre noe» ... «Er nødt til å begynne å jobbe nå!!».*

Her ser det ut til at Lærer 2 har god oversikt over hvordan hun mener man kan definere og identifiserer de evnerike elevene. Det kan også se ut til at Lærer 2 har god erfaring med identifisering og tilrettelegging. Det kommer frem at Lærer 2 benytter ulike kartleggingsverktøy i sin identifiseringsprosess. Vi ser at Lærer 2 trekker inn IQ, hvor hun presenterer forumgruppa «Mensa Norge». Her kan det se ut til at hun har undersøkt hvem de evnerike var, hvor hun nevner viktigheten av å se på elevenes atferd, da mye kan skjule seg bak det vi karakteriserer som dårlig oppførsel.

Rektor 1

R1: *Har mange tanker om det! Nei, jeg tenker jo at ... ehm ... den letteste måten å identifisere dem på er jo selvfølgelig læreren i gruppa sammen med alle de andre barna, men at de snakker med dem spesielt. Altså dette med dialogen med **alle barn**, ikke sant, for da vil de jo finne ut hva er det de kan, hva kan jeg jobbe videre med og hvordan kan man legge til rette for det. Så jeg tenker at dette med å jobbe med barna i dialog er det som er viktig i forhold til å finne ut hvor flink de er, og hva de er flink til.*

Her ser vi at Rektor 1 påpeker at det er viktig å ha dialog med barnet for å finne ut hva eleven kan, for å kunne tilrettelegge undervisningen videre ut i fra dette. Det kan se ut til at dette har tilknytning til vurdering for læring, som handler om å finne ut hva eleven allerede kan og gi tilbakemeldinger mot ny læring (Olsen et al., 2016:124).

Rektor 2

Rektor 2 snakker gjentatte ganger om identifisering av evnerike elever eller «sterke elever innenfor fagene vi diskuterer» som også er et begrep hun bruker. Vi vil her presentere noen utdrag:

R2: *Ehm ... ja vi jobber jo som sagt mye med kartlegging, så det handler jo om å kartlegge dem.*

[...]

A-C: *Har dere erfart, eller har du erfart at dere har hatt en elev som var evnerik, men så har dere ikke oppdaget det før det kanskje var for seint, eller etter lang tid ...?*

R2: *Ehm ... Ja! Altså, det vil jeg jo si. Alltid. For at vi ønsker jo alltid å være tidligere ute uansett, ikke sant. Sånn at når vi får, hvis vi får på en måte dette som en sånn mistanke i ... senere enn 1., 2., 3. så er det jo litt sent.*

[...]

R2: *... jeg husker for soen år siden vi hadde en elev som for og gikk i sirkel i skolegården. Og han bare måtte det, fordi det var hans måte å hvile hodet på. Han hadde så behov for struktur, ikke sant, han var supersmart. Ehh ... og når friminuttet kom da og utetiden, så trengte ikke han noen sånne kompliserte sosiale relasjoner; at noen hadde forventninger til han om at han skulle følge de og de reglene i lek og sånt, han bare trengte å nesten rydde i sitt eget hode etter undervisning. Og det var jo litt sånn der ...vi ble jo litt bekymret sant, hva er dette for noe? Hva er det han prøver å fortelle oss? Vi tenker liksom at atferd uansett; positiv, negativ, alt! Atferd er et språk.*

A-C: *men har du merket også sånn i forhold til det sosiale om man kan merke det på de måtene at folk er evnerik? Eller er det kun i undervisningssammenheng man kan fange opp dem?*

R2: *Ja, det er jo som regel en sammenheng, tenker jeg. Men de er jo ofte, det starter jo ofte med det faglige da. At det er der vi begynner å lete etter svarene.*

[...]

R2: *... det med å være skoleflink, det er jo en ferdighet. Ikke sant, mens de strategiene som noen barn har, strekker seg litt ut på siden av det som er på en måte innenfor normalbegrepet.*

Her forstår vi, ut ifra hva Rektor 2 beskriver gjennom disse utsagnene, at kartlegging er noe som jobbes med kontinuerlig, og at det er viktig å oppdage elever tidlig. Dette kan vi knytte til Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) «tidlig innsats for livslang læring» (Meld. St. 16 (2006-2007), 2007). I tillegg til at atferd kan være med på å vise til at det er noe ved eleven, som kan være en indikator på at det ligger noe bak denne atferden, som for eksempel kan være at eleven er evnerik. Det er viktig å oppdage elevene tidlig. Elevene kan ofte oppdages gjennom undervisningssituasjoner der man ser at enkelte elever for eksempel bruker spesielle strategier som ikke de jevnaldrende elever benytter seg av.

Oppsummering

Flere av informantene nevner kartlegging som et verktøy for identifisering av evnerike elever. Atferd er også et begrep som dukker opp i flere av intervjuene, som kan være en indikator på at elevene kan være evnerike. Man kan identifisere disse elevene både i sosiale kontekster, samt faglige. Vi ser også at det er en usikkerhet knyttet til forståelsen av begrepet *evnerike*, som preger både identifiseringsprosessen og måten man jobber med denne elevgruppa på.

7.2.2 Forventninger/ press

Vi var ute etter å finne ut av om det var noe nevneverdig press utenfra, for eksempel fra kommunen eller foreldre, som handlet om tilrettelegging av opplæringen for evnerike elever. I intervjuguiden for rektorene var dette formulert som et eget punkt/spørsmål: *Press utenfra? Kommunen, foreldre ...*, mens i lærerintervjuene ble det knyttet til foreldresamarbeid.

Lærer 1:

A-C: Hvis du har elever som er ressurssterke i klassen, har du foreldresamarbeid i forhold til det å tilrettelegge?

L1: Ja, det må man jo ha. Og det er jo de som også kan gi en tilbakemelding kanskje mer enn oss om hvordan de her elevene får de utfordringer de trenger på skolen. Ja ... de sier kanskje mer i fra om det hjemme enn de gjør på skolen. Men så møter man jo ofte foreldre som kanskje ønsker å pushe elevene sine lenger fordi de ser at de kan noe, og så ser de ikke så godt hva de ikke kan. Ja, for det er jo det ... det er jo stort læringspotensial, men hvis man reindyrker og lar de bare utvikle seg på det de har stort læringspotensial for, så er det kanskje noe annet de ikke får dekt. Og i den norske skolen

skal vi jo følge læreplanen og læreplanmålene, og da er det liksom ikke rett å legge vekk noe fordi de er supergod i noe annet...

Slik vi tolker det, har Lærer 1 mye samarbeid med foreldre, for å kunne tilpasse og møte elevene på best mulig måte. Det ser ut til at hun er bevisst på at elever kan snakke med foreldre på et annet nivå enn med lærere, og at et samarbeid derfor kan være nyttig. I tillegg kan det se ut til at Lærer 1 ser de utfordringene som kan oppstå hvis en forelder ønsker at sitt barn skal få større faglige utfordringer. Slik vi ser det, ser Lærer 1 som pedagog noe annet enn foreldrene, hvor foreldrene ser ut til å ønske å pushe sine barn til å bli enda flinkere på ett område. Det kan se ut til at Lærer 1 ønsker å være forsiktig med dette, og heller la elevene få utvikle seg på flere ulike områder.

Lærer 2

M: *Hva med foreldresamarbeidet med de foreldrene som har de evnerike elevene ... blir det noe annerledes?*

L2: *Det blir ikke noe annerledes ... altså, foreldresamarbeidet er jo viktig uansett hvilken elev man har.. De to elevene som jeg har, som jeg tenker at har mere evner i matematikk enn det som er normalt i andre trinn ... der har jeg jo pratet med foreldrene og fått samtykke til at de skal få lov til å jobbe med mer avansert stoff.*

A-C: *Så du spør de foreldrene i forkant?*

L2: *Spør, eller sier at "dette her ønsker jeg at de skal gjøre for at de skal få ...". For det er jo viktig at foreldrene er på lag også ... og da forklarer jeg gjerne situasjonen med det at «jeg ser at ditt barn er mye sterkere i matematikk enn det som er vanlig i andre trinn ... og hvis han (eleven) ikke får utfordringer så kommer matematikk til å bli kjempekjedelig». Og det synes de (foreldrene) er helt greit, at barnet får mer avansert matte.*

Slik vi ser det har læreren et samarbeid med alle foreldre, og poengterer at samarbeidet ikke er annerledes med evnerike elevens foreldre. Det kan se ut til at læreren orienterer disse foreldrene om at barnet er evnerik, og at hun etter dette tilpasser og avanserer opplæringa. Slik vi ser det spør lærerne foreldrene om samtykke, og gir informasjon om situasjonen og veien videre. Som pedagog kan det se ut til at Lærer 2 ønsker at elevene skal få mulighet til å strekke seg så mye som mulig.

Rektor 1:

A-C: Merker du noe press i fra foreldre som kanskje da har evnerike barn? Eller fra kommunen eller andre instanser?

R1: ehm ... foreldre, nei ikke så mye egentlig, men det er jo noen. Men jeg synes egentlig at de fleste lærerne har såpass tett samarbeid med foreldrene, sånn at etter at satsinga var på dette med vurdering for læring; at du skal finne ut hva er det eleven kan, og hva skal han jobbe videre med, og at du tar det i utviklingssamtalene, så får du på en måte tatt det der og da, og sammen med eleven og. Jeg tror fokuset går mer på det her med at eleven skal tas med i sin egen utvikling og også elev-elev. Sånn at ... jeg syntes ikke ... det er jo noen, men det er ikke mange i forhold til foreldre. Men utenifra så ligger jo presset på alle kartleggingene som gjøres i forhold til hva alle elevene skal kunne, og hva brukes kartleggingen til. Du har jo PISA i utlandet, så har du nasjonale prøver inne i ... her, og det skaper jo en viss form for press, det gjør det jo. Men så er det jo "å stå han av", og tenke at vi må i skolen tenke at dette er for oss et kartleggingssystem, ikke et sammenlikningssystem, som de ofte bruker det som i media. Sånn at klart det blir en viss form for press, det gjør jo det, det er jo ikke noe artig om man er en skole som har lave resultater ...

Senere i intervjuet nevner også Rektor 1 skoleeier som en faktor for press, og knytter det eksempelvis opp mot prestasjoner og økonomisk ramme. Dette kan gjøre det utfordrende å tilpasse undervisningen til både svake og sterke elever, mens de «i midten» kan være enklere å favne om.

Dette tolker vi som at Rektor 1 ikke opplever presset fra foreldre som merkbart, men at det er et press tilstede utenfra. Rektor 1 opplever likevel ikke dette presset som styrende. Dette avhenger også av hvordan man velger å se på det, der skolen i dette tilfellet benytter de ulike testene som et kartleggingssystem, overfor et sammenlikningssystem.

Rektor 2:

For å gi et bakteppe til utdragene som vi vil presentere fra intervjuet, har vi hatt en samtale om tilpasning av opplæringen, der Rektor 2 påpeker at det er kompetansemålene som er gjeldende, og ikke læreverk: «vi snakker jo ikke om pensum, ikke sant, vi snakker ikke om 5. klasse-pensum og 6.klasse- pensum, Selv om det er ofte det foreldre gjør, så prøver vi å snakke om

kompetansemål». Videre påpeker hun at de noen ganger strever med å skape en felles forståelse mellom skolen og foreldrene.

A-C: *Du snakket litt om dette presset fra foreldrene, er det et kjent problem for alle?*

R2: *Jeg opplever ikke det som et press ... men jeg opplever ... foreldre kan jo fort bli utrygg hvis de ikke kjenner seg igjen i begrepene vi bruker. Ikke sant, for å ... altså har vi en felles forståelse? Sant, og vi mennesker er jo gjerne sånn at vi relaterer ting til egne opplevelser, og alle har jo gått på skolen, så alle kan jo litt om skolen.*

[...]

A-C: *Enn kommunen, merker dere noe ... press hvis vi bruker det begrepet ...?*

R2: *Nei, det vil jeg ikke si. Altså, vi liker å snakke om skoleeier... og skoleeier har jo veldig klare forventninger til hvordan vi ehh ... tilpasser og hvordan vi legger opp ... hvordan vi organiserer skolen vår. Veldig klare forventninger, men samtidig også en ganske stor frihet, fordi at det er jo, sant, skolekultur. Veldig stor forskjell på skolekultur på de forskjellige skolene...men vi har jo vår ... årlige rapportering, ikke sant, så skoleeier fører jo en kontroll med hva vi gjør. Og det tenker jeg er sunt, for det holder oss skjerpet, og også fordi at vi må reflektere rundt hvorfor vi gjør som vi gjør. Både i møte med skoleeier på den ene siden og foreldrene på den andre siden.*

Dette tolker vi som at Rektor 2 ikke opplever et merkbart press, hverken fra foreldre eller instanser rundt. Likevel må man holde seg skjerpet og reflektere rundt hva man gjør, både i forhold til skoleeieren, men også for å kunne trygge foreldre.

Oppsummering

Denne kategorien viser oss at ingen av våre informanter, hverken lærerne eller rektorene, anser press utenifra som en faktor knyttet til de evnerike elevene. Likevel poengterer de viktigheten med et foreldresamarbeid for å styrke opplæringen hos de evnerike, samtidig som at foreldresamarbeidet er like viktig blant alle elever.

7.2.3 Tiltak

Et viktig tema i intervjuene handlet om *tiltak* for evnerike elever. Videre vil vi presentere våre funn fra intervjuene med rektorene og lærerne.

Lærer 1

A-C: Hvis du har ressurssterke elever i klassen, hvordan tenker du at man kan tilrettelegge undervisningen for de elevene?

L1: Det er kjempeviktig å **ikke** følge læreverket, for å si det sånn. Et av spørsmålene deres var hvis læreverket ikke var tilpasset.. men du skal jo ikke følge læreverket, du skal la deg styre av målene, ikke sant.. og hvis du gjør det, så **kan** læreverket være en ressurs du kan bruke, men du skal ikke bruke.. følge den.. nei.. og veldig evnerike elever trenger jo andre typer oppgaver kanskje enn det som læreverket.. det er i hvert fall kjempeviktig å ikke sette de til utfyllingsoppgaver i engangsbøker, ikke sant. Det er ikke noe for dem. De må man jo stimulere tanken til. Å la de få bruke kreativiteten sin, og la de få gjøre typisk problemløsningsoppgaver. De må få utfordringer som ikke går på å gulpe opp og repetere ferdig kunnskap. De må få oppgaver der de er med å **skape** kunnskap.

[...]

M: Får du en større arbeidsmengde da når du har de elevene du også må tilrettelegge til, de som er ressurssterke? I forhold til resten av klassen?

L1: Ja, det gjør man jo. Men det er jo tilpasset opplæring, så det gjør man jo. Man tilpasser til de elevene man har, men ja.. det er lettere å drive undervisning i en gruppe der de er veldig like, da trenger du å planlegge bare ett opplegg, kanskje. Men du har jo aldri slike grupper.

Slik vi ser det er Lærer 1 opptatt av å ikke følge læreverket slavisk, men at målene skal være styrende for undervisningen. I tillegg ser det ut til at Lærer 1 har fokus på å ikke gi elevene oppgaver som kun repeterer arbeid de allerede har gjort, men heller la elevene løse problemløsningsoppgaver og oppgaver som får elevene til å skape sin egen kunnskap. I tillegg kan det se ut til at Lærer 1 tilpasser opplæringen til alle elever, og at dette er selvkjent og noe man ikke kommer utenom. På samme tid ser det ut til at læreren mener at å tilpasse til en homogen gruppe elever er enklere, men at dette aldri skjer.

Lærer 2

L2: I matematikken er det slik at jeg bruker problemløsningsoppgaver veldig mye, fordi det er så lett å tilrettelegge for dem der. Ellers så tilrettelegger jeg jo de på ulike måter. Jeg har en som jobber i tredjeklasseboka, og en som jobber litt i andreklasseboka, men

som også får hefter som er tilpasset et høyere nivå. Så det er liksom.. at man kan jobbe med det. Og da jobber de alltid innenfor samme tema. Jeg lar de aldri regne videre, for da føler jeg at jeg som lærer ikke har kontroll. Det er viktig for meg at selv om de jobber med et litt annet pensum, skal de fortsatt få innføring fra meg og kunne diskutere litt med meg, og.. «hva er dette her?» Og jeg har kontroll på at de ikke får noen misoppfatninger, og at.. ja ... altså.. det å bare sitte å jobbe på egenhånd, det kan jo.. det er ikke noe gøy! Det er jo artig å kunne få diskutere litt og lære litt fra andre.

[...]

M: *Du svarte jo litt på hva man kan gjøre dersom en elev ligger litt lenger frem enn de andre i læreverket. Har du noen flere tanker om det, eller?*

L2: *Igjen vil jeg bare påpeke at jeg synes det er veldig viktig at de jobber innenfor samme tema.. at det er mer at de får en dybdelæring mens vi holder på med samme tema. Og det handler og om de matematiske diskusjonene vi har i klasserommet.. om noen holder på med geometri, mens resten av klassen holder på med regning med tallene 0-100.. da har man ikke noe.. det er ikke noe samsvar.. og de evnerike og de veldig skoleflinke elevene kan jo bidra til å øke forståelsen hos de andre som er middels eller svak ved at de kan få bruke deres måte for å forklare ting på.. for det er jo ikke slik at læreren kan stå å forklare alt og at alle forstår.. hva det betyr! Jeg er veldig **for** dette å bruke elevene.. at de kan få forklare for hverandre.. deres tankegang.*

[...]

L2: *Altså.. de aller fleste har jo en evnerik elev i klassen, så.. tilpasser man ikke til den eleven så gjør man jo ikke jobben sin.. og uansett en evnerik eller ikke så vil jo spennet mellom elevenes nivå være like stort.. så man har jo alle, i alle retninger.. så hvorvidt du har en evnerik eller en kjempesvak.. eller uansett, så er det jo.. det er jo en del av jobben! Og nivåforskjellene vil alltid være stor i en klasse.. men der er jo spørsmålet; hvorvidt man tar seg tiden til å faktisk tilrettelegge for de evnerike.. for det vet jeg jo at ikke.. det er ikke alle som gjør det, eller har fokus på det. Det er jo veldig ofte at man blir sittende alene å jobbe eller gjøre akkurat som alle de andre. Og ikke får utfordringer på sitt nivå.*

Lærer 2 snakker om at hun tilrettelegger undervisningen ved å bruke problemløsningsoppgaver. Det ser ut til at læreren har fokus på at elevene til enhver tid skal jobbe med samme tema, slik

at undervisningen går parallelt med hverandre. I tillegg ser det ut til at læreren benytter de evnerike elevene som ressurs for de andre elevene i klassen, slik at disse elevene får bruke sin kunnskap og talemåte til å nå ut til elevene. I noen tilfeller benytter læreren hefter som er tilpasset et høyere nivå. Tilpasset opplæring til de evnerike elevene ser ut til å være sentralt hos denne læreren, og i denne delen av intervjuet opplevde vi læreren som engasjert. Dette tolker vi som at Lærer 2 har mye fokus på dette og at hun mener at dette er sentralt for å nå ut til alle elevene, slik at alle elever opplever utfordringer og mestring på sitt nivå.

Rektor 1:

Rektor 1 nevner en rekke ulike tiltak man kan sette i gang for å tilrettelegge undervisningen for evnerike elever, og elevgruppen for øvrig. Hun nevner problemløsende og åpne oppgaver, stasjonsarbeid, eller jobbe på tvers av grupper og klasser. Dette er både tiltak i klasserommet, men også i samarbeid med andre instanser som Vitensenteret, eller jobbe i nettverk med andre skoler. Rektor 1 har også et poeng i forhold til det å *tørre* å jobbe differensiert:

R1: ... *du må jo tilpasse i forhold til den gruppa du har og den elevmassen du jobber med. Men jeg tror også det er viktig dette med å tørre. Tørre å jobbe differensiert, også inne i klasserommet, men at du ikke blir så lukket at det bare må være inne i klasserommet.*

Rektor 2

Rektor 2 nevner viktigheten av tilpasset opplæring også til evnerike elever:

R2: ...*at man både skal tilpasse i forhold til de elevene som har utfordringer, og som på en måte trenger å strekke seg for å komme videre, og til dem som har strekt seg og som vi må strekke oss for å nå.*

Hun snakker også om tilpasning *der de er*, noe som gjelder tilpasset opplæring i klasserommet og tilpasninger til deres nivå. I tillegg nevner hun et tilfelle fra noen år tilbake i tid, der elever hoppet over trinn for å bli faglig imøtekommet. Hun er også inne på å snakke om å jobbe i mer avanserte bøker, for eksempel i 5. klasseboka dersom en elev går i 4. klasse, og at dette kanskje ikke alltid er det beste alternativet for å skape en helhet rundt eleven. I tillegg vil den evnerike eleven på denne måten skille seg ut fra de andre elevene, som også er et hensyn å ta; er eleven klar for det?

Rektor 2 forteller også at de i personalet har hatt kultur for å jobbe med tilpasset opplæring, også til evnerike elever eller elever med stort læringspotensial.

R2: ... for eksempel når vi snakket om tilpasning, det har vi opppe jevnlig på utviklingsmøtene våre som er hver onsdag. Og da var det blant annet hun ene norsklæreren som sa at; «Men jeg har fire forskjellige opplegg i min norskgruppe». Det handler om tilpasning.

På denne måten mener hun at man favner om elevene innenfor klasserommet, og at det da ikke nødvendigvis er behov for at en annen lærer for eksempel tar ut halvparten av elevene. I tillegg nevner hun et positivt selvbilde som en del av tilpasning i undervisningen:

R2: Man jobber jo med helhet rundt eleven i forhold til positivt selvbilde ... min erfaring er at spesielt det vi kaller evnerike barn ofte kan slite sosialt. Ikke sant, sånn at tiltakene er jo også myntet på det sosiale, for å bygge på en måte status i gruppen. For å få vise hva man kan og hva man er god på, på en **positiv** måte.

For å oppsummere hva Rektor 2 har beskrevet, er det tilpasning i forhold til alle elever faglig og sosialt, ettersom flere evnerike elever kan slite med det sosiale. Her er det viktig å skape et godt klassemiljø, slik at man får frem positive sider ved alle elevene. Mye tilpasset opplæring kan skje innenfor klasserommets vegger, og for eksempel ved at man har et felles opplegg i klassen, men likevel tilpasser nivået til de ulike elevene man har.

Oppsummering

Det er tydelig at tilpasset opplæring er viktig for alle intervjudeltakerne. Flere tiltak går igjen i intervjuene. Tiltak som nevnes er å arbeide differensiert i klasserommet, for eksempel i form av stasjonsarbeid eller å gi oppgaver/bøker tilpasset elevens nivå. Problemløsning og åpne oppgaver der elever får bruke sin kreativitet, er også noe som går igjen i intervjuene. I tillegg nevnes det også i et av intervjuene at elevene kan være med på å skape kunnskap gjennom oppgaver, som er et poeng knyttet til problemløsningsoppgaver. I slike oppgaver er det ikke noen faste algoritmer eller oppskrifter på hvordan oppgaven skal løses. Det påpekes også at det ikke alltid er best å jobbe videre i mer avanserte bøker, men at å jobbe med samme tema på ulike nivåer kan være hensiktsmessig, og at det er kompetansemålene vi primært må forholde oss til, og ikke ulike læreverk.

Det blir også snakket om ulike organisatoriske tiltak, som å jobbe i grupper på tvers av klasser, eller jobbe i nettverk med andre skoler. I tillegg går det an å være med på tiltak som gjøres utenfra, som for eksempel Vitensenterets program for talenter innenfor realfagene, som går ut på at sterke elever på disse områdene får utfordringer på sitt nivå og sitt interesseområde (Vitensenteret, u.å). Et annet tiltak som ble beskrevet var å hoppe over trinn, men at dette ikke er noe som vanligvis gjøres nå, det er mer snakk om tilpasning.

I tillegg nevnes andre viktige faktorer for å tilrettelegge undervisningen også andre deler i intervjuene enn disse utdragene, som viktigheten av å ha en dialog med eleven og foreldresamarbeid.

7.2.4 Konsekvenser av å ikke bli oppdaget

En av lærerne vi intervjuet hadde gode refleksjoner på hva som kunne bli konsekvensene ved å ikke bli oppdaget som evnerik. Denne læreren snakker om hennes egen erfaring av å ikke bli oppdaget som evnerik, spesielt i matematikk, hvor hun selv ble satt til å stadig regne i nye mattebøker. Dette førte til at hun mislikte faget, og hun forteller at *«etter dette var matte bare kjedelig ... og etter det ble matte vanskelig ...» «... man hater jo faget til slutt fordi det blir så kjedelig ...»*. Læreren snakker videre om at dette resulterte i at hun opplevde vegring for faget, og hun følte at faget ble for vanskelig. Læreren snakker videre om at hun etter flere år med matematikkvegring tok tak i problemet, hvor hun oppdaget at problemet bunnet i at hun ikke fikk tilstrekkelig tilpasset opplæring som barn, og at hun satt egentlig inne med et stort potensiale i faget. I tillegg snakker den samme læreren om fatale konsekvenser i det senere liv. Hun er medlem i et forum som kalles "Mensa-Norge", et forum bestående av evnerike, voksne mennesker. I dette forumet kommer det frem at en stor andel av medlemmene sliter med psykiske problemer i dag: *"... en så stor andel av arbeidsuføre mennesker og deprimerte mennesker og mennesker med psykiske problemer av et eller annet slag ... jeg har aldri møtt en så stor andel av... ikke SÅ veldig mange"*.

Dette gir oss indikasjoner på at evnerike elever som ikke blir identifisert og tilrettelagt for, kan slite senere i livet, hvor de blant annet kan få varige psykiske problemer.

Rektor 1

I tilknytning til en samtale om tilpasset opplæring til elevene og deres læringsstil, snakker Rektor 1 også om motivasjon og konsekvenser ved manglende motivasjon:

R1: ... og så handler det jo og om å motivere elevene til læring mange ganger. For det er jo en grunn til at så mange dropper ut, og kanskje er det nettopp fordi man har for mye teori og for lite praktisk tilnærming i undervisninga. Og kanskje spesielt når man da kommer i videregående, for da orker man ikke mer.

Her nevner altså Rektor 1 en sammenheng mellom manglende motivasjon og at elever dropper ut av videregående skole. Videre ser det ut til at hun etterlyser mer praktiske tilnærming i undervisningen for å styrke elevenes motivasjon.

Rektor 2

Rektor 2 mener at det får konsekvenser for den enkelte eleven dersom de ikke blir oppdaget tidlig nok.

R2: ... det går på selvbilde, tror jeg da. Fordi at man ser at det er noe annerledes med meg enn de andre. Sant, og når man kommer i en viss alder da, så ... så leter man etter svarene, så leter man hos seg selv, og så ... ja ... så blir det frustrasjon, og så blir det ... sant, «de voksne forstår meg ikke», foreldrene forstår kanskje ikke, og læreren forstår kanskje ikke og de andre elevene forstår i hvert fall ikke! Ikke sant, og så blir det vanskelig.

I tillegg til at Rektor 2 tidligere i intervjuet nevnte atferd som en faktor som kan knyttes til enkelte evnerike elever, nevner hun her også at en av konsekvensene ved å ikke bli oppdaget kan være frustrasjon og svekket selvbilde.

Oppsummering

Det å ikke bli identifisert i skolen, og ikke bli tilrettelagt for i opplæringen, vil ha konsekvenser for den enkelte elev. Det kan føre til frustrasjon og svekket selvbilde, eller manglende motivasjon, som også videre kan føre til at de dropper ut av skolen. I tillegg kan dette føre med seg alvorlige konsekvenser, som å utvikle psykiske problemer senere i livet.

7.2.5 Endret fokus på evnerike elever

Et av spørsmålene vi stilte i intervjuene av rektorene, handlet om fokus på de evnerike elevene og endring av fokus over tid: «Har du merket noe til om fokuset på evnerike elever har endret seg over tid?» Vi stilte også et spørsmål innledningsvis der vi henviste til NOU-en (2016): *Det*

kom nylig ut en NOU («Mer å hente- bedre læring for elever med stort læringspotensial») om elever med stort læringspotensial ... hva tenker du om dette?

Rektor 1:

Rektor 1 mener at det i grunnen har vært fokus på å tilrettelegge undervisningen til de elevene man har over en lengre periode, men at det kanskje er nytt at man kaller en elevgruppe for evnerike elever. Rektor 1 sier videre at fokuset har endret seg, noe som kan ha opphav i at begrepet *tilpasset opplæring* for alvor ble implementert:

M: *Har du merket noe om fokuset på disse elevene med stort læringspotensial har endret seg over tid?*

R1: *Ja, det har det jo gjort syntes jeg. Det går veldig mye på dette med tilpasset opplæring, man må og skal tilpasse undervisninga for alle elevene.*

[...]

M: *Så tilrettelagt undervisning og foreldresamarbeid er "cluet"?*

R1: *Ja, det er nøkkelen til det meste, men det er viktig å ikke glemme eleven i det hele, for det det er den første og største nøkkelpersonen.*

Det kan tyde på at Rektor 1 synes at fokuset på de evnerike elevene har endret seg over tid, særlig med at tilpasset opplæring har blitt så viktig. Og innenfor tilpasset opplæring inngår både tilrettelegging av undervisningen, men også i forhold til elevens egen motivasjon der en dialog med eleven er viktig, og å ha et skole-hjem samarbeid, noe Rektor 1 forklarer senere i intervjuet.

Rektor 2:

M: *...så kom det nylig ut en NOU «Mer å hente, bedre læring for elever med stort læringspotensial», hva tenker du om det?*

R2: *Jeg tenker at det er veldig fint at det kommer, altså at det på en måte settes fokus på det. Og at det har et navn, noe man kan snakke om. Fordi at vi jobber jo sterkt med fokus på tilpasset opplæring.*

[...]

M: *har du merket noe til om fokuset har endret seg over tid ... med disse evnerike?*

R2: *Ja, det vil jeg si... jeg opplever at det er en annen forståelse for evnerike barn, og man er også tilbøyelig til å for eksempel se når vi jobber med elever som får sakkyndig vurdering fra PPT, at man også er tilbøyelig til å se hva det er, for eksempel når det er snakk om atferd.*

Ut i fra dette forstår vi at Rektor 2 mener fokuset har endret seg, noe som er positivt, og at tilpasset opplæring er en faktor for dette. I tillegg poengterer Rektor 2 at forståelsen av hvem de evnerike elevene er, er i endring.

Lærer 2

Selv om Lærer 2 ikke snakker direkte om endring av fokus over tid, poengterer hun viktigheten av å ha fokus på de evnerike elevene.

L2: *Det er viktig at man får satt fokus på det (de evnerike). Jeg har jobbet en del med dette på denne skolen, for å få satt fokus på det for de lærerne her.. at man skal være mer bevisst på hva man gjør, og ikke gjør. For det mange gjør er ofte «å, du er ferdig, ja da får du mer av det samme!». Og det er kjedelig når man er kjempesmart...*

Det ser ut til at læreren prøver å engasjere sine kollegaer, da det kan være et problem at så få sitter med nok kunnskap om hva en bør gjøre i situasjoner hvor de har evnerike elever.

Oppsummering

Det kan tyde på at fokuset har endret seg over tid, og at det i dag er mer fokus på at evnerike elever trenger tilpasset opplæring. Begge rektorene nevner at dette har en sammenheng med fokuset på tilpasset opplæring. En viktig faktor som Lærer 2 nevner er å ha fokus på evnerike elever også i kollegiet.

7.2.6 Begrepet «evnerike elever»

Et av områdene vi undersøkte gjennom intervjuene våre var hva rektorene og lærerne tenkte om begrepet evnerik. I intervjuguiden så spørsmålet om dette slik ut:

«Hva tenker du om uttrykket «evnerik» eller elever med stort læringspotensial?»

I intervjusituasjonene fokuserte vi her mest på uttrykket evnerik, men elever med stort læringspotensial er også et begrep som de fleste informantene sier noe om.

Lærer 1:

L1: *Ja, hva tenker jeg? (Latter) Jeg tenker ganske mye for så vidt. Og det henger litt sammen med de andre spørsmålene dere hadde på den intervjuguiden også, det med å skille mellom flinke og evnerike, og det var vel et spørsmål der på intervjuguiden også om jeg får det til.. og.. ehm.. kanskje ikke? Jeg synes kanskje det er vanskelig.. hva er evnerik? Og selv om jeg leste den linken som du hadde sendt, så tenker jeg at det kan være ganske mange som faller innenfor det og likevel er innenfor normalen og er skoleflinke elever, men som likevel har et stort læringspotensial. Og i min karriere.. spesielt evnerik.. er det da på en måte barn som kanskje har autisme, med et ekstremt spesielle interessefelt, ikke sant.. som har kjempesterke evner der, men kanskje veldig svake evner på andre områder.. Er det de som er evnerik?*

A-C: *Ja, det er ganske interessant. Har du noen erfaringer med evnerike elever selv? Som du har ... (avbrutt av lærer 1)*

L1: *... også spørres det da hva jeg definerer som evnerik. Jeg har ikke egentlig møtt elever i min karriere som jeg tenker er evnerik helt ut over normalen ... hvis de ikke har hatt en diagnose som gjør at de er evnerike innenfor et veldig snevert felt, og absolutt ikke på andre områder kanskje.*

Her kan det se ut til at Lærer 1 har lite erfaring med å bruke begrepet evnerike elever. Læreren ser ut til å være usikker på hvordan man definerer begrepet evnerik, hvor hun nevner at begrepet kan knyttes til diagnoser, og at det derfor ikke alltid passer å kategorisere sterke eller skoleflinke elever innenfor dette begrepet.

Rektor 1:

R1: *Ehm ... Jeg vet ikke om jeg syntes det er det riktige begrepet å bruke på dem ... egentlig. Jeg syntes det andre begrepet som brukes her i deres spørsmål om elever med stort læringspotensial er mye bedre å bruke (henviser til intervjuguiden). For jeg tenker at en ting er å kalle de evnerik, men hva kaller du de motsatte da? Kaller du dem for evnefattig, eller kaller du dem for evnesvak, eller ... ja, så det er liksom derfor jeg ikke syntes begrepet er så veldig bra. For det finnes bestandig noe motsatt. Så derfor er jeg ikke så glad i det **begrepet** der.*

Her synes vi at det kommer ganske tydelig frem at rektor 1 ikke er særlig begeistret for begrepet evnerik, og at det kanskje kaster et dårlig lys over de som er i den motsatte enden av skalaen, altså «svake» elever.

Lærer 2:

L2: *Det er jo.. altså, hva jeg tenker om uttrykket evnerik? Det er jo de barna som ikke bare er sterk faglig, men som gjerne har enda mere enn det.. Men det vil jo ikke si at man er kjempeflink over hele linja, men gjerne i et spesielt fag man viser sterke evner.. eller i flere fag for den saks skyld. Jeg tenker at min jobb i småskolen er kjempeviktig for de barna, for det er jo gjerne der man kan se de elevene. Det er jo der de fortsatt har veldig mye motivasjon og lærelyst.*

M: *Synes du det er et greit begrep å bruke?*

L2: *Jeg liker det begrepet, men jeg vet jo at Jøsendalutvalget velger å bruke barn med stort læringspotensial og barn med eksepsjonelt stort læringspotensial.. og det.. ehm.. altså med det begrepet, stort læringspotensial, så tenker jeg har ikke alle det? Har ikke alle stort læringspotensial? Evnerik synes jeg favner.. synes jeg at favner litt mer, for det er jo gjerne de som.. ja, har det lille ekstra, for å si det slik.*

A-C: *Så da skiller du mellom de skoleflinke og de evnerike?*

L2: *ja.. det er jo litt slik.. hvis man går i andre enden.. så kan man jo skille mellom de som er svake og de som har en diagnose som gjør at det er enda mere.. ja.*

Her ser vi at Lærer 2 liker begrepet evnerike elever, og at hun mener at det favner mer enn begrepet stort læringspotensial, hvor hun presiserer at alle barn har et læringspotensial. Her kan det se ut til at Lærer 2 skiller mellom sterke eller skoleflinke elever, og de som kan omtales som evnerike.

Rektor 2:

R2: *Ehm ... ja det er jo et begrep som det kanskje burde ha funnes et bedre ord for, tenker jeg. Fordi at; evner i forhold til hva?*

Man setter ofte sånt motsetningsforhold i forhold til det her med, eller ikke motsetningsforhold, men at det på en måte blir faglig styrke og så er det knyttet opp mot de teoretiske fagene, ikke sant, så blir det en forskjell på det teoretiske og det praktisk estetiske. Sant, for du kan jo være veldig evnerik også i det praktisk-estetiske, og kanskje ikke, altså det der med å utfylle alt.

A-C: *Når dere snakker om de type elevene, har dere et annet begrep som dere bruker eller benytter dere av?*

R2: *Vi snakker jo om de sterke elevene innenfor de fagene vi diskuterer.*

Ut i fra dette kan det se ut til at Rektor 2 ikke syntes noe særlig om begrepet, og ser det som et lite dekkende begrep. Dette fordi begrepet ikke sier noe om på hvilken måte man er evnerik, ettersom man kan være evnerik på flere ulike områder.

Oppsummering

Vi ser at de fleste av våre informanter synes at begrepet evnerik er et lite dekkende begrep, og er vanskelig å definere. Likevel ser vi at den ene av informantene er positiv til å bruke begrepet, og mener at det dekker bedre enn blant annet stort læringspotensial. Ut ifra dette kan det se ut til at det er usikkerhet og ulike meninger knyttet til selve begrepet, og bruken av det.

7.3 Tolkning/oppsummering av observasjon?

Gjennom observasjonen fikk vi se at læreren benyttet seg av problemløsning i matematikkundervisningen. Dette bekreftet hun også i samtalen etter observasjonen. Problemløsning er en fin måte å tilpasse undervisningen på. I dette tilfellet handlet oppgaven om at elevene skulle kombinere is-smaker, og her var det mulig å tilpasse nivået til elevene ved å variere antall is-smaker som skulle kombineres. I tillegg kunne elevene få mer avanserte oppgaver etter hvert ved å øke antall is-smaker. I tillegg sa læreren selv i intervjuet i etterkant at problemløsning i matematikken gav gode muligheter til tilrettelegging:

«I matematikken er det slik at jeg bruker problemløsningsoppgaver veldig mye, fordi det er så lett å tilrettelegge for dem der».

Dette syntes vi kom frem gjennom undervisningstimen vi observerte, der man så at det ikke trengte å være et komplisert opplegg for å kunne bruke problemløsningsoppgaver i klasserommet.

8 Diskusjon

I det foregående kapitlet presenterte vi våre funn. Når vi ser på forskningsspørsmålet vårt, empiri og teori vi tidligere i oppgaven har presentert, ser vi at det fortsatt er stor usikkerhet rundt begrepsdefinisjonen av evnerike elever og omkring temaet. Dette kommer frem både ved at det er kommet en NOU (2016:14), og gjennom våre intervjuer, som viste at det lå en del usikkerhet rundt temaet, og at det var vanskelig å snakke om dette. Dermed blir det også videre vanskelig å identifisere disse elevene. Informantene har også snakket om ulike tiltak, både knyttet til differensiering i klasserommet, men også tiltak utenfor skolen. Likevel må man vite hvilket nivå eller læringspotensial elevene har, for å kunne finne tiltak som passer, og tilrettelegge for hver enkelt elev. Dersom elevene ikke blir identifisert og tilrettelagt for, vil det gå ut over disse elevene, og kan i verste fall føre med seg alvorlige konsekvenser. Heldigvis kan det se ut til at vi er på riktig kurs, som kan tyde på at det nå er økt fokus på temaet. I det følgende vil vi diskutere våre funn videre, samt knytte det opp mot teori.

8.1 Usikkerhet rundt temaet og begrepet «evnerike elever»

Et av våre viktigste funn er at det ligger en del usikkerhet rundt begrepet evnerike elever, og at flere av informantene mente at begrepet var lite dekkende. Det er problematisk at rektorer og lærere er usikre på hva som ligger i begrepet evnerik. Begrepsforståelsen har videre innvirkning på identifisering, ettersom man ikke identifiserer om man ikke vet hvem eller hva en skal se etter. Dette påvirker videre hvordan opplæringen blir tilpasset elevenes forutsetninger.

Som vi forsøkte å få frem under begrepsavklaringen, er det en rekke begreper som kan beskrive det samme fenomenet. For eksempel er eksepsjonelle elever og evnerike elever to betegnelser som kan peke på de samme elevene, dersom man ser på de 2-5 % mest evnerike i elevpopulasjonen (Skogen & Idsøe, 2016, NOU 2016:14, 2016). Flere begreper har også et skille, for eksempel talent, som er blitt beskrevet som ferdigheter eller evner som er utviklet systematisk over tid, mens begavelse er naturlige medfødte evner (Lie, 2014). I denne prosessen har vi selv også opplevd at det til tider har vært vanskelig å forstå forskjeller mellom ulike begreper, noe som har ført til flere diskusjoner rundt dette. Gjennom egne erfaringer fra lærerutdanningen, dypdykk i ulik teori, og funn fra kvalitative forskningsintervju, er det tydelig for oss at det er mangel på en felles oppfatning av begrepet evnerike elever. Dersom man har en bredere forståelse av hva evnerike elever er, er det så mange barn som vil falle innenfor denne kategorien, at alle skoler vil få noen slike barn, og må derfor reflektere rundt tiltak for

disse elevene (Eyre 1997 i Smedsrud & Skogen, 2016:119). Jøsendalutvalget har tatt utgangspunkt i at 10-15 % av elevpopulasjonen har stort læringspotensial (NOU 2016:14, 2016). Dette tar utgangspunkt i en bredere forståelse enn om man fokuserer på 2-5 % mest evnerike. Kjell Skogen (2017) nevner også at det er de 2-3 høyeste prosentene som utgjør den største utfordringen i skolen (Skogen, 2017). Da burde det jo være viktig å fange opp disse og ha reflektert over hvorvidt man kan tilrettelegge for dem, uavhengig av om man har en bred eller en mer innsnevret forståelse av hva evnerike elever er. Man vil uansett kunne møte på flere elever som kan kategoriseres som evnerike i sin karriere som lærer, og har et ansvar å tilrettelegge undervisningen til alle elever, ifølge opplæringsloven (Opplæringslova, 1998, §1-3).

Forvirring rundt forståelsen av disse elevene vil også kunne påvirke videre praksis for identifisering og tilrettelegging av undervisning for disse elevene. Ifølge Smedsrud og Skogen (2016) er det, slik som det er i dag, nesten tilfeldig om en evnerik elev får god oppfølging og tilrettelegging på skolen. Mens enkelte evnerike elever er heldige og møter en lærer som tar dem på alvor, er kanskje ikke andre like heldig og møter aldri en lærer som ivaretar deres behov. Hvis dette er tilfellet, har sentrale myndigheter her et ansvar (Smedsrud & Skogen, 2016:32).

Det kan tyde på at det er behov for mer kunnskap omkring temaet og at en felles forståelse for hva evnerike elever er kan gjøre at arbeidet med tilrettelegging av undervisning for disse elevene kan styrkes. For å kunne arbeide med disse elevene, må vi vite hvem de er. Dette vil vi i det følgende se nærmere på, da vi vil diskutere identifiseringen av elevene og konsekvenser av å ikke bli identifisert.

8.2 Identifisering og konsekvenser

Usikkerhet rundt temaet og begrepet fører til usikkerhet når det gjelder å identifisere disse elevene. Vi trenger å identifisere de evnerike elevene, slik at vi vet hvordan vi skal tilrettelegge undervisningen til de elevene på best mulig måte, og ikke for «å kategorisere eller bevise at noen barn er smartere enn andre» (Skogen & Idsøe, 2016:101). Som vi kunne se i et av våre funn fra intervjuene, var det ulik praksis fra lærerne når det var snakk om *hvem* de evnerike elevene er, og *hvordan* man oppdager og identifiserer dem. Slik vi ser det, mangler lærere en felles forståelse av hvordan de på best mulig måte kan identifisere de evnerike, slik at undervisningen og opplæringa kan tilpasses og tilrettelegges for alle, inkludert de evnerike elevene. I tillegg viser det seg at den identifiseringen lærere har gjort og gjør ikke er *pålitelig*

nok, og at dette «*skyldes at lærerne ofte ikke har den kompetansen som skal til for å arbeide med og identifisere begavede elever*» (Lie, 2014:40).

Alle våre informanter var inne på tanken om å bruke kartlegging som verktøy for å identifisere elevenes nivå, og ut ifra dette kunne se hvem som scorer høyt. På denne måten kan en klare å luke ut de man ser presterer høyere enn hva som er forventet på deres nivå. Dette er likevel ikke problemfritt, og heller ikke et endelig verktøy som nødvendigvis skaper en bredere forståelse av identifiseringsprosessen, for hva er egentlig et «forventet» nivå, hvor ligger det vi kan kalle *normalen*? Lærer 1 var inne på nettopp dette, og stiller spørsmål til hva som er normalen: «*L1: Ja ... det er mange som har vært over nivået, men ikke som jeg tenker er over normalen ... hva er normalen egentlig?*» Dette viser til den usikkerheten læreren opplever i arbeidet med å identifisere evnerike, da det kan være vanskelig å skille mellom å være skoleflink og å være evnerik. Det er likevel vårt ansvar som lærere å kunne tilpasse og tilrettelegge for alle elever, og en kan derfor ikke tenke at de evnerike ikke finnes i elevgruppa.

Å ha et øye for hva eleven mestrer i faglige sammenhenger er viktig i identifiseringsprosessen. Det er kjent at evnerike elever er spesielt sterke på logiske resonnementer og har et stort ordforråd (Skogen & Idsøe, 2016:91). Klarer eleven å forstå sammenhenger fort, kan også det indikere at eleven har store evner innenfor temaet. Lærer 2 var inne på dette, og sier: «*... med måten de klarer å trekke logiske slutninger kjempefort på. Det har jeg jo sett siden første klasse ... så i matematikken er det spesielt det å kunne tenke logisk fort og forstå sammenhenger veldig fort, som jeg ser på*».

Kartlegging er på ingen måte det eneste verktøyet og hjelpemiddelet en kan benytte seg av i identifiseringsprosessen. Evnerike elever har ofte sosiale utfordringer, og å gjøre gode observasjoner av elevene kan gi deg en pekepinn på hvor elevene opplever slike utfordringer. Å ha en åpen dialog med elevens venner, foreldre og også eleven selv, kan ifølge Skogen bidra til økt kjennskap til eleven, som kan bidra positivt i identifiseringsprosessen (Skogen & Idsøe, 2016:110-112). Noe av det en kan se etter i identifiseringsprosessen, er hvem de evnerike elevene tilbringer tiden med utenom undervisningen. Skogen og Idsøe (2016) trekker frem at evnerike ofte søker etter eldre kamerater og voksne (Skogen & Idsøe, 2016:93). Videre nevner Skogen at *vennerapporteringer* kan bidra til økt forståelse av elevenes «*intellektuelle, kreative, sosio-emosjonelle og fysiske ferdigheter*» (Skogen & Idsøe, 2016:111). I tillegg er et godt samarbeid mellom skolen og foreldrene viktig, da de sitter med mye kjennskap på elevenes tidlige utvikling. En av informantene våre, Lærer 2, trakk frem at flere evnerike elever lærer

Diskusjon

tidlig å lese, noe også Skogen (2017) presiserer i sitt foredrag. Samtidig presiserer Lærer 1 at elevene kan snakke med foreldrene om hvordan de har det på skolen, i større grad enn hva de gjør med lærerne.

Informantene våre trakk frem atferd som et viktig kjennetegn i identifiseringsprosessen. Slik som en av rektorene sa: «*atferd er et språk*», og det ligger mye i nettopp dette. Som vi har sett på tidligere, er det ikke gitt at alle evnerike elever er pliktoppfyllende med god atferd. Hvis undervisningen blir lite utfordrende og kjedelig for de evnerike, vil det være naturlig å oppleve mye uro i kroppen som kan oppfattes som upassende for lærere og medelever, og eleven blir sett på som «bråkmaker». Om elevene til stadighet opplever lite utfordringer, og derav lite mestring i sin skolehverdag, kan skolen oppleves som kjedelig og lite givende. Om dette er tilfellet, kan det i verste fall føre til at elevene ikke orker å bry seg om å gjøre en innsats, og elevene faller ut og presterer under sitt kapable nivå (NOU 2016:14, 2016). Allerede her har vi mistet en ressurs som kan nå langt i den senere tid, fordi vi ikke oppdaget de som evnerike.

Noen evnerike elever har mye energi, er rastløse og «*sitter sjeldent eller aldri i ro på skolen*» (Skogen og Idsøe, 2016: 122). Fordi elevene har så mye energi, kan det ofte føre til at eleven ikke får gjort særlig mye i timene, og bruker mye tid på å vandre og å prate med medelever og læreren. For noen lærere kan dette føre til at de får indikasjoner på at eleven har diagnosen ADHD, og bruker mye av sin tid til å bekrefte eller avkrefte dette. Dette kan føre til feildiagnostisering eller sen identifisering av evnerike, som får konsekvenser for den enkelte evnerike elev. Det er likevel et skille mellom engasjerte, evnerike elever og elever med ADHD, nemlig evnen til å utvise god konsentrasjon (Smedsrud & Skogen, 2016:120). I tillegg vil evnerike, i motsetning til elever med ADHD, ha et meget godt ordforråd, og kan diskutere med lærere faglig, og ha rett i det de sier.

En evnerik elev kan også skjule seg bak ablegøyer og blir derav «klassens klovn» (Cross, 1991 & Coleman, 2015 i Børte, 2016:15). Det kan se ut til at elevene gjør dette for å skjule sine egentlige evner for de andre i klassen, for å forhindre stigmatisering og i verste fall mobbing. Ofte stiller disse evnerike elevene dumme spørsmål for å høres mindre smart ut, eller spørsmål de egentlig vet svaret på for å skjule alt de kan og vet (Skogen & Idsøe, 2016:94).

Det er likevel ikke nok å bare identifisere de evnerike elevene, videre må vi også *anerkjenne* at vi har denne utfordringen. Det er når vi først har anerkjent og akseptert utfordringen at vi kan gjøre tiltak.

Diskusjon

Vi synes det er viktig å bidra til økt forståelse av hvor viktig det er å gjøre grundig arbeid med å identifisere evnerike elever, da det viser seg at konsekvensene for å ikke bli oppdaget kan være store. Dette samsvarer med det NOU presenterer: «*Utvalget anbefaler at nasjonale myndigheter: utvikler kunnskapsbasert kartleggings- og veiledningsmaterieell for identifisering og didaktiske råd i fag for skoler, kommuner og PPT*» (NOU 2016:14, 2016:13). Enhver elev har krav på et godt psykososialt læringsmiljø, med godt psykisk velvære, og ved å ikke utføre identifiseringen av de evnerike oppfyller vi ikke disse kravene.

Konsekvensene av å ikke bli oppdaget er ikke entydige, men mye tyder på at psykiske plager er en av dem. En av informantene våre presenterte et interessant funn hun gjorde fra forumgruppa "Mensa-Norge", hvor hun presiserer at hun aldri har møtt en så stor gruppe mennesker som sliter med psykiske plager som følge av å ikke ha blitt oppdaget som evnerike. Dette henger sammen med det Skogen og Idsøe (2016) presenterer, hvor de legger fram at depresjon, lav selvfølelse og/eller tilbaketrukket atferd kan være konsekvenser av å ikke bli oppdaget i tide (Skogen & Idsøe, 2016:92).

Frafall eller drop-out er også en konsekvens av å ikke bli oppdaget som evnerik (NOU 2016:14, 2016:8). Disse elevene kan oppleves som sinte og frustrerte elever, da de føler seg lite sett og nærmest «*avvist av systemet*» (Skogen & Idsøe, 2016:92). I verste fall kan konsekvensene av å ikke bli identifisert føre til at de aldri føler seg akseptert og/eller godtatt, og søker aksept i rus og kriminelle miljø. Her kan de evnerike bruke sine evner og kunnskap på feil måte (Smedsrud & Skogen, 2016: 41).

Det trengs mer kompetanse blant lærere for at vi på best mulig måte skal kunne identifisere evnerike elever. Jo mer kunnskap en som lærer har på feltet, jo tidligere kan evnerike oppdages og tiltak kan settes i gang. Vi ser at det ikke finnes en konkret måte å identifisere evnerike elever på, og at dette er en prosess hvor man kombinerer vurderinger fra både kartleggingsverktøy og tester, samt god dialog med foreldre, venner og lærere imellom. I tillegg kan gode observasjoner av eleven i sosiale kontekster gi oss en pekepinn på hvordan eleven er.

8.3 Tiltak for evnerike elever

I våre funn fra intervjuene, nevnes det ulike typer tiltak, derav tiltak som både går ut på berikelse og akselerasjon. Innenfor berikelse har vi tiltak hvor en jobber med samme tema, men at man avanserer lærestoffet tilpasset de evnerike elevenes nivå. Innenfor akselerasjon går det blant annet an å jobbe videre med mer avanserte bøker, eller hoppe over trinn i spesielle tilfeller. I

Diskusjon

tillegg nevnes andre viktige faktorer for å tilrettelegge undervisningen, som viktigheten av å ha en dialog med eleven og foreldresamarbeid.

Som vi tidligere har nevnt, har vi gjennom vår undersøkelse kommet frem til at det er usikkerhet rundt begrepet evnerike elever. Jøsendalutvalget kommer med en rekke forslag til sentrale myndigheter med ulike tiltak, som blant annet handler om å skape et felles kunnskapsgrunnlag:

«Et felles nasjonalt kunnskapsgrunnlag som støtter opp om målsettingen om tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial, må være grunnlaget for økt kompetanse for alle relevante aktører. Vi mener dette vil heve kvaliteten i opplæringen for alle elever» (NOU 2016:14, 2016:10).

Tiltak som foreslås knyttet til dette er blant annet å endre opplæringsloven §1-3, slik at det tydeliggjøres at tilpasset opplæring også gjelder for elever med stort læringspotensial. Selv om det allerede i dag er spesifisert at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner, noe som allerede tilsier at det også gjelder for evnerike elever. En annen anbefaling Jøsendalutvalget har til myndighetene, er at de skal sørge for at tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial skal være et tema som blir inkludert i nasjonale satsninger og veiledningsmateriell (NOU 2016:14, 2016:13). Dette vil kunne bidra til at de evnerike elevene blir bedre inkludert i skolen enn hva de er i dag. Likevel er det ikke bare myndighetene som må ta grep, lærere må også selv ta imot informasjon som er, eller blir, tilgjengelig, og anskaffe seg kunnskap om denne elevgruppen. NOU-en viser at det er et behov for økt kunnskap og forskning om evnerike elever. Dermed er tiltak som øker kunnskapsnivået om temaet for lærere, skoleledere, skoleeiere, lærerutdannede og PPT nødvendige (NOU 2016:14, 2016:12). Forskningsoppsummeringen om evnerike elever fra 2016 viser også til at læreres differensieringspraksis ikke er god nok, men at differensiering vil være den beste undervisningsstrategien for evnerike elever. I Finland mener de også at temaet må inn i lærerutdanningen, fordi lærere må vite hvordan de skal oppdage evnerike elever for å kunne tilpasse undervisningen slik at de får et bedre utbytte av timene (Børte et al., 2016:7). Dette er heller ikke et tema vi selv har erfaring med fra vår utdanning, etter å snart ha fullført et femårig masterprogram i lærerutdanning. Dette er også en av årsakene til at vi selv valgte å fokusere masterprosjektet vårt omkring temaet.

Det er altså en rekke ulike tiltak man kan igangsette, som både handler om at læreren kan tilpasse undervisningen til de evnerike elevene i klasserommet, men også at lærere generelt

trenger både å tilegne seg mer kunnskap, og i tillegg har behov for at mer kunnskap blir tilgjengelig. Her har myndighetene og forskningsfeltet en jobb å gjøre.

8.4 Økt fokus på temaet

Gjennom rektorintervjuene kom det frem at det kan virke som om det er mer fokus på evnerike elever i skolen nå enn før. I tillegg har det kommet ut en NOU (2016:14) som har vært med på å kaste lys over denne elevgruppen. Dermed kan det tyde på at det vil være økt fokus på tilrettelegging av undervisning for evnerike elever i tiden som kommer, noe som også er nødvendig for disse elevenes læringsutbytte på skolen. Selv om fokuset har økt, er det likevel viktig at man fortsetter i denne retningen og får mer forskning på området. Børte et al. (2016) avslutter forskningsoppsummeringen med et punkt der de påpeker at økt kvalitet, kvantitet og variasjon i forskningen, i tillegg til komparative studier, er nødvendig. Slike studier kan bidra til at man finner tiltak som man med større sikkerhet kan konkludere med at fungerer for evnerike elever (Børte et al., 2016:29).

Skogen og Idsøe (2016) skriver om at det tidligere ikke har vært noen pedagogisk tradisjon eller fokus på å tilrettelegge for evnerike elever, og nevner to stereotypiske antakelser som dette kan bunne i. Den ene handler om at man har hatt den tanken at de flinke klarer seg selv, og ikke trenger noen ekstra ressurser eller hjelp. Den andre har grunnlag i ideologiske eller politiske holdninger, der vår sosialdemokratiske nasjon ikke skal gi noe ekstra hjelp eller støtte til de som allerede ligger godt an. Vi skal ikke skape noen elite. I tillegg nevner også Skogen og Idsøe (2016) de som mener at det rettferdige er å gi alle lik opplæring (Skogen & Idsøe, 2016:21). Kanskje er vi inne i en endringsperiode her, hvor tilpasset opplæring har blitt en viktig del av skolehverdagen, der ikke alle skal behandles likt, men etter sine evner?

Likhetsprinsippet er fremdeles en viktig del av den norske fellesskolen. Tanken bak fellesskolen er at alle barn og unge i Norge skal delta i den samme skolen, og være en del av det sosiale fellesskapet. På denne måten lærer de å respektere at vi er forskjellige og anerkjenne hverandre som likeverdige, samt støtte hverandre i det fellesskapet som oppstår i denne fellesskolen. Dette har vært en viktig del av det å skape likhet blant borgere i Norge, og på denne måten redusere «*standsforskjeller*» (Telhaug i Imsen, 2016:213). Det finnes ulike likhetsprinsipper i den norske skolen, og ifølge Imsen (2016) har det siden 1970-årene vært et sentralt ideal som kan kalles *resultatlikhet*, som har vært en del av utviklingen til fellesskolen. Det vil si at det offentlige ikke bare skal kompensere for ulikheter innenfor økonomi blant folket, men også sosialt

Diskusjon

bestemte evner. Her har det vært en tanke og praksis rundt mest mulig felles undervisning til flest mulig elever, og ulike støtteordninger for de svakeste elevene. På denne måten kan de svakeste elevene få utvikle seg mest mulig i forhold til de evnene de har. Samtidig som man skal utjevne økonomiske og sosiale forskjeller, skal man også ta hensyn til individuelle variasjoner blant elevene (Imsen, 2016:215). Ut i fra dette forstår vi at det er viktig for den norske fellesskolen å ta vare på de svake elevene og gi dem ekstra hjelp og støtte til å kunne få mest mulig ut av sine evner. Likevel beskrives det at vi skal ta hensyn til individuelle variasjoner, noe som også vil si at vi skal ta hensyn til de elevene som er i den andre enden av skalaen, altså de evnerike elevene. Gjennom NOU-en og annen litteratur vi har presentert hittil, kommer det frem at vi ikke klarer å ivareta de evnerike elevene godt nok i den norske skole. NOU-en påpeker at en stor andel elever opplever at de ikke har et læringsmiljø der de får realisert sitt potensial for læring (NOU 2016:14, 2016:8).

Fellesskolen har altså et viktig formål som blant annet handler om å respektere hverandres ulikheter og likeverd (Imsen, 2016:212). Det har altså en viktig sosial funksjon med å ha en inkluderende skole for alle, og ikke for eksempel lage spesialskoler. I tillegg viser det seg at elever med stort læringspotensial får best utbytte av opplæringen når de får undervisning noen timer i uka utenfor klassen, men hovedsakelig er sammen med klassen (Mehlbye, Flarup og Iversen, 2015 i Olsen et al., 2016:88). Evnerike elever skal også læres opp til å bli samfunnsdeltakere, og gjennom den generelle delen av læreplanen har vi et ansvar der opplæringen skal gi god allmenndannelse. Det vil si en helhetlig personlig utvikling, der også medmenneskelige relasjoner spiller en viktig rolle (Udir, u.å.).

Hver enkelt elev har ulike behov man må imøtekomme, uansett forutsetninger og evner. Det er positivt at det har blitt mer fokus på elevgruppen evnerike elever, og at de begynner å bli mer anerkjent, men det er fortsatt en lang vei igjen å gå. Vi trenger å få mer kunnskap rundt temaet, slik at vi ikke mister de ressursene disse elevene representerer og kan bidra til samfunnet med. Kunnskapskapital er samfunnets viktigste ressurs, og ved å ikke tilrettelegge opplæringen for evnerike elever kan vi risikere å gå glipp av enestående kompetanser (NOU 2016:14, 2016:8).

9 Avslutning og konklusjon

Vårt forskningsspørsmål, «*Hvordan kan lærere identifisere evnerike elever og tilrettelegge undervisningen for dem?*», er todelt. Vi har gjennom avhandlingsarbeidet belyst hvordan lærere kan identifisere evnerike elever, samt hvordan lærere kan tilrettelegge undervisning for disse elevene.

Våre resultater fra vårt kvalitative forskningsprosjekt viser at det er mye usikkerhet rundt begrepet evnerike elever. Dette går ut over identifiseringen av disse elevene, da flere lærere avstår fra å engasjere seg i, eller har for lite kunnskap om temaet evnerike elevene fordi de har for lite kunnskap om temaet. Dette kan igjen føre til at de evnerike elevene ikke får den tilpasningen de har behov for, som kan gi store konsekvenser i det senere liv. Å ha kunnskap om hvem de evnerike elevene er, er derfor sentralt for å kunne identifisere dem.

Så hvordan kan lærere identifisere de evnerike elevene? Våre informanter trakk frem kartlegging som en del av indentifiseringsprosessen. Kartlegging kan gi lærere informasjon om elvenes prestasjoner på et faglig nivå, hvor det tydeliggjøres om eleven scorer over et forventet nivå. Kartlegging er likevel ikke det eneste verktøyet i en identifiseringsprosess, da ikke alle evnerike elever presterer høyt faglig. Noen evnerike elever kan gjemme seg bak en fasade, hvor de blant annet kan opptre både utagerende og ukonsentrerte. Det er derfor viktig å se hele eleven, både faglig, men også sosialt. En god dialog med både foreldre, vennekrets og eleven selv kan være med på å skape et bilde av *hvem* eleven er, og kan bidra til supplerende informasjon i identifiseringsprosessen.

Når det kommer til tilrettelegging av undervisning for evnerike elever, spiller tilpasset opplæring en stor rolle. Dette har vi sett både gjennom teori, og ble også påpekt av informantene i de kvalitative intervjuene. Vi har sett på flere ulike tiltak man kan igangsette for å bedre ivareta de evnerike elevene. Dette omhandler både tiltak innenfor klasserommet, men også å benytte seg av tiltak utenfra, som for eksempel Vitensenteret. Tiltak i klasserommet handler stort sett om berikelse, som å nivåddifferensiere undervisningsopplegget man har i klasserommet, slik at alle jobber med det samme temaet på sitt nivå. Stasjonsundervisning og problemløsende oppgaver er eksempler på dette. Tilpassede læringsmål er også med på å tilpasse til elevens nivå og interesser, som også er med på å opprettholde motivasjonen til eleven. Vi har også sett på akselerasjon, der elever blant annet kan gå fortere frem med å jobbe med mer avanserte kompetansemål, eller hoppe over trinn hvis dette er hensiktsmessig (med tanke på sosial

Avslutning og konklusjon

utvikling). En annen faktor for læring som vi har vært inne på er viljestyrke, som også er noe man burde arbeide med, for eksempel gjennom å sette gode og realistiske mål. I tillegg har vi også både gjennom teori og i intervjuene, oppdaget at det sosiale er viktig for denne elevgruppen. Det å ha et godt fysisk og psykososialt læringsmiljø er viktig, og å ha aksept for hverandre, samt ha et positivt selvbilde.

Dette er et område hvor vi trenger økt kunnskap, og en bedre begrepsforståelse. Jøsendalutvalget anbefaler myndighetene å sørge for at tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial er et tema som inkluderes i nasjonale satsninger og veiledningsmateriell, i tillegg til å være et tema i blant annet lærerutdanningen og videreutdanning. Det trengs fremdeles mer forskning på området, slik at man kan fortsette å se etter gode tiltak for elevgruppen. Jøsendalutvalget foreslår dette i tilknytning til, og i samarbeid med lærerutdanning og skoler (NOU 2016:14, 2016, 92). I vårt forskningsprosjekt har vi spesielt sett på hvordan lærere kan arbeide med evnerike elever. I NOU-en (2016:14) anbefales lærere å bruke den forskningsbaserte kunnskapen, og variere undervisningsmetoder, blant annet gjennom berikelse av undervisningen (ibid).

Som lærere er vi med på å skape og utvikle samfunnsborgere. Det vil derfor være vårt ansvar å se hva hver elev er i stand til å gjøre og hvilket nivå de er i stand til å nå. Ved å ikke fokusere på å identifisere og anerkjenne våre evnerike elever, har vi sviktet overfor samfunnet, for, som en av våre informanter sa:

De sier at enhver liten løvetann klarer å trenge seg gjennom asfalten, men hvor mange løvetenner ligger ikke død under asfalten, som vi ikke ser?

10 Litteraturliste

Bøker/ rapporter

Back, C. & Berterö, C. (2015) *Interpretativ fenomenologisk analys*. I Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) (s. 148-161) *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.

Befring, E. (2016) *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Bergem, O.K. (2016a) *Vi kan lykkes i realfag- viktige funn fra TIMSS 2015*. I Bergem, O.K., Kaarstein, H. & Nilsen, T. (red.) (s. 173-177) *Vi kan lykkes i realfag- resultater og analyser fra TIMSS 2015*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bergem, O.K. (2016b) *Hovedresultater i matematikk*. I Bergem, O.K., Kaarstein, H. & Nilsen, T. (red.) (s. 22-43) *Vi kan lykkes i realfag- resultater og analyser fra TIMSS 2015*. Oslo: Universitetsforlaget.

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

Christoffersen, L. & Johannessen A., (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.

Dalen, M. (2004) *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gordon, T. (2010) *Snakk med oss lærer. Trening i kommunikasjon og konfliktløsning*. Oslo: Grøndahl og Dreyers Forlag AS.

Grønmo, S. (2011) *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Grønmo, L. S., Onstad, T., Nilsen, T., Hole, A., Aslaksen, H. & Borge, I. C (2012) *Framgang, men langt fram. Norske elevers prestasjoner i matematikk og naturfag i TIMSS 2011*. Oslo: Akademika Forlag.

Håstein, H. & Werner, S. (2014) *Tilpasset opplæring i fellesskapets skole*. I Bunting, M. (red.) (s. 19-55) *Tilpasset opplæring – forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

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

Litteraturliste

- Idsøe, E. C. (2014b) *Tilpasset oppøring for elever med stort akademisk potensial*. I Bunting, M. (red) (s. 165-182) *Tilpasset oppløring – forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Imsen, G. (2016) *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. (5.utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2014) *Forskningsdesign og kvalitativ metode. Ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.) Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lie, B. (2014) *Eksepsjonelle og dobbelteksepsjonelle elever – Begavede elever og begavede elever med lærevansker*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Mellin-Olsen, S. (1996) *Samtalen som forskningsmetode, tekster om kvalitativ forskningsmetode som del av pedagogisk virksomhet*. Bergen: Caspar forlag A/S.
- Nilssen, V. (2012) *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olsen, M. H, Mathisen, A. L. P. & Sjøblom, E. (2016) *Faglig inkludert? Fortelling fra elever med ulik måloppnåelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skogen, K. & Idsøe, E. C. (2016). *Våre evnerike barn. En utfordring for skolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Smedsrud, J. & Skogen, K. (2016) *Evnerike elever og tilpasset oppløring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2013) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (4.utg.) Bergen: Fagbokforlaget.

Internettkilder

Buch-Rømer, P. (u.å.) *Formål*. <http://www.mentiqa.dk/showArticle.asp?articleID=397> [Lest: 28.04.17].

Egeland, J. (19.09.2016) *Hva er evnetester?* Norsk psykologforening: <https://www.psykologforeningen.no/publikum/velkommen-til-psykologhjelp/hva-er-evnetester> [Lest: 14.04.2017].

Forskrift til opplæringslova (2006) Kunnskapsdepartementet <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724> [Lest: 02.05.17].

Jøsendalutvalget (u.å.) *Om oss*. Jøsendalutvalget: <http://www.josendalutvalget.no/om-oss/> [Lest: 08.05.17]

Meld. St. 20 (2012–2013), *På rett vei*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/?q=st%20meld%2020%20p%C3%A5%20rett%20vei> [Lest: 16.04.17]

Meld. St. 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen— *Tidlig innsats for livslang læring*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/sec1> [Lest: 28.03.17]

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

Opplæringslova (1998) *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61> [Lest: 02.05.17].

Raaheim, K. & Teigen, K. H. (28.09.2016) *Intelligens*. Store norske leksikon. https://snl.no/intelligens#-Intelligente_barn [Lest: 12.03.17].

Raaheim, K., Teigen, K. H. & Ystenes, M. (28.09.2016) *IQ*. Store norske leksikon. <https://snl.no/IQ> [Lest: 12.03.17].

Teigen, K. H. (12.12.2016) *Vilje*. <https://snl.no/vilje> [Lest: 10.04.17].

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO (u.å.) *Utdanning 2030*: <http://unesco.no/utdanning/utdanning-for-alle/> [Lest: 23.04.17]

Litteraturliste

- Universitetet i Oslo (07.03.2016) *Underytelse.*
<http://data.ub.uio.no/skosmos/humord/nb/page/c28444> [Lest: 16.04.17].
- Utdanningsdirektoratet (25.08.2015a) *Prinsipper for opplæringen.* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/> [Lest 17.04.2017]
- Utdanningsdirektoratet (10.09.2015b) *Skape en god læringskultur.* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/laringskultur/> [Lest: 13.04.17].
- Utdanningsdirektoratet (03.09.2015c) *Fire prinsipper for god undervisvurdering.* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/> [Lest: 14.04.17]
- Utdanningsdirektoratet (08.09.2015d) *Tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial.* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/stort-laringspotensial/> [Lest: 02.05.2017]
- Utdanningsdirektoratet (22.04.2016a) *Læreplanverket for Kunnskapsløftet:* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/> [Lest: 14.04.2017].
- Utdanningsdirektoratet (27.06.2016b) *Hva er et godt læringsmiljø?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/laringsmiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/> [Lest: 13.04.17].
- Utdanningsdirektoratet (02.02.2016c) *Hva er tilpasset opplæring?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/> [Lest: 17.03.17]
- Utdanningsdirektoratet (06.03.2017) *Veilederen spesialundervisning.* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Retten/2.1/Vilkar/> [Lest: 10.03.17].
- Utdanningsdirektoratet (u.å.) *Den generelle delen av læreplanen.* https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf [Lest: 27.04.17].
- Vitensenteret (u.å.) *Talentsenteret:* <https://nordnorsk.vitensenter.no/talentsenteret> [Lest: 11.04.17].

Andre kilder/ foredrag

Nordahl, T. (2010) *Læringsmiljøets betydning og bruk av veiledningsmateriellet*. Høgskolen i Hedmark. Fremvisning, Bergen (25.05.10). Hentet fra <https://www.slideshare.net/udir/bedre-læringsmilj-læringsmiljets-betydning-thomas-nordahl>

Skogen, K. (22.03.2017) *Om elever med høyt læringspotensial*. Presentert på Universitetet i Tromsø, Institutt for Lærerutdanning og Pedagogikk, Tromsø.

Thomas Nordahl om læringsmiljø Del 1. (2011). [videoklipp] Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=3VLmD3YyCpC&t=1s>

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse på undersøkelse i forbindelse med masteroppgave om evnerike elever:

Vi er to studenter ved universitetet i Tromsø som nå går siste året på lærerutdanningen for 1. til 7. trinn. Dermed skal vi gå i gang med å skrive masteroppgave.

Nylig kom det ut en NOU-rapport: «Mer å hente, bedre læring for elever med stort læringspotensial». Rapporten påpeker at det norske utdanningssystemet ikke lykkes godt nok med å tilpasse opplæringen for alle, med fokus rettet mot de elevene med stort læringspotensial. Som kommende lærer har dette temaet fanget vår interesse, og vi har valgt å fokusere masterprosjektet vårt på de evnerike elevene i skolen.

I denne anledning ønsker vi å gå ut i 2-3 skoler og intervjuer rektor og 1-2 lærere per skole om hvilke tiltak som gjøres/ kan gjøres, og eventuelt observere metoder eller organisering for å tilrettelegge undervisning som også favner om de særskilt evnerike i klassen. Vi håper vi kan få komme på deres skole i løpet av februar 2017 for å gjøre en slik datainnsamling.

Formålet med vårt prosjekt vil være å finne ut mer om hvordan man kan identifisere disse elevene og tilrettelegge undervisningen for dem. All data som samles inn vil bli anonymisert og vil bli behandlet konfidensielt. Vi vil også informere om at vi forholder oss til taushetsplikten som er pålagt gjennom Opplæringsloven § 15.1, med henvisning til Forvaltningsloven § 13.

Det er frivillig deltakelse for informantene, som vil si at det er lov å trekke seg når som helst uten begrunnelse. Prosjektslutt vil være 15.05.17.

Vår veileder er Rachel Jakhelln.

Med vennlig hilsen,

Marianne Sodefjed

Ann-Charloth Norum Eidesen

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

E-post: mso087@post.uit.no

E-post: aei019@post.uit.no

Tlf: 93489441

Tlf: 41201544

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om masterprosjektet som handler om evnerike elever, og ønsker å stille på intervju. Jeg har fått informasjon om frivillig deltakelse, og retten til å trekke meg uten begrunnelse.

Signatur: _____

Vedlegg 2: Skjema for avtale med skoler (fra UIT)



Institutt for
lærerutdanning og
pedagogikk

Integrert master i lærerutdanning 1.-7. og 5.-10.

MASTERGRADSSAMARBEID MELLOM STUDENT OG SKOLE

Student (navn, e-post adresse, telefonnummer)	
Veileder (navn, e-post adresse, telefonnummer)	
Skole /sentraltbord/e-post:	
Rektor (navn, e-post adresse, telefonnummer)	
Lærer/kontaktperson (navn, e-post adresse, telefonnummer)	
I forbindelse med sin MA- oppgave skal studenten gjøre følgende:	
Taushetsklæring Studenten skal undertegne taushetsklæring som leveres til skolen. Se neste side.	
Personvern Hvis prosjektet er meldepliktig hos NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste), skal studenten gi skolen kopi av godkjenning fra Personvernombudet for forskning.	

Dato og underskrift

Rektor

Student

Lærer/kontaktperson



TAUSHETSPLIKT

Studenter med oppgaver i skolen er i samme situasjon som ansatte i grunnskolen. De samme regler om taushetsplikt som gjelder for skolens ansatte, gjelder også studenter når de gjør intervjuer og observasjoner m.m. som grunnlag for mastergradsoppgaver.

Taushetsplikten pålegges gjennom Opplæringsloven § 15.1, med henvisning til Forvaltningsloven § 13.

- Taushetsplikten omfatter opplysninger studentene får om personlige forhold som gjelder elever, ansatte, foresatte eller andre.
- Taushetsplikten medfører både plikt til å tie med opplysninger og til å verne om dokumenter og notater med opplysninger.
- Taushetsplikten gjelder i arbeid så vel som i fritid, også etter at en har sluttet som student ved UIT Norges arktiske universitet, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk.

TAUSHETSERKLÆRING

Jeg er kjent med overstående tekst, og plikter å holde meg etter den. Jeg vil være varsom dersom jeg skulle være i tvil om noe er underlagt taushetsplikt eller ikke.

Dato og underskrift

Vedlegg 3: Intervjuguide, lærer

Intervjuguide til lærer:

Personalia

Hvilken utdannelse har du?

Hvor lenge har du jobbet I skoleverket?

Hvilken klasse/ hvilke fag underviser du i?

Tilpasset opplæring for de særskilt evnerike

Hva tenker du om uttrykket «evnerik» eller elever med stort læringspotensial?

Skiller du mellom evnerike elever og skoleflinke?

Hvordan kan man oppdage evnerike elever?

Hvordan tenker du at man kan tilrettelegge undervisningen for disse elevene? Organisatoriske/ pedagogiske tiltak? (tilpasset opplæring)

Har du noen ideer om hva man kan gjøre dersom en elev ligger langt foran klassen i læreverket ? Altså om eleven ikke får tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen.

Blir arbeidssituasjon eller arbeidsmengden endret av å ha evnerike elever i klassen? På hvilken måte?

Foreldresamarbeid?

Vedlegg 4: Intervjuguide, rektor

Intervju av rektor:

Personalia:

- Erfaring fra skoleverket?
- Hvor lenge har du jobbet som rektor på denne skolen? Eventuelt andre?

Tiltak for elever med stort læringspotensial

- Det kom nylig ut en NOU («Mer å hente- bedre læring for elever med stort læringspotensial») om elever med stort læringspotensial... hva tenker du om dette?
- Hva tenker du om uttrykket «evnerik» eller elever med stort læringspotensial?
- Har du noen tanker rundt identifisering av disse elevene?
- Er det noen spesifikke tiltak man kan sette i gang på en skole/ i en klasse? → Hva ses på som «god» undervisning? Organisatoriske tiltak?
- Har dere på denne skolen gjort noen særskilte tiltak?
- Er evnerike elever et tema som tas opp i personalet?
- Press utenfra? Kommunen, foreldre...
- Har du merket noe til om fokuset på evnerike elever har endret seg over tid?

Vedlegg 5: Godkjenning fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD)



Rachel Jakhelln
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 12.01.2017

Vår ref: 51381 / 3 / ASF

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.12.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

51381	<i>Hvordan kan man identifisere evnerike elever og tilrettelegge undervisningen for dem?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Rachel Jakhelln</i>
Student	<i>Marianne Sodefjed</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Amalie Statland Fantoft

Kontaktperson: Amalie Statland Fantoft tlf: 55 58 36 41

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

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 51381

INFORMASJON OG SAMTYKKE

I følge meldeskjemaet skal deltakerne i studien informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykke til deltakelse. Vi kan imidlertid kun finne informasjonsskriv til rektorer selv om også lærere skal intervjues. Videre er informasjonsskrivet til rektorene mangelfullt utformet. For å tilfredsstille kravet om et informert samtykke etter loven, må utvalget informeres om følgende:

- hvilken institusjon som er ansvarlig
- prosjektets formål
- at opplysningene behandles konfidensielt, og hvem som vil ha tilgang
- at det er frivillig å delta og at man kan trekke seg når som helst uten begrunnelse
- dato for forventet prosjektslutt, og at data anonymiseres ved prosjektslutt
- kontaktopplysninger til forsker.

Vi ber om at du endrer informasjonsskrivet til rektorer, samt lager informasjonsskriv til lærere og sender dette til personvernombudet@nsd.no for utvalget kontaktes.

OBSERVASJON

I følge meldeskjemaet skal du observere undervisningssituasjoner, men vi forutsetter at det ikke skal registreres noen personopplysninger om elever ettersom dette ikke opplyst om i meldeskjemaet. Likevel må alle som er tilstede under observasjonene informeres om prosjektet. Dersom det skal registreres personopplysninger om elever, må studenten ha eksplisitt samtykke til dette. Vi ber også om at du ettersender utfyllende informasjon om dette til personvernombudet.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at dere behandler alle data og personopplysninger i tråd med UiT Norges arktiske universitet sine retningslinjer for innsamling og videre behandling av forskningsdata og personopplysninger.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

I informasjonsskrivet har dere informert om at forventet prosjektslutt er 15.05.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal dere da anonymisere innsamlede opplysninger. Anonymisering innebærer at dere bearbeider datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjør dere ved å slette direkte personopplysninger, slette eller omskrive indirekte personopplysninger og slette digitale lydopptak.

Vedlegg 5: Godkjenning fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD)

2.2.2017

Prosjektnr: 51381. Hvordan kan man identifisere evnerik... - Marianne Sodefjed

Prosjektnr: 51381. Hvordan kan man identifisere evnerike elever og tilrettelegge undervisningen for dem?

Amalie Statland Fantoft <Amalie.Fantoft@nsd.no>

Fri 1/27/2017 1:43 PM

To: Marianne Sodefjed <mso087@post.uit.no>;

Hei,

Viser til innsendt informasjonsskriv og endringskjema.

Informasjonsskrivet ser bra ut.

Vi har registrert at ny student er med på prosjektet.

Vennlig hilsen,

--

Amalie Statland Fantoft
Rådgiver | Adviser
Seksjon for personverntjenester | Data Protection Services
Tlf: (+47) 55 58 36 41

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS | NSD – Norwegian Centre for Research Data
Harald Hårfagres gate 29, NO-5007 Bergen
Tlf: (+47) 55 58 21 17
postmottak@nsd.no www.nsd.no