

## **”Det var bare stjerner overalt”**

*En studie om bruk av observasjon for å identifisere evnerike elever og tilpasset opplæring*

—

**Annie Johnsen og June E. Johnsen**

*Masteroppgave i lærerutdanning 1.-7. Trinn.*

*Mai 2018*



## Sammendrag

Målsetningen med denne masteravhandlingen er å få innsikt i hvordan lærere ser på det å skulle identifisere evnerike elever ved bruk av observasjon og hvordan de opplever å skulle tilpasse opplæringen til denne elevgruppen. Forskningsdesignet i studiet er fenomenologisk, fordi vi er opptatt av informantens opplevelser. Vi har anvendt et kvalitativt forskningsintervju som datainnsamlingsmetode, hvor utvalget består av tre lærere i grunnskolen. Datamaterialet ble analysert gjennom en personsentrert analytisk tilnærming. Ett sentralt funn fra studien er at det eksisterer en kunnskapsmangel hos lærere i grunnskolen rundt denne elevgruppen. En ringvirkning av denne kunnskapsmangelen er at evnerike elever som oftest ikke blir identifisert og dermed ikke får et opplæringstilbud som er tilpasset deres læreforutsetninger. Informantene opplever at deres utdanningsforløp ikke har hatt særlig fokus på denne elevgruppen, og at det også er en ringvirkning på manglende interesse og fokus. Et annet funn er at begrepsdiskursen som eksisterer rundt denne elevgruppen skaper forvirring blant lærere. En slik forvirring kan fort medføre problemer med å trekke kunnskaper om elevgruppen inn i norsk lærerutdanning og kunnskapsbasen for undervisning. Vi har også drøftet argumentet om at evnerike elever "klarer seg selv".



## Forord

Fem innholdsrike år som lærerstudenter ved UiT Norges Arktiske Universitet går omsider mot slutten. Vi har nå kommet til veis ende med vår masteravhandling. Denne prosessen har vært givende, lærerik, frustrerende og interessant. I denne sammenheng er det en rekke personer vi ønsker å takke. Først og fremst ønsker vi å rette en stor takk til vår veileder, Rachel Jakhelln, for uvurderlig veiledning og tilbakemelding. Vi retter også en stor takk til våre informanter som har bidratt til ett godt og spennende datamateriale, og til rektorene ved de ulike skolene som videreformidlet forespørselen.

Til slutt vil vi takke nære og kjære for støtte, oppmuntrende ord og tålmodighet i denne prosessen. En siste takk også til våre medstudenter for fem fine år.

Tromsø, Mai 2018

June Eliseussen Johnsen

Annie Johnsen



# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn og motivasjon .....	2
1.2	Forskningsspørsmål.....	3
1.3	Studiens oppbygning .....	3
2	Teori og aktuell forskning .....	5
2.1	Litteraturgjennomgang .....	5
2.2	Definisjon av begrepet «evnerike elever».....	6
2.2.1	Høy begavelse .....	7
2.2.2	Høytpresterende elever.....	7
2.2.3	Elever med stort læringspotensial .....	7
2.2.4	Skoleflinke elever.....	8
2.3	Identifikasjon.....	8
2.4	Internasjonal forskning.....	12
2.5	Observasjon.....	13
2.6	Tilpasset opplæring .....	14
2.6.1	Tilpasset opplæring for evnerike elever .....	16
2.6.2	Mulige konsekvenser ved manglende tilpasning .....	18
3	Forskningsdesign.....	19
3.1	Forskningsparadigme .....	19
3.2	Forskningsstrategi .....	19
3.2.1	Fenomenologi.....	20
3.3	Forskningsmetode .....	20
3.4	Kvalitativt forskningsintervju .....	21
3.4.1	Intervjuguide .....	21
3.4.2	Utvalg, tilgang og rekruttering av informanter .....	22
3.4.3	Gjennomføring av forskningsintervju .....	24

3.4.4	Transkribering .....	25
3.4.5	Analysearbeid .....	26
4	Analyse og tolkning .....	29
4.1	Funn fra forskningsintervjuene .....	29
4.1.1	Kategori 1: begrepsdiskursen .....	29
4.1.2	Kategori 2: lærernes kunnskap .....	31
4.1.3	Kategori 3: identifisering og observasjon .....	33
4.1.4	Kategori 4: tilpasset opplæring og arbeid med elevgruppen.....	39
4.1.5	Kategori 5: uventet .....	44
5	Diskusjon.....	47
5.1	Kunnskapsmangel .....	47
5.2	Observasjon og identifisering.....	50
5.3	”De klarer seg selv” – eller kanskje ikke?.....	55
5.4	Uventet .....	58
6	Vurdering av studiets kvalitet .....	61
6.1	Reliabilitet, validitet og overførbarhet .....	61
6.1.1	Reliabilitet .....	61
6.1.2	Validitet .....	62
6.1.3	Overførbarhet .....	63
6.2	Forskningsetiske hensyn .....	64
7	Avslutning .....	67
7.1	”Hvilke muligheter ser lærere for å identifisere evnerike elever ved bruk av observasjon i læringssituasjoner?” .....	67
7.2	”Hvordan opplever lærere å skulle tilpasse opplæringen til denne elevgruppen?”.....	68
7.3	Avsluttende kommentar .....	69
	Referanseliste .....	71
	Vedlegg 1 .....	II



Vedlegg 2 .....	III
Vedlegg 3 .....	IV

## Tabelliste

Tabell 1 – Skoleflinke og elever med stort akademisk potensial. Presentert av Idsøe (2014b:18) .....	11
---	----



# 1 Innledning

I dagens samfunn foregår det en debatt om ideen med differensiering av undervisning for evnerike elever. Argumenter om å sette inn tiltak for evnerike elever, blir tidvis kritisert som elitisme. Samfunnet vårt søker å oppnå likestilling og rettferdighet, og da kan det virke urimelig å bruke tid og krefter på de som allerede har mulighet til å oppnå akademisk suksess. En slik tankegang kan også bidra til å undergrave likhetsprinsippet. I NOU 2009:18 (NOU 2009:18, s.55), *Rett til læring*, presiseres det at en likeverdige opplæring krever forskjellsbehandling heller enn lik behandling. Norsk skole har i liten grad tatt innover seg at visse elever har et større læringspotensial enn andre. Dagens opplæringslov §1-3 pålegger skoleeierne å legge til rette en tilpasset opplæring for alle. Det innebærer at alle elever har rett til å få undervisningen tilpasset deres evner og forutsetninger (Skogen & Idsøe, 2011:17, Håstein & Werner, 2014:23).

Mye tilsier at noen typer talenter som for eksempel innenfor idrett og musikk, sees på som mer verdifull enn andre (Idsøe, 2014a:165). I NOU 2016:14 (NOU 2016:14, s. 8), *Mer å hente*, anslås det at elever med stort læringspotensial utgjør ca. 10-15% av elevpopulasjonen. Når det kommer til akademisk kunnskap kan vi finne norsk litteratur om temaet som strekker seg tilbake til 1968 (Hofset, 1968). Denne litteraturen var enerådende på sitt felt fram til det siste tiåret (Olsen, 2017:5). Dette er et felt under utvikling, og vi ser at elevgruppen blir mer representert i litteratur. Allerede i 1967 ble begrepet om tilpasset opplæring nevnt i Normalplanutvalgets innstilling til Normalplan for grunnskolen (Bunting, 2014:13), men likevel viser blant annet Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* at ca. en fjerdedel av elevene i den norske skolen kjeder seg og at de ikke får nok utfordringer. Samtidig viser også internasjonale tester, som PISA, at et fåtall av norske elever presterer på høyt nivå (Idsøe, 2014b:15). Det indikerer at vi kanskje ikke har kommet så langt som ønsket i arbeidet med tilpasset opplæring. I Stortingsmelding 20 (2012-2013:12) *På rett vei*, fremkommer det at antall svakpresterende elever i Norge er redusert de siste årene, mens andelen høytpresterende elever ikke har økt tilsvarende. Dette kan indikere at lærere i dag fokuserer på å styrke de svakpresterende elevene og at de høytpresterende elevene ikke får den tilpasningen de har krav på. Ifølge Håstein og Werner (Håstein & Werner, 2014:23) viser norsk og internasjonal skoleforskning at de fleste skoler er kommet kort når det gjelder å utforme opplæringstilbud til elevene slik at det ivaretar hele mangfoldet av elevenes likheter og forskjeller.

Forskning viser også at dersom lærere ikke vet hvordan de skal skal identifisere evnerike elever og gi dem et tilpasset opplæringstilbud, er det stor fare for at disse elevene opplever undervisningen som lite givende (Børte, Lillejord og Johansson, 2016:5). Alle elever har et læringspotensial, men hos noen elever er dette læringspotensialet større enn hos andre.

## 1.1 Bakgrunn og motivasjon

Bakgrunn og motivasjon for valg av tema til denne masteravhandlingen dreier seg om elevfokuset i egen utdanning. Vi opplever at elevgruppen, evnerike elever, blir satt i skyggen av elever med svak måloppnåelse. Både forelesninger på universitetet og praksisperioder som vi har gjennomført på flere skoler, retter lite fokus mot elevgruppen. Refleksjoner fra praksis, undervisning ved universitet og litteraturlæsning i forbindelse med avhandlingen har bidratt til en bevisstgjøring rundt prinsippet om tilpasset opplæring og at det i all hovedsak fokuserer mer på elever med svak måloppnåelse, vanskeligstilte eller funksjonshemmede elever.

Begynnelsen av studieforløpet handlet i stor grad om tilpasset opplæring. Ifølge studieplanen fra 2. studieår skulle vi blant annet ha kunnskaper om forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning, og muligheter og utfordringer når det gjelder elever med særskilte behov (UiT Norges Arktiske Universitet, 2009:21). Det medførte at vi i praksis var opptatt av å tilrettelegge undervisningen slik at hele elevgruppen fikk et tilfredsstillende utbytte. Vi har i utgangspunktet lagt mest vekt på å løfte elevene med svak måloppnåelse heller enn å løfte elever med høy måloppnåelse. Vi havnet i en tidsklemme, der prioriteringene ble deretter. Etterarbeid etter praksis og samtaler med medstudenter har bidratt til disse refleksjonene. En slik yrkesutøvelse, hvor en i hovedsak har fokus på elever med svak måloppnåelse, kan se ut til stride mot prinsippet om tilpasset opplæring.

I vårt 4. studieår lagde vi en prosjektplan for masteravhandlingen, den inneholdt blant annet tema og forskningsspørsmål. I denne skissa valgte vi å fokusere på *høyt begavede elever*. Etter en litteraturgjennomgang og videre lesning dukket det opp begreper som *evnerike elever*, *høy begavelse*, *høyt presterende elever*, *elever med stort læringspotensial* og *skoleflinke elever*. Et dekkende begrep for denne elevgruppen synes vi var begrepet *evnerike elever*, noe vi utdyper i kapittel 2, *Teori og aktuell forskning*. I løpet av vår tid som studenter ved lærerutdanningen har vi opparbeidet oss lite kunnskap om å tilpasse opplæringen for denne elevgruppen, noe som tyder på at utdanningen ikke har fokusert i like stor grad på denne elevgruppen som andre elevgrupper.

## 1.2 Forskningsspørsmål

Før litteraturgjennomgang og formulering av forskningsspørsmål hadde vi en hypotese knyttet til evnerike elever. Denne elevgruppen er lite synlig i skolen, basert på våre erfaringer fra praksis og som lærerstudenter. Etter litteraturgjennomgang oppdaget vi at flere forskere fant det problematisk å identifisere evnerike elever. Dette dannet utgangspunkt for våre forskningsspørsmål:

1. *Hvilke muligheter ser lærere for å identifisere evnerike elever ved bruk av observasjon i læringssituasjoner?*
2. *Hvordan opplever lærere å skulle tilpasse opplæringen til denne elevgruppen?*

Forskningsspørsmålene dannet en grunnmur for vårt forskningsprosjekt, og har bidratt til å bestemme rammer og føringer for videre arbeid. De har fordret grunnleggende design og gitt føringer for hvilke metoder for datainnsamling som er hensiktsmessig å bruke. I det første forskningsspørsmålet finner vi begrepet *muligheter*. Vi forstår muligheter som både praktisk/organisatoriske og kunnskaps- og erfaringsbaserte. *Muligheter* har to perspektiv: 1) praktisk/organisatorisk og 2) kunnskaps- og erfaringsbase. Det første perspektivet baserer seg på administrativt grunnlag, som for eksempel tid og ressurser. Det andre perspektivet baserer seg på de mulighetene læreren har ut fra deres kunnskaper og deres erfaringer.

Formålet med masteravhandlingen er å få innsikt i hvordan lærere ser på det å skulle identifisere evnerike elever ved bruk av observasjon og hvordan de opplever å tilpasse opplæringen til denne elevgruppen. I utgangspunktet ønsket vi å gjennomføre en observasjonssøkt i klasserommet i forkant av forskningsintervjuene. Denne skulle gjennomføres i en undervisningstime ledet av våre informanter. Målet med dette var å selv få kjenne på utfordringen med å forsøke og identifisere evnerike elever, med observasjon som grunnlag. Et slikt design ville ifølge tilbakemeldingen fra NSD kreve samtykke fra elevenes foresatte. Siden observasjonene ikke skulle utgjøre en sentral del av vår empiri, valgte vi å se bort ifra observasjonssøkta og heller fokusere på forskningsintervjuet.

## 1.3 Studiens oppbygning

I kapittel 2, *Teori og aktuell forskning*, vil vi redegjøre for anvendt teori og relevante begreper som er viktige for oppgaven.

I kapittel 3, *Forskningsdesign*, vil vi presentere vårt metodiske rammeverk som studiet bygger på.

I kapittel 4, *Analyse og tolkning*, vil vi gjøre rede for vår analyseprosess trinn for trinn. Vi vil også presentere funn i ulike kategorier. Disse gjennomgår en tolkningsprosess.

I kapittel 5, *Diskusjon*, vil vi diskutere våre funn i lys av relevant teori hentet fra kapittel 2.

I kapittel 6, *Vurdering av studiets kvalitet*, ser vi på prosjektets kvalitet gjennom reliabilitet, validitet og overførbarhet. Vi presenterer også våre forskningsetiske hensyn.

I kapittel 7, *Avslutning*, vil vi oppsummere våre funn og svare på våre forskningsspørsmål.

## 2 Teori og aktuell forskning

I dette kapittelet vil vi redegjøre for anvendt teori, hvor hensikten med kapittelet er todelt. Teoridelen er en representasjon av våre forskningsspørsmål, og presenterer oppdatert aktuell forskning i feltet. Denne forskningsgjennomgangen danner også grunnlaget for diskusjon og funnen i avhandlingen..

Kapittelet er inndelt i følgende underkapitler: *2.1 Litteraturgjennomgang, 2.2 Definisjon av begrepet «evnerike elever», 2.3 Identifikasjon, 2.4 Internasjonal forskning, 2.5 Observasjon og 2.6 Tilpasset opplæring*

### 2.1 Litteraturgjennomgang

I litteraturgjennomgangen har evnerike elever vært et nøkkelbegrep. NOU 2016:14, *Mer å hente*, har vært et svært relevant dokument for oss, og tar for seg elever med stort læringspotensial. Dokumentet fikk større betydning for oss enn først antatt, da flere av våre informanter henviste til dokumentet. Likevel bruker vi ikke dokumentet som forskning eller teori, men som et utgangspunkt i vår avhandling. Det samme har kunnskapscenter for utdanning (KSU) sin rapport, *Evnerike elever og elever med stort læringspotensial* (Børte m. fl., 2016), men denne rapporten har vi også anvendt som relevant forskning. Videre har vi brukt og støttet oss mye til Idsøe (2014a, 2014b) som blant annet tar for seg identifisering og arbeid med elevgruppen. Skogen og Idsøe (2011) har også blitt benyttet som relevant teori, fordi de skriver om tilpasset opplæring, identifisering og kartlegging og karakteristika hos elevgruppen. Smedsrud og Skogen (2016) skriver i likhet med Skogen og Idsøe, om evnerike elever, undervisningsstrategier og identifisering.

Vi har også lest og støttet oss til tidligere masteroppgaver. Blant annet Hansen & Henriksen (2017), Dahl (2017) og Eidesen & Sodefjell (2017) som er skrevet ved vår egen utdanning. Alle disse oppgavene har hatt potensiale til å bidra i vår oppgave. De har i likhet med NOU 2016:14, bidratt som et tilskudd for egen forskning. Vi ser det som viktig å forholde oss til arbeid gjort av tidligere studenter ved eget lærested.

Hansen og Henriksen understreker i sin masteravhandling, *Elever med ekstraordinært læringspotensial*, viktigheten av å kjenne elevene for å kunne identifisere særskilte evner. De konkluderer også med at læreren må se på elevenes skolearbeid i en slik identifiseringsprosess. Dette for å se etter kreativitet og kompleksiteten i oppgavene (Hansen & Henriksen, 2017:85). Dahl konkluderer i sin masteravhandling, *Reelt krav eller*

*ønsketenking*, med at mange lærere har en generell kunnskapsmangel rundt elevgruppens behov og at de derfor ikke prioriterer å løfte denne elevgruppen ytterligere (Dahl, 2017:48-49). Eidesen og Sodefjells konklusjon i avhandlingen, *De «klarer seg selv»*, er i tråd med både Henriksen & Hansen og Dahl. Også Eidesen og Sodefjell konkluderer med en kunnskapsmangel hos lærerne, noe som gjør at elevgruppen ikke får den tilpasningen de har krav på. Eidesen og Sodefjell har også konkludert med at det eksisterer en usikkerhet rundt begrepet «evnerike elever», og at en ringvirkning av det er mangel på tilpasning for elevgruppen (Eidesen & Sodefjell, 2017:81-82).

## **2.2 Definisjon av begrepet «evnerike elever»**

Basert på forskning og teori opplever vi at begrepet «evnerike elever» er et komplekst begrep som er vanskelig å definere. Vi ser at flere forfattere søker etter en norsk definisjon av begrepet «evnerike elever», som dekker betydningen av enkelte internasjonale begrep. I tillegg uttrykkes det en uenighet om hvor stor andel elever i en populasjon som blir ansett som evnerike.

Begrepet «evnerike elever» blir blant annet definert i Børte m. fl. (2016) sin rapport. I rapporten har de oversatt de engelske begrepene «gifted children» og «gifted and talented children» med flere norske begrep. De benytter begrepene evnerike, begavede og talentfulle som dekkende for de to engelske begrepene. De underbygger at begrepene behandles (med støtte i troverdige ordbøker) som synonymer uten vesentlige nyanseforskjeller ettersom de alle dekker meningsinnholdet i begrepet «gifted» (Børte m. fl., 2016:4).

Idsøe (2014b:13) nevner de samme begrepene som Børte m. fl. (2016) tar for seg, men mener vi ikke bør konsentrere oss om å finne en endelig definisjon. Hun mener at dersom skolens læringsmiljø var så rikt og velutviklet at det responderte til fulle overfor alle elevers ulike behov, ville vi ikke hatt behov for noen kategorisering. Med det mener hun at behovet for benevnelse springer ut av at dette er en gruppe som ofte ikke får den tilretteleggingen de har behov for. Problemet er ikke å definere, men å identifisere denne elevgruppen.

Oppsummert støtter vi oss til det Idsøe (2014b:13) sier om at viktigheten ikke ligger i definisjonen av denne elevgruppen, men heller i arbeidet i lag med elevgruppen. For de evnerike elevene ligger ikke viktigheten i en korrekt definisjon, men heller i at arbeidet med elevene er tilfredsstillende for deres læringspotensial. Likevel har vi forståelse for at begrepene kan misforstås og være vanskelig å skille, noe som for eksempel kan føre til at en skoleflink elev blir oppfattet som evnerik, eller at en evnerik blir oversett og oppfattet som en



elev som passer til sitt klassetrinn. Siden evnerike elever ikke er en homogen gruppe, er det av betydning å kunne skille mellom de ulike begrepene, og da kreves det at en har kjennskap til denne begrepsdiskursen. Dermed vil vi likevel definere noen av de ulike begrepene som eksisterer i denne begrepsdiskursen.

### **2.2.1 Høy begavelse**

Ofte blir betegnelsen «høy begavelse» og «talent» brukt synonymt. Likevel benytter mange begrepet «høy begavelse» utelukkende om personer med usedvanlige evner på intellektuelle områder, mens de bare bruker uttrykket «talent» når det dreier seg om personer med utpregede evner innenfor kunst, idrett, musikk eller scenekunst (Mönks & Ypenburg, 2008:41). Vi støtter oss til denne definisjonen, hvor begrepet «talent» kun blir anvendt i en sammenheng med praktisk-estetiske fag, mens «høy begavelse» anvendes i en sammenheng med akademiske fag.

### **2.2.2 Høytpresterende elever**

Smedsrud & Skogen (2016:14) sier at vi har en tendens til å ikke skille mellom elevgruppene *høytpresterende elever* og *evnerike elever*. De sier en mulig årsak til det kan handle om at det er mye lettere å identifisere høytpresterende elever enn evnerike elever. En evnerik elev presterer ofte godt, likevel er det høy forekomst av underytelse blant denne elevgruppen. Slik vi oppfatter Smedsrud & Skogen, er en høytpresterende elev en elev som presterer på et høyt nivå i forhold til typiske skolekrav. Likevel betyr ikke det at disse elevene har særskilte evner, men de har en tendens til å være lett identifiserbar, i motsetning til en evnerik elev som kan underyte. En evnerik elev kan, ifølge Stortingsmelding 20, (2012-2013:101), også levere gode skoleprestasjoner og prestere på et svært høyt nivå, men står i fare for å underyte ved mangel på stimuli.

### **2.2.3 Elever med stort læringspotensial**

Begrepet «stort læringspotensial» blir spesielt omtalt i Jøsendalsutvalgets NOU-rapport (NOU 2016:14); *Mer å hente - bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Her omtales en elev med et stort læringspotensial eller et ekstraordinært læringspotensial, som en elev som ofte viser styrkene sine på andre områder enn det som synliggjøres gjennom karakterer og tester (NOU 2016:14, s.19). I motsetning til en høytpresterende elev og i samsvar med en evnerik elev, kan en elev med stort læringspotensial være vanskelig å identifisere. Likevel har de, slik vi oppfatter Jøsendalsutvalget, de samme kjennetegnene som det en evnerik elev har, og brukes mer eller mindre synonymt. Også Olsen (2017:8-9) deler en lignende forståelse. Hun uttrykker at elever med ekstraordinært læringspotensial ofte blir kalt for evnerike eller

begavede elever. Jøsendalsutvalget nevner ulike kjennetegn ved elevgruppen, og er i samsvar med kjennetegnene til elever med stort akademisk potensial (se tabell 1). Utvalget viser til kjennetegn som går på elevens arbeidskapasitet, motivasjon, viljestyrke, selvkontroll og lignende.

#### **2.2.4 Skoleflinke elever**

I Stortingsmelding 20 (2012-2013: 101) nevnes begrepet «skoleflinke elever» og «faglig sterke elever». Det defineres som elever som presterer på et høyt nivå sammenlignet med andre elever, men som også kan stimuleres ytterligere for å prestere enda høyere. Av erfaringer vet vi at skoleflinke elever ofte kan bli sett på som «lærerens hjelper», blant annet fordi de innretter seg godt i klassen og lytter til instruksjoner. I tillegg har de et sterkt faglig nivå, noe som gjør at de ofte blir tidlig ferdig med oppgavene. Det fremkommer i tabell 1 ulike kjennetegn ved en skoleflink elev. Idsøe (2014b:16) definerer forskjellen på en skoleflink elev og en elev med stort akademisk talent. Slik vi oppfatter at skillet mellom elevgruppene er en skoleflink elev velfungerende i det pedagogiske systemet og motivert for skolearbeidet, mens elevene med akademiske evner har forutsetninger for å kunne oppnå ekstraordinære resultater.

Felles for alle definisjonene er at det dreier seg om at elevgruppens kognitive kapasitet skiller seg fra jevnaldrende elever. Deres kognitive prosesser gjør at de både lærer ett innhold raskere og dypere enn sine jevnaldrende. Videre i oppgaven vil vi som nevnt tidligere, støtte oss til begrepet «evnerike elever».

### **2.3 Identifikasjon**

I følge Olsen (2017:16) er tidlig identifisering avgjørende for at skolen skal kunne ivareta disse elevenes potensial. Dersom potensialet ikke identifiseres tidlig, vil eleven stå i fare for å bli understimulert. Det samme sier Mönks og Ypenburg (2008:70) fordi en tidlig identifisering kan bidra til å vekke og stimulere evnerike elevers lærevillighet tidlig. Formålet med identifiseringen er ikke å vise at noen elever er mer intelligente enn andre, men heller å avdekke hvilke læringsbehov disse elevene har (Idsøeb, 2014:22). En viktig forutsetning for tidlig identifikasjon er å vite hvilke kjennetegn en kan se etter. I tillegg til tabell 1, hvor det fremkommer tydelige kjennetegn ved evnerike elever, vektlegger også Smedsrud og Skogen (2016:16) personkarakteristika ved forklaring av hva som kjennetegner evnerike elever:

..Alle evnerike barn kjennetegnes ved at de ønsker å lære, forstå og oppdage. De kan ha uvanlig mye energi og til tider drive sine foreldre og lærere til utmattelse ved sine

lidenskapelige interesser, stadige spørsmål og ekstreme nysgjerrighet. Videre kan barna vise ekstrem hukommelse og evne til å se sammenhenger. De etterspør ofte logiske argumenter som begrunnelse for forklaringer som gis av dem rundt dem.

Basert på sitatet fremkommer det som vi nevnte tidligere, at Idsøe (2014b:13) vektlegger arbeidet med elevene snarere enn en tilfredsstillende definisjon av begrepet. Smedsrud og Skogen sier implisitt det samme når de forklarer ulike kjennetegn ved elevgruppen. Alle disse kjennetegnene i sitatet ovenfor retter seg mot at lærerne ikke kan være resultatorientert, men snarere orientere seg rundt adferd, arbeidskapasitet, motivasjon etc.

Gladwell (2008:40) har i sin bok, *Outliers: The story of Success*, tatt for seg evner og utvikling av ekspertise innenfor enkelte områder. I den sammenheng presenterer han det han kaller «The 10.000 – Hour Rule». Med det mener han at dersom et individ skal kunne bli ekspert innenfor ett område må vedkommende bruke 10.000 timer på området eller aktiviteten. Det vil da si at dersom en elev skal kunne bli ekspert innenfor for eksempel naturfag, må han eller hun regne med å måtte bruke 10.000 timer for å realisere målet om ekspertise innenfor faget. Dersom vi ser dette i en skolesammenheng, er det kanskje ikke rart at det kan oppleves problematisk å identifisere evnerike elever. Det kan tenkes at eleven ikke har fått mulighet til å realisere sitt potensial, og at det derfor oppleves som ekstra utfordrende. Dersom Gladwells antydninger er sanne, vil en av hovedoppgavene til lærere være å utvikle et potensial heller enn å identifisere et ferdigutviklet potensial. En viktig oppgave er selvsagt å finne områdene elevene kan utvikle potensiale i. Det ville ikke vært en enkel oppgave å finne ut om Magnus Carlsen hadde et talent for sjakk dersom han ikke hadde blitt introdusert for det (Smedsrud & Skogen, 2016:19). Jøsendalsutvalget (NOU 2016:14, s.51) beskriver viktigheten av gode relasjoner sett gjennom en evnerik elevs øyne. De skriver at elevene forteller at det er viktig at læreren kjenner elevene sine godt, og er undrende til hvorfor de gjør som de gjør. Videre sier de at elever med stort læringspotensial har mange forskjellige måter å vise eller skjule evnene sine på, og at læreren vil oppdage og forstå dem bedre ved å bli kjent med elevene.

Børte m. fl. (2016:14-15) opplever at flere av reviewene som rapporten deres baserer seg på, trekker fram sosiale forhold som spesielt vanskelig for evnerike elever. De beskriver at evnerike elever ofte sliter med å finne sosial tilhørighet, i tillegg til at de kan slite faglig. Lærere som ikke vet hvordan de skal identifisere evnerike elever, vil heller ikke kunne finne og hjelpe dem. Idsøe (2014a:166) påpeker videre at denne elevgruppen ikke alltid viser sitt

potensiale gjennom skolens vanlige oppnåelsesprøver. Skoleprøver måler hva elevene har lært, og ikke hva de kan. Dermed kan evnerike elever underprestere på slike prøver (Idsøe, 2014a:166). Som nevnt tidligere, er det høy forekomst av underytelse hos denne elevgruppen. Elever som underyter viser skoleprestasjoner som ligger langt under det nivået som kan forventes ut fra deres intelligens og kreativitet. Mönks & Ypenburg viser til en liste med lite oppmuntrende adferdskjennetegn hos underytere (Mönks & Ypenburg, 2008:69-71). Hele denne listen definerer en elev med store adferdsproblemer, og vanskeligheter med å innrette seg etter skolens forventninger. Det er da også viktig å se etter slike kjennetegn, fordi det kan ligge særskilte evner bak den negative adferden. Børte m. fl. (2016:5) sier at en negativ adferd kan gjøre identifiseringsprosessen ekstra utfordrende, og at det er høy forekomst av manglende identifisering i slike tilfeller.

Idsøe (2014b:18) har utformet en tabell som kan bidra som et hjelpemiddel i en identifiseringsfase. Denne tabellen inneholder ulike kjennetegn på skoleflinke elever og elever med stort akademisk potensial. Den illustrerer forskjeller på de ulike elevgruppene, og kan bidra til å minske misoppfatningen og sammenblandingene som eksisterer rundt de to elevgruppene.

<b>Tabell 1</b>	
<b>Skoleflinke</b>	<b>Elever med stort akademisk potensial</b>
Kan svarene	Stiller spørsmål
Er interessert	Er svært nysgjerrige
Er oppmerksomme	Er mentalt og fysisk involvert
Har gode ideer	Har ville, rare ideer
Arbeider hardt	Er lekne, men gjør det godt på prøver
Svarer på spørsmålene	Diskuterer detaljert, utbroderer
Er på toppen i alderstrinnet	Er forbi alderstrinnet
Lytter med interesse	Viser sterke følelser og meninger
Lytter lett	Vet allerede
6-8 repetisjoner før mestring	1-2 repetisjoner før mestring
Forstår ideer	Bygger abstraksjoner
Liker jevnaldrende	Foretrekker voksne
Forstår meningen	Trekker slutninger
Fullfører oppgaver	Starter prosjekter
Er mottakelig	Er intens
Kopierer presist	Skaper nytt
Liker skolen	Liker læring
Tar til seg informasjon	Bearbeider informasjon
Tekniker	Oppfinner
God husker	God gjetter
Foretrekker enkle, endefremme presentasjoner	Trives best med kompleksitet
Er bevisste	Er ivrig observerende
Er fornøyd med egen læring	Er svært selvkritisk
Oppfører seg som man skal	Blir klassens klovn
Liker rutine	Kjemper mot rutine

*Tabell 1 – Skoleflinke og elever med stort akademisk potensial. Presentert av Iidsøe (2014b:18)*

I venstre kolonne kan vi se kjennetegn på skoleflinke elever med høy måloppnåelse og som ofte innfrir til skolens forventninger til godt elevarbeid. I den andre kolonnen ser vi en elevgruppe som sprenger grenser. Samtlige av disse kjennetegnene er grensesprengende også i forhold til skolens forventninger.

Olsen (2017:17-19) etterspør flere verktøy for identifisering av evnerike elever i Norge. Hun beskriver andre lands rutiner for kartlegging, tester, konkurranser og nomineringer. Likevel mener hun at identifiseringen handler om mer enn bare kartlegging ved hjelp av tester og prøver. Hun mener prosessen med å identifisere må inkludere elevenes emosjonelle, faglige, sosiale, fysiske og psykiske behov.

## **2.4 Internasjonal forskning**

Finland, som kan vise til gode resultater på PISA, støter ifølge Børte m.fl. (2016:6) også på store utfordringer når det gjelder evnerike elever i skolen. De kan vise til, i likhet med Norge, en mangel på tilpasset opplæring for å stimulere evnerike elever i undervisning. På den andre siden kan vi se at det finske utdanningssystemet er i bevegelse når det gjelder tilbud for denne elevgruppen:

Thus, all students, including the gifted, should be educated in a way that takes individual need into consideration. Besides differentiation, early admission to first grade, grade skipping, and subject-matter acceleration are possibilities for gifted elementary school students. Furthermore, there are no special or private schools for gifted elementary school students.

(Laine & Tirri, 2015)

Basert på sitatet ovenfor, kan det se ut som Finland og Norge driver med samme type differensiering. I Norge er vi lovpålagt å tilby alle elever tilpasset opplæring. I Finland skal også alle elever få et utdanningstilbud som har hensyn til deres individuelle behov. Basert på sitatet, kan vi også se at differensieringspraksisen i Norge og Finland er tilnærmet lik (dette utdyper vi mer i kapittel 2.4.2). I USA kan vi finne en praksis som retter seg mot evnerike elever, som strekker seg langt tilbake i tid. Allerede i 1901 ble det opprettet en skole for evnerike barn. Slik vi oppfatter Nissen, Kyed, Baltzer og Skog (2012:45) har Amerikansk praksis blitt sett på som veiledende innenfor talentutvikling i den vestlige verden.

Børte m. fl. (2016: 14) sier at den letteste måten for å identifisere evnerike elever er gjennom IQ-tester der en skår over 130 tyder på en intelligens over gjennomsnittet. Børte m. fl. sier at

intelligenstester alene ikke er et tilstrekkelig mål på begavelse. I Tyskland har de utviklet et testbatteri, knyttet til identifisering av evnerike elever. Dette verktøyet inkluderer mer enn bare kognitive forutsetninger, det måler blant annet kreative og sosiale evner. Verktøyet inkluderer også ikke-kognitiv personlighet og sosiale moderatorer som måler interesser, motivasjon, talent, effektivitet og lignende (Heller & Perleth, 2008:173). I praksis betyr det at den som tester begynner med å identifisere de dyktigste elevene i en klasse, som omtales som topp 10%. Etter det gjennomføres det en omfattende testing og topp 2-5% identifiseres og screenes før resultatene samles i en detaljert beskrivelse av enkelt elevs ferdigheter, talenter og motivasjon, selveffektivitet, oppgavefokusering og temperament (Nissen, Kyed, Baltzer & Skogen, 2012:44-45).

Laine og Tirri (2015:149) sier at hvorvidt begavede elever får tilpasset opplæring er avhengig av lærerens kompetanse. I deres studie kommer de fram til at lærerne trenger mer utdanning og opplæring i hvordan de skal støtte begavede elever effektivt. De understreker at lærerutdanning og opplæringsutdanning har viktige roller. Videre etterspør de mer forskning på hvordan evnerike elevs uavhengighet fremmes, dette fordi de står i fare for å stå alene med skolearbeid i troen på at "de klarer seg selv". De understreker viktigheten av at også disse elevene krever støtte og veiledning.

Vi har nå gjort rede for ulike definisjoner for evnerike elever, og sett at ulike kjennetegn kan være observasjonsfokus i identifisering. Vi vil så se nærmere på observasjon.

## **2.5 Observasjon**

Bjørndal (2012:32) skriver at i en pedagogisk sammenheng forstår vi gjerne observasjon som oppmerksom iakttagelse. Det vil si at vi på en konsentrert måte forsøker å observere noe. For lærere og pedagoger regnes dette som en profesjonell ferdighet og en viktig arbeidsoppgave. Observasjon er et verktøy som anvendes daglig av lærere, og observasjonene som gjøres er som regel grunnlaget for store deler av arbeidet med elever generelt. En lærer observerer for å kunne legge forholdene best mulig til rette for læring og utvikling, altså er dette en viktig faktor for å kunne tilpasse opplæringen for elevene.

Vi skiller ofte mellom to ulike former for observasjon. Observasjon av første orden skjer når læreren observerer en situasjonen og har dette som den primære oppgaven. Ved observasjon av første orden sikrer en høy kvalitet i observasjonene, fordi observatøren kun har en oppgave å konsentrere seg om (Bjørndal, 2012:32). Observasjon av andre orden er når læreren observerer en situasjon som han eller hun selv inngår i. Innen læreryrke kombinerer en gjerne

undervisning og veiledning med observasjon som en sidestilt oppgave. Bjørndal (2012:32) understreker at det verken er mulig å undervise eller veilede uten å stadig observere aktivt.

Når vi observerer i et klasserom bruker vi fem sanser: vi ser, hører, føler, lukter og smaker (Bjørndal, 2012:33). Gjennom disse sansene mottar vi kontinuerlig et voldsomt kaos av inntrykk fra verden rundt oss, og ut ifra disse inntrykkene skal vi skape en oppfatning av hva som skjer i hvert sekund. Det vil dermed skje en utsiling av informasjon for å skape vår oppfatning av hva som skjer. Det er fullt mulig at vi oppfatter en situasjon på forskjellige måter, da vi mottar og siler ut ulik informasjon. Dermed er det viktig å ha et kritisk forhold til sine observasjoner. Samtidig er det viktig å avgrense observasjoner for å observere mest mulig nøyaktig, og ha et kritisk øye på konteksten observasjonen er innenfor. Bjørndal (2012:53) skriver at en særlig kan risikere å generalisere observasjoner i en kontekst til å være generelle for alle kontekster.

Idsøe (2014b:16) sier at nøkkelen til å avdekke denne elevgruppens behov ligger i barna selv. En mulig framgangsmåte er å observere hva de gjør i klasserommet, og reflektere over hvordan de tilnærmer seg lærestoff, hvordan de lærer av erfaringer osv. I etterkant av observasjoner i klasserommet kan en gjøre didaktiske valg for hvordan en kan undervise dem i klasserommet.

Både Bjørndal (2012) og Idsøe (2014b) skriver at det er viktig å være oppmerksom på hva en skal observere. For å identifisere evnerike elever påpeker Idsøe (2014b) at en må observere barna selv. Ved å avgrense observasjonene vil vi få mer nøyaktig informasjon, noe som igjen kan bidra til at identifiseringsprosessen blir enklere. Dette med forbehold om at en har et observasjonsfokus og at en kjenner til elevgruppen, slik vi har vært inne på i kapittel 3.3 *Identifikasjon*. Siden observasjon som oftest danner grunnlag for videre arbeid, vil det være naturlig å ta for oss begrepet tilpasset opplæring, dette er i tråd med vårt andre forskningsspørsmål.

## **2.6 Tilpasset opplæring**

Tilpasset opplæring er forankret i de sentrale prinsippene om fellesskolen, som inkluderende opplæring og likeverdsprinsippet (Utdanningsdirektoratet, 2014). Prinsippet om tilpasset opplæring kommer tydelig frem i opplæringsloven §1-3: ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat” (Opplæringslova, 2016). Begrepet *den enkelte* kan indikere at dette gjelder for alle elevene, altså både de som følger ordinær undervisning, men også



spesialundervisning. Slik sett kan vi si at prinsippet om tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp for skolen (Briseid, 2006:33). Læringsplakaten trekker også frem tilpasset opplæring som skolens oppgave og utdyper det slik: "Skolen og lærebedrifta skal gi alle elevar og lærlingar/lærekandidatar like gode føresetnader for å utvikle evner og talent individuelt og i samarbeid med andre" (Kunnskapsdepartementet, 2006). Ifølge Briseid (2006:32) skal dette være grunnmuren for all opplæring.

For å realisere prinsippet om tilpasset opplæring setter vi inn ulike tiltak. Disse tiltakene kaller vi differensiering. Tiltakene kan for eksempel være at en bruker differensierte læremidler, bruk av ulike læringsarenaer, variasjon av arbeidsmåter- og metoder, differensiert innhold og tilrettelegging for at opplæringen skal foregå i ulikt tempo (Briseid, 2006:33). Ifølge Idsøe (2014a:178) krever også evnerike elever variasjon, i form av ulike undervisningsmetoder og strategier tilpasset sitt nivå.

Forskningsrapporten fra Kunnskapscenteret for Utdanning (Børte m. fl., 2016:16-19) og Idsøe (2015) viser til to former for tilpasset opplæring ved bruk av begrepene organisatorisk og pedagogisk differensiering. Pedagogisk differensiering skjer når undervisningen blir differensiert i den ordinære klassen, mens ved organisatorisk differensiering lager en adskilte grupper utenfor klassens ordinære rammer (Briseid, 2006:53). Ifølge Idsøe (2014a:171) er differensiering den utvalgte strategien som brukes for å ta hensyn til de individuelle forskjellene mellom elevene, og den er ofte anvendt i arbeid med evnerike elever. Dette understreker også Jøsendalsutvalgets NOU-rapport (NOU 2016:14, s. 62).

Olsen (2016:12) påpeker også viktigheten av å ha god kjennskap til elevene. Hun skriver at en må kjenne eleven for å kunne tilrettelegge for tilpasset opplæring. Som lærer må en vite hvilket kunnskapsnivå eleven er på og hvilke forutsetninger eleven har for å lære, samt på hvilken måte eleven best tilegner seg ny kunnskap (Olsen, 2016:12). Skal en ta utgangspunkt i elevens kunnskapsnivå, må en som lærer først kjenne til elevenes faglige ståsted. Ifølge Olsen (2016:12) gjøres dette vanligvis med tester, prøver og ved å observere hvordan eleven klarer de oppgavene som blir gitt, selvstendig eller med støtte. En utfordring med å avklare enkelt elevs læreforutsetninger kan for eksempel være at bivirkning av medisiner eller en u hensiktsmessig adferd kan gi feil bilde av elevenes muligheter. I slike tilfeller må læreren bli bevisst på hvilke betingelser eleven lærer best under (Olsen,2016:12). Dette kan også være en faktor når det kommer til evnerike elever, da de gjerne skjuler sine evner. Håstein og Werner (2014:36) skriver at hvordan vi som lærere legger opp undervisningen er avgjørende for

elevenes læring, men det er imidlertid responsen fra elevene som bestemmer om opplæringen kan ses på som tilpasset eller ikke. En god undervisning starter læringen, men fullbyrdes ikke før elevene legger ned en egen innsats (Håstein & Werner, 2014:36).

Gjennom forskning og teori forstår vi at prinsippet om tilpasset opplæring er omdiskutert. Vi støtter oss til definisjonen fra opplæringsloven §1-3, fordi vi oppfatter denne som dekkende og lovpålagt. Vi oppfatter denne som utgangspunktet for utallige andre definisjoner.

Oppsummert kan vi si at definisjonene er mange, men at det er arbeidet med selve prinsippet tilpasset opplæring som er viktigst. Hvordan en arbeider med dette i klasserommet er avgjørende for elevenes læring, ikke hvordan definisjon kommer til uttrykk. I Stortingsmelding 16 (2006-2007) *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* trekkes det også frem at tilpasset opplæring ikke er et mål, men heller et virkemiddel for læring.

Tilpasset opplæring er ikke et mål, men et virkemiddel for læring. Alle elever skal i arbeidet med fagene møte realistiske utfordringer og krav de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre. Elevene har ulike utgangspunkt og ulike behov i arbeidet med de nasjonalt fastsatte kompetansemålene.

(Det kongelige kunnskapsdepartement, 2006-2007:76)

Dette finner vi også NOU 2016:14, som også sier at tilpasset opplæring ikke er et mål i seg selv, men heller et virkemiddel for at elevene skal oppleve økt læringsutbytte (NOU 2016:14, s. 23). På bakgrunn av opplæringsloven §1-3, læringsplakaten og St. Meld. Nr. 16 (2006-2007) kan vi si at tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp for skolen. Det innebærer at elever som har særskilte evner også har krav på et tilpasset opplæringstilbud.

### **2.6.1 Tilpasset opplæring for evnerike elever**

I kapittel 2.2 *Definisjon av begrepet «evnerike elever»*, har vi argumentert for at evnerike elever ikke er en homogen gruppe, og at dette kan påvirke identifiseringsprosessen.

Forskningsrapporten fra Kunnskapssenteret for Utdanning (Børte m.fl., 2016:5) trekker også denne problematikken inn når de skriver om tilpasset opplæring. Siden gruppen ikke er homogen finnes det ikke en bestemt måte å tilpasse opplæringen på. Det trekkes frem at oppgaver som er knyttet til berikelse og akselerasjon kan være effektive og aktuelle metoder å anvende når det kommer til evnerike elever (Idsøe, 2014b; Smedsrud & Skogen, 2016; Børte

m.fl., 2016; Skogen & Idsøe, 2011). Ifølge Idsøe (2014b:39) er ikke berikelse og akselerasjon separate begreper, men begge er former for pedagogisk differensiering.

Berikelse er et av de mest brukte tiltakene internasjonalt når det kommer til opplæringen for evnerike barn (Smedsrud & Skogen, 2016:71). Smedsrud og Skogen (2016:71) sier at gjennom berikelsesperspektivet vil en som lærer bruke et bredt spekter av undervisningsmetoder og veiledningsmetoder, samt at en benytter seg av egen faglige fordypning og kunnskap. Idsøe (2014b:40) skriver at målet med beriking i klassene er å gi elevene anledning til å involvere seg mer innenfor ulike fag enn de ville fått anledning til i et "vanlig" klasserom. Akselerasjon beskrives som en pedagogisk strategi som tar evnerike elever gjennom et opplæringsprogram som er kjent for raskere progresjon eller for høyere klassetrinn enn de som er kronologisk jevnaldrende (Idsøe, 2014b:40). Ifølge Smedsrud og Skogen (2016:96) er det viktig å skape utfordringer for evnerike elever og ivareta læringsgnisten, slik at en unngår at elevene utvikler uheldige læringsstrategier og blir underyttere. Dette understrekes også i Jøsendalutvalget, at evnerike elever har behov for å mestre bruk av læringsstrategier for å kunne utnytte eget potensial (NOU 2016:14, s. 50). Samtidig påpeker de at enkelte evnerike elever ikke viser noe spesiell læringsgnist, engasjement eller interesse for fag før de møter faget på riktig nivå (Smedsrud & Skogen, 2016:96).

Behovet for et økt tempo er enkelt å forstå, men vanskelig å gjennomføre i praksis (Skogen & Idsøe, 2011:49). Hovedutfordringen med akselerasjon er skolesystemet vårt og måten det er bygd opp på. I den norske skolen har vi et klasserigid, aldersrigid og nivårigid system, hvor det kan være vanskelig å la elever akselerere uten at en møter organisatoriske hinder på veien eller at tiltakene ikke blir fulgt opp (Smedsrud & Skogn, 2016:96). Idsøe (2014b:41) på sin side sier at effekten av akselerasjon har vist seg å være positiv. Hun (2014:41) sier at dersom en sammenligner elever som har tatt et akselerasjonsprogram med elever på samme alder og evnenivå, vil en se at elevene ved akselerasjonsprogrammet oppnådde høyere prestasjoner.

Smedsrud og Skogen (2016:88) trekker også opp et skille mellom induktiv og deduktiv tilnærming til undervisningen, og at dette også kan påvirke evnerike elever i en positiv retning og gi en bedre læringskurve. Det har lenge vært en tradisjon i den norske skolen at undervisningen blir organisert på en deduktiv undervisningsmetode. Gjennom en slik metode skjer læringen gjennom instruksjoner fra læreren, hvor elevene lytter. I en slik setting får gjerne elevene utdelt fāsiter, regler, kapitler og så videre som skal legge føringen for hva

elevene skal lære og oppnå (Smedsrud & Skogen, 2016:88). Smedsrud og Skogen (2016:88) sier at dersom en lærer har evne til å snu denne tankegangen og tilnærmingen, vil en ha et godt utgangspunkt for å kunne treffe evnerike elever bedre. De understreker at åpenheten som følger av en induktiv tilnærming gir elevgruppen større frihet til diskusjon og kreative tanker. Samtidig må en sette noen begrensninger når det kommer til å arbeide induktivt med de yngre elevene, fordi evnerike barn kan ha store problemer med å begrense seg i åpne oppgaver (Smedsrud & Skogen, 2016:89).

### **2.6.2 Mulige konsekvenser ved manglende tilpasning**

Konsekvensene ved ikke å tilpasse opplæringen for denne elevgruppen kan være flere. Ifølge Tirri og Laine (2015:149) står evnerike elever ofte i fare for å jobbe alene i troen på at de klarer seg selv. Dette underbygger også Idsøe (2014a:170), som også sier at evnerike elever tvert imot kan utvikle en rekke problemer som følge av mangel på stimulans. På grunn av denne mangelen på stimulans ender ofte disse elevene med å finne egne måter å takle evnene sine på (Neihart, Reis, Robinson & Moon, 2002). Mangelen på stimulans kan blant annet bidra til opphoping av frustrasjon, som igjen kan føre til sinne, aggresjon, arbeidsunnvikelse og generelt en annen oppførsel. Ifølge Neihart m. fl. (2002) og Idsøe (2014a) kan dette også gå utover elevenes læring, da de kan miste motivasjon og interesse, samt levere dårlig arbeid og undergyte ved lave forventninger. Elevgruppen kan også ha problemer med å takle jevnaldrenes reaksjoner, noe som kan føre til depresjon, tilbaketrekking eller at de trer inn i rollen som klassens klovn i forsøk på å bli akseptert av sine medelever.

Det er viktig at lærere forstår hvem disse elevene er og hva slags læringsbehov de har, slik at en kan unngå konsekvenser som beskrevet over. For mange kan det være vanskelig å forstå at uvanlig dyktige elever opplever vansker i et fag. Ofte ser vi at evnerike elever opplever dette på bakgrunn av 1) de føler at de kaster bort tiden på noe de allerede kan og 2) de føler seg annerledes enn kameratene og kan dermed føle seg utilpass (Nissen m. fl. 2012:79). I Stortingsmelding 20 (Kunnskapsdepartementet, 2012-2013, s. 103) presiseres det også viktigheten av å tilpasse opplæringen for evnerike elever. Faglig sterke elevers behov for utfordringer må, som for alle andre elever, sees i sammenheng med deres behov for sosial tilhørighet. En av de mest vanlige konsekvensene ved manglende tilpasning i arbeid med evnerike elever er at elevgruppen underpresterer. Idsøe (2015) sier at en av de vanligste årsakene til at evnerike elever underpresterer er at opplæringen ikke er tilpasset dem og at de mangler stimuli.

### 3 Forskningsdesign

Formålet med dette kapittelet er å gi en innsikt i det metodiske rammeverket som denne studien bygger på, dette for å gjøre rammeverket transparent for leseren. Metode, av det greske ordet *methodos*, betyr å følge en bestemt vei mot et mål (Christoffersen & Johannessen, 2012:16). Vi vil begynne med å plassere prosjektet innenfor et forskningsparadigme. Videre vil vi redegjøre for hvorfor denne studien bygger på et metodedesign som preges av en fenomenologisk forskningsstrategi. Mot slutten av kapittelet vil vi begrunne valg av metode og gi innsikt i fremgangsmåte for datainnsamlingen. Vi har valgt å støtte oss til Thagaards perspektiver på analysearbeid, og beskriver det grundig trinn for trinn i underkapittel 3.4.5, *analysearbeid*.

Som tidligere nevnt er våre forskningsspørsmål: 1) Hvilke muligheter ser lærere ved å bruke observasjon for å identifisere evnerike elever i læringssituasjoner? og 2) Hvordan opplever lærere å skulle tilpasse opplæringen til denne elevgruppen?

#### 3.1 Forskningsparadigme

Kvalitative forskere nærmer seg sin forskning med utgangspunkt i et paradigme eller et verdenssyn. Studien bygger på det epistemologiske ståstedet, hvor kunnskap konstrueres og rekonstrueres i møter mellom mennesker (Postholm, 2011:33-34). Vi undersøker informantenes opplevelser av virkeligheten gjennom et intervju. Dette er også i tråd med det ontologiske ståstedet. Vår intervjuguide kan representere studiens aksiologiske ståsted, fordi den ble utarbeidet for å gi svar på våre forskningsspørsmål. Forskningsspørsmålene våre plasserer prosjektet vårt innenfor et forskningsparadigme. Forskningsparadigmet bidrar til å avgjøre hvilket metodedesign som er hensiktsmessig å anvende. Ifølge Thagaard (2013:37) har forskerens vitenskapsteoretiske forankring betydning for hva vi vil søke informasjon om, og danner utgangspunkt for den forståelsen vi utvikler. Vår vitenskapsteoretiske forankring befinner seg innenfor konstruktivismen. Forskningsspørsmålene befinner seg innenfor konstruktivismen, slik vi oppfatter Postholm (2010:21), som sier at kunnskap innenfor det konstruktivistiske paradigmet oppfattes som en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling. Våre forskningsspørsmål søker en kunnskap som blir konstruert i sosial samhandling med våre informanter.

#### 3.2 Forskningsstrategi

Som vi har forstått ovenfor spiller forskningsspørsmålene en stor rolle for forskningsdesignet. Gjennom våre forskningsspørsmål søker vi kunnskaper om hvordan lærere *ser og opplever*

observasjon i arbeid med evnerike elever og tilpasset opplæring. Det gjør at begge forskningsspørsmålene våre fordrer en fenomenologisk forskningsstrategi.

### **3.2.1 Fenomenologi**

Christoffersen & Johannessen (2012:99), Thagaard (2013:40) og Kvale & Brinkmann (2015:45) definerer alle begrepet *fenomenologi*, og felles for deres definisjoner er at fenomenologien bygger på å oppnå en forståelse av hvordan mennesket opplever og erfarer et fenomen. Fenomenologien peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes perspektiver, og beskriver verden slik den oppleves av informantene. Ut ifra denne forståelsen er virkeligheten det mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2015:45). Befring (2015:109-110) definerer også fenomenologi, og sier at utgangspunktet for fenomenologiske studier innebærer at virkeligheten er slik informantene selv opplever den. Videre sier han at informantenes opplevelse av sin livsverden, er det som skaper grunnlaget for å forstå deres oppfatninger, meninger og handlinger. Befring sier videre at fenomenologien har bidratt til å gi legitimitet til empirisk forskning med fokus på subjektive indre opplevelser.

## **3.3 Forskningsmetode**

Innenfor samfunnsforskning skiller vi mellom kvalitativ og kvantitativ metoder (Christoffersen & Johannessen, 2012:17). Siden våre forskningsspørsmål er forankret i det konstruktivistiske paradigmet, vil vi få bedre oversikt over tema ved å anvende kvalitativ metode.

I følge Postholm (2010:34) kjennetegnes kvalitativ forskning av at virkeligheten blir konstruert av personene som deltar i studien. Dette er i tråd med Thagaard (2013:17) som sier at kvalitative metoder går i dybden av et tema og gir mye informasjon om få enheter. Christoffersen & Johannessens (2012:17) forståelse av kvalitativ metode kan også bidra til å forsterke hvorfor studien vår bygger på en kvalitativ metode. De omtaler kvalitativ metode som en metode med mye fleksibilitet, da den tillater større grad av spontanitet og samhandling mellom forsker og informant. For eksempel står intervjuer fritt til å variere måten spørsmålene stilles på i intervjusituasjon avhengig av informantene. Atkinson, Coffey & Delamont (referert i Thagaard, 2013:58) sier at fortellinger som presenteres i intervjuer, kan betraktes som en form for sosiale handlinger fordi personer deltar i interaksjon med forskeren når de setter ord på sine erfaringer. Videre sier de at det å snakke om erfaringer i en intervjukontekst kan betraktes som en form for sosial samhandling. Et kvalitativt forskningsintervju vil ifølge Atkinson m.fl. Dannet et grunnlag for sosial samhandling. Det

fordi informantene må sette ord på egne erfaringer i intervjusituasjon. Kvale & Brinkmann (2015:33) sier at det delvis strukturerte intervjuet er til dels inspirert av fenomenologien. En slik åpenhet preger vår intervjuguide og gjennomføring av våre forskningsintervju.

### **3.4 Kvalitativt forskningsintervju**

For å oppnå ønsket innsikt i informantenes arbeid med denne elevgruppen, ser vi det mest hensiktsmessig å anvende kvalitativt forskningsintervju som metode for innsamling av empiri. Basert på Christoffersen & Johannessen (2012:77) vil det å anvende kvalitative intervjuer som innsamlingsmetode for kvalitative data, gi oss gode forutsetninger for å oppnå fyldige og detaljerte beskrivelser av temaet. Ved gjennomføring av våre intervju valgte vi å anvende det Befring (2016:74) omtaler som oppsøkende intervju eller feltintervju. Det innebærer at vi som forskere oppsøker informantene våre på en plass de oppholder seg daglig, som for eksempel hjemmet og arbeidsplassen. Vi anså det også hensiktsmessig å gjennomføre et feltintervju da dette vil gjøre deltakelse i prosjektet enklere for våre informanter.

Vi har valgt å anvende et kvalitativt forskningsintervju med en delvis strukturert framgangsmåte. Slik vi forstår Thagaard (2013:98), eksisterer det tre ulike framgangsmåter å utforme og gjennomføre et intervju hvor framgangsmåtene skiller seg fra hverandre i struktur. De ulike framgangsmåtene er *ustrukturert intervju*, *strukturert intervju* og *delvis strukturert intervju*. Siden vi gjennomførte delvis strukturerte intervju, ser vi det ikke relevant å utdype de to første framgangsmåtene. En av fordelene med å anvende et delvis strukturert intervju er at temaene er fastlagt på forhånd, men at rekkefølgen på spørsmålene kan variere. På den måten kan vi bidra til å gi intervjusituasjonen en naturlig flyt, da spørsmålene kommer etter hvert som en er inne på et tema. Hovedgrunnen for valg av et delvis strukturert intervju ligger i det Thagaard (2013:98) omtaler som oppfølgingsspørsmål. Oppfølgingsspørsmål anså vi som viktig for å få tak informantens opplevelser, tanker og meninger om forskningsspørsmålene. Thagaard (2013:98) argumenterer også for viktigheten av oppfølgingsspørsmål og sier de er høyst nødvendig, det bidra til å underbygge våre vurderinger.

#### **3.4.1 Intervjuguide**

En viktig del av forberedelsene til datainnsamlingen vår var å utforme en intervjuguide. Ifølge Grønmo (2012:168) beskriver intervjuguiden hvordan intervjuet skal gjennomføres og hvilke temaer som skal tas opp. Siden intervjuguiden ble en rettesnor for gjennomføring av intervjuene, var det viktig at den var omfattende og spesifikk slik at vi som forskere oppnår

den informasjon som er relevant for vår avhandling. Samtidig måtte den være enkel og generell slik at intervjuet kunne gjennomføres på en fleksibel måte. Ved utformingen av intervjuguiden var det viktig å tenke gjennom spørsmålene som skulle stilles, da disse ville være avgjørende for hvilken informasjon som kom til synet. Disse spørsmålene bygger på våre forskningsspørsmål fordi vi hentet vi ut essensen fra våre forskningsspørsmål. Det utgjorde utgangspunkt for hovedtemaene: *tilpasset opplæring, evnerike elever og observasjon*. Videre utformet vi spørsmål under hvert enkelt tema.

Ved utformingen av spørsmålene til intervjuguiden lot vi oss inspirere av Rubin & Rubins (Rubin & Rubin, 2012:116-120) som presenterer noen prinsipper for utforming av intervjuguide. Deres grunnleggende prinsipper for et intervju inneholder *hovedspørsmål, oppfølgingsspørsmål og prober*. Hovedspørsmålene blir som oftest hentet ut fra forskningsspørsmålet for å sikre relevant kunnskap. Fra våre forskningsspørsmål har vi hentet ut følgende hovedtemaer: *observasjon, tilpasset opplæring og evnerike elever*. Som allerede nevnt i kapittel 3.4 *Kvalitativt Forskningsintervju*, er hensikten med oppfølgingsspørsmål å gi mer detaljert informasjon omkring informantens opplevelser, tanker og meninger rundt temaet. Prober er spørsmål og kommentarer som bidrar til å skape flyt i samtalen. Det innebærer en respons fra oss forskere, som kan være for eksempel ett nikk eller «ja..», «hm..» og lignende. En slik respons kan oppmuntre våre informanter, da det indikerer en interesse fra oss som forskere. Vår oppgave som forsker var å sørge for at alle temaene ble tatt opp i løpet av intervjusituasjon (Grønmo, 2012:171). Vår intervjuguide startet med spørsmål om informantens bakgrunn, utdanning og yrkeserfaring. Basert på Thagaard (2013:111) er dette viktige spørsmål, da det kan bidra til å skape trygge rammer og tillit hos informanten. Dette fordi svarene informanten gir ikke krever mye refleksjon. Ved å etablere trygge rammer og tillit i begynnelsen av intervjuet kan vi oppnå gode forutsetninger for et vellykket intervju.

### **3.4.2 Utvalg, tilgang og rekruttering av informanter**

For å oppnå et tilfredsstillende svar på våre forskningsspørsmål var det en forutsetning at vårt utvalg var lærere med utdanning og arbeidserfaring, og det var også det eneste kravet vi uttrykte i rekruttering av informanter. Vi støtter oss til Thagaard (2013:60) som sier at kvalitative studier baserer seg på strategisk utvalg, fordi deltakerne vi velger har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til forskningsspørsmålene. Vi har valgt å anvende utvelgning ved selvseleksjon som strategisk utvalg. Utvelgning ved selvseleksjon er basert på informanter som selv melder seg til å delta etter informasjon og invitasjon fra oss som forskere. Informantene i denne studien bestod dermed av tre lærere i alderen 25-57 år.



Felles for disse var at de alle jobber eller har jobbet i grunnskolen. Informant 1, "Magnus", er nyutdannet og har kunnskaper om elevgruppen da han har skrevet masteroppgave innenfor feltet. Informant 2, "Lise", har jobbet ca. 10 år i skolen, og har dermed både kunnskaper og erfaringer med evnerike elever. Informant 3, "Berit", har lengst arbeidserfaring og har jobbet nærmere 30 år i skolen. Berit har også noe erfaring med evnerike elever.

I tråd med retningslinjene til NSD utarbeidet vi et informasjonsskriv med spørsmål om deltakelse i vårt masterprosjekt, dette ble sendt til rektor på tre ulike skoler. I dette skrivet opplyste vi om formålet med prosjektet, hva det innebar å delta, selve gjennomføringen og hvordan materialet ville bli behandlet under skriveprosessen og i etterkant. Her poengterte vi også at deltakelsen i masterprosjektet var frivillig, og informantene har mulighet til å trekke seg gjennom hele prosessen uten å oppgi noen grunn. Dette kom også tydelig frem i våre samtykkeskjema som informantene skrev under på. Vi ytret ønske om informanter som primært arbeider på 3.-4. trinn. Dette fordi det kan tenkes at elever på 1. trinn og delvis på 2. trinn fortsatt er i en fase med å etablere relasjon til lærer. Elevene er i tillegg i en fase hvor de skal lære seg å være elev. Som vi har nevnt i kapittel 2, *teori og aktuell forskning*, kan eldre elever tildekke evnene sine av sosiale årsaker. Det kan dermed være problematisk å identifisere evnerike elever i begynnelsen av skoleløpet, men på den andre siden kan det også være problematisk å identifisere elever på høyere klassetrinn. Dette utgjorde utgangspunktet for vårt utvalg. Et slikt utvalg kan dermed ligne på kvoteutvelging, men i vårt studie vil ikke informantenes primære undervisningstrinn ha betydning for oppgaven, og dermed har vi valgt et utvalg som baserer seg på utvelging ved selvseleksjon.

Vi henviste oss til rektor ved skolene via mail, hvor disse henviste oss videre til informantene. Vi understrekte i informasjonsskrivet at vi ikke stilte krav til forberedelse, og at dette dermed var frivillig. Å sende intervjuguiden på forhånd kan blant annet bidra til mer utfyllende svar, i tillegg fikk de muligheten til å forberede seg dersom de ønsket dette. På den andre siden kan det også bidra til at informanten har lest seg opp på temaet i forkant, og pugget eventuelle svar på spørsmålene, noe som da kan føre til at vi ikke vil få spontane svar fra informanten. Informantene tok så kontakt med oss for å bekrefte deltakelsen og avtale tidspunkt for intervjuet. Det skulle vise seg å være mer krevende å rekruttere informanter enn først antatt. Fra rektor fikk vi beskjed om at få ville delta. To av skolene kunne derimot bidra med informant rimelig kjapt, det begrunnet rektor i at disse lærerne hadde særskilte kunnskaper om elevgruppen. Vi opplevde dermed at enkelte skoler vegret seg for deltakelse grunnet manglende kunnskaper om temaet.

### 3.4.3 Gjennomføring av forskningsintervju

Intervjuene ble gjennomført i løpet av februar–april 2018, på informantenes arbeidsplass.

Som nevnt i kapittel 3.4 *Kvalitativ forskningsintervju*, kaller Befring (2016) dette for *oppsøkende intervju* eller *feltintervju*. Begrunnelsen for dette valget finner vi blant annet hos Sollid (2013:131) som sier at det eksisterer både teoretisk og praktisk begrunnelse for hvorfor man gjennomfører intervjuet på et sted der informanten oppholder seg til daglig. Teoretisk er dette et godt prinsipp fordi intervjuet foregår i en kontekst der intervjupersonen er på hjemmebane (Sollid, 2013:131). I vårt tilfelle tok vi de tidsmessige og økonomiske omkostningene ved å reise til andre plasser. For informantene betød det at unngikk unødvendig stress ved for eksempel å finne fram på universitetet.

Som nevnt ovenfor har vi utformet en intervjuguide (se vedlegg 2) som preges av delvis strukturert intervjuguide. Sollid (2013:131) understreker noe som får konsekvenser for gjennomføring av intervjuet, nemlig at forskeren er en del av samtalen. Intervjuene foregikk mer som en samtale, hvor vi som forskere bidro med mer enn bare bekreftende tilbakemeldinger. I intervjusituasjonen valgte vi å fortelle for eksempel om hvordan universitetet fokuserer på temaet i dag, og nettopp dette nevner Sollid som en styrke i en intervjusituasjon. En slik gjennomføring kan, ifølge Sollid (2013:130-131), bidra til at intervjupersonen kan føle seg ivaretatt av samtalepartneren, samtidig som intervjueren er med på å oppfylle forventningene til intervjusjangeren. I tillegg vil det føre til at intervjuerens tilbakemeldinger bidrar til at intervjuet ikke blir et forhør, men mer en samtale der begge parter bidrar analytisk (Sollid, 2013: 130-131). Dette var noe vi var opptatt av i forberedelsesfasen. Vår intervjuguide inneholdt spørsmål som kunne blitt besvart innen 15 minutter, dersom vi ikke var opptatt av å grave dypere. Vi testintervjuet hverandre for å mestre bruk av oppfølgingsspørsmål som "hva mener du med det?", "kan du utdype?", "si gjerne litt mer om dette" og lignende.

Til våre intervju ble det benyttet lydopptak etter samtykke fra våre informanter. Thagaard (2013:112) mener det er å foretrekke å bruke lydopptak dersom informantene samtykker til dette. Fordelen med å anvende lydopptak er at alt som en sier i løpet av intervjuet, blir bevart. Vi kan dermed konsentrere oss om informanten og deres reaksjoner, noe som kan være betydningsfullt for våre funn. Det gir oss også muligheten til å gå tilbake til det faktiske lydopptaket dersom det skulle oppstå behov for det. Før intervjuet testet vi opptaksmaskinen flere ganger, likevel valgte vi å benytte to opptaksmaskiner i intervjusituasjonen i tilfelle en av maskinene ikke skulle gi optimale lydopptak. Vi vurderte å skrive notater ved siden, men

valgte å fravike dette da det vil kreve noe av vår oppmerksomhet. Dette så vi som svært nyttig i intervjusituasjon, da intervjusituasjonen krevde vår fulle oppmerksomhet, spesielt med tanke på å stille oppfølgingsspørsmål.

Alle forskningsintervjuene gjennomførte vi i lag. Vi valgte å ikke ha definerte roller i intervjusituasjonen, og at vi heller delte på ordet. Dette opplevde vi som virkningsfullt, da vår kompetanse innenfor feltet også er ulik. Intervjuene ble alle gjennomført som en samtale, og derfor opplevde vi det uproblematisk med denne type organisering.

#### **3.4.4 Transkribering**

Transkribering betyr, ifølge Befring (2016:74) at et lydmateriale blir overført til tekst. Kvale og Brinkmann (2015:206) sier en transkripsjon av en intervjusamtale bli mer strukturert og bedre egnet for analyse. Det fordi materialet struktureres i tekstform, noe som gir lettere oversikt over teksten. I forkant av transkriberingen ble vi enige om hvordan vi skulle gjennomføre transkripsjonen. Vi dannet oss en felles forståelse av hva vi skulle ta med slik at vi sikret en lik skriveprosedyre. Vi bestemte oss for å notere ned det meste, blant annet latter i parentes, eventuelle nølinger og prober. Vi valgte å transkribere halvparten av intervjuene hver.

Forsøk på ordrette intervjutranskripsjoner skaper hybriditet, kunstige konstruksjoner som kanskje verken er dekkende for den levende muntlige samtalen eller de skriftlige tekstenes formelle stil (Kvale & Brinkmann, 2015:205). Vår transkripsjon innebærer flere abstraksjoner. Ikke bare har den de forventede tapene som kroppsspråk, stemmeleie, intonasjon og lignende. Vi opplevde også at en av våre informanter brukte fingrene til å konkretisere og poengtere ulike nivågrupper elevene kan befinne seg i. Å få til en korrekt transkripsjon av dette opplevde vi som problematisk. På den andre siden hadde ikke vi en ekstern sekretær eller assistent som stod for transkriberingen, så omgjøringen fra tale til tekst ble gjort med vår forståelse av informantens beskrivelse. Å transkribere selv kan ifølge Kvale & Brinkmann (2012:207) sikre mange detaljer som er relevante for den spesifikke analysen. Transkripsjonens reliabilitet og validitet utdypes mer i kapittel 6. *Vurdering av studiets kvalitet*. Ifølge Nilssen (2012:47) er transkribering en viktig del av analyseprosessen. Ved å lytte og skrive kommer nye tanker, ideer til koding, ord som gjentar seg blir synlige og situasjonen blir levende igjen.

### 3.4.5 Analysearbeid

Ifølge Thagaard (2013:120) starter analysen og tolkningen allerede under kontakten med våre informanter. I intervjusituasjonen vil vi som forskere ta beslutninger underveis ut ifra hvordan vi tolker svarene til informantene og dermed hvilke temaer som skal utdypes. Videre er det viktig å vurderer hvordan datamaterialet skal analyseres, og i denne prosessen må en også ta stilling til hvordan vi skal fremstille resultatene.

Thagaard (2013:157) tar for seg to ulike analysemetoder som presenterer datamaterialet på to ulike måter. Dersom vi legger vekt på å presentere temaer som er sentrale i undersøkelsen, betegnes dette som en temasentrert analyse. Det motsatte kalles for personsentrert analyse, og da rettes oppmerksomheten mot personer eller situasjoner. I vårt kvalitative studie har vi valgt å analysere etter hvert som datamaterialet ble samlet inn. Analysen ble gjennomført fenomenologisk, det vil si at vi søkte etter beskrivelser som kunne indikere informantenes *opplevelser* eller virkelighetsnære beskrivelser. Til analysearbeidet har Thagaards framgangsmåte for personsentrert analyse vært en rettesnor i vårt analysearbeid. Hun presenterer fire trinn for personsentrert analyse:

Trinn 1: koding av data og utvikling av kategorier

- Koding av data
- Klassifisering i kategorier

Trinn 2: Fra kategorisering til identifisering av mønstre

Trinn 3: Fra identifisering av mønstre til tolkning

Trinn 4: Analyse av matriser i tolkning av materialet

(Thagaard, 2013:157-179).

Trinn 1 består av to hendelser: å kode data og å utvikle kategorier. Første trinn i vårt analysearbeid innebar at vi ble fortrolige med innsamlet datamateriale. Ved å lese gjennom transkripsjonene av intervjuene grundig, dannet vi oss et inntrykk av hva som var mest sentralt og typisk, samt at vi fikk nær kontakt med materialet på et tidlig tidspunkt. I etterkant av grundig gjennomlesing av transkripsjonene, skrev vi memos til hvert utsnitt. Disse memosene bestod av kommentarer som var meningsbærende for hele utsnittet. Vi har benyttet oss av åpen koding. Dette beskriver Grønmo (2016:267) som et av flere trinn innenfor

koding. Slik vi oppfatter hans beskrivelse av åpen koding, er kodene vi har dannet en representasjon av de viktigste innholdselementene i datamaterialet.

Videre under trinn 1 begynte vi å klassifisere i kategorier. Det innebærer at vi klassifiserer de utsnitt av data vi har kodet, i kategorier. De kodene som betegner utsnitt av data som handler om det samme temaet, klassifiseres innenfor samme kategori (Thagaard, 2013:159). I denne fasen lot vi oss inspirere av Grønmo (2016:268) som sier at forskningsspørsmålene til studiet er en rettesnor for vår vurdering av hvordan innholdet i datamaterialet skal inndeles og karakteriseres. Likevel sier Grønmo (2016:268) at ved den første kodingen er åpenheten for empirien viktigere enn føringene fra forskningsspørsmålene. Hensikten med det er at vi som forskere skal være åpen nok til å oppdage uforutsette og overraskende empiriske fenomener, mønstre og sammenhenger. For å sikre åpenhet til datamaterialet valgte vi å lage en kategori som vi har valgt å kalle uventet. Denne kategorien har gitt oss interessante resultat som var uforutsett. Vi har gjennomgått datamaterialet to ganger. Den første gangen for å forholde oss til åpenheten Grønmo (2016:268) beskriver ovenfor. Den andre gangen gikk vi gjennom materialet med forskningsspørsmålet i bakhodet, og det for å sikre svar på disse.

Trinn 2 i analysearbeidet innebar at vi arbeidet fra forrige trinn, kategorisering, til identifisering av mønstre. På dette stadiet i analysearbeidet går kodene fra beskrivende koder til mer tolkende koder. Dette omtaler Thagaard (2013:161) som erfaringsnære (beskrivende koder) til erfaringsfjerne (tolkende koder). Våre mønstre var tolkende koder fra datamaterialet, noe som betyr at vi tolket de erfaringsnære kodene vi dannet på forrige trinn. Disse kodene utgjorde mønstre i datamaterialet. Trinn 3 i analysearbeidet går fra identifisering av mønstre til tolkning. Det innebærer at teksten vår gjennomgår en rekontekstualisering, som betyr at vi setter sammen delene fra analysen til en helhet igjen. I denne delen av analysearbeidet valgte vi å ta utgangspunkt i de erfaringsfjerne kodene (mønstrene) vi dannet på forrige trinn. Disse mønstrene gjennomgikk en meningsbærende tolkning. Disse tolkningene utgjorde grunnlaget for neste trinn.

Trinn 4 i analysearbeidet innebar analyse av matriser i tolkning av materialet. Her lagde vi en matrise som inneholdt alle kategoriene og tolkningene fra trinn 3. Ifølge Thagaard (2013:173) er formålet med å presentere materialet i matriser å få en oversikt over datamaterialet, for deretter å analysere sammenhenger mellom de kategorier som dataene er inndelte i. I matrisene er kategoriene presentert horisontalt og informantene presentert vertikalt. Den horisontale inndelingen i matrisen gir et godt utgangspunkt for å analysere sammenhengen

mellom kategoriene. Vi får en god oversikt over hva informant 1, 2 og 3 sier om de samme kategoriene.

Det finnes to ulike tilnærminger til en kvalitativ analyse, induktiv og deduktiv tilnærming. En induktiv tilnærming innebærer at vi jobber fra data til begreper eller utvikling av teori. En deduktiv tilnærming innebærer at knytter begreper fra teoretiske bidrag til den teksten vi analyserer (Thagaard, 2013:187). Vår analyseprosess preges av en induktiv tilnærming, da vi jobbet fra innsamlet empiri til utvikling av teori. Analyseprosessen preges også av fenomenologien, fordi vi ville forstå informantene for å konstruere kunnskap i et felleskap. Vi samlet først inn empiri gjennom kvalitative forskningsintervju og baserte teorien på kategoriene vi utviklet.

## 4 Analyse og tolkning

I dette kapittelet presenterer vi analysearbeidet, tolkninger og funn i denne undersøkelsen. Kategoriene som fremkommer i analysearbeidet er: *begrepsdiskurs, kunnskap, identifisering og observasjon, tilpasset opplæring og arbeid med elevgruppen og uventet*.

### 4.1 Funn fra forskningsintervjuene

Formålet med dette underkapitlet er å presentere funn fra kategoriene. Som allerede nevnt i underkapittel 3.4.2, har vi gitt informantene fiktive navn. Her vil vi presentere viktige sitat fra datamaterialet og gjøre en tolkning av sitatene. Resultatene er presentert i ulike kategorier. Vi har valgt å sette inn sitat fra analysearbeidet og analyserer disse personsentrert. Dette for å kunne tydeliggjøre fremtredende funn. Funnene er presentert i samsvar med forskningsspørsmålenes rekkefølge: 1) Hvilke muligheter ser lærere til å identifisere evnerike elever ved bruk av observasjon i læringssituasjoner. 2) Hvordan opplever lærere å skulle tilpasse opplæringen til denne elevgruppen?

#### 4.1.1 Kategori 1: begrepsdiskursen

Gjennom alle forskningsintervjuene var vi i samtale med informantene våre om begrepet «evnerike elever». Denne samtalen gikk over til dialog som omhandlet begrepsdiskursen som eksisterer rundt elevgruppen. Samtlige av våre informanter uttrykker en viss usikkerhet rundt begrepet «evnerike elever». For eksempel sa Magnus:

Det er jo en del misoppfatninger, en del store misoppfatninger i skolen om hva som er en evnerik elev. Har tanken om at det kommer mer og mer i forskning og teori.

Slik vi forstår Magnus, eksisterer det en del misoppfatninger rundt definisjonen av evnerike elever. Han understreker at dette blir mer representert i teori og forskning, og at det etter hvert vil bli mer kunnskap for lærerne. Videre valgte Magnus og eksemplifisere denne misoppfatningen gjennom en konkret erfaring:

Eksempelvis har jeg vært borti en elev som jeg oppfatter som tydelig evnerik, selv om han ikke er flinkest i klassen. Vi har andre elever som er kjempeflink. Han kan være bedagelig til tider, men når han gjør ting, så gjør han det veldig enkelt og veldig fort. Han sa en gang til meg "jeg har nettopp slått verdensrekord i å tegne antall stjerner". Når jeg da ser i boka hans så hadde han ikke gjort noe på oppgaven, det var bare stjerner overalt. I mange andre sine øyne er han ikke evnerik, han blir bare en som passer til nivået han er på. De som er skoleflink derimot, de kan fort bli sett på som evnerik.

Det kan virke som misoppfatningene rundt definisjonen påvirker lærernes oppfatning av hva som egentlig er en evnerik elev. Vi kan se i eksemplet til Magnus, at eleven han betegner som evnerik trolig vil bli oppfattet som en elev som passer til sitt alderstrinn. Magnus, som har kunnskaper om elevgruppen basert på egen masteroppgave, vil ikke oppleve det samme. Lise viser en bevissthet rundt begrepsdiskursen, og ulike oppfatninger av begrepene:

Begrepet «evnerik» kan virke litt snevert, for da er det slik at det er eksepsjonelt. Derfor liker jeg best å bruke det begrepet Jøsendalutvalget bruker, stort læringspotensial. Jeg synes det begrepet rommer litt mer. Likevel er også begrepet «evnerik» greit, for det er faktisk mange som er evnerik, det er faktisk 2%. Så det er ikke så eksepsjonelt.

Lise viser til gode kunnskaper og bevissthet rundt denne elevgruppen. Lise har lest Jøsendalutvalgets NOU 2016:14, og gjort egne refleksjoner basert på det utvalget formidler. Lise bruker begrepet «stort læringspotensial», men ut fra prosentandelen som hun nevner kan det tolkes til at hun også mener «elever med ekstraordinært læringspotensial». Elever med stort læringspotensial er estimert i NOU 2016:14 (NOU 2016:14, s. 8) til å være 10-15% av elevpopulasjonen, mens elever med ekstraordinært læringspotensial er estimert til å være 2-5% av elevpopulasjonen. Berit på sin side mener at evnerike elever er særskilte:

De evnerike elevene er særskilt, de utmerker seg med spesielt gode forutsetninger. Så det er nok en flytende overgang der, hvor du definerer evnerike og skoleflinke elever.

Vi ser at hun er bevisst på skillet mellom evnerike elever og skoleflinke elever fordi evnerike elever er særskilt. Likevel opplever hun at overgangen er flytende, og at det dermed kan være problematisk å skille elevgruppene fra hverandre. Hun savner en klar definisjon som kan tydeliggjøre skillet:

Det er ikke en klar definisjon eller begreper, det er veldig sammenblandet med mange andre faktorer som hva er intelligens, hva er gode læreforutsetninger og lignende. Likhetsidealet har blitt sammenblandet med det pedagogiske, at man ikke skal skille ut eller være forsiktig med det. Jeg tror det har vært en medvirkende årsak til at elevene ikke har fått det de skulle. Man har vært opptatt av å heve dem som strever til et felles nivå.

Slik vi oppfatter Berits sitat, virker definisjonen av begrepet forvirrende fordi det er så mye annet som spiller inn. I tillegg opplever hun at samfunnets likeverdsprinsipp påvirker arbeidet rundt evnerike elever, og at lærere blant annet velger å fokusere mest på elever som strever med det faglige nivået for klassetrinnet.



Oppsummert kan vi si begrepsdiskursen som eksisterer rundt evnerike elever skaper store forvirringer og konsekvenser for manglende tilpasning. Lærere sliter med å definere elevene, noe som problematiserer både en identifisering- og en tilpasningsprosess.

#### **4.1.2 Kategori 2: lærernes kunnskap**

I løpet av samtlige intervju har vi kommet inn på skolens og lærernes kunnskaper og erfaringer rundt arbeidet med evnerike elever. Intervjuguiden vår inneholdt ingen spørsmål rettet mot kunnskapsnivå, men gjennom samtlige informanternes skildringer har vi fått innblikk i deres kunnskap og oppfatning av elevgruppen generelt. Eksempelvis sier Magnus:

Når jeg begynte på denne skolen så la jeg fram min masteroppgave for kollegiet, og den ble tatt godt imot. Det gjorde at noen fikk tanker om hvordan vi kan få det her til, men at de ikke har verktøyene til å finne elevene.

Fra dette sitatet ser vi at skolen Magnus jobber på hadde lite kunnskaper om elevgruppen. Magnus selv har boklært kunnskap elevgruppen fordi han har skrevet en masteroppgave om dette temaet. På den andre siden viser de en bevissthet på elevgruppen i søken etter kunnskaper om dem. Vi tolker at Magnus sitt framlegg bidro til en større bevissthet hos kollegiet om arbeidet rundt denne elevgruppen. Likevel kan det tyde på at en bevisstgjøring ikke er nok, og at dersom et tilfredsstillende arbeid rundt elevgruppen skal være gjennomførbart er det behov for hjelpeverktøy. Magnus fortalte at:

Når det var snakk om differensiering i min utdanning var det utelukkende snakk om å differensiere nedover, ingen fokus oppover på skalaen i det hele tatt. I min studietid var jeg på utveksling (navn på amerikansk prestisje universitet), der var professorene veldig opptatt av å differensiere for evnerike elever. Der hadde de en undervisningsplan som studentene fylte ut før hver time og ga til praksislæreren. Det som var spesielt med denne planen var at de også måtte fylle ut hvordan de skulle differensiere undervisningen for evnerike elever.

Magnus mener det eksisterer en kunnskapsmangel blant lærerne og mangel på fokus i utdanningsforløpet. Det kan tyde på at kunnskapen som Magnus innehar baserer seg på egen interesse og initiativ om temaet. I tillegg kan sitatet også bidra til å understøtte noe Magnus nevnte tidligere, at internasjonal forskning og teori har kommet lengere. Lise antyder det samme som Magnus, og etterspør opplæring rundt elevgruppen i utdanningen:

I min utdanning var normaleleven og de svake elevene i fokus. Jeg ble bevisst på elevgruppen på grunn av mine erfaringer som elev i skolen, for jeg var selv veldig flink i matematikk. Det

endte med at jeg hatet matematikk. Men så skjønte jeg det, lenge etter at jeg gikk på lærerskolen, at noen kunne ha matematikkvegring fordi de var sterk i faget.

Lise sier at også hun etterspør undervisning og opplæring om denne elevgruppen i utdanningsforløpet. Dette fordi hun forstod etter endt utdanning og noen år i arbeidslivet, at grunnen til vegringen i matematikk kunne være at hun var understimulert. Det kan bidra til å bekrefte Lises utsagn om at evnerike elever ikke var i fokus i utdanningsforløpet.

Berit, som har jobbet i skolen i nærmere 30 år, underbygger det Magnus og Lise har sagt om at fokuset på evnerike elever er i bevegelse og styrkes:

Det var differensiering før i tiden også. Man sku tilpasse etter elevene sine forutsetninger, men fokuset va rettet mot de som strever med det faglige. Det er jo ikke slik at evnerike elever ikke strever, men de gjør det kanskje ikke på samme måte. Det har vært veldig lite fokus på elevgruppen, men det er nok kommet mer med årene. Da det holdes kurs og forskjellig om de.

Vi forstår Berits utsagn slik at de har vært bevisst på prinsippet om tilpasset opplæring, differensiering og at undervisningen skal gi hele elevmangfoldet et utbytte. Hun valgte å prioritere de som strever, da det opplevdes som viktigere for gjennomsnittet. I tillegg kan det virke som at det var en utbredt tanke at de flinke klarer seg selv, og at de derfor valgte å fokusere på de som strevde. Det kan se ut som at denne tanken kommer fra Berits utdanningsforløp:

Da jeg var student hadde vi et lite kurs i spesialpedagogikk som kanskje tok for seg dette med evnerike elever. Men det va stort sett fokus på elever med lærevansker av forskjellige slag. Så det va ikke mye tema på dette med evnerike elever eller elever med spesielt gode forutsetninger for læring...Så tenker jeg at det er viktig å få veiledning og kanskje kursing i dette temaet, at skolene har fokus på det og at det kommer noen drypp innimellom. Jeg tror det handler veldig mye om det å åpne opp og å bli bevisst på det.

Berit ser behovet for å utvide kunnskapsgrunnlaget både i utdanningen og i yrkesutøvelsen. For at dette temaet skal komme fram i lyset må vi skape en bevissthet rundt elevgruppen Berit etterspør mer opplæring i form av kursing og veiledning etter endt utdanning. På ett vis antyder hun også at dette er virkningsfullt, og at det kan være en mulig løsning på å endre fokus.

Oppsummert kan vi se at alle etterspør mer fokus på elevgruppen i utdanningsforløpet, dette til tross for at informantene har tatt utdanningen på ulike tidspunkt. I arbeidslivet etterspør de

også mer fokus, initiativ og interesse rundt denne elevgruppen. De opplever et det eksisterer en generell kunnskapsmangel om denne elevgruppen blant lærere.

### **4.1.3 Kategori 3: identifisering og observasjon**

Et naturlig samtaletema i intervjuene og dermed en kategori ble selvsagt identifisering og observasjon da dette framkommer tydelig i våre forskningsspørsmål. Alle av våre informanter uttrykker at det ligger en utfordring rundt identifiseringsprosessen. Magnus forklarer og eksemplifiserer viktigheten av observasjon i identifiseringsprosessen:

Du er jo nødt til å observere. Hvis du hadde sett i boken til en evnerik elev, det han har gjort og du hadde fått oppgaven og sett hva han hadde fullført, du hadde ikke nødvendigvis sett at han er så mye bedre enn resten av klassen. Du ville bare sett masse klodring, også ville du sett at kanskje halvparten av oppgavene er gjort. Du er nødt til å få med deg ting som: hvor mye jobber han med faget i timen? Jobber han aktivt hele timen? Har han høyt arbeidstempo? Har han disiplin? Du må legge merke til de små dryppene når han begynner å jobbe. Hvor vanskelig er det for han? Hvor ofte rekker han opp hånda? Det er viktig å være i situasjonen.

Slik vi forstår Magnus sitt utsagn, er det viktig i en identifiseringsprosess at læreren ikke bare ser på elevenes arbeid. Magnus forklarer viktige kjennetegn som arbeidstempo, motivasjon, disiplin og selvstendighet. Slik vi oppfatter Magnus, er observasjon av slike kjennetegn avgjørende for å kunne identifisere evnerike elever, og det fordi resultatet/arbeidet ikke nødvendigvis tilsier at elevene er noe bedre enn andre. En annen tolkning er at observasjonene som er gjort danner et kunnskapsgrunnlag om elevens behov for tilpasning. Det vil si at observasjonene avgjør hvordan arbeidet blir videre. Videre underbygger han viktigheten av observasjon i klasserommet:

Jeg tror observasjon er veldig greit å bruke i alle tilfeller med alle elever. Når det kommer til evnerike elever så er du heldig at du kan bruke deg selv som observatør. Dersom du har en elev som viser vanskelig adferd må du få noen utenfra til å observere, i slike tilfeller vil de modifisere adferden sin. Men slik er det ikke med evnerike elever, der er det du som kjenner eleven og du kan selv velge hva du skal se etter. Det fungerer både hvis du gjør det formelt og uformelt. På grunn av tidspresset i skolen blir det jo ofte uformell observasjon, men dersom du velger noen ting du skal fokusere på, så klarer du å finne ting som tilsier at denne eleven er veldig flink. Det kan ta tid. Du må bli kjent med eleven og skape en god relasjon, for deretter lære deg hva de liker så er det utrolig verdifullt. Det er ikke nok å se på resultatene, da vil du aldri finne evnerike elever.

Magnus sier i hovedsak mener at du som lærer har best forutsetninger for å identifisere evnerike elever i egen klasse. Dette fordi det er du som lærer, som kjenner elevene best og har etablert relasjoner til dem. Slik vi oppfatter Magnus vil det si at elevens lærer vil ha muligheten til å se bort fra andre særtrekk og skyve bort eventuelle faktorer som kan bidra til å forstyrre en identifiseringsprosess. Det kan også se ut som at tidspresset i skolen gjør at Magnus sjelden har mulighet til å observere ved 1. orden, og at han dermed har lært seg å gjøre gode observasjoner ved 2. orden. I tillegg kan det også se ut som Magnus opplever det effektivt med en "prøve og feile"-strategi, fordi han da vil finne elevenes interessefelt noe som kan se ut å forenkler en identifisering. Magnus mener det kan gjøres ved bruk av åpne oppgaver:

Dersom du er usikker på om du har en evnerik elev i klassen, og starter med åpne oppgaver så vil du klare å se hvordan elevens motivasjon vil respondere på det. Så det kan være mulig å se elevens interessefelt, og da vil du kunne se hvor mye de gjør ut av de åpne oppgavene... Jeg tror også det handler om å være åpen om at alle kan være flink til alt. Vi har elever som omtrent ikke kan lese og skrive, men som likevel lager de fineste maleriene i klassen. Det betyr ikke at dem er evnerik i kunst & håndverk, men det handler om at de har et potensiale og at det potensiale kanskje er høyere enn andre elever tross utfordringer i andre fag. Derfor tror jeg også det er viktig som lærer å være bevisst på at fagene ikke har så mye overføringsverdi.

Slik vi oppfatter dette sitatet kan åpne oppgaver være et effektivt verktøy for å identifisere evnerike elever. Ved bruk av åpne oppgaver kan læreren observere interessen eleven viser for oppgaven, motivasjonen og hvor mye de faktisk gjør ut av oppgaven. Videre forstår vi at Magnus er bevisst på at alle elever har et potensial. Han sier at fagene ikke har så mye overføringsverdi, og da tolker vi at han verdsetter alle former for talent og evner. Det kan også tyde på at fagene blir en begrensing for elevene, fordi evnerike elever ofte kan tenke tverrfaglig og se ulike koblinger. Magnus innehar bevissthet rundt variasjonen som eksisterer rundt evnerike elever. Magnus opplever lite fokus og støtte rettet mot elevgruppen:

Det er vanskelig slik som ressursene og fokuset ligger i skolen i dag. Norge er egalitært, det er de svake som skal løftes. Det er vanskelig å gå til rektor å si at du har behov for hjelp til å observere en mulig evnerik elev. Det er liksom ikke der fokuset eller prioriteringene ligger. Det kan være tungt nok å få noen inn i klasserommet og avse tid ellers.

Magnus savner et bredere fokus på elevene, ikke bare på enkelte skoler. Slik vi oppfatter Magnus, er det for lite fokus på evnerike elever i dagens samfunn. Det blir tildelt lite ressurser

for å gi elevene et opplæringstilbud tilpasset deres evner. Han opplever at det er få som innehar utpreget kunnskap om evnerike elever:

Du har ingen å spille på som har erfaring med å identifisere, som har utprega kunnskap om evnerike elever og har erfaring med de. Ikke boklært kunnskap. Du har nesten ingen som har tid til å ta på seg de her oppgavene. De fleste gangene PPT kommer inn, så er det på grunn av adferd og det at dem ikke klare å identifisere hva problemet egentlig er.

Slik vi forstår Magnus, savner han ikke bare kunnskaper om elevene, men heller lærere med erfaringer rundt arbeid med elevgruppen. Magnus opplever at tidspresset i skolen også ødelegger for tilretteleggingen til de evnerike elevene. De som har tid er kanskje PPT, men det opplever han at bare gjelder dersom det er mistanke om andre problemer eller vansker. Magnus gjør også følgende refleksjoner over identifisering på ulike klassetrinn:

Når det kommer til identifisering så skulle man egentlig tenkt at jo høyere klassetrinn jo enklere å identifisere. Men likevel så skjuler ikke elever på lavere klassetrinn interesser, engasjement og entusiasme for noe. Mens en på 7. trinn kan ha fått på seg en slags maske dersom han får en oppgave han egentlig synes er gøy. I en tredje klasse er det motsatt, der er det mer "yes, det her vil jeg gjøre". På den andre siden vil det i en første klasse være stor forskjell om du er født i desember eller januar, så det kan være vanskelig å identifisere evnerike elever i begynnelsen av skoleforløpet. Så det kommer litt an på hvor det er lettest å identifisere evnerike elever, du må bare observere forskjellige ting.

Det kan se ut som elevenes alder har stor betydning for hvor lett en identifiseringsprosess kan være. Magnus mener at dersom du har et observasjonsfokus vil ikke elevens klassetrinn påvirke identifiseringsprosessen.

Lises utsagn kan bidra med å underbygge mye av det Magnus har sagt om observasjon og identifisering:

Observasjon er absolutt viktig for å finne de evnerike elevene. Da må man observere arbeidet deres, både i etterkant, men også mens de jobber. Se etter hvilke strategier de bruker, men også å lære seg å kjenne elevene med hva det er som får fram deres motivasjon. En kan ikke bare se på prestasjoner, for i det dem får en oppgave som dem kanskje synes er kjedelig, så vil man jo få forskjellige unnskyldninger for at dem ikke skal gjøre de. Da kan det jo bli både vandring rundt i klasserommet og klovnerier.

Lise, i likhet med Magnus, mener også at en mulig identifiseringsindikator er å se på mer enn bare elevenes arbeid. I tillegg tolker vi at Lise anser elevenes motivasjon som avgjørende i en slik fase, og at det er lærerens oppgave å finne fram til denne motivasjonen. Vi tolker også at dette er avgjørende tidlig i skoleforløpet, det for å unngå en mulig vegring for faget dersom de opplever det som kjedelig over lang tid. Hun underbygger Magnus sitt utsagn om viktigheten av observasjon:

Jeg tenker at det er lettere å observere i lærerrollen, men dersom du er usikker så kan det kanskje være greit at det kommer noen utenfra. Men dersom du gjør en god jobb som lærer så har du god kjennskap til elevene dine. Og da kan du observere de utfra hvordan man vet at de er. Dersom det kommer noen fra PPT, så vil de bare se ett bruddstykke av eleven sin dag og helhet. Mens vi som lærer kan sette sammen flere observasjoner fra flere dager. Så jeg tenker at selve læreren til eleven er den som sitter med mest kunnskaper og kan sette sammen informasjonen.

Av dette sitatet forstår vi at Lise opplever at gode relasjoner til elevene er alfa omega for å kunne observere og deretter identifisere evnerike elever. Vi tolker at Lise mener dette er en tidskrevende prosess, og at det dermed er avgjørende å sette sammen observasjoner gjort over tid. Det kan tyde på at Lise ikke ser særlig hjelp hos PPT eller øvrige, grunnet manglende relasjoner og observasjoner over tid. Videre kan det se ut som at Lises observasjoner danner et kunnskapsgrunnlag om elevene og deres behov for tilpasning.

Jeg bruker problemløsningsoppgaver. Ikke bare for at klassen vinner på det, men også for at jeg skal få informasjon. Når elevene jobber med oppgavene går jeg rundt og observerer hva slags metoder de bruker. Etterpå kan jeg sette sammen informasjonen for å se likhetene og ulikhetene mellom elevene og hvilke metoder som er lurt å bruke. Som regel ser jeg at evnerike elever bruker strategier som vi ikke har gått igjennom.

Lises utsagn kan bidra til å forsterke det Magnus sa om viktigheten av åpne oppgaver. Vi har tolket det slik at åpne oppgaver og problemløsningsoppgaver har samme formål, basert på begge beskrivelser om at de er naturlig tilpasset. Lise trekker også frem at evnerike elever har en tendens til å bruke ukjente strategier, noe som kan være en indikator i en identifiseringsprosessen.

Videre sier Lise:

Jeg mener det er enklest å identifisere evnerike elever i første klasse. Det fordi de ikke er i skoleverden enda. De evnerike har en tendens til å utvikle seg mye mer enn andre. For eksempel har du noen elever som så vidt kan telle til ti, men så har du også de som har kontroll på tallene opp til en million. Da blir det veldig tydelig. I første klasse er de heller ikke redd for å vise kunnskapen sin. De bryr seg ikke om det de andre ikke kan, fordi de er så i seg selv og da er det lettere å se de som er kommet lengere. I tillegg har de ikke rukket å lage seg strategier for kjedelige oppgaver. På mellomtrinnet derimot er det godt mulig at en evnerik elev har blitt klassens klovn og en underlyter, og da er det nok vanskelig for læreren å se problemet.

Fra dette utsagnet tolker vi at Lise opplever at elevens alder og klassetrinn har stor påvirkning på en mulig identifisering. Vi forstår basert på utsagnet, at Lise har klare meninger om at det er lettest å identifisere på et tidlig stadiet i utdanningsforløpet. Utsagnet hennes kan kobles mot sosial adferd, da hun nevner utfordringer som underlyting, ulike roller og utvikling av strategier for å unngå det elevene opplever som kjedelig. Berit er i likhet med Magnus og Lise, enig med viktigheten av å observere i skolehverdagen:

Observasjon er helt klart et av de viktigste verktøyene for læreren i det daglige arbeidet. Jeg har gode erfaringer med å observere ved 1. orden fordi jeg har vært praksislærer og dermed hatt studenter. Jeg får da mulighet til å observere måten de jobber på i timene. Hvordan de angriper oppgavene, hva som går lett for de og hva de kan bli lei av. Som for eksempel i matematikk, hvis de må regne side opp og side ned av oppgaver de kan bare fordi det er lekse. Det kan fort bli umotiverende når det er noe elevene kan, men resten av klassen må terpe på det.

En mulig tolkning av dette er at også Berit opplever at "prøve og feile"- metoden er effektiv. Å gi elevene oppgaver for å se hvordan de responderer, vil gi læreren kunnskap om hva som er effektivt for elevene. En annen tolkning er at variasjon er en viktig faktor for å holde elevene motiverte. Videre har vi tolket at Berit opplever at observasjon ved 1. orden har gitt henne mye i arbeid med elevgruppen. Hun har hatt mulighet til å observere ved 1. orden flere ganger da hun har jobbet som praksislærer. Det kan tyde på at observasjonene Berit har opparbeidet seg har gitt henne kunnskaper om hva som kan være hensiktsmessig å observere.

Videre sier Berit om identifikasjon:

Jeg er ikke sikker på om det er lettere å identifisere evnerike elever på enkelte klassetrinn. Men det er jo mye du kan se tidlig, tenker jeg. Noen elever løser oppgaver fort og skjønner

ting fort. De viser kanskje interesse for ting, og slike kjennetegn kan tror jeg man kan se tidlig da. Problemet er vel kanskje å fange dette opp.

I dette sitatet antyder Berit en usikkerhet rundt identifisering og om det er lettere å identifisere på noen klassetrinn enn andre. Likevel forstår vi at hun tenker det er lettere å identifisere tidligere, fordi mange av kjennetegnene hos evnerike elever oppstår tidlig. På den andre siden kan det virke som hun opplever det som problematisk å fange opp kjennetegn hos evnerike elever. Vi oppfatter dermed at Berit er usikker hvorvidt identifisering er enklere på noen trinn enn andre. Dette utdyper hun mer her:

Det her med faglige nivå er flytende. Du som lærer skal avgjøre om det er noen elever som trenger noe ekstra eller ikke. Så av og til kan det være greit å få inn noen flere øyne til å se. Tror også det kan være bra å diskutere med kollega og ledelsen, for å få andre sin mening. I motsetning til utagerende adferd da, som er veldig lett å se og som du ikke kan unngå. Mens faglig nivå og faglige utfordringer krever mer av deg som lærer. I tillegg handler det mye om travelheta og mangel på pedagogressurser.

Slik vi forstår dette sitatet, opplever Berit at det faglige nivået er flytende fordi det er mer skjult enn for eksempel adferd. Det faglige nivå vil ikke være like innlysende som for eksempel negativ adferd. Slik vi tolker Berit kan også denne flytende overgangen forstyrre skille mellom evnerike og skoleflinke elever. I tillegg tolker vi at Berit opplever lærersamarbeid som svært verdifullt, og etterspør flere pedagogressurser i klasserommet, og at det kan være en mulig løsning for å heve fokuset på evnerike elever. På den andre siden sier også Berit at:

Det er jo et område som er lite belyst, og det er ikke så mange som er inne på det. Så må man jo selv ta initiativ å lese seg opp på denne elevgruppen. Samtidig skulle det vært mer rammer for det. Varierer sikkert fra skole til skole, hvor mye ledelsen blander seg inn i det pedagogiske, men det er jo mulighet for å organisere ting på en annen måte. Men det kreve jo litt tid da. Tidspresset i skolen er jo gjerne et hinder. Men jeg tenker at det viktigste er å finne gode arbeidsmåter som gjør at de kan jobbe selvstendig, men at det samtidig er arbeidsmåter som gir læreren mulighet til å veilede den enkelte.

Berit etterspør en interesse for elevgruppen hos flere lærere. Det fremkommer i sitatet at hun opplever at dette initiativet må komme fra lærerne selv, da det ikke er særlig representert på skolen. Hun opplever også tidspresset som et hinder, og en mulig tolkning av det er blant annet at evnerike elever som oftest blir satt i skyggen av elever som strever fordi lærerne har



for lite tid. I tillegg tolker vi at hun mener fokusområdet bør strekke seg til de evnerike elevene også.

Oppsummert kan vi si gode relasjoner er alfa omega i en identifiseringsprosess, da de understreker behovet for å observere elevene over lengere tid. Informantene beskriver også ulike indikatorer som kan bidra til å forstyrre en identifiseringsprosess. Det trekkes fram at bruk av problemløsningsoppgaver og/eller åpne oppgaver kan gi gode observasjoner, og en slik arbeidsmåte er godt egnet i arbeid med elevgruppen.

#### **4.1.4 Kategori 4: tilpasset opplæring og arbeid med elevgruppen**

Det er ingen forskning som viser at lærere har for dårlig tid. Derfor synes jeg det blir litt dumt å legge seg tilbake å tenke at tiden ikke strekker til. Det handler mye om struktur, hvordan du velger å gjøre det. Vi er mange lærere på mitt trinn, så det er absolutt mulig å få til nivådifferensiering, hvis man klarer å organisere seg på en annen måte. Hvis man klarer å tenke bevisst på hvordan vi kan gjøre det for de evnerike elevene. Jeg tror arbeidsmengde og det å ha tid til å gjøre det, så er det mulig. Det handler bare om din vilje til å faktisk gjøre noe med det. Jeg skulle gjerne hatt mer fokus på det i mitt team også, for det er veldig viktig å kunne løfte de sterkeste også.

Magnus opplever at tidspresset i skolen blir brukt som en unnskyldning og en begrunnelse for manglende arbeid rundt evnerike elever. Det virker ikke som at Magnus selv synes det er særlig tidskrevende dersom en er strukturert. I tillegg ser vi at han opplever pedagogressursene på trinnet som rikt, men at det ikke utnyttes fullt ut. Videre sier han:

Det er en utfordring å tilpasse opplæringen til evnerike elever. I begynnelsen handler det mye om å få bukt på alle andre problemene i klassen, som for eksempel løse kanoner på dekk. Hvis du jobber systematisk på å finne elevenes interessefelt, noe jeg tror er kjempeviktig, men også å klare å tilpasse opplæringen slik at du får utnyttet det her. Det er viktig og jeg tror at dersom du klarer å få alle med på den her måten, så vil du få igjen for det. Du vil se at det å ha interessante oppgaver, åpne oppgaver og å spille på elevenes interesser, og variere undervisningen, så vil ikke det bare komme de dyktige til gode. Det vil hjelpe hele spektret, og det er jeg ganske sikker på.

Slik vi forstår Magnus spiller veldig mange andre faktorer inn på en manglete tilpasning. Han opplever at som nyutdannet eller som ny lærer i en klasse, er det andre ting som forstyrrer arbeidet om tilpasset opplæring, og kanskje spesielt mot evnerike elever. Det kan se ut som at han har en forståelse over hvorfor evnerike elever ofte blir satt til å klare seg selv. Det kan

virke som tidspresset lærerne står ovenfor i skolen setter et hinder for en slik tankegang, men basert på Magnus sitt sitat kan det heller se ut til at det handler om skolens organisering. Vi opplever basert på sitatet, at Magnus ikke får gitt evnerike elever ønsket oppfølging. Vi tolker at Magnus opplever det vanskelig å tilpasse opplæringen etter å ha identifisert elevene, men har gode erfaringer med åpne oppgaver og problemløsningsoppgaver da disse er naturlig tilpasset hele elevmangfoldet. Han underbygger utsagnet om at tilpasset opplæring ikke blir ivaretatt som ønskelig:

Tilpasset opplæring er jo et krav. Elevene skal få tilpasset opplæringen. Du er jo lærer og vet at det er kravet, men du vet også at ingen andre er særlig bevisst på kravet, og da blir det fort en hvilepute. Når ingen andre gjør det, hvorfor skal du gjøre det? Hvor mye skal du egentlig prioritere og hvor mye tid skal du egentlig bruke på det her?...Jeg synes på en måte at opplæringsloven, altså §1-3 er en sovende paragraf på mange måter. Jeg leste NOU:2016:14, mer å hente, og den sier at elever med stort læringspotensial er 15% av elevpopulasjonen. På den skolen her er det nesten 500 elever, så det skal være 15x5, også har du jo elever med ekstraordinært læringspotensial oppå der igjen. Det burde jo være ganske mange evnerike elever her, sånn helt egentlig. Men jeg har aldri hørt om noen.

Magnus opplever at læreres yrkesutøvelse ikke ivaretar prinsippet om tilpasset opplæring. Det kan på ett vis virke som at det er tidskrevende å tilpasse opplæringen for evnerike elever, og at når han da opplever at få velger å gjøre det, viser han forståelse for at det eksisterer en tankegang om ”hvorfor skal jeg når ingen andre? Magnus opplever at lærere generelt er bevisste på prinsippet, men at de ikke utøver praksis i henhold til prinsippet. Magnus har, i likhet med Lise, også lest NOU 2016:14.

På grunn av mine egne erfaringer fra skolen, hvor jeg selv var ganske flink spesielt i matematikk, ble jeg opptatt av at alle elevene skulle få utfordringer i alle fag. For min egen del endte det jo med at jeg hatet matematikk. Det var først lenge etter lærerskolen at jeg skjønnte at noen kunne ha en matematikkvegring fordi at dem var sterk i faget. Det var en lærer som nevnte det for meg, og det var først da jeg skjønnte at det kanskje var derfor jeg hatet matematikk. Når man sitt i sjetteklassen og får utlevert sjetteklasseboka for femte gang, da er det ikke særlig motiverende.

I dette sitatet kan det se ut som Lises egne erfaringer har påvirket hennes lærerfokus og som har rettet hennes oppmerksomhet mot evnerike elever. Samtidig påpeker hun en mulig konsekvens om en ikke tilpasser opplæringen også til de sterke elevene. Motivasjonen er en

viktig faktor for elevenes læring, og Lise understreker dette gjennom sin erfaring som elev. Hun underbygger også viktigheten i dette gjennom neste sitat:

Småskolelærerne må være enda mer bevisst på å tilrettelegge for de sterke elevene som kommer fra barnehagen. Allerede tidlig bør man tilrettelegg for dem, for det er jo noen som ikke er evnerik. De har bare kommet lengre enn andre akkurat da, så jevner det seg ut. Så vi må jo tilpasse etter hvor langt de er kommet. Hvis en presser de her elevene til å sitte og regne  $1+4$  og  $3+2$  og side opp og side ned, så blir jo motivasjon dratt ut av elevene. Også da lærer de seg strategier for å slippe unna det kjedelige da, og da får dem ikke frem potensialet sitt.

Lise ønsker en større bevissthet rundt det å beholde motivasjonsfaktoren gjennom skoleforløpet, og at en slik sikrer videre læring og gir elevene mulighet til å videreutvikle sitt potensial. Hun virker også bevisst på hvilke konsekvenser en kan møte om motivasjonen ikke blir ivaretatt i skolen. I neste sitat nevner hun problemløsningsoppgaver som en mulig løsning for tilrettelegging til alle elever:

Jeg har positive erfaringer med problemløsningsoppgaver, og opplever høy motivasjon hos elevene. Jeg kan bruke samme oppgaven til hele elevgruppen, siden de tilpasser det til seg selv etter hvilken metode de bruker. Noen ganger må jeg endre litt på de. Noen må få det litt lettere og andre litt vanskeligere. Det er jo oppgaver som er viktig å jobbe med for alle, da de kan relateres til dagliglivet.

På lik linje med Magnus, erfarer også Lise at problemløsningsoppgaver er godt egnet til evnerike elever. Som Magnus begrunner hun dette med at de er naturlig tilpasset hele spekteret. I tillegg tolker vi av Lises argumentasjon for bruk av problemløsningsoppgaver, at hun relaterer matematikken mer til dagliglivet enn å løse repetisjonsoppgaver side opp og side ned. Det kan se ut som Lise opplever dette som virkningsfullt for hele elevgruppen.

Jeg har gode erfaringer med at evnerike elever har lærebøker for de som er året eldre. Jeg lar de da jobbe mye i egen bok, men gir de også samme oppgaver som resten av klassen. I tillegg prøver jeg å ha mye praktiske oppgaver og problemløsningsoppgaver. Likevel er det viktig at også de evnerike elever lærer seg algoritmer bak for eksempel hoderegning, og slike ting kan de oppleve som veldig kjedelig. Så noen ganger må også de gjøre "kjedelige" ting. For jeg har opplevd at i det jeg presenterer ulike metoder for å løse oppgaver så kan det gå opp noen lys for de. Det er viktig at de lærer selv om de får til. I tillegg har de like stort behov for veiledning fra lærer som andre elever, selv om en svak elev kanskje vil kreve mer veiledning

enn det enn evnerik vil ha. Det er viktig å sørge for at de ikke sitter alene og jobber slik at de ikke driver med egenlæring og i verste fall feillæring.

Lise uttrykker at variasjon i oppgavetyper og arbeidsmåter er viktig for elevenes læring. Hun erfarer at veiledning er like viktig for evnerike elever som for andre elever. Lise understreker også viktigheten av å lære seg ulike algoritmer selv om de tar det raskt i hode.

De første årene som lærer føler jeg at man kanskje fokuserer mest på lærerrollen, å få til og å få ro i elevgruppen. Dermed klarer en kanskje ikke alltid å tilrettelegge fagstoffet, fordi det er så mye annet. Men etter hvert når det blir automatisk, så klarer man å fokusere mer på enkelteleven.

Noe Berit også nevner gjennom sitt intervjuet er:

De er ofte gode på problemløsningsoppgaver. Selv har jeg god erfaring med prosjektarbeidsmetoder, hvor de har mulighet til å velge retning på ting. Mulig å velge områder de vil jobbe med og arbeidsmåter som passer. At dem får litt medinnflytelse. Så tror jeg det er viktig å ha en god dialog og bygge gode relasjoner, sånn at de tør å uttale seg om dette. Hva de ønsker og føler at de mestrer bra. Men det viser seg jo gjennom forskning at en god del av denne elevgruppen mister mye motivasjon eller utvikle adferdsuro og andre adferdsproblemer på grunn av at omgivelsene ikke skjønner behovene de har.

Slik vi forstår Berit i dette sitatet er hun bevisst på hvordan de ulike arbeidsmåtene kan påvirke elevenes læring. Hun understreker at hun har gode erfaringer med problemløsningsoppgaver og prosjektarbeidsmetoden, men at elevenes innflytelse og medbestemmelse også er faktorer som er viktig når det kommer til evnerike elevers tilrettelegging og læring. Ut ifra dette sitatet tolker vi også at Berit opplever at en god relasjon med eleven er alfa omega for både identifisering og tilpasset opplæring. Vi forstår at Berit har gode erfaringer med å være i dialog med elevene, slik at de selv kan (dersom de er bevisst på egne evner) bidra med innspill på ønskede utfordringer i fagene. På den andre siden kan det også se ut til at Berit har opplevd at mangel på stimuli ofte kan føre til en utvikling i negativ retning for elevene, hun viser dermed en bevissthet på at elever med adferdsvansker kan være kandidater med særskilte evner. Videre sier Berit:

Det er kanskje lettere å tilpasse når elevene er yngre, eller at man får det bedre til. Jeg opplever at forskjellene blir jo tydeligere når elevene blir eldre. Det blir kanskje mer krevende å tilpasse til den enkelte og gi dem gode oppgaver. Hvordan skal vi skape de beste mulighetene for videre læring? Også må man jo kjenne til og balansere det faglige og sosiale.

Akkurat i ungdomsårene når du er redd for å skille deg ut og vil være som alle andre, det er jo litt forskjellig som spiller inn.

Berit opplever at prinsippet om tilpasset opplæring og arbeid med evnerike elever blir vanskeligere jo eldre elevene er. Det kan se ut som at Berit opplever det å finne gode oppgaver som den største utfordringen, og det fordi de faglige forskjellene blir mer synlig på høyere klassetrinn. I tillegg uttrykker hun at en utfordring kan være å balansere det faglige og det sosiale hos elevene. Jo eldre elevene blir, og når elevenes faglige mangfold blir utvidet, kreves det mer av henne som lærer for å tilpasse opplæringen for hele elevgruppen. I tillegg gir hun uttrykk for at det sosiale også spiller inn, og med det tolker vi at hun mener at enkelte evnerike elever kanskje ikke vil bli lagt merke til av andre. Hun også muligheten for at evnerike elever kan bli sett på som en ressurs:

Evnerike elever er jo ressurser i faget, arbeide, gruppearbeid, prosjekter også videre. Når elevene blir eldre ser jo dem også det her. De ser jo bare det pragmatiske og skjønn at de medelevene er det fint å være på gruppe med, fordi at de er kunnskapsrik og kan mye. Det er i alle fall min erfaring. Men så er det jo en utfordring å gi dem mer stimulerende oppgaver. Du som lærer har jo gjerne store grupper en skal tilrettelegge for alle på kort tid. Så må man ha god tid til planlegging da, og finne lærestoff og legge opp til arbeidsmåter som gjør at de kan ta i bruk sine evner. Men først må man jo ha en bevissthet om de her elevene. At man forstår at de er der og tar hensyn til de. At det ikke blir sånn at dem klare seg sjøl, så det er ikke så farlig. Det er de som er skikket og klarer seg bra, de har fått seile litt for mye uten stimulans. Selv om det kan være bekvemt for dem, så er det ikke riktig i forhold til de overordna målene for tilpasset opplæring.

Fra dette sitatet kan vi se at evnerike elever som er identifisert og som får stimuli på sine områder, vil være og bli sett på som ressurspersoner for resten av elevgruppen. Videre sier hun for å kunne oppnå dette er det viktig at lærerne har en bevissthet om at disse elevene faktisk eksisterer, og at det dermed ikke er nok å ha en oppfatning av at disse elevene klarer seg selv. Vi forstår at Berit er bevisst rundt de overordnede målene for tilpasset opplæring, og at de som alle andre elever har behov for oppfølging og veiledning. Hun legger også til at evnerike elever også har behov for tilhørighet:

Alle har behov for tilhørighet. Jeg husker fra et foredrag med Kjell Skogen, at mange blir ensomme. Det å være intelligent ikke bestandig er synonymt med å være lykkelig. Det va en som sa han aldri hadde møtt ett intelligent menneske som va lykkelig. Kjell Skogen tok fram

et eksempel med en som han kjente godt, som va alkoholisert, men som egentlig va veldig intelligent. Det er ikke bestandig man får det til i livet selv om man har sterke evner.

Berit ser viktigheten av at evnerike elever også kan ha behov for tilhørighet. En mulig konsekvens av manglende tilhørighet kan i verste fall være at de ikke er lykkelige. Videre kan vi også tolke at det kan ha en sammenheng med undertrykt over tid, frustrasjon for manglende stimuli og lignende. Magnus sier derimot at det ikke er en utprega tankegang på skolen at elevene må klare seg selv. Slik vi tolker neste utsagn kan det se ut til at evnerike elever blir nødt til å klare seg selv fordi det ikke finnes tid og krefter til å identifisere og tilpasse undervisningen for dem. Magnus sier:

Det er ikke en utprega tankegang på skolen at evnerike elever klare seg selv, men det handler litt om det pragmatiske i det. At de blir nødt til å klare seg selv, du har nesten ikke tid. Så dem må klare seg selv, men ikke nødvendigvis fordi det er det beste. Så det e liksom betinga da.

Oppsummert fremkommer det at informantene opplever at denne elevgruppen ikke får den tilpasningen de har krav på. Også her trekkes det fram at enkelte faktorer kan bidra til å vanskeliggjøre en ivaretagelse av tilpasset opplæring. Våre informanter sier blant annet at sosial status, tilhørighet og manglende relasjoner er noen av disse faktorene.

#### **4.1.5 Kategori 5: uventet**

Som nevnt tidligere har vi valgt å utvikle en kategori hvor våre informanter tok opp ting som vi ikke hadde forutsett eller forventet.

Datamaterialet fra intervjuet med Magnus ga oss følgende uventede funn:

At dokker spurte rektoren på skolen og at hun spurte meg er kanskje litt rart. Det ble liksom "ja, han kan mye om dette så han kan dere intervju". Men dere kunne jo spurt hvem som helst. Det jeg kan er jo en ringvirkning av min egen masteroppgave, og det forteller jo hvor lite kunnskaper det egentlig er om det. For da jeg hadde mine intervju, var det ingen av informantene som kunne noe. Det var mine funn, det var umulig å forholde seg til mine spørsmål.

Gjennom vårt informasjonsskriv etterspurte vi ikke lærere med særskilte kunnskaper eller erfaringer om evnerike elever. Likevel kan Magnus' utsagn tyde på at han ble valgt fordi han kunne noe om dette temaet. Magnus har selv gjort en tolkning av rektors valg, og sier at det kan tyde på en kunnskapsmangel hos resten av kollegiet på skolen. I tillegg sammenligner han

denne kunnskapsmangelen med en kunnskapsmangel han oppdaget i forbindelse med egen masteravhandling. Et annet uventet funn var fra intervjuet med Lise:

Jeg har mulighet til å observere ved 1.orden når jeg har studenter inne og da får jeg også mulighet til å se litt på mine egne elever. For når man står framme med tavla, så får man ikke med seg alt som skjer. Samtidig er det veldig viktig at man beveger seg rundt og ikke bare beveger seg til de som alltid rekker opp hånda.

Vi hadde ikke forutsett at det å være praksislærer ville gi oss interessante svar rundt observasjon ved 1. orden og ringvirkningen dette har i arbeidet med elever generelt. Hun trekker fram at det å ha studenter gir henne muligheten til å se egne elever, og ikke bare de som rekker opp hånda først eller som krever mest veiledning. En slik mulighet vil trolig gi Lise bedre forutsetninger for identifisering og tilpasning i etterkant. I datamaterialet fra intervjuet med Berit fikk vi lignende funn, som også opplever studenter som positivt i arbeid med elevgruppen:

Jeg har gode erfaringer med å observere ved 1. orden fordi jeg har vært praksislærer og dermed hatt studenter.

Et annet uventet funn baserer seg på dette sitatet fra Magnus:

Jeg husker fra en av mine praksisperioder at det var en elev som var veldig flink på skolen, ham fikk bare skolebøker fra året over. Praksislæreren og kollegiet var veldig usikker på hva de skulle gjøre da eleven kom til 7. klasse, for da hadde de ikke bøker igjen til han. Det er en slik differensiering en møter ute i praksis.

Det kan se ut som Magnus uttrykker en viss skepsis til hvordan skolen gjennomfører beriket undervisning. Lise ga på sin side uttrykk for det motsatte:

Vi har elever i 7. klasse som har en 8.klassebok. Ungdomsskolen får informasjon om elevene før de begynner der. Fagleder på skolen er i samtale med lærerne på ungdomsskolen og får dermed informasjon om elevene. Da får de informasjon om elever som har behov for mer tilpasning.

Hun mener samarbeid mellom skolene inkludert fagleder er nøkkelen i en slik situasjon. Det kan dermed se ut til at Lise er positiv til beriket undervisning, og at det er givende for evnerike elever.





## 5 Diskusjon

I dette kapittelet vil vi løfte fram noen av de interessante funnene fra forrige kapittel og diskutere det opp mot relevant teori og forskning som vi finner i kapittel 2, *teori og aktuell forskning*. Vi vil dermed ikke diskutere kategori for kategori, men heller de mest interessante funnene.

### 5.1 Kunnskapsmangel

Etter litteraturgjennomgang, gjennomføring av forskningsintervjuene og bearbeidelse av datamaterialet, oppdaget vi tidlig at begrepsdiskursen rundt elevgruppen oppleves og beskrives som usikkert. Ved utforming av teoridelen opplevde vi problemer med å få tak i de ulike definisjonene i diskursen, dette fordi samme begrep ofte defineres på forskjellige måter basert på hvilke forfattere som står bak. En slik forvirring kan fort medføre problemer med å trekke kunnskaper om elevgruppen inn i norsk lærerutdanning og kunnskapsbasen for undervisning, noe som igjen kan gjøre det vanskelig for lærere å forholde seg til det. Det medfører en kunnskapsmangel hos lærere, noe som kan gi store konsekvenser for elevgruppen. En lærer med manglende kunnskaper om elevgruppen kan ha problemer med å identifisere evnerike elever. Som vi nevnte i kapittel 2.3, vil lærere som ikke har kunnskaper om hvordan man kan identifisere denne elevgruppen heller ikke kunne hjelpe de, dette understreker Idsøe (2014a:166).

Som vi har forsøkt å komme fram til gjennom begrepsavklaringen i kapittel 2.2, er det flere av begrepene som beskriver det samme fenomenet. Det var dermed ikke uproblematisk å finne fram til en definisjon som vi kunne støtte oss til. Vi kan for eksempel se at begrepet «evnerike elever» og «elever med stort læringspotensial» beskrives likt og har flere like kjennetegn, og dermed brukes de mer eller mindre synonymt om hverandre. På den andre siden var det også enkelte begreper som vi kunne se ett skille mellom. Det kunne tilsynelatende se ut til at begrepet «høy begavelse» og «talent» ble brukt synonymt. Men etter en nærmere undersøkelse oppdaget vi at «høy begavelse» ofte ble knyttet til personer med usedvanlige evner på intellektuelle områder, mens begrepet «talent» ofte ble knyttet til personer med evner innenfor kunst, idrett og musikk (Mönks & Ypenburg, 2008:41).

Denne forvirringen rundt begrepsdiskursen fremkommer også tydelig gjennom våre forskningsintervju. Både Magnus, Lise og Berit gir uttrykk for at begrepsdiskursen inneholder mange misoppfatninger, oppleves som snevert og mangler klare og tydelige definisjoner. Forvirringen om definisjonene, vil trolig påvirke lærernes praksis for identifisering og

tilrettelegging. På den andre siden sier Idsøe at vi ikke bør rette oppmerksomheten rundt en endelig definisjon av elevgruppen, men heller fokusere på en yrkesutøvelse som ivaretar og dekker også denne elevgruppens læringsbehov (Idsøe, 2014b:13). Berit kan bidra til å underbygge det Idsøe sier, for hun ga uttrykk for at bevisstgjøringen om at disse elevene eksiterer er essensielt for videre praksis. Det er dermed ikke avgjørende å kategorisere disse elevene innenfor ulike definisjoner.

Berit, som har mest arbeidserfaring av våre informanter, opplevde skillet mellom det å være skoleflink og det å være evnerik som flytende. Det kan bidra til å underbygge forvirringen rundt begrepsdiskursen. Ovenfor nevnte vi noen av begrepene som eksisterer i denne begrepsdiskursen. Når det i tillegg kommer forskning og styringsdokumenter som også bidrar med flere begreper og definisjoner til feltet, er det ikke vanskelig å forstå forvirringen rundt begrepene. Vi har tidligere nevnt Stortingsmelding 20 (Kunnskapsdepartementet 2012-2013, s.103), spesielt med denne meldingen er at begrepet «faglig sterke elever» blir brukt synonymt med evnerike elever. At begrepet «faglig sterke elever» blir brukt som et supplement til denne begrepsdiskursen kan bidra til å skape større forvirring da dette ofte blir bundet til det å være skoleflink. At Berit opplever dette skillet som flytende er dermed ikke vanskelig å forstå. På den andre siden kan Børte m. fl. (2016:4) bidra til å skape en forståelse for hvorfor det eksisterer så mange begrep. De har forsøkt å finne en god og dekkende definisjon av begrepene, basert på de ord og uttrykk som anvendes internasjonalt. Dersom vi tenker at dette er noe flere streber etter, er det ikke uforståelig at begrepsdiskursen utvides og framtrer som forvirrende.

Et annet fremtredende funn var at samtlige av våre informanter etterspurte opplæring og større fagfokus på elevgruppen i egen utdanning. Dette til tross for at de har tatt utdanning på forskjellige tidspunkt. Berit, som var ferdigutdannet på slutten av 80-tallet, savnet opplæring rundt evnerike elever, på tross av at norsk litteratur faktisk strekker seg tilbake til 1968 (Hofset, 1968). Magnus, som nyutdannet, kan på sin side heller ikke vise til god opplæring rundt elevgruppen i sitt utdanningsforløp. Han har likevel en oppfatning av at dette området er i bevegelse, og at litteraturen og forskning er i en stadig vekst. Berit refererte til arbeidslivet, og etterspurte økt fokus rundt elevgruppen blant sine kollegier. Magnus, som har mye kunnskaper om evnerike elever, vakte interesse på skolen og i kollegiet med sin masteravhandling og kunnskap. Det medførte at kollegiet fikk en bevissthet på at dette er en elevgruppe som faktisk eksisterer. Han opplevde videre at flere søkte kunnskaper rundt elevgruppen, men at deres praksis fortsatt var den samme fordi de ikke hadde de nødvendige

verktøyene for en identifiseringsprosess eller tid for tilrettelegging. Dette kan Olsen (2017:17-19) underbygge da hun som nevnt etterspør flere verktøy for identifisering av evnerike elever i Norge. Hun understreker at en identifiseringsprosess må inkludere elevenes emosjonelle, faglige, sosiale, fysiske og psykiske behov. Internasjonalt har Tyskland utviklet et mulig identifikasjonsverktøy. Verktøyet gir en detaljert beskrivelse av enkelt elevs ferdigheter, talenter og motivasjon, selveffektivitet, oppgavefokusering og temperament (Nissen m.fl. 2012:45). Et slikt verktøy kan se ut til å utfylle de behovene Olsen understreker et identifikasjonsverktøy bør inkludere.

Magnus savner lærere som innehar erfaringer med arbeid rundt elevgruppen. Vi har tro på at dersom lærere har god kompetanse om temaet, vil de være kvalifisert til å tilfredsstille evnerike elevs læringsbehov. Magnus uttrykte spesifikt at han søkte lærere som ikke bare hadde boklært kunnskap som han selv, men faktiske erfaringer med evnerike elever. Kunnskaper en lærer har om en evnerik elev, er ikke nødvendigvis overførbart og representativ for en annen evnerik elev. Variasjonene kan dermed være store da elevgruppen ikke er homogen, noe som kan være hemmende for arbeidet med elevgruppen. På den andre siden, kan tabell 1 som vi presenterte i kapittel 2, *teori og aktuell forskning*, bidra som et hjelpemiddel for identifisering da den tar for seg "typiske" trekk (Idsøe, 2014b:18). Det er nærliggende å tro at mangel på erfaringer er skapt av mangel på kunnskap. Dette fordi en må ha kunnskap for vite hvordan en skal finne elevene og hvordan en skal tilby et opplæringsstilbud som er tilpasset elevenes evner. Kunnskap og arbeid med elevgruppen danner grunnlag for erfaring.

Det kan se ut som at begrepsdiskursen og mangfoldet av begreper innenfor den, skaper dårlige ringvirkninger for lærernes videre praksis. Basert på misoppfatningene som eksisterer rundt begrepsdiskursen blir det utfordrende for lærerne å vite hva en skal se etter, noe som gjør en identifiseringsprosess ekstra utfordrende. Som vi nevnte i kapittel 2.2 *Definisjon av begrepet «evnerike elever»*, sier Idsøe (2014b:13) at viktigheten ikke ligger i en endelig definisjon, men heller i arbeidet med elevgruppen. Hun sier også at dersom skolens læringsmiljø er så rikt og velutviklet, at en responderer til det fulle ovenfor alle elevs behov, ville ikke begrepsforvirringen vært en diskurs. Videre påpeker Idsøe (2014a:166) at om en ikke kan identifisere elevene, klarer en heller ikke å hjelpe og tilpasse opplæringen til de.

## 5.2 Observasjon og identifisering

Et fremtredende funn i vårt materiale var viktigheten av å kjenne elevene og å ha gode relasjoner til dem. Både Magnus, Lise og Berit ga uttrykk for at de som lærer har de beste forutsetningene for å identifisere evnerike elever, og det ble begrunnet med relasjoner og kjennskap til elevene. I samtale om pedagogisk-psykologisk tjeneste knyttet til identifisering av evnerike elever, kom alle fram til at det å ha relasjoner til elevene er nødvendig for å kunne se etter ulike kjennetegn. De erfarte at det å observere egen klasse var mest gunstig for å identifisere evnerike elever. Dette begrunner Lise med at:

Dersom det kommer noen fra PPT, så vil de bare se ett bruddstykke av eleven sin dag og helhet. Mens vi som lærer kan sette sammen flere observasjoner fra flere dager.

På den andre siden vet vi at negativ adferd kan gjøre identifiseringsprosessen ekstra utfordrende og at i slike tilfeller er det høy forekomst av manglende identifisering (Børte m. fl. 2016:5). Det er dermed ikke uvanlig at lærere danner seg feilbilder av elevene eller at de ikke klarer å identifisere den underliggende årsaken til elevenes adferd. Viktig kunnskap for lærere er også å se etter lite oppmuntrende kjennetegn. Slik vi forstår Børte m. fl., har kunnskapsmangelen om evnerike elever stor innvirkning på arbeidet rundt elevgruppen. Basert på dette og på sitatene fra Magnus, Lise og Berit, er det nærliggende å tro at dersom lærerne innehar nok og gode kunnskaper om denne elevgruppen, er det de som er best egnet til å identifisere de. Det kan tenkes at dersom vi hadde fått informanter med manglende erfaringer, ville funnene vært preget av dette. En mulig konsekvens kunne eksempelvis vært at informantene opplevde at hjelp utenfra (som fra PP-tjenesten) kunne vært verdifullt.

I NOU 2016:14 skriver at elever med stort læringspotensial har mange forskjellige måter å vise eller skjule evnene sine på, og at læreren vil oppdage og forstå dem bedre ved å bli kjent med elevene (NOU 2016:14, s. 51). Magnus understreker også at elevenes lærer har muligheten til å se bort fra andre særtrekk og skyve bort eventuelle faktorer som kan bidra til å forstyrre identifiseringsprosessen. Berit eksemplifiserer dette, hun sier at sosial status er en faktor som kan gjøre at elevene ønsker å skjule sitt potensial eller sine evner, noe Børte m. fl. også understreker i sin rapport (Børte m. fl., 2016:14-15). Elevene verdsetter og har behov for tilhørighet i klassen. Det fremkommer i tabell 1 (Idsøe, 2014b:18) at skoleflinke elever liker jevnaldrende elever, mens elever med stort akademisk potensial foretrekker voksne. Det kan bidra til å understøtte tanken om at også de evnerike elevene har behov for tilhørighet, og at

de føler sterkest tilhørighet med voksne fordi deres kognitive nivå er nærmere dem. Frykten for manglende tilhørighet kan føre til at de tildekker evnene sine. Berit understreker poenget:

Alle har behov for tilhørighet. Jeg husker fra et foredrag med Kjell Skogen, at mange blir ensomme. Det å være intelligent ikke bestandig er synonymt med å være lykkelig. Kjell Skogen tok fram et eksempel med en som var alkoholisert men som egentlig var veldig intelligent. Det er ikke bestandig man får det til i livet selv om man har sterke evner.

Dette sitatet kan vi se i sammenheng med Nissen m.fl. (2012:79) som blant annet sier at en konsekvens ved manglende tilhørighet kan være at elevene føler seg utilpass fordi de er annerledes enn kameratene sine. Børte m. fl. (2016:1) trekker fram lignende utfordringer, noe som kan indikere at sosial tilhørighet er svært viktig for den enkelte. Berit opplevde at manglende tilhørighet hos evnerike elever kan ha stor betydning for den enkelte. Samtlige av våre informanter opplevde problemløsningsoppgaver som en mulig løsning ved manglende tilhørighet. Eksempelvis sa Lise og Magnus at åpne oppgaver og problemløsningsoppgaver er naturlig tilpasset, og at det er opp til elevene hvor mye de velger å gjøre ut av oppgaven. På den måten vil elevene oppleve en tilhørighet ved at hele elevgruppen får samme oppgave, men samtidig som oppgaven gir de utfordringer knyttet til deres forutsetninger og nivå. Elevene vil ha muligheten til å se en oppgaveløsning på flere måter da en evnerik elev sannsynligvis vil løse oppgaven annerledes enn en elev som passer klassetrinnets nivå. Åpenheten rundt åpne oppgaver kan også knyttes til Smedsrud og Skogen (2016:89) sine beskrivelse av en induktiv tilnærming til undervisning. De sier at åpenheten som følger en induktiv tilnærming til oppgaveinnhold gir elevgruppen større frihet til diskusjon og kreative tanker. På den andre siden kan også en induktiv tilnærming til undervisning være mindre egnet for evnerike elever dersom de er yngre. Det fordi de kan ha store problemer med å begrense seg dersom de får tildelt åpne oppgaver (Smedsrud & Skogen, 2016:89).

Våre informanter trekker frem åpne oppgaver og problemløsningsoppgaver som et effektivt verktøy for å identifisere evnerike elever. Lise, som bruker problemløsningsoppgaver flittig, opplever at evnerike elever har en tendens til å anvende egne strategier i arbeidet med å finne løsningen på oppgaven. Disse strategiene er ofte uformelle og formelle strategier som de ikke har gjennomgått på skolen. Dette også er en mulig indikator eller et kjennetegn på en evnerik elevs arbeidsmåte. Informantene understreker videre viktigheten med observasjon underveis i prosessen. De opplever at det å observere interessen elevene har for oppgaven, motivasjonen og hvor mye de faktisk gjør av oppgaven, kan en identifisere om eleven er evnerik eller ikke.

Smedsrud og Skogen (2016:16) understreker også at en må se etter personkarakteristika som for eksempel lærevillighet, nysgjerrighet, spørsmål elevene stiller. Noe som fremkommer tydelig i analysen er informantens opplevelse av observasjon. De opplevde alle at observasjon var ett av de viktigste verktøy til en lærer. Alle delte erfaringer om hva en bør se etter for å finne evnerike elever. Det var stor enighet om at det å observere resultat, prøver, arbeid etc, ikke er tilstrekkelig i en identifiseringsprosess. Det fremkommer også i teorikapittelet vårt. Der støtter vi oss til Idsøe (2014b:13) som sier hvordan vi definerer og kategoriserer elevene har mindre betydning, men at hvordan vi retter arbeidet mot elevgruppen er det som spiller en rolle.

Det fremkommer i tabell 1 (Idsøe, 2014b:18) at elever med stort akademisk potensial har en tendens til å være forbi eget alderstrinn. Lise opplevde dette i arbeid med problemløsningsoppgaver i en klasse:

Jeg hadde en problemløsningsoppgave hvor elevene skulle finne ut hva de hadde kjøpt på en butikk når de hadde brukt 100 kr. Jeg hadde tegnet masse varer på tavla med prislapper. Noen elever satt og tegna og telte på fingrene for å bruke alle pengene, men han sa "Klubben koster 10 kr så når jeg tar 10 x 10 så blir jo det 100". Han var allerede på gang, som ingen hadde begynt med enda.

Dette sitatet eksemplifiserer både hvordan åpne oppgaver og problemløsningsoppgaver er naturlig tilpasset, men også hvordan evnerike elever har en tendens til å være foran forventet alderstrinnsnivå.

Som vi nevnte i kapittel 2, mener Olsen (2017:16) og Mönks og Ypenburg (2008:70) at en tidlig identifisering er avgjørende for å kunne ivareta elevenes potensial og videreutvikle deres lærevillighet. Gjennom våre forskningsintervju var vi i samtale om hvilke tanker og erfaringer våre informanter hadde med å identifisere evnerike elever, og om de opplevde det enklere på noen klassetrinn enn andre. Magnus sa:

Man kan egentlig tenke at jo høyere klassetrinn jo enklere å identifisere. Men så skjuler ikke elever på lavere klassetrinn interesser, engasjement og entusiasme for noe. Mens en på 7. trinn kan ha fått på seg en slags maske dersom han får en oppgave han egentlig synes er gøy. I en tredje klasse er det motsatt, der er det mer "yes, det her vil jeg gjøre". Der vil også være stor forskjell om du er født i desember eller januar i første klasse, så det kan være vanskelig å identifisere evnerike elever i begynnelsen av skoleforløpet.

Magnus reflekterer over tidlig identifisering, og konkluderer med at det kan være problematisk helt tidlig i elevenes skoleforløp. Spesielt i første klasse hvor det spiller en faktisk rolle når på året elevene er født. Hans refleksjoner er likevel i tråd med det Olsen, Mönks og Ypenburg sier, for jo eldre elevene er desto mer utfordrende å identifisere elevene. Lise har på sin side en annen oppfattelse enn Magnus:

Jeg mener det er enklest å identifisere evnerike elever i første klasse. Det fordi de ikke er i skoleverden enda. De evnerike har en tendens til å utvikle seg mye mer enn andre. For eksempel har du noen elever som så vidt kan telle til ti, men så har du også de som har kontroll på tallene opp til en million. Da blir det veldig tydelig. I første klasse er de heller ikke redd for å vise kunnskapen sin. På mellomtrinnet derimot er det godt mulig at en evnerik elev har blitt klassens klovn og en underlyter, og da er det nok vanskelig for læreren å se problemet.

Denne oppfattelsen ligner det Berit sier:

Jeg er ikke sikker på om det er lettere å identifisere evnerike elever på enkelte klassetrinn.

Lise trekker fram at tydelige kjennetegn hos evnerike elever fremkommer i større grad når de er små. Hun trekker også fram sosiale utfordringer som blant annet Børte m. fl. (2016:26) legger vekt på. Det underbygger også det Olsen, Mönks og Ypenburg sier. Det kan dermed tenkes at dersom en tidlig identifisering ikke finner sted, er det stor fare for at elevene blir understimulert og dermed utvikler et misforhold mellom deres evner og det de yter. Berit har også en lignende oppfatning selv om hun er usikker. På den andre siden opplever hun at jo eldre elevene er desto mer vil det kreve av læreren for å gi et tilfredsstillende opplæringstilbud. Det kan dermed tenkes at dersom en tidlig identifisering ikke finner sted, kan arbeidet med tilpasset opplæring oppleves som en ekstra utfordring for lærere. Våre refleksjoner i forkant av innsamling av empiri ligner Magnus' resonnement. Vi hadde nærmest en hypotese om at en identifiseringsprosess vil være enklest på 3.-5.trinn. Det fordi elevene på 3.-5. trinn er godt i gang med skoleløpet, samtidig som de ikke er på vei over i ungdomstrinnet. Etter hvert ble vi innehaver av mye kunnskap hos denne elevgruppen, og da ble vi også bevisste på at elever på høyere klassetrinn kan ha en tendens til å tildekke evnene sine av sosiale grunner.

Basert på våre forskningsintervju kom vi, gjennom analyse og tolkning, fram til en rekke faktorer som informantene opplevde påvirket identifiseringsprosessen. For eksempel nevner Magnus og Lise at arbeidserfaring og det å komme inn i lærerrollen etter endt utdanning, gjør

en identifisering ekstra utfordrende. Lise kunne på sin side meddele at hun ikke fokuserte på det i det hele. Magnus, som er nyutdannet, opplevde at den første tiden gikk til andre ting. Han brukte blant annet tid på å få bukt på uro i klassen og på bli kjent med elevene. I en identifiseringsprosess uttrykte samtlige av våre informanter ulike ting som kan gjøre en identifiseringsprosessen ekstra utfordrende. Magnus opplevde at blant annet manglende relasjoner kunne gjøre en identifisering svært utfordrende. Han nevnte blant annet at fokuset ligger en annen plass i begynnelsen, fordi det er andre utfordringer å ta fatt på. Lise uttrykte det samme, og nevnte lignende utfordringer. Hun hadde selv erfart at andre ting måtte automatiseres før hun kunne ta tak i arbeidet med evnerike elever. Berit vektlegger at også evnerike elever må føle tilhørighet:

Jeg hadde en jente i klassen som sa hun heller ville være populær enn å være nerd. Hun ville kanskje bli sammenlignet med det andre så på som nerder. Så det sosiale spiller nok inn, veldig. Mange skjuler seg nok også, men det er også spørsmål på normene i klassen. Man skal kanskje ikke være for flink, man skal være passe.

Basert på dette sitatet kan vi også se at ønske om sosial tilhørighet kan bidra til å begrense evnerike elevers læringsutbytte. Det kan også sees på som en forstyrrelse i en prosess med identifikasjon. Det kan se ut som Berit vektlegger viktigheten av god klasseledelse og et godt klassemiljø. Som Olsen (2017:17-19) nevner, må en identifikasjonsprosess inkludere elevenes emosjonelle, faglige, sosiale, fysiske og psykiske behov. Forstyrrelser, som for eksempel behovet for tilhørighet, kan tyde på elevenes sosiale behov. I tillegg til det faktum at det å kjenne elevene er essensielt. Berit uttrykte også en viss usikkerhet rundt identifisering, og det begrunnet hun i at det faglige nivået til elevene er flytende og vanskelig å fastslå. Hun sa at faglig nivå ikke er like innlysende som eksempelvis adferd, og at det dermed kan være vanskelig å vite hvor elevene faktisk ligger. Idsøe (2014a:166) sier at elevene ikke bestandig viser sitt potensial gjennom skolens vanlige prøver, og at lærere dermed må gå grundigere til verks. Basert på Idsøe, har Berit et godt argument når hun sier at det faglige nivået er flytende og vanskelig å fastslå. Her kan vi trekke tråder til elevenes interessefelt, som det eksemplet vi trakk fram om Magnus Carlsen og at det ikke ville vært en enkel oppgave å finne hans talent innenfor sjakk dersom han ikke hadde blitt introdusert for det på et tidlig tidspunkt (Smedsrud & Skogen, 2016:19).



### 5.3 "De klarer seg selv" – eller kanskje ikke?

Tidlig i prosessen kunne vi antyde gjennom utvalgt teori at denne elevgruppen ofte ble fremstilt som meget selvstendig, og uttrykket "de klarer seg selv" ble brukt flere ganger i tilknytning til evnerike elever. Dette strider imot målet om tilpasset opplæring, men det blir også kritisert som elitisme om en velger å prioritere tid på elevgruppen. Dette fordi det kan virke urimelig å bruke tid og krefter på de som allerede har mulighet til å oppnå akademisk suksess (Idsøe, 2014a:165). Lise argumenterer mot dette, og sier at dersom elevgruppen ikke får veiledning og oppfølging på lik linje med andre elever kan en risikere at de driver med egenlæring og i verste fall feillæring. Smedsrud og Skogen (2016:96) underbygger dette og sier at det er viktig å skape utfordringer for evnerike elever, slik at en unngår at elevene utvikler uheldige strategier og blir underytere. Gjennom Lises erfaringer som elev får vi et innblikk i hvordan det kan gå dersom en ikke tilpasser undervisningen. Hun koblet egen matematikkvegring med manglende tilpasset opplæringen som hun hadde krav på. Hennes erfaring viser hvordan matematikkvegringen kan være en mulig konsekvens av å ikke tilpasse opplæringen til det nivået eleven er på, og hvor eleven ikke får utnyttet sitt potensial. Til tross for dette sier også Lise at en for eksempel må lære evnerike elever algoritmene som ligger bak hoderegningen, selv om de opplever dette som kjedelig og føler at de kan løse dette fra før. Hun påpeker viktigheten med å presentere ulike metoder for å løse en oppgave på, og det til tross for at evnerike elever allerede kan løse en oppgave med egne strategier. Hun understreker dette i sitatet under:

Likevel er det viktig at også de evnerike elever lærer seg algoritmer bak for eksempel hoderegning, og slike ting kan de oppleve som veldig kjedelig. Så noen ganger må også de gjøre "kjedelige" ting. For jeg har opplevd at i det jeg presenterer ulike metoder for å løse oppgaver så kan det gå opp noen lys for de. Det er viktig at de lærer selv om de får til.

NOU:2016:14 trekker også frem viktigheten rundt at også evnerike elever lærer å bruke ulike læringsstrategier (NOU 2016:14, s. 20). De understreker at bruk av læringsstrategier er nødvendig for at evnerike elever skal kunne utnytte læringspotensialet sitt maksimalt. Samtidig som elevgruppen ofte blir forbundet med "de elevene som klarer seg selv", viser våre funn, men også NOU-en og Smedsrud og Skogen (2016) at også disse elevene har behov for veiledning og tilpasninger for å kunne utnytte sitt potensial. Om evnerike elever plasseres innenfor "de som klarer seg selv" og ikke får den opplæringen de har krav på, kan en forstå hvorfor det i Stortingsmelding 20 (2012-2013:12) kommer fram at andelen høytpresterende elever ikke har økt. Uten denne tilpasningen vil de ikke kunne utnytte sitt potensiale, og

dermed vil trolig ikke andelen med høytpresterende elever øke. Dette kan tyde på at dagens skole ikke er kommet like langt som ønskelig når det gjelder å utforme opplæringstilbud som passer hele elevmangfoldet, slik Håstein og Werner (Håstein & Werner, 2014:23) skriver.

Blant våre informanter er det stor enighet om at problemløsningsoppgaver er en form for tilpasning som egner seg godt til evnerike elever. Lise bruker problemløsningsoppgaver i sin matematikkundervisning, da disse tilpasser seg naturlig til elevenes nivå. Skal vi se dette i sammenheng med det vi skrev tidligere, kan det se ut til at problemløsningsoppgaver egner seg både til identifisering og undervisning av evnerike elever. Våre informanter, teori og forskning peker alle på at stimulerende oppgaver og variasjon er nøkkelen til å holde motivasjonen og læringspotensialet hos evnerike elever (NOU 2016:14, s. 51. Smedsrud & Skogen, 2016:96. Idsøe, 2014a:178). Dersom en ikke velger å tilpasse undervisningen for denne elevgruppen kan de utvikle en rekke problemer som følge av mangel på stimulans, slik vi har sett i kapittel 2.6.2, *Mulige konsekvenser av ikke å tilpasse opplæringen*. Noe en også kan risikere om evnerike elever skal klare seg selv og opplever mangel på stimulans.

Det er nærliggende å tro at lærere som Magnus, Lise og Berit, som har kompetanse og erfaring med evnerike elever, vil kunne identifisere og tilpasse undervisningen til evnerike elever fordi de er bevisst på elevgruppen. Ifølge Idsøe (2014a:166) kan en ikke identifisere og tilpasse undervisningen til elevgruppen om en mangler bevissthet rundt elevgruppens eksistens. Berit sier for eksempel:

Men først må man jo ha en bevissthet om de her elevene. At man forstår at de er der og tar hensyn til de. At det ikke blir sånn at dem klare seg sjøl, så det er ikke så farlig. Selv om det kan være bekvemt for dem, så er det ikke riktig i forhold til de overordna målene for tilpasset opplæring.

Berit viser her at en ikke bare må ha bevissthet rundt elevgruppen, men også at en forholder seg til de overordnede målene som sier at også denne elevgruppen har krav på tilpasset opplæring. Som lærer må en kunne *ta hensyn* til elevene, og ikke legge til grunn en holdning om at disse klarer seg selv. Magnus trekker derimot inn et mulig funn på hvorfor evnerike elever må klare seg selv i dagens skole. Ifølge han er det ikke nødvendigvis det at evnerike elever klarer seg selv som ligger i grunnen, men at de blir nødt til å gjøre fordi det er så mye annet som krever tid og krefter. Han sier at:

Det er ikke en utpreget tankegang på skolen at evnerike elever klarer seg selv, men det handler litt om det pragmatiske i det: de blir nødt til å klare seg selv, for du har nesten ikke tid. Så dem må klare seg selv, men ikke nødvendigvis fordi det er det beste.

Det kan virke som at flere av dagens lærere er bevisste på at elevgruppen eksisterer, men at skolens struktur og organisering kan sette stoppe for videre arbeid med elevgruppen. Noe Magnus underbygger i sitt sitat, da han virker bevisst på at dette ikke nødvendigvis er den beste løsningen for elevene. Flere av våre informanter trekker også frem ulike forstyrrelser som de opplever påvirker arbeidet med elevgruppen. For eksempel trekker de frem tidspresset i skolen, og at lærerne rett og slett ikke har tid til å planlegge undervisningen og gjennomføre undervisningen slik de ønsker. Magnus og Lise trekker også frem utdanning og arbeidserfaring. På den andre siden sier også Magnus at det ikke finnes forskning på at dagens lærere har dårlig tid, og at løsningen på dette problemet ligger i fokusområde til lærerne og at en må organisere seg på en annen måte for å kunne tilpasse undervisningen til elevmangfoldet. Han sier blant annet at:

Det handler mye om struktur, hvordan du velger å gjøre det. Vi er mange lærere på mitt trinn, så det er absolutt mulig å få til nivådifferensiering, hvis man klarer å organisere seg på en annen måte. Hvis man klarer å tenke bevisst på hvordan vi kan gjøre det for de evnerike elevene. Jeg tror arbeidsmengde og det å ha tid til å gjøre det, så er det mulig. Det handler bare om din vilje til å faktisk gjøre noe med det.

Ut fra dette kan vi se at Magnus opplever at tidspresset i skolen ofte blir brukt som en unnskyldning og en begrunnelse for manglende arbeid rundt evnerike elever. Det kan virke som at dette blandet med holdningene om at "de klarer seg selv", er blitt hindringen for evnerike elever. Laine og Tirri (2015:149) etterspør mer forskning på hvordan evnerike elevers uavhengighet fremmes i skolen, fordi det eksisterer en tankegang og en holdning om at de mest ressurssterke elevene klarer seg selv. Sett i sammenheng med Magnus' sitat, kan det se ut som at denne holdningen fortsatt eksisterer. Magnus understreker videre at det er utfordrende å tilpasse opplæringen til evnerike elever i sitatet under:

Det er en utfordring å tilpasse opplæringen til evnerike elever. I begynnelsen handler det mye om å få bukt på alle andre problemene i klassen, som for eksempel løse kanoner på dekk. Hvis du jobber systematisk på å finne elevenes interessefelt, noe jeg tror er kjempeviktig, men også å klare å tilpasse opplæringen slik at du får utnyttet det her.

Berit underbygger det Magnus sier, og etterspør videre veiledning og kompetanse rundt denne elevgruppen. Samtidig påpeker forskningsrapporten fra Kunnskapssenteret for Utdanning (Børte m.fl., 2016:5) at deler av utfordringen med å tilpasse opplæringen for evnerike elever ligger i at elevgruppen ikke er en homogen gruppe, og det dermed ikke finnes et fasitsvar på hvordan en skal tilpasse opplæringen da forskjellene blant individene kan være store. Magnus poengterer derimot at det er viktig å være åpen for at alle elevene har et potensial og at de kan være flink til noe:

Jeg tror også det handler om å være åpen om at alle kan være flink til alt.

Han sier også at han opplever at fagene ikke har så mye overføringsverdi, og at det handler om å verdsette alle former for talent og evner. Det kan også tyde på at fagene, på tvers av tradisjonelle faggrenser begrenser elevene, fordi evnerike elever ofte kan se ulike koblinger. Oppsummert kan vi si at evnerike elever er like avhengig av veiledning og oppfølging som resten av sine medelever. Det finnes derimot flere forstyrrelser som virker hemmende i tilpasningsprosessens praksis, noe som får størst konsekvenser for evnerike elever. Våre informanter etterspør mer fokus på elevgruppen og understreker viktigheten ved å tilpasse undervisningen også for disse, men de opplever at skolen enda henger litt etter på grunn av kunnskapsmangel og hvordan dagens skole er lagt opp. Uttrykket "de klarer seg selv" kan se ut til å brukes som en unnskyldning for at dagens lærere ikke har mulighet eller kunnskap nok til å tilpasse undervisningen.

## **5.4 Uventet**

I vårt analysearbeid valgte vi å ha en egen kategori med uventet. Som tidligere nevnt, ville denne kategorien inneholde funn som var uventet og som vi ikke hadde forutsett. Ideen var at den ville skape en åpenhet til materialet fra vår side.

Tidlig i prosessen sendte vi mail med informasjonsskriv til rektorene, hvor vi etterspurte informanter. Dette skulle være lærere fra 2.-5.trinn, men vi spesifiserte ikke noe mer om hvilke kunnskaper eller kompetanse våre informanter trengte. Det skulle derimot vise seg at vi på et senere tidspunkt skulle få informanter som hadde kunnskaper om evnerike elever, og at skolene hadde tolket det som at dette var nødvendig for å kunne delta i vårt masterprosjekt.

Vi ønsket å finne ut hvordan lærerne så på observasjonens rolle i en identifiseringsprosess. Vi hadde ikke tenkt over at enkelte lærere og informanter, også kunne være praksislærere. Det å være praksislærere gir noen muligheter for lærerne. Det ser ut som at det medbringer ekstra

ressurser å ha studenter i klassen, dette kan benyttes i arbeid med evnerike elever. Lærerne får mulighet til å observere ved 1. Orden, samtidig som de er tilstede i egen klasse, noe som er en unik mulighet til for eksempel observasjon. Informanter som ikke hadde denne muligheten antydte at det var utfordrende å spørre etter flere ressurser til dette, da fokusområdet til skolen ikke var rettet mot denne elevgruppen. Dermed ble observasjon av 2.orden oftest brukt.

I analysen fremkommer det at Lise differensierer undervisningen ved hjelp noe som kan ligne det Idsøe (2014b:40) og Smedsrud og Skogen (2016:71) kaller for beriket undervisning. Lise hadde gode erfaringer med å gi evnerike elever lærebøker for eldre klassetrinn. Hun organiserer undervisningen slik at de jobber parallelt med samme tema. En slik differensiering uttrykte Magnus en skepsis til:

Jeg husker fra en av mine praksisperioder at det var en elev som var veldig flink på skolen, ham fikk bare skolebøker fra året over. Praksislæreren og kollegiet var veldig usikker på hva de skulle gjøre da eleven kom til 7. klasse, for da hadde de ikke bøker igjen til han. Det er en slik differensiering en møter ute i praksis.

Som vi var inne på i teorikapittelet, er de enighet blant flere av forfatterne om at berikelse og akselerasjon som er de mest effektive og aktuelle metodene for pedagogisk differensiering som anvendes i arbeid med evnerike elever (Idsøe, 2014b; Smedsrud & Skogen, 2016; Børte m.fl., 2016; Skogen & Idsøe, 2011). Magnus uttrykte en skepsis til hvordan hans skole organiserte beriket undervisning, fordi det kunne by på problemer i overgangen mellom skolene. Lise på sin side opplevde ikke det som problematisk, for på den skolen Lise jobber på gjør de følgende:

Vi har elever i 7. klasse som har en 8.klassebok. Ungdomsskolen får informasjon om elevene før de begynner der. Fagleder på skolen er i samtale med lærerne på ungdomsskolen og får dermed informasjon om elevene. Da får de informasjon om elever som har behov for mer tilpasning.

Idsøe (2014b:40) skriver at målet med beriking i klassene er å gi elevene anledning til å involvere seg mer innenfor ulike fag enn det ville fått anledning til i et "vanlig" klasserom. Dette kan vi også knytte til diskusjonen ovenfor som omhandler problemløsningsoppgaver. De vil også kunne gi elevene en anledning til å inngå i vanlig undervisning i et vanlig klasserom. Det kan derfor se ut til at beriket undervisning er en god måte å differensiere undervisningen på.



## 6 Vurdering av studiets kvalitet

Formålet med dette kapittelet er å diskutere og vurdere studiens kvalitet. At datamaterialet er av god kvalitet er en avgjørende forutsetning for at prosjektet skal komme frem til et analyseresultat som er holdbart (Grønmo, 2012:237). Vi vil vurdere datamaterialets reliabilitet og validitet, samt å belyse forskningsetiske hensyn som er tatt i prosjektprosessen. I delkapittel 6.1 vil vi gå nærmere inn på reliabilitet, validitet og overførbarhet i dette studie. I delkapittel 6.2 vil vi komme inn på forskningsetiske hensyn som er tatt gjennom hele prosessen.

### 6.1 Reliabilitet, validitet og overførbarhet

Reliabilitet og validitet er to overordnede kriterier for vurdering av studiers datakvalitet. Vi vil anvende disse kvalitetskriteriene for å vurdere denne studiets datakvalitet. Validitet og reliabilitet er kriterier som opptrer utfyllende for hverandre på ett vis. Ettersom de begge refererer til ulike forutsetninger for god datakvalitet i et studie. På den andre side er de også delvis overlappende, det fordi høy reliabilitet er en forutsetning for høy validitet. Et datamateriale kan ikke være gyldig eller relevant for forskningsspørsmålene dersom materialet ikke er pålitelig. På den andre siden er reliabiliteten uavhengig fra validiteten, og det fordi en høy reliabilitet ikke er en garanti for høy validitet. Et datamateriale kan være pålitelig selv om det ikke er relevant for forskningsspørsmålene (Grønmo, 2012:242). Vi vil også vurdere hvorvidt studiet er overførbart eller ei. Siden høy reliabilitet er en forutsetning for høy validitet er det naturlig å vurdere studiens reliabilitet først.

#### 6.1.1 Reliabilitet

Ifølge Grønmo (2012:241) refererer reliabilitet til datamaterialets pålitelighet. Dersom undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen gir pålitelige data er reliabiliteten høy. I utgangspunktet refererer begrepet «reliabilitet» til spørsmålet om en annen forsker som anvender de samme metodene, vil komme fram til de samme resultatene som oss (Thagaard,2013:202). Grønmo (2012:240-241) retter en slikt utgangspunkt mer til kvantitative data, da det i praksis ikke alltid er mulig å gjennomføre gjentatte innsamlinger av data om de samme fenomenene. En annen årsak er at kvalitative data ofte er for komplekse eller for fleksible til at datainnsamlingen kan gjentas på nøyaktig samme måte.

Silverman (2011:360) sier at reliabiliteten kan styrkes dersom vi framstiller forskningsprosessen som transparent. Vi valgte å beskrive vår analyseprosess detaljert trinn for trinn, da vil det være mulig for leseren å sette seg inn i vår framgangsmåte og dermed

danne grunnlag for vår fremstilling av data. Også Thagaard (2013:203) sier at reliabiliteten styrkes ved at forskeren gjør rede for framgangsmåtene i prosjektet. Vi valgte å transkribere intervjuene kort tid etter selve intervjuet, da vi ønsket at transkripsjonene skulle bli så lik virkeligheten som mulig. Siden vi benyttet oss av lydopptak fikk vi også mulighet til å lytte til intervjuene flere ganger, slik at vi sikret oss alt det informantene sa. I tillegg styrkes reliabiliteten ved at vi er to forskere som samarbeider og diskuterer avgjørende beslutninger i forskningsprosessen (Thagaard, 2013:203).

I utgangspunktet hadde vi to innsamlingsmetoder, kvalitativt forskningsintervju og observasjon. Hensikten med å observere var ikke nødvendigvis å innhente empiri, men å utvikle egne erfaringer på om det i det hele tatt var mulig å identifisere en evnerik elev ved observasjon alene. I prosessen med å søke prosjektet inn til NSD, fikk vi beskjed om at dersom vi skulle gjennomføre dette måtte vi ha samtykke fra elevenes foresatte. Siden vi ikke ville innhente empiri basert på observasjonsøkten valgte vi å endre opplegget til å kun fokusere på intervju som innsamlingsmetode. Manglende observasjon påvirker studiens reliabilitet, da vi som forskere gjennomførte forskningsintervjuet med et annet utgangspunkt enn først tenkt. Gjennom bearbeidelse og analyse av datamaterialet har vi erkjent at det å kjenne eleven er essensielt for å kunne identifisere. Det er dermed nærliggende å tro at manglende observasjon ikke påvirker reliabiliteten like mye som først antatt.

Vår datainnsamling baserer seg på kvalitative forskningsintervju gjennomført med tre informanter. For å styrke studiens reliabilitet kunne det vært gunstig med flere informanter.

Vi har gjennomført noe Befring (2015:56) kaller for reliabilitetskontroll. Denne reliabilitetskontrollen har vi gjort av transkripsjonen fra intervjuene. I følge Befring inneholder en reliabilitetskontroll at en gjentar transkribering eller at en er flere fagfolk i arbeidet. I vårt tilfelle har vi sikret oss riktig transkripsjon ved å lytte til datamaterialet mens vi leste transkripsjonen. Vi valgte da å lese hverandres del av transkripsjonen slik at vi unngikk å eventuelt overse noe fordi vi var blinde på tekstens innhold. Det vil si at vi gjentok transkripsjonen og vi var flere fagfolk i selve transkriberingen.

### **6.1.2 Validitet**

Ifølge Grønmo (2012:241) dreier validitet seg om datamaterialets gyldighet for de problemstillingene som trekkes frem. Denne forståelsen deler også Thagaard (2013:23 og) som sier at validitet knyttes til spørsmålet om forskningens gyldighet. Vi vil videre diskutere begrepene intern validitet og ekstern validitet. Intern validitet dreier seg om hvorvidt



forskningen er gjennomført på en tilfredsstillende måte, slik at konklusjonen og årsakssammenhengen er gyldig under undersøkelsesbetingelsene. Ekstern validitet handler om hvorvidt resultatene av forskningen er realistiske og kan generaliseres, altså om de er gyldige i andre settinger, eksempelvis i samfunnet (Grønmo, 2012:254).

Thagaard (2013:205) har på sin side anvendt disse begrepene definisjon gjennom en annen forståelse. Hun har valgt å knytte intern validitet til gyldigheten av de tolkningene forskeren kommer fram til. Ekstern validitet har hun valgt å knytte til overførbarhet. Vi velger å støtte oss til Thagaards forståelse av begrepene intern og ekstern validitet, og diskuterer dermed den eksterne validiteten i kapittelet om overførbarhet. Validiteten i vårt studie er styrket av flere årsaker. Våre informanter var lærere som befant seg på ulike stadier i karrieren. Det kan gi valid data dersom datamaterialet tyder på likhetstrekk mellom informantene. I tillegg har vi vært to studenter gjennom hele prosessen, det kan bidra til å sikre høy validitet.

### **6.1.3 Overførbarhet**

Kvantitativ forskning kan fortelle oss hva som skjer, mens kvalitativ forskning kan fortelle oss hvorfor det skjer (Hoffman, 2013). Spørsmålet om hvorvidt et studie kan være generaliserbar påvirkes dermed av studiens forskningsmetode. Videre sier Hoffman (2013) at i et naturvitenskapelig studie vil det kvantitative data danne et naturlig grunnlag for generalisering. Mens et studie innenfor samfunnsvitenskap eller humaniora, vil som regel anvende kvalitative metoder til å uttale seg spesifikt om sosiale mønstre innenfor et avgrenset område. Thagaard (2013:22) bruker begrepet overførbarhet heller enn generaliserbarhet, og vi velger å støtte oss til denne forståelsen. Overførbarhet knytter hun til vurderinger av spørsmålet om tolkninger som er basert på en enkelt undersøkelse, også kan gjelde i andre sammenhenger. Sagt på en annen måte, tolkningen vekker gjenklang hos lesere med kjennskap til de fenomenene som studeres (Thagaard, 2013:194). Slik vi forstår Thagaard, vil overførbarhet i et kvalitativ studie kobles til tolkningen av datamaterialet. Vi har tidligere nevnt at vår analyse preges av en induktiv tilnærming. Før utforming av våre forskningsspørsmål opparbeidet vi oss en forforståelse rundt dette tema gjennom litteraturlæsning. En viktig forutsetning for en induktiv tilnærming til analyse er at denne forforståelsen ikke farger analyseprosessen. I vår avhandling har vi anvendt kvalitative metoder i søk etter å gi detaljerte beskrivelser av hvordan våre informanter opplever de fenomen vi ønsket å undersøke. Basert på datamaterialet, kan vi trekke slutninger som ligner deskriptive. Funnene våre baserer seg på et begrenset antall informanter, og ovenfor har vi erkjent at vi gjerne skulle hatt flere informanter, og muligheten for et mindre deskriptivt

studie trolig ville vært større i et slikt tilfelle. Likevel håper vi at studiens funn og diskusjon kan bidra til å avdekke eventuelle behov, og at dette til en viss grad kan være overførbart på tross av begrensede utvalg.

## **6.2 Forskningsetiske hensyn**

Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vedtatt flere forskningsetiske retningslinjer som forskningen innenfor dette området er forpliktet til å følge. Christoffersen og Johannessen (2012:41), henviser til Nerdrum(1998) som sier at disse retningslinjene kan deles inn i tre typer hensyn vi som forskere bør tenke gjennom: (1) informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, (2) forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og (3) forskerens ansvar for å unngå skade.

Gjennom hele prosessen skal informanten ha rett til selvbestemmelse og autonomi. Det vil si at informanten skal ha mulighet til å bestemme selv over sin deltakelse i prosjektet, samt ha mulighet til å trekke seg fra prosjektet gjennom hele prosessen uten å oppgi noen grunn. I tillegg stiller personopplysningloven krav om samtykke dersom enkeltpersoner kan identifiseres. Dette skal være en frivillig, uttrykkelig og informert erklæring fra informanten om at han/hun godtar behandling av sine opplysninger (Christoffersen & Johannessen, 2012:45). Dette innebærer også at informanten skal ha informasjon og opplysninger om undersøkelsen som skal gjennomføres. I vårt prosjekt kontaktet vi skolene ved å sende et informasjonsskriv til rektor, hvor vi etterspurte informanter og muligheten for å samle inn data på denne skolen. Videre fikk hver av informantene tilsendt et informasjonsskriv om prosjektet (se vedlegg 1), samt et samtykkeskjema som ville kreve underskrift dersom de valgte å delta (se vedlegg 1).

Det andre hensynet vi som forskere må ta er at vi skal respektere informantens privatliv. Informanten bestemmer selv hvem han eller hun slipper inn i livet sitt og hva slags informasjon en ønsker å dele med disse (Christoffersen & Johannessen, 2012:41). For oss som forskere kan dette bety at informantene nekter adgang til enkelte opplysninger. På den andre siden skal informantene være sikre på at vi som forskere ivaretar konfidensialitet og ikke bruker opplysninger slik at våre informanter kan bli identifisert (Christoffersen & Johannessen, 2012:42). Dette henger også sammen med det siste hensynet, hvor forskeren har ansvar for å unngå skade.

Det siste hensynet går inn på at vi som forskere har et ansvar for å unngå skade. Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012:42) må det vurderes om innsamlingen av data kan

berøre sårbare og følsomme områder for informanten, som det kan være vanskelig å bearbeide og komme seg ut av. Det viktig å gå igjennom intervjuguiden og se om noen av våre spørsmål kan sette våre informanter i en slik situasjon, samt å diskutere hvordan en skal håndtere situasjonen om denne skulle fremkomme. Våre informanter skal utsettes for minst mulig belastning, både i intervjusituasjonen, men også i etterkant. En viktig faktor innen dette hensynet er også taushetsplikt og anonymitet i oppgaven. Gjennom forvaltningsloven kommer det frem at all informasjon som kan tilbakeføres til enkeltpersoner er taushetsbelagt. Dette innebærer at resultater som inneholder personopplysninger skal anonymiseres, samt at prosjektet skal meldes til NSD. Norsk senter for forskningsdata (NSD) har et personvernombud der prosjekter ved høyskoler og universitet er meldepliktig dersom de inneholder sensitive opplysninger om informantene og disse blir lagret. Siden vi skulle samle inn indirekte personidentifiserende opplysninger, samt at intervjuene ble tatt opp på lydbånd og lagret elektronisk, ble vårt prosjekt meldt inn og godkjent av NSD (se vedlegg 3).



## 7 Avslutning

Formålet med denne studien har vært å få innsikt i hvordan lærere ser på det å skulle identifisere evnerike elever ved bruk av observasjon og hvordan de opplever å tilpasse opplæringen til denne elevgruppen. For å få denne innsikten har vi anvendt kvalitativt forskningsintervju som metode for datainnsamling. I dette kapittelet vil vi løfte fram og svare på våre to forskningsspørsmål 1) Hvilke muligheter ser lærere for å identifisere evnerike elever ved bruk av observasjon i læringssituasjoner? Og 2) Hvordan opplever lærere å skulle tilpasse opplæringen til denne elevgruppen?

### 7.1 "Hvilke muligheter ser lærere for å identifisere evnerike elever ved bruk av observasjon i læringssituasjoner?"

Våre funn fra analysen og drøftingen viser at observasjon er et svært viktig verktøy i det daglige arbeid som lærer, og spesielt i en identifiseringsprosess. Dette fordi observasjonene som gjøres danner kunnskap om videre arbeid. Informantene beskriver observasjonene som en grunnmur for videre tilpasning. Våre informanter understreker at et forutsetning for identifisering er å ha kjennskap til elevene og gode relasjoner til de. På den måten vil det være lettere å skyve bort eventuelle faktorer som ikke har betydning. Våre informanter påpeker at en identifiseringsprosess kan forstyrres av flere faktorer. De beskriver at evnerike elever har en tendens til å tildekke sine evner grunnet sosial status og behovet for tilhørighet. I slike tilfeller blir det desto viktigere å observere elevene over lengere tid for å kunne avdekke slike mønstre. Derfor ytrer våre informanter at de som er lærere til elevene er best egnet til å identifisere evnerike elever, da de kan observere elevene over lengere tid. Det fremkommer også at problemløsningsoppgaver er godt egnet for å unngå slike situasjoner, da samtlige av elevene er deltakere i et felles klasserom og arbeider med samme oppgaver. Det trekkes også fram at observasjonsfokuset bør rette seg mot mer enn bare elevenes resultater på prøver eller arbeid. Både teori og empiri er i overenstemmelse om at det å observere elevenes arbeidskapasitet, motivasjon, arbeidsmetoder etc., er avgjørende for å avdekke eventuelle evner. Et interessant funn var at de informantene som hadde erfaringer av å jobbe som praksislærere, ofte fikk muligheten til å observere ved 1. orden. Dette vektla de som svært givende. Informantene uten en slik erfaring, vil kanskje ikke få mulighet til å observere i like stor grad ved 1. orden. Tidspresset og mangel på ressurser beskrives som et hinder for 1. ordensobservasjoner.

I datamaterialet fremkommer det en viss uenighet rundt tidlig identifisering. Dette funnet ble diskutert opp mot relevant teori, og det meste av teorien ser ut til å være i overensstemmelse med at tidlig identifisering er det mest gunstige. Vi hadde en underliggende hypotese om at det var lettest å identifisere på 3.-5.trinn, men den ble forkastet etter diskusjon. Det er enighet blant våre informanter om at det eksisterer en kunnskapsmangel blant lærere i dag.

Kunnskapsmangelen som fremkommer gir store konsekvenser for evnerike elever. Opphavet til denne kunnskapsmangelen ligger blant annet i forvirringen rundt begrepsdiskursen. Lærere som ikke vet hva en evnerik elev faktisk er, vil ha store problemer med å identifisere elevgruppen, det fordi de ikke vil ha et klart observasjonsfokus. I tillegg kan en ikke støtte seg 100% til en teori om denne elevgruppen, dette fordi elevgruppen ikke er homogen, noe som betyr at kjennetegn hos én elev ikke er gjeldende og representativ for resten av elevgruppen. Selv om informantene har tatt utdanningen på ulike tidspunkt, kan de alle vise til manglende fagfokus i utdanningen.

Som nevnt i innledningen har begrepet «muligheter» to hensikter, våre informanter nevner både praktisk/organisatorisk og kunnskaps- og erfaringsbasen. Samtlige av informantene trekker fram bruk av problemløsningsoppgaver, og hvilke nytteverdi det gir hele elevgruppen. Det kan knyttes til den første hensikten, praktisk/organisatorisk, da med tanke på tid og ressurser. Å anvende problemløsningsoppgaver, vil basert på empiri og teori, ikke være tids- eller ressurskrevende.

## **7.2 "Hvordan opplever lærere å skulle tilpasse opplæringen til denne elevgruppen?"**

En forutsetning for å kunne gi et tilpasset opplæringstilbud til evnerike elever, er kunnskaper om hvordan en kan identifisere de. Når det kommer til tilpasset opplæring for denne elevgruppen, opplevde flere av våre informanter at dette var utfordrende. Det er derimot stor enighet om at problemløsningsoppgaver er et godt redskap også i arbeid med tilpasset opplæring for evnerike elever.

I innledningen ga vi uttrykk for at debatten om å tilpasse for denne elevgruppen ofte oppleves som elitisme. Våre informanter kan vise til skoler og erfaringer om at dette er en tankegang som fortsatt eksisterer. Det å bruke tid og ressurser på en elevgruppe, som gjerne overses, oppleves kanskje som elitisme. Det kan se ut som at det ikke eksisterer en utpreget tankegang om at evnerike elever klarer seg selv, men at de rett og slett må det på grunn av de praktisk/organisatoriske mulighetene som eksisterer i skolen. Empiri og teori er i

overensstemmelse om at denne elevgruppen har likt behov for oppfølging og veiledning som andre elevgrupper.

Det fremkommer av analysen at enkelte av våre informanter utøver beriket undervisning i arbeid med evnerike elever. Gjennom diskusjon fremkommer det at akselerasjon og berikelse er gode metoder i arbeid med evnerike elever. Likevel legger våre informanter mest vekt på problemløsningsoppgaver.

Også i arbeid med tilpasset opplæring er det viktig at elevene føler sosial tilhørighet. Manglende tilhørighet kan bidra til at de blant annet kan tildekke evnene sine for å passe bedre inn. Tildekker evnerike elever sine evner blir det vanskelig å identifisere den kognitive kapasiteten. Et resultat kan være at eleven ikke får tilpasset opplæring. Det kan ses på som en forstyrrelse i en identifiseringsprosess, noe som kan være ringvirkning til at tilpasset opplæring ikke finner sted.

### **7.3 Avsluttende kommentar**

I litteraturgjennomgangen leste vi flere masteravhandlinger skrevet av studenter på samme studie som oss. Disse avhandlingene har bidratt med viktig kunnskap til vårt prosjekt, og vi kan også se at noen av våre funn gir en utvidet kunnskap i forhold til hva som fremkom i disse tidligere studiene. Et av våre sentrale funn er at det å se på og vurdere elevenes arbeid ikke er tilstrekkelig for å avdekke om en elev er evnerik. Faktorer som for eksempel arbeidskapasitet, kreativitet og motivasjon er tydelige indikatorer. Vår oppgave kan bidra med å understreke viktigheten av å observere. Det fremkommer også at det å ha et observasjonsfokus og tilstrekkelig med tid er avgjørende i arbeid med denne elevgruppen. For at en lærer skal være i stand til å gjøre gode observasjoner i arbeid med denne elevgruppen, er det svært viktig at læreren kjenner sine elever og har gode relasjoner til de.

Basert på denne studien ser vi at både litteratur og lærernes yrkesutøvelse er i bevegelse når det gjelder denne elevgruppen. Som en av våre informanter sa:

Jeg synes at opplæringsloven §1-3 er en sovende paragraf på mange måter.

Vi ser likevel et behov for at fokuset rettes mer mot elevgruppen, slik at også deres behov kan tilfredsstilles og at paragrafen kan vekkes til liv. Dersom dette fokuset kan rettes mot elevgruppen også i kunnskapsbasen for undervisning i norsk lærerutdanning, vil trolig prinsippet om tilpasset opplæring ivaretas bedre.





## Referanseliste

### Bøker:

Bjørndal, C.R.P. (2012). *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. (2.utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

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

Bunting, M. (2014). Innledning. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring - forskning og praksis* (s. 13-18). Oslo: Cappelen Damm Akademisk

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

Gladwell, M. (2008). *Outliers. The Story of Success*. New York: Hachette Book Group.

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskaplige metoder* (2.utg). Bergen: Fagbokforlaget

Hofset, A. (1968). *Evnerike barn i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlagets trykningsentral

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

Idsøe, E. C. (2014a). Tilpasset opplæring for elever med stort akademisk potensial. I M. Bunting (red.), *Tilpasset opplæring - forskning og praksis* (s. 165-178). Oslo: Cappelen Damm Akademisk

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

Kvale, S., Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS (2015)

Mönks, F.J & Ypenburg, I.H. (2008). *Begavede barn. En veiledning for foreldre og pedagoger*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M. & Moon, S. (2002). Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do De Know?. Hentet fra <https://ebookcentral.proquest.com/lib/tromsoub-ebooks/detail.action?docID=737084>

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

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

Olsen, M.H. (2016). *Tilpasset opplæring og spesialundervisning*. Oslo: Pedlex as.

Olsen, M.H (2017). *Elever med stort læringspotensial - tilpasset opplæring*. Oslo: Pedlex.

Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utg). Oslo: Universitetsforlaget.

Rubin, H. J. & Rubin, I. S. (2012). *Qualitative Interviewing – The Art of Hearing Data* (3. Utg). Sage. Tousand Oaks, Calif

Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data. A Guide to the Principles of Qualitative Research*. 4. utg. Sage. London

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

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

Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I Brekke, . & Tiller, T (red.), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. (S. 124-137). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (4. Utg). Bergen: Fagbokforlaget.

UiT Norges Arktiske Universitet (2009). *Studieplan for integrert mastergradsprogram lærerutdanning 1.-7. Trinn*.

## Internettkilder:

Børte, K., Lillejord, S. & Johansson, L. (2016). *Evnerike elever og elever med stort læringspotensial: En forskningsoppsummering*. Hentet fra <https://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Rapport&cid=1254016758197&pagename=kunnskapsenter%2FHovedsidemal>

Det kongelige kunnskapsdepartement. (2006-2007). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* (Meld. St. 16 2006-2007). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>

Det kongelige kunnskapsdepartement. (2012-2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen* (Meld. St. 20 2012-2013). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>

Det kongelige kunnskapsdepartement. (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. (Meld. St. 31 2007-2008). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>

Heller, K. A. & Perleth, C. (2008). *The Munich High Ability Test Battery (MHBT): A multidimensional, multimethod approach*, 2008;50 (2), 173-188. Hentet fra [http://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/PsychologyScience/2-2008/06\\_Heller.pdf](http://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/PsychologyScience/2-2008/06_Heller.pdf)

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

Laine, S. & Tirri, K. (2015). *How Finnish elementary school teachers meet the needs of their gifted students*. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13598139.2015.1108185>

NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9eca3a447f39451d1abfb4053cf/no/pdfs/nou200920090018000dddpdfs.pdf>

NOU 2016:14. (2016). *Mer å hente. Bedre læring for elever med stort læringspotensial.*

Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/15542e6ffc5f4159ac5e47b91db91bc0/no/pdfs/nou201620160014000dddpdfs.pdf>

Opplæringsloven (2016). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa m. v. av 17 juli 1998 nr. 61.* Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#§1-1)

[61/KAPITTEL\\_1#§1-1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#§1-1)

Utdanningsdirektoratet (2014). *Veilederen spesialundervisning.* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Tilpasset-opplaring/>

Hoffmann. (2013). *Hva kan vi bruke kvalitativ forskning til?* Hentet fra

<https://forskning.no/sosiologi/2013/09/hva-kan-vi-bruke-kvalitativ-forskning-til>

### **Mastergradsavhandlinger:**

Dahl, S. V. L. (2017). *Reelt krav eller ønsketenking? Hvordan opplever lærerne kravet om nivådiffensiering for elever med stort læringspotensial?.* (Mastergradsavhandling). Tromsø: UiT Norges Arktiske Universitet

Eidesen, A-C. N. & Sodefjell, M. (2017). *De «klarer seg selv». Om å identifisere og tilrettelegge undervisning for evnerike elever.* (Mastergradsavhandling). Tromsø: UiT Norges Arktiske Universitet

Hansen, H. & Henriksen, N. M. (2017). *Elever med ekstraordinært læringspotensial. Hvem er de og hvordan tilpasse opplæringen for dem?.* (Mastergradsavhandling). Tromsø: UiT Norges Arktiske Universitet



# Vedlegg 1

## Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vi er to masterstudenter på lærerutdanningen 1-7. Trinn ved UiT Norges Arktiske universitet.

I masteroppgaven vår ønsker vi å fokusere på lærernes observasjoner av evnerike elever og deres tilpasning av opplæringen til disse elevene. Forskning viser at det kan være vanskelig å identifisere særskilte evnerike elever, og derfor ønsker vi å utvikle kunnskap om observasjon sammen med våre informanter. I den anledning har vi valgt å benytte oss av intervju som forskningsmetode. Intervjuet vil ha en varighet på nærmere en time. Under intervjuet vil vi i hovedsak stille spørsmål om evnerike elever, det å bruke observasjon i arbeid med evnerike elever og tilpasset opplæring knyttet til elevgruppa. Formålet med vårt prosjekt er å utvikle kunnskap om evnerike elever og arbeid med disse elevene. Vi vil på forhånd sende deg vår intervjuguide slik at du har mulighet til å forberede deg til intervjuet, om du ønsker det. Til intervjuet har vi tenkt å bruke lydopptak som senere vil bli transkribert, anonymisert og behandlet konfidensielt. Det vil si at vi ikke vil innhente noen personlige opplysninger som kan bidra til å identifisere deg som informant. I tillegg forholder vi oss til taushetsplikten. Lydopptakene vil bli slettet etter endt og godkjent prosjekt (senest desember 2018). Det er kun vi som forskere og veileder som vil ha tilgang til dette datamaterialet.

Prosjektet er meldt inn og godkjent av personombudet for forskning (NSD). Prosjektet ivaretar dermed NSDs retningslinjer for forskning. Det vil også si at dersom du som informant ønsker å trekke deg, er dette fullt mulig gjennom hele prosessen og kan gjøres uten å oppgi noe grunn.

Med vennlig hilsen

June Johnsen  
Epost: [june.johnsen@hotmail.com](mailto:june.johnsen@hotmail.com)  
Tlf: 48050358

Annie Johnsen  
Epost: [Annie\\_j94@hotmail.com](mailto:Annie_j94@hotmail.com)  
Tlf: 99421610

Veileder: Rachel Jakhelln  
Tlf: 93853176

## Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt tilstrekkelig informasjon, både muntlig og skriftlig, om prosjektet og er villig til å delta som informant i studien.

---

# Vedlegg 2

## Intervjuguide til masterprosjekt

Personalialia og erfaringer:

- Alder
- Hvilken utdanning har du?
- Når og hvor tok du denne utdanningen?
- Tilleggsutdanning
- Hvor lenge har du jobbet i skoleverket?
- Hvor lenge har du jobbet på denne skolen?
- Hvilke fag underviser du i?
- I utdannelsen din, hvilken elevgruppe var i fokus?
- Er det noen elevgrupper du har vært særlig opptatt av i din karriere?
- Hvilke erfaringer har du gjort siden du er opptatt av disse elevgruppene?

Hovedspørsmål:

### 1. Evnerike elever

- Hvilke tanker har du om begrepet «evnerike elever»?
- Forskningslitteratur skiller mellom begrepet «skoleflinke» og «evnerike». Hvordan oppfatter du dette skillet?
- Har du erfaringer med evnerike elever?
- Hvilke utfordringer og muligheter ser du i undervisning med evnerike elever?
  - o Ser du en forskjell mellom fag?

### 2. Observasjon som metode for å identifisere elever med særskilte behov

- Hva tenker du om å bruke observasjon til å identifisere evnerike elever?
- Hva tenker du om behovet for observasjon i en identifiseringsprosess?
  - o Føler du likt behov for observasjon ved 1. orden og observasjon ved 2. Orden?
- Har du erfaringer med å bruke observasjon til å identifisere denne elevgruppa eventuelt andre elevgrupper med særlige behov?
- Hva opplever du som med å observere elevgruppen og vanskelig og hvorfor?

### 3. Tilpasset opplæring

- Hvordan opplever du å skulle tilpasse opplæringen for evnerike elever?
- Hvilke muligheter og utfordringer ser du ved å tilpasse opplæringen til denne elevgruppa?
- Har du noen tanker om arbeidsmengde for læreren knyttet til denne elevgruppa?

Oppsummering:

Kort oppsummering. Spørre om det er noe informantene ønsker å legge til.

# Vedlegg 3



Rachel Jakhelln

9006 TROMSØ

Vår dato: 12.01.2018

Vår ref: 57650 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

## Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 07.12.2017 for prosjektet:

<i>57650</i>	<i>Observasjon og tilpasning av undervisning for evnerike elever</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Rachel Jakhelln</i>
<i>Student</i>	<i>June Johnsen</i>

### Vurdering

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

### Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

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

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

### Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

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

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

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

### Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 31.12.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av

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



personopplysninger.

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

Marianne Høgetveit Myhren

Sri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Sri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68 / [Sri.Myklebust@nsd.no](mailto:Sri.Myklebust@nsd.no)

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: June Johnsen, [june\\_johnsen@hotmail.com](mailto:june_johnsen@hotmail.com)



Utvalget består av lærere og data skal samles inn gjennom intervjuer. Det er også avklart at det ikke skal samles inn opplysninger om elever i prosjektet. Vi viser til epost fra studentene, mottatt 11.01.2018.

Dere har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget i all hovedsak er godt utformet, men vi ber om at følgende endres før utvalget kontaktes:

- Skrivet må rettes til lærer
- Informasjon om observasjon må tas bort da dette ikke er relevant

Vi minner om de ansatte har taushetsplikt, og anbefaler at dere tar dette opp med informantene i forbindelse med intervjuet. Vi forutsetter at det ikke innhentes personopplysninger om noen av elevene, og at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandling av opplysninger som finner sted.

Personvernombudet forutsetter at dere behandler alle data i tråd med UiT Norges arktiske universitet sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av mobil lagringsenhet er i samsvar med institusjonens retningslinjer.

Prosjektslutt er oppgitt til 31.12.2018. Det fremgår av meldeskjema/informasjonsskriv at dere vil anonymisere datamaterialet ved prosjektslutt.

Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn
- slette lydopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>