

Morten Kristoffer Finsberg

«Det må være forferdelig hvis en som er så intelligent og så flink egentlig skal bli ødelagt»

En kvalitativ intervjustudie av fire grunnskolelæreres oppfatning av tilpasset opplæring med fokus på evnerike elever, og hvilke utfordringer de erfarer med å gi evnerike barn en tilpasset opplæring.

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Trondheim, oktober 2015

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Pedagogisk institutt

Sammendrag

Denne studien tar for seg grunnskolelæreres oppfatning av tilpasset opplæring for evnerike elever. Evnerike elever er en lite prioritert elevgruppe både i styringsdokumenter og i norsk faglitteratur. Tidligere forskning har hatt fokus på foreldre og evnerike barns opplevelse av skolen. Denne studien har som formål å sette fokus på lærernes opplevelser av det å ha evnerike barn i skolen og hvilke utfordringer de erfarer med å gi elevene en tilpasset opplæring.

For å få innsikt i lærernes opplevelser av å gi evnerike elever en tilpasset opplæring benyttes kvalitativ forskningsmetode. Det ble gjennomført semi-strukturerte intervju med fire grunnskolelærere, hvor tre er ansatt i den offentlige skolen og en i Montessoriskolen. Lærerne opplever den tilpassede opplæring for evnerike elever som å «gi noe ekstra». Det handler i stor grad om differensiert undervisning. Knyttet til undervisningen opplever lærerne utfordringer knyttet til tilgjengeligheten av informasjon og kompetanse knyttet til evnerike elever, vel som pedagogiske tiltak og virkemidler i arbeidet med disse elevene. Det er en tydelig konflikt mellom inkluderingsideologien og differensieringstiltakene som iverksettes. Lærerne er også inne på spørsmål knyttet til spesialundervisning og ressurser. I studien er også lærerne opptatt av arbeidet med de evnerike elevenes sosiale kompetanse. Negative holdninger knyttet til evnerike barn og barnas foreldre er også av stor betydning. For alle lærerne var et økende fokus mot kommunikasjon og relasjonsarbeid med de evnerike elevene sentralt for muligheten til å gi elevene en best mulig tilpasset opplæring.

Det kan synes som at informantene i denne studien i stor grad er enige om de utfordringene som er til stede. En konklusjon kan være at for å bedre situasjonen må det innføres mer opplysning omkring evnerike barn og deres utdanningsbehov. I tillegg må forskning utvikle mer kunnskap på temaet i Norge for å kunne iverksette tiltak som er tilpasset den norske skolens ideologiske fundament.

Forord

Denne masteroppgaven ble gjennomført ved Pedagogisk institutt ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) våren 2015 under veiledning av professor i spesialpedagogikk Berit Groven, ved Høgskolen for barnehagelærerutdanning, Dronning Mauds Minne.

Oppgaven begynner å ta form, og det er tid for å senke skuldrende, ta fatt på nye utfordringer og se tilbake på en lang og spennende prosess. Min interesse for evnerike barn har gjennom dette prosjektet blitt enda sterkere etter møter med engasjerte lærere og flotte elever. Denne perioden har vært preget av både oppturer og nedturer, og jeg må innrømme at frustrasjonsnivået i perioder aldri har vært større. Jeg føler likevel at jeg har fått en dypere forståelse for temaet og det har tent en glød for å kanskje en gang i fremtiden skrive en doktorgradsavhandling om emnet. Mitt mål med denne oppgaven var å bidra med et perspektiv på et felt som jeg syntes ikke får den nødvendige oppmerksomheten. Det er ingen tvil om at forståelsen av evnerike barn er mangelfull og at det er behov for mer forskning på tema.

Mange fortjener en stor takk for at jeg nå er i havn. Først og fremst vil jeg takke stipendiat Jørgen Smedsrud for all hjelp med faglitteratur og veiledning. Jeg vil også takke Ieva Fredriksen og Lykkeligebarn.no som hjalp meg med å få tak i informanter. En stor takk til mine informanter som satte av tid og sa seg villig til å dele av sine erfaringer og bidra til at studien lot seg gjennomføre. Jeg retter også en stor takk til min veileder Berit Groven for både utmerket veiledning og støtte når jeg følte at alt buttet imot meg.

Jeg vil takke venner, kjæreste og familie for all støtte og bistand. Jeg må gi en spesielt stor takk til min far som har brukt utallige timer på å lese korrektur.

Trondheim, august 2015

Morten Kristoffer Finsberg

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1 Studiens bakgrunn og formål.....	1
1.2 Presentasjon av problemstilling.....	3
1.3 Oppgavestruktur	4
2. Teoretisk forankring	5
2.1 Den norske skolepolitiske ideologien.....	5
2.1.1 <i>Tilpasset opplæring</i>	5
2.1.2 <i>Inkluderende og likeverdig opplæring</i>	7
2.2 Evnerike barn	8
2.2.1 <i>Et evnerikt barn – flere kjennetegn</i>	8
2.2.2 <i>Sosial kompetanse</i>	10
2.2.3 <i>Norsk forskning om evnerike barn</i>	11
2.2.4 <i>Lærerkvaliteter – det å være lærer for evnerike elever</i>	13
2.2.5 <i>Pedagogiske strategier – muligheter i klasserommet</i>	14
2.2.6 <i>Holdninger – hvordan tenker man om evnerike barn?</i>	16
2.2.7 <i>Relasjonsbygging til evnerike barn og deres foreldre</i>	17
3. Metodisk tilnærming	21
3.1 Forberedelsesfasen	21
3.1.1 <i>Metodiske holdepunkter</i>	21
3.1.2 <i>Forforståelse</i>	23
3.1.3 <i>Utvalg og rekruttering</i>	24
3.1.4 <i>Utarbeiding av intervjuguider</i>	26
3.2 Bearbeiding av data og analyse	27
3.3 Koder og kategorier.....	29
3.4 Refleksjoner etter gjennomføring – resultatenes betydning for prosjektets problemstilling.	31
3.5 Forskningsetiske hensyn og personvern.....	32
3.6 Validitet, reliabilitet og overførbarhet	33
4. Funn og drøfting	37
4.1 Tilpasset opplæring	37
4.1.1 <i>Oppfatninger og gjennomføring av tilpasset opplæring</i>	37
4.1.2 <i>Utfordringer knyttet til en tilpasset opplæring for evnerike</i>	39
4.2 Sosial kompetanse	49
4.2.2 <i>Lærernes oppfatning av elevenes sosiale kompetanse</i>	49

4.2.3	<i>Kan «ikke-akseptabel» atferd forstås som respons på mangelfull tilrettelegging?</i>	52
4.3	Holdninger og betydningen av kompetanse	54
4.3.1	<i>Holdningers betydning for oppfatningen av evnerike barn</i>	54
4.3.2	<i>Holdningenes betydning for evnerike elevers tilhørighet og tilpasning i skolen.....</i>	55
4.4	Relasjoner	58
4.4.1	<i>Lærer – elevrelasjonen</i>	58
4.4.2	<i>Foreldresamarbeid.....</i>	61
5.	Avsluttende refleksjoner	65
5.1	Sammenfatning av resultatene i prosjektet.....	65
5.2	Veien videre	67
	Kilder.....	69
	Vedlegg 1	1
	Vedlegg 2	5
	Vedlegg 3	7
	Vedlegg 4	9
	Vedlegg 5	11
	Vedlegg 6	13

1. Innledning

Etter et søk på Utdanningsdirektoratets hjemmeside (udir.no) fikk jeg kun opp én artikkel som omhandlet evnerike barn. Denne var knyttet opp mot at disse elevene ikke hadde rett til spesialundervisning. Da jeg gjorde et lignende søk i Google, oppdaget jeg at evnerike barn ikke var et utbredt tema blant forskere. Den tilsynelatende manglende prioriteringen av denne elevgruppen i Norge var avgjørende for min interesse for temaet. Jeg vil i dette kapittelet først beskrive denne studiens bakgrunn og formål, før jeg så presenterer oppgavens problemstilling. Jeg vil til slutt gjøre rede for oppgavens struktur.

1.1 Studiens bakgrunn og formål

Det eksisterer lite norsk faglitteratur om evnerike barn. Det er skrevet få bøker, kun publisert en håndfull artikler og skrevet noen masteroppgaver. Spesielt Kjell Skogen, Ella Cosmovici Idsøe og Jørgen Smedsrud er av de personene som i nyere tid har gitt ut publikasjoner om evnerike barn. Et mangelfullt fokus mot denne elevgruppen er som nevnt min overordnede motivasjon for valget av temaet. Jeg har så lenge jeg kan huske hatt en fascinasjon for mennesker som innehar et spesielt talent, uavhengig av om det er innen idrett, musikk eller realfag. Personer som fotballspilleren Lionel Messi, fysikeren Albert Einstein og artisten Michael Jackson har gitt mennesker verden over utrolig mye, og deres talent har preget samfunnet. Da jeg leste et kapittel i boken «Spesialpedagogikk» fra 2012, om evnerike barn som er redigert av Edvard Befring og Reidun Tangen, måtte jeg stille meg selv spørsmålet: «Hvorfor lærer vi ikke mer om dette?». Jeg ble fascinert over dualiteten mellom reservasjonen jeg blant annet møtte fra en del forelesere i forhold til temaet, og den store interessen og nysgjerrigheten jeg opplevde blant medstudenter. Basert på min faglige bakgrunn vil det i denne studien være sentralt å se på evnerike barns plass i spesialpedagogikk og hvordan denne gruppen omtales i de ulike statlige styringsdokumenter som foreligger.

Norges Forskningsråd satte i 2012 sammen en ekspertgruppe som skulle gjennomgå de spesialpedagogiske utdanningene i Norge. Denne rapporten av Ekspertgruppen for spesialpedagogikk ble kalt «Utdanning og forskning i spesialpedagogikk – veien videre» og ble overlevert til kunnskapsministeren i 2014. Når det kommer til forståelsen av faget

spesialpedagogikk, blir det i denne rapporten hyppig referert til Reidun Tangen og hennes beskrivelser og avklaringer om faget spesialpedagogikk. I Tangen (2012b) står det skrevet:

Spesialpedagogikkens overordnede mål er å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter – eller er i betydelig risiko for å møte – funksjonshemmede vansker og barrierer i sin utvikling, læring og livsutfoldelse (s.17).

Tangen trekker på bakgrunn av dette fram to faglige oppgaver for spesialpedagogikken: å forebygge at vansker og barrierer oppstår eller utvikler seg, og å avhjelpe og redusere vansker og barrierer som finnes. Om evnerike barn og deres plass innen fagfeltet skriver Ekspertgruppen for spesialpedagogikk (2014):

Ekspertgruppen har valgt ikke å ta med “evnerike barn” som et fagområde under faget spesialpedagogikk. Det er omstridt om dette er en del av spesialpedagogikken. Historisk har det ikke vært et sentralt tema i norsk spesialpedagogikk, selv om enkelte vil hevde at det hører hjemme der. Ekspertgruppen vil argumentere for at evnerike barn skal få sitt opplæringstilbud innenfor rammen av tilpasset opplæring. (s.26)

Smedsrud (2014) poengterer at land som Danmark, Sverige, USA, Australia og Tyskland har egne spesialpedagogiske programmer, utdanninger eller opplæringsmodeller for denne elevgruppen. Han argumenterer for at spesialpedagogikken bør ha som formål å stille med spisskompetanse på områder som ikke inngår i den ordinære lærerutdanningen. Med dette som bakgrunn har det vært en diskusjon om hvorvidt evnerike elever har rett til spesialundervisning etter §5-1 i Opplæringsloven. Idsøe og Skogen (2011) trekker fram et eksempel hvor en rektor brukte denne lovparagrafen for å gi ekstra ressurser til en gruppe ressurssterke elever. Utdanningsdirektoratet kom i 2009 med en ny utgave av «Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning». Her står det:

Særlig evnerike elever har allerede utbytte av opplæringen. For elever som lærer raskere eller mer enn gjennomsnittet, vil prinsippet om tilpasset opplæring, jf. opplæringsloven § 1-3 gjelde. Søknader om spesialundervisning fra elever som fordi de er særlig evnerike og derfor ikke får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen, kan ikke innvilges (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 30).

Slik det blir presentert i de tilgjengelige styringsdokumenter om temaet, er det tydelig at elevgruppen bestående av evnerike elever skal få tilstrekkelig utbytte gjennom prinsippet om tilpasset opplæring. Utdanningsdirektoratet beskriver disse prinsippene slik:

Alle elever skal i arbeidet med fag få møte utfordringer som gir de noe å strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre. Det gjelder også elever med særlige vansker eller særlige evner og talent på ulike områder (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 3).

På bakgrunn av disse prinsippene som skal sikre at evnerike elever får den nødvendige tilretteleggingen for en sunn og positiv utvikling som de har krav på, vil det være sentralt for denne oppgaven å gå dypere inn i de sentrale skolepolitiske ideologiene. I Norge er det to sentrale skolepolitiske ideologier som har vært førende: inkludering og tilpasset opplæring (Fuglseth og Skogen, 2006). Disse ideologiene vil bli gjort rede for i kapittel 2.

Formålet med denne studien er tosidig. For det første vil den ha et deskriptivt formål, eller et forklarende formål. Jeg ønsker med denne oppgaven å gi en definisjon på begrepet «evnerik» og hva som innebærer å være et evnerikt barn. Samtidig ønsker jeg å gå dypere inn i sentrale kvaliteter ved det å være lærer for evnerike. Det er også viktig å beskrive de skolepolitiske ideologiene og hva de innebærer, samt hvordan de preger elevene og lærernes situasjon og praksis. Det andre formålsperspektivet vil ha et mer normativt preg, eller et vurderende formål. Jeg ønsker å påpeke hvilke utfordringer, som Fuglseth og Skogen (2006) beskriver som «skjevheter», som kan ha betydning for evnerike barn og for deres lærere med tanke på tilpasset opplæring i skolen. I denne sammenhengen vil dette innebære evnerike elevers rett på spesialundervisning, manglende tilgjengelig informasjon om temaet, at skolepersonell ikke har tilstrekkelig kompetanse for å kunne tilpasse opplæringen og negative holdninger mot elevgruppen. Som en del av det normative formålet vil jeg også forsøke å presentere mulighetene for endringer på de aktuelle områdene med forankring i forskning.

1.2 Presentasjon av problemstilling

Jeg ønsket først og fremst å få innsikt i lærernes opplevelser av det å ha en evnerik elev i klasserommet. Jeg ønsket å få deres perspektiver og refleksjoner i forhold til elevgruppen og begrepet tilpasset opplæring samt utfordringer knyttet til dette. Lærernes synspunkter er spesielt viktig med tanke på at jeg ikke kunne se, verken fra tidligere forskning eller andre publiseringer, at dette perspektivet var blitt vektlagt. I tillegg ønsket jeg å få fram elevenes side av saken og få deres oppfatninger av og betraktninger om sin egen skolesituasjon. Til slutt ønsket jeg å gjøre en sammenlikningsstudie av elevenes og lærernes synspunkter. Jeg startet altså med en to-delt problemstilling som lød som følger: *Hva er læreres oppfatning om*

evnerikebarn og deres tilrettelegging og tilhørighet i den norske skolen? Hvilke oppfatninger har evnerikebarn av sin skolesituasjon?

Jeg valgte å ta i bruk kvalitativt intervju som metode for innsamling av data. Siden forskningen var mangelfull knyttet til lærernes opplevelser, hadde jeg en induktiv metodisk innstilling. Etter gjennomførte intervjuer med elevene og lærerne, satt jeg med en skjevfordeling av data. Elev-intervjuene var mangelfulle og ville ikke kunne gi nok tyngde mot det relativt store datamaterialet fra lærer-intervjuene. Dette medførte at problemstillingen måtte endres. Problemstillingen for studien ble derfor:

Hva er fire grunnskolelæreres oppfatning av tilpasset opplæring med fokus på evnerike elever? Hvilke utfordringer erfarer lærerne med å gi evnerike barn en tilpasset opplæring i klassen?

1.3 Oppgavestruktur

Oppgaven er delt inn i fem kapitler. I kapittel 1 har jeg nå gjort rede for bakgrunn og formål med studien og valg av problemstilling. I kapittel 2 vil jeg belyse den teoretiske forankringen for studien. Deretter presenteres metodiske betraktninger og vurderinger, og framgangsmåten for studien i kapittel 3. I dette kapitlet vil jeg også gi en nærmere beskrivelse av grunnlaget for endringen av problemstillingen. I kapittel 4 vil jeg presentere funnene fra intervjuene med lærerne og presentere disse ut fra utarbeidede kategorier. Hver kategori vil bære preg av overlappende drøfting og funn. Det vil også i noen kategorier bli fremlagt ny relevant teori. Dette henger sammen med oppgavens induktive preg og for å skille dette fra den teoretiske forankringen som var med på å skape min forforståelse. Avslutningsvis, i kapittel 5, samler jeg trådene og reflekterer over sentrale funn, relatert til studiens problemstillingen.

2. Teoretisk forankring

I dette kapitlet ønsker jeg å presentere oppgavens teoretiske forankring. Jeg vil først gjøre rede for de overordnede norske skolepolitiske ideologiene før jeg går nærmere inn på aktuelt teoritilfang om evnerike barn. Dette vil omhandle blant annet begrepsavklaringer, nyere forskning, ønskede kvaliteter for lærere til evnerike og pedagogiske strategier. Jeg vil også trekke fram holdningsperspektiver og se nærmere på begrepet sosial kompetanse.

2.1 Den norske skolepolitiske ideologien

I Norge har vi hatt en grunnleggende ideologi om å ha en skole for alle (Fuglseth og Skogen, 2006; Idsøe og Skogen, 2011; Tangen, 2012a). En ideologi kan defineres som ideer, eller sosialt forklarende systemer som et samfunn er avhengig av (Skirbekk, 2015). «En skole for alle» har vært en bærebjelke til tross for ulike politiske og utdanningsvitenskapelige retninger. Selv om det kan være stor uenighet om måten å organisere skolen på, er målet det samme. Under tankegangen «en skole for alle» er det spesielt tre prinsipper som er sentrale å trekke fram i denne oppgaven: Prinsippet om tilpasset, likeverdig og inkluderende opplæring.

2.1.1 Tilpasset opplæring

Prinsippet om tilpasset opplæring er en lovfestet intensjon i Opplæringsloven § 1-3: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten» (Opplæringslova, 1998). Ut ifra lovverket og styringsdokumenter er budskapet klart: opplæringen skal tilpasses den enkelte elev. Likevel kan det synes som et omdiskutert begrep, som til tider bærer preg av forskjellige forståelser og tolkninger.

Ifølge Bachmann og Haug (2006) skiller man mellom en smal og en vid forståelse av tilpasset opplæring. En smal forståelse vil si at tilpasset opplæring inneholder konkrete metoder, tiltak og organiseringer av opplæringen. Den vide forståelsen ser på tilpasset opplæring som en ideologi som skal prege hele skolen og virksomheten. I tillegg blir tilpasset opplæring brukt i politiske sammenhenger, og på den måten blir begrepets innhold varierende ut fra politiske ideologier. Konsekvensen blir at tilpasset opplæring ikke bare betyr å tilrettelegge opplæringen for den enkelte elev. Det innbefatter mye mer. For eksempel er bruken av tilpasset opplæring forskjellig i L97 og LK06. I L97 var tilpasset opplæring ment som et

virkemiddel til å skape likeverd og et bidrag til mangfold i fellesskapet, mens for Kunnskapsløftet (LK06) stod det som et økende fokus mot individualisering og større fokus på resultat kvalitet (Bachmann og Haug, 2006). I tillegg kan man se at det er ulike typer litteratur om tilpasset opplæring. Man har «ikke-forskningslitteratur» som vil være styringsdokumenter, lover og læreplaner som har fokus på hva tilpasset opplæring er, hva som er bra og hvordan det gjennomføres. Til forskjell fra «ikke-forskningslitteratur», som er sterkt normativ og ideologisk, er forskningsarbeidene om tilpasset opplæring relativt få og ofte knyttet opp mot begrepene inkludering og spesialundervisning. I forskning om tilpasset opplæring, blir begrepet ofte brukt som en forutsetning for inkludering, og andre ganger er begrepene nesten sett på som synonyme. Bachmann og Haug (2006) beskriver kunnskapen om tilpasset opplæring som mangelfull og relativt begrenset:

Mange av kildene vi bruker studerer undervisning. Det er et vanskelig område å studere og kartlegge, det empiriske materialet har ofte lav reliabilitet og en usikker begrepsvaliditet (Nordahl, 2000) (s.10).

En annen vinkling som viser kompleksiteten i begrepet tilpasset opplæring finner man i Ekspertgruppen for spesialpedagogikk (2014). Her diskuteres det hvordan begrepet blir forstått og hvilke metoder som brukes i forskjellige utdanninger for å gi kompetanse i forhold til dette. Her blir tilpasset opplæring beskrevet som et «paraplybegrep» som omfatter all opplæring, også innen spesialundervisningen. I tillegg blir det brukt som virkemiddel for å redusere bruken av spesialundervisning, og de vektlegger begrepet «tidlig innsats». De trekker også fram et eksempel ved en høyskole hvor tilpasset opplæring blir ansett som en politisk trend og ikke som et pedagogisk begrep.

Det er ikke hensiktsmessig for denne oppgaven å gå dypere inn i selve begrepet tilpasset opplæring, men heller trekke fram begrepets kompleksitet med tanke på at styringsdokumenter og uttalelser fra Ekspertgruppen for spesialpedagogikk (2014) hevder at evnerike elever får et tilstrekkelig opplæringstilbud gjennom tilpasset opplæring.

Idsøe og Skogen (2011) har sett nærmere på forutsetninger for tilpasset opplæring. De trekker fram fire delkomponenter. For det første handler det om å tilpasse opplæringen etter elevens faglig nivå, noe som betyr at en må bygge på elevens forkunnskaper. For det andre blir elevens læringskapasitet en sentral faktor for tilpassningen. I tillegg må man ta høyde for hvordan eleven lærer best, ofte beskrevet som læringsstrategi. Disse tre komponentene blir også fremvist av Fuglseth og Skogen (2006). For det fjerde må opplæringen legge vekt på

samarbeid og utvikling av relasjonelle ferdigheter. Basert på disse fire variablene kan det tyde på at det kan være utfordrende for lærere å tilrettelegge for en tilpasset opplæring slik den blir presentert i Opplæringsloven. Idsøe og Skogen (2011) skriver:

De fleste lærere [blir sannsynligvis] stilt overfor en rekke forskjellige og forvirrende tolkninger og presiseringer av tilpasset opplæring, spesialundervisning, spesialpedagogikk og andre sentrale begreper (s. 40).

Dette samsvarer med hva jeg tidligere har skrevet om begrepet. Denne forvirringen medfører trolig at lærere gjør flere «personlige» tolkninger av begrepet. Sett i sammenheng, innebærer lærerrollen et stort ansvar der man fort kan stå i en posisjon som snarere hindrer framfor stimulerer til elevers utvikling særlig i forhold til evnerike barn. Arbeidet med å forbedre og utvikle forståelsen og praksisen i forhold til tilpasset opplæring blir derfor helt avgjørende, både for å bedre opplæringen til alle elever, inkludert de evnerike.

2.1.2 Inkluderende og likeverdig opplæring

En likeverdig opplæring kan best beskrives som at alle har en rett til like muligheter. Denne retten er uavhengig kjønn, alder, religiøs eller seksuell orientering etc. For å sikre en likeverdig opplæring er ikke målet en lik behandling, men en forskjellsbehandling. Sett i sammenheng med prinsippet tilpasset opplæring, er det de individuelle forskjellene som skal danne grunnlaget for hvordan opplæringen skal være (Utdanningsdirektoratet, 2011). I tillegg til prinsippene om tilpasset og likeverdig opplæring, har inkluderingsideologien vært et bærende prinsipp i norsk skolepolitikk siden begrepet ble lansert i L97 og ble forankret internasjonalt i UNESCOs Salamanca erklæring av 1994. Inkluderende opplæring handler om at alle tar del i fellesskapet på en likeverdig måte. Det handler om å etablere et fellesskap hvor den enkelte vil oppleve en tilhørighet. Dette gjelder både faglig, sosialt og kulturelt. Inkludering kan ansees å være både en prosess og et mål. Det handler om hvordan man kan møte individets forutsetninger og tilrettelegge for mangfoldet. På den måten blir holdninger, verdier og oppfatninger en sentral del av utviklingen av en inkluderingskultur (Idsøe og Skogen, 2011; Nordahl et al., 2005; Utdanningsdirektoratet, 2011). Denne utviklingen medfører at man må vise aksept og handle ut fra en holdning om at det er plass til alle i fellesskapet. Dette medfører en positiv vektlegging av ulikheter og forskjeller.

2.2 Evnerike barn

Det teoretiske rammeverket for denne oppgaven krever en redegjørelse for og presentasjon av evnerike elever. Jeg vil først og fremst forsøke å gjøre en begrepsavklaring før jeg går nærmere inn på definisjonen av evnerike barn. Videre vil jeg gå dypere inn på begrepet sosial kompetanse. Jeg vil deretter presentere tre undersøkelser som er gjennomført om temaet. Siden læreren står i fokus i dette prosjektet, vil jeg ta for meg kvaliteter hos lærere for evnerike elever og nevne aktuelle pedagogiske strategier. Til slutt vil jeg beskrive aktuelle holdninger rettet mot elevgruppen.

2.2.1 Et evnerikt barn – flere kjennetegn

Betegnelsen «evnerike», «begavede» og «talentfulle» elever brukes ofte om hverandre i faglitteraturen, med mer eller mindre overlappende betydning. Det er likevel noen forskjeller. Man kan på mange måter anse begavelse som det iboende potensialet, mens talent er utspringet av begavelsen gjennom læring. «Den medfødte begavelse kan altså gjennom modning og spontane læringsprosesser utvikles til et mangfold av talenter gjennom systematisk læring hvis det er støtte for de i miljøet (Baltzer et al., 2012, s. 21)».

Ofte har lærere en oppfatning av evnerike elever som en slags «ideal- elev», altså en elev som gjør det bra på skolen og viser god oppførsel. Realiteten er ikke alltid slik (Idsøe og Skogen, 2011). Ifølge Smedsrud (2012b) kan det synes som betegnelsen «evnerike elever» er preget av en definisjonsproblematikk. Det er blant annet et viktig skille mellom «flinke elever» og «evnerike elever». Det er ikke gitt at evnerike barn kommer til uttrykk gjennom sterke prestasjoner, og barn som presterer svært godt, trenger nødvendigvis ikke å bli kategorisert som evnerike (Idsøe og Skogen, 2011). Det er viktig å presisere at begrepet evnerik lenge var betraktet som et personlighetstrekk, eller som en medfødt egenskap. En mulig definisjon på det å være evnerik, som bygger på samme perspektiv som det amerikanske «Department of Education», er personer som har «høyere enn gjennomsnittlig effektivitet av hjernefunksjon» (Idsøe og Skogen, 2011, s. 87). En slik definisjon medfører at man inkluderer høye prestasjoner innenfor mer enn bare intellektuelle og akademiske områder, men også kreative, kunstneriske eller andre bestemte fagområder. En slik definisjon går bort fra den mer mekaniske og biologiske forståelsesmåten, og heller mot en fleksibel forståelse som reflekterer begrepet som multidimensjonalt. Dette er definisjonen som passer best med den norske inkluderende utdanningspolitikken ved at den ikke ekskluderer verken på bakgrunn av

kulturell gruppering, økonomisk bakgrunn eller geografisk tilhørighet. Likevel vil det være ønskelig å utarbeide en mer kulturspesifikk definisjon (Idsøe og Skogen, 2011). Det vil si en definisjon som er mer tilpasset den norske kulturen og deres skolepolitiske ideologier.

Til tross for definisjonsmangfold, er det typiske grunnleggende kjennetegn ved evnerike elever som på best måte beskriver elevgruppen. Det mest sentrale kjennetegnet er at evnerike elever har en høyere kognitiv intelligens enn sine jevnaldrende, hvor man da snakker om en IQ på 130 eller mer. Dette tilsvarer 2-5% av alle årskull (Idsøe og Skogen, 2011). IQ og intelligensbegrepet er i seg selv svært innviklet og mer omfattende enn det denne oppgaven har mulighet til å gjøre rede for. I korte trekk er det ingen enighet om en universell definisjon på intelligens. Det store norske leksikon gir en slik beskrivelse av intelligens ut fra et psykologisk perspektiv. Intelligens blir på den måten:

Brukt som et fellesnavn på menneskers evner til oppfattelse, tenkning og problemløsning, og da spesielt på de områder hvor en finner individuelle ulikheter. Det finnes mange definisjoner på intelligens, fra «evne til abstrakt tenking», til «utnyttelse av tidligere erfaringer i nye situasjoner». Mange forskere ønsker å gi en meget vid definisjon av intelligens slik at den kan omfatte alt fra teoretiske evner til praktiske og sosiale ferdigheter (Raaheim og Teigen, 2012, s. 1).

IQ, eller intelligenskvotient, blir dermed et mål på denne intelligensen. Moderne tester, hvor den vanligste er WISC – IV, blir brukt for å vurdere barn og ungdommers kognitive evner. Denne evnetesten består av ti kjernedeltester og fem supplerende deltester. Disse består videre av fire indekser: verbal forståelse, perseptuell resonnering, arbeidsminne og prosesseringshastighet (Pearson Assessment).

Basert på WISC-IV ser man at intelligens omfatter mer enn kun å eksempelvis evne å løse komplekse matematikkoppgaver. Andre felles kjennetegn som faglitteraturen trekker fram, er et sterkt ønske om å lære, forstå og oppdage. Evnerike barn er ofte sterkt lidenskapelige for sine interesser, kan stille mange spørsmål, er nysgjerrige og kreative, har en ekstrem hukommelse, språklig avanserte og har gjerne en utpreget humoristisk sans, for å nevne noen (Baltzer et al., 2012; Idsøe og Skogen, 2011; Skogen, 2012; Smedsrud, 2012b). Et annet karakteristisk kjennetegn ved evnerike barn er at de også har en utpreget sosial intelligens. Dette kan manifestere seg ulikt avhengig av genetiske faktorer og miljøfaktorer. «Begavede barn har ofte vanskeligere for å få venner enn andre barn, vanligvis fordi de tenker på andre måter». (Idsøe og Skogen, 2011, s. 93) Denne problematikken blir også presentert i Baltzer et al. (2012). Selv om kjennetegnene fungerer som gode indikatorer er det som hos alle barn

store individuelle forskjeller, og det er ikke noen regelbok som sier at «sånn er en evnerik elev».

2.2.2 Sosial kompetanse

Evnerike barn har, som nevnt, ofte en utpreget sosial intelligens som innbefatter empati og sosiale ferdigheter (Idsøe og Skogen, 2011). I Kunnskapsdepartementet (1998) § 9a-3 står det: «Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør». For å få til dette kreves det blant annet at elevene utvikler en tilstrekkelig sosial kompetanse. Dessverre kan det virke som om evnerike barn kan slite med å etablere relasjoner til jevnaldrende. Begrepet sosial kompetanse er vanskelig å definere på bakgrunn av utfordringen med å beskrive hvilke egenskaper eller mål som skal vektlegges. Både Nordahl et al. (2005) og Ogden (2015) bruker Garbarino (1985) sin definisjon:

(...) et sett av ferdigheter og holdninger motiver og evner som trengs for å mestre de viktigste settinger som individer med rimelighet kan forventes å møte i det sosiale miljøet som de er en del av, samtidig som deres trivsel maksimeres og fremtidig utvikling fremmes (s.80).

En slik definisjon trekker fram viktigheten av kontekst, samt at den vektlegger at sosial kompetanse skal ha en fremtidig funksjon og skal være bidragsytende i fremtidige kontekster. Måten de sosiale vanskene kommer til uttrykk på hos evnerike barn kan variere, og det er ikke gitt at bare fordi man er evnerik så fører dette til at man får sosiale vansker. Noen vansker har likevel vært observert gjennom forskning;

Fordi evnerike barn kan ha et mer utviklet og avansert språk enn sine jevnaldrende, kan dette ofte komme til uttrykk som «sjefete» i for eksempel leksammenheng. Dette kan føre til misnøye hos deres lekekamerater. I tillegg kan dette føre til at deres form for kommunikasjon og humor er på et høyere nivå, dermed vil evnerike barn heller søke kontakt mot eldre barn og voksne. En annen observert utfordring er at evnerike barn kan ha interesser i aktiviteter som ligger over det en kan forvente at andre barn i samme alder vil mestre. Som et resultat av manglende sosial tilhørighet kan de trekke seg tilbake og bli mer introverte (Idsøe og Skogen, 2011). Forskerne Betts og Neilhart (1988) har forsøkt å etablere seks profiler for evnerike barn. Sett i sammenheng med manglende sosial kompetanse kan deres type 6, dobbelteksesjonelle barn være aktuelt. Dette er evnerike barn som i tillegg hadde annen

problematikk. For eksempel kan et barn ha alle de sterke sidene som det vil si å være evnerik, men kan i tillegg ha atferdsvansker ved at han eller hun forstyrrer klassen i undervisningen og er generelt sosialt umoden. I denne sammenheng vil barnet trenge sosial kompetanseutvikling og sosial trening. Her har lærere og foreldre et ansvar for å veilede barna til å lese de sosiale kodene.

2.2.3 *Norsk forskning om evnerike barn*

Forskning på evnerike barn er betydelig større i utlandet enn i Norge. Som nevnt tidligere er det blant annet allerede egne spesialpedagogiske programmer, utdanninger eller opplæringsmodeller i mange andre land (Smedsrud, 2014). Ut ifra norsk faglitteraturen er det i korte trekk tre nyere forskningsrapporter som er av interesse.

Den første er en masteroppgave i sosiologi fra 2009 av Tove Hagenes. Hun har gjennomført en intervjustudie av foreldre med barn som faller under betegnelsen evnerike. Hun henviser til et mønster som er gjennomgående for evnerike barn i skolen. Elevene kan ha store forventninger til det å begynne på skolen, men dessverre klarer ikke skolen å imøtekomme disse. Elevene blir skuffet og bryter på mange måter med omgivelsenes forventninger om å oppfylle normkravet, noe som skolen forventer skal overholdes. Dette medfører at eleven kan reagere med mistriivsel eller emosjonelle vansker, noe som får skolen til å handle ved å koble inn hjelpeapparater som PPT eller BUP. Etter diverse utredninger er ofte resultatet at det ikke blir identifisert noen former for diagnoser. Følgelig blir forventning om at eleven skal tilpasse seg skolen gjeninnsatt og manglende tilpasning opprettholdes. En konsekvens kan være en betydelig underyting blant evnerike barn i den norske skolen. Dette blir støttet av internasjonal forskning og Hagenes (2009) egne empiriske funn. Også foreldrene kan oppleve seg stigmatisert og som «avvikere» på grunn av at forventningene mellom partene ikke var forenelige. En oppfatning er at det ikke bare er en manglende evne, men også en tilsynelatende manglende vilje fra skolen til å tilrettelegge for disse elevene.

Den andre norske studien som det ofte refereres til i nyere litteratur om evnerike barn, er utført av Kjell Skogen (2010) og ble publisert i tidsskriftet «Skolepsykologi». Dette var en case-studie med fem analyseenheter og omhandlet tre jenter og to gutter og deres skoleerfaringer, hvorav fire av disse var ferdige med sin skolegang. Spesielt de fire voksne informantene i denne studien ga klare uttrykk for misnøye med det norske skolen. De uttrykker manglende støtte og forståelse fra skolen, ikke tilstrekkelige faglige utfordringer, og

de følte seg mobbet av enkelte lærere. Disse faktorene førte til at noen droppet ut, bedrev bevisst underyting, fikk psykiske lidelser og/eller havnet i kriminelle miljøer. Det var også en tydelig proporsjonal økning av misnøye med alder. Et interessant fellestrekk ved flere av informantene var at mange hadde erfaring fra skolegang i utlandet, og hvor de gir uttrykk for at deres behov ble ivaretatt i større grad. Den yngste jenta i undersøkelsen møtte det norske skolesystemet etter å ha fullført andreklasser på en engelskspråklig skole i utlandet. På bakgrunn av hennes alder ble hun tvunget til å ta andreklasser om igjen, og stedets PP-tjeneste frarådet skolen skolestart i tredje klasse. Dette førte til at jenta begynte å kjede seg og foreldrene tok dette opp med skolen uten hell. Jentas lærer var av samme oppfatning som foreldrene, og rektor gikk derfor personlig inn i saken slik at jenta skulle få flytte opp til tredje klasse. Dette førte til økt skoleglede og er så langt en suksesshistorie. Skogen (2010) setter likevel spørsmålsteget ved om skolen vil makte å følge opp etter hvert som jenta blir eldre.

Den tredje forskningsrapporten er fra 2012 og utført av Jørgen Smedsrud, som er stipendiat ved Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Oslo. Smedsrud (2012a) utførte intervjuer av fire analyseenheter med til sammen ni informanter for å forsøke replikere funnene og konklusjonene funnet i Skogen (2010). Smedsrud (2012a) legger vekt på skolens problemfokus og i likhet med overnevnte undersøkelse viser Smedsrud (2012a) at foreldre opplever manglende forståelse fra skolen. En mor beskriver blant annet at manglende imøtekommenhet fra skolen førte til at hun begynte å tvile på utredning som var blitt utført av sitt barn. Skolen argumenterte med at barnets resultater på skolen ikke gjenspeilet testnivået direkte. Dette gjør det vanskelig å argumentere mot skolen, selv om lave testresultater kan indikere underytelse og ikke nødvendigvis har noen direkte sammenheng med barnets evnenivå. Mange av elevene i undersøkelsen er utredet av andre grunner enn høye evner, men da med mistanke om diagnoser som ADHD eller Asperger syndrom. Dette kjenner vi igjen fra undersøkelsen til Hagenes (2009).

Felles for disse tre forskningsrapportene er at både barn og foreldre opplever at skolen ikke strekker til, verken ved å vise forståelse eller aksept. Skolen ser ikke barnas situasjon knyttet til manglende utfordringer og tilpasning. Forklaringen på hvorfor det er slik kan trolig ha sin årsak i manglende kunnskaper om elevgruppen, sammen med en mulig elitismefrykt. Alle undersøkelsene trekker samme konklusjon om at det er holdninger mot elevgruppen som er mest avgjørende for manglende oppfølging og handling. Skogen (2010) skriver som en avslutning til artikkelen:

Et spesielt interessant fenomen er at den manglende individuelle tilpasningen ikke ser ut til å ha sin årsak bare i manglende faglig eller pedagogisk kompetanse, selv om denne faktoren sannsynligvis har stor betydning. Det kan se ut som det finnes en moralsk eller ideologisk begrunnet holdning blant mange innen skoleverket, som går på at individuell tilpasning for spesielt evnerike er unødvendig, eller til og med uheldig og kan føre til en elitisme som er skadelig for kollektivet og samfunnet (s. 11).

På mange måter summerer dette opp de tre undersøkelsene i korte trekk. En undersøkelse som det ofte blir henvisning til er Arnold Hofets doktorgradsavhandling fra 1968. Denne forskningen er blitt utelatt i dette prosjektet av flere grunner. For det første vil jeg argumentere for at forskningen er utdatert. Det norske skolesystemet har siden bokens utgivelse endret seg betraktelig, og selv om resultatene fortsatt kan ha en overføringsverdi, ser jeg det som mer hensiktsmessig å basere forskningstygden på nyere forskning. I tillegg skriver Hofset (1968) at begavede barn trives i skolen, sjelden er til bry for lærer og har en god innstilling til skolen. Selv om dette er en interessant motpol til de andre undersøkelsene som er presentert, kritiserer Hagenes (2009) størrelsen på utvalget brukt i Hofset (1968). Med utgangspunkt i de 11% beste elevene, på bakgrunn av faglige prestasjoner, har Hofset (1968) i tillegg til de mest evnerike, også inkludert elever som ikke skiller seg utviklingsmessig fra gjennomsnittet, noe som kan forklare hans resultater.

2.2.4 Lærerkvaliteter – det å være lærer for evnerike elever

Hva vil det si å være en «flink lærer»? Svaret på et slikt spørsmål har trolig en subjektiv karakter og vil variere i forhold til hvem man spør. Det er imidlertid gjort forskning hvor enkelte faktorer blir trukket fram som mer ønskelige. Nordahl et al. (2005) beskriver beskyttende faktorer i forhold til atferdsproblemer. Her trekkes lærerens evne til å bygge gode relasjoner til elevene og ha en proaktiv klasseledelse fram som viktige kvaliteter som fremmer gode læringsforhold. Det er med andre ord kvaliteter hos læreren som er «ønskelige» når man jobber med barn med potensielle atferdsvansker. Hva så med lærere som har evnerike barn i klassen? Er det spesielle kvaliteter ved en lærer som er mer eller mindre ønsket?

Baldwin (2010) legger fram en tredeling av sentrale kvaliteter hos lærere med evnerike elever som kan stå som analyseenheter for lærerens forberedthet til å undervise evnerike: filosofiske, profesjonelle og personlige kvaliteter. De filosofiske kvalitetene omhandler hovedsakelig holdninger til konseptet evnerik, altså om lærernes holdninger til evnerike stemmer med virkeligheten og viljen til å gi disse elevene det de trenger. Med profesjonelle kvaliteter menes

kunnskap og kompetanse om evnerike. Dette er rettet mot adekvat opplæring, kurs og praktiske erfaring som er nødvendig. Her blir også at læreren har en IQ på 128 eller mer også nevnt som positiv faktor. Dette er trolig med tanke på «likesinnethet», altså at lærer og elev er på samme intellektuelle nivå. Til sist blir personlige kvaliteter trukket fram. Dette er knyttet til lærerens personlighet, som vil innebære evne til å vise omsorg, entusiasme, ha høy selvtillit, positiv innstilling til barna og lignende.

Andre internasjonale forskningsartikler om temaet er Whitlock og DuCette (1989) og Tirri (2008). I begge disse artiklene blir blant annet lærernes holdninger til og tanker om evnerike, men også personlige kvaliteter som entusiasme, empati og dedikasjon til sine elever vektlagt. Samtidig blir lærere som arbeider for å skape et miljø som er trygt, vennlig og motiverende sett på som avgjørende.

Det er også skrevet i norsk faglitteratur at effektive lærere for evnerike innbefatter enkelte kvaliteter som empati, åpenhet, tålmodighet, nysgjerrighet, positiv selvfølelse og humoristisk sans (Idsøe og Skogen, 2011). Dette samsvarer med forskningen som jeg tidligere har henvist til. Det kan virke som at et engasjement og en interesse for barnet er en mer verdsatt kvalitet enn faglige kunnskaper. En vilje til å være kreativ og fleksibel gjør det mulig å gjennomføre mer differensierte tilnærminger, som gjør at opplæringen passer bedre for de evnerike elevene. Disse effektive lærerne går inn for at eleven selv skal bli aktiv søker av kunnskap og dermed ta ansvar for sin egen læring.

2.2.5 Pedagogiske strategier – muligheter i klasserommet

I forhold til begrepet tilpasset opplæring er det helt sentralt at alle barn opplever å få faglig utbytte av sin opplæring. For de evnerike elevene vil dette si å få utfordringer som er tilpasset deres faglige nivå, læringskapasitet og læringsstil. I henhold til ideologien om fellesskolen og inkluderingstanken er det i hovedsak to strategier som med høyest sannsynlighet lar seg gjennomføre i dagens norske skole: akselerasjon og berikelse. I tillegg til disse to er det noen andre pedagogiske virkemidler som kan være aktuelle. Når man snakker om talentutvikling er det sentralt å trekke fram hvilke muligheter det er i norsk skole for utvikling av talenter. Smedsrud (2014) skriver at norsk skole i liten grad legger til rette for denne muligheten sammenliknet med mange andre land. Former for pedagogiske tiltak for evnerike elever handler hovedsakelig om potensialorientert undervisningsdifferensiering (Baltzer et al., 2012). Dette kan sees på som en «utvidelse» av prinsippene for undervisningsdifferensiering. «Det

handler altså om å skape utviklingssoner hvor medfødt begavelse utfordres til utvikling av talent, og allerede utviklede talenter til å utvikle seg ytterligere» (Baltzer et al., 2012, s. 80). Med andre ord, om å tilpasse differensieringen så den passer for elever med høyere kognitive funksjoner. Å differensiere vil si å vite forskjellen mellom å skape ulikhet og forskjell og blir sådan et virkemiddel for tilpasset opplæring (Dale, 2004). Ifølge Dale og Wærness (2003) er det syv måter å differensiere et opplæringsforløp: etter (1) elevenes evner og læreforutsetninger, (2) læreplanmål og arbeidsplaner, (3) nivå og tempo, (4) organisering av skoledagen, (5) læringsarenaer og læremidler, (6) arbeidsmåter og arbeidsmetoder og (7) vurdering.

Akselerasjon, eller tempoforfølgelse kan beskrives som en prosess hvor eleven blir tatt gjennom det tradisjonelle pensumet raskere enn det som er vanlig (Idsøe og Skogen, 2011). Denne formen for tiltak gjør det mulig å møte eleven på sitt faglige nivå, og er en rask og økonomisk strategi med tanke på at tilgangen til materiell og struktur allerede eksisterer. Berikelse av den ordinære undervisningen kan beskrives som en utvidelse eller fordypning av lærestoffet. Siden disse elevene ofte arbeider raskere og har lettere for å tilegne seg kunnskap enn andre elever, gir denne strategien eleven mulighet til å ta temaet eller emnet opp et nivå. Dette kan for eksempel være i historie, hvor eleven kan utforske dypere enn det som gjennomgås i den ordinære undervisningen. Akselerasjon- og berikelsesperspektivene kan knyttets mot differensieringsbegrepet ved at de tar utgangspunkt i å differensiere etter punkt 1, 3 og 6 hos Dale og Wærness (2003).

Tre andre pedagogiske strategier som foreslås av Idsøe og Skogen (2011) som kan være av relevans, er blant annet veiledning. Det vil si at eleven kan arbeide med en slags mentor som kan utfordre eleven på et mer avansert nivå og i et høyere tempo. Å gi eleven et uavhengig studium som en del av berikelsesstrategien er også en mulighet. For eksempel kan læreren gi eleven et prosjekt som han eller hun kan arbeide med. Dette kan gi større fleksibilitet, selvstendighet og gi eleven mulighet til å gå dypere inn i sine egne interessefelter. Til sist foreslår Idsøe og Skogen (2011) å stimulere kreativitet og kunst i klasserommet ved å blant annet å fremme fleksibilitet, originalitet og oppdagelse.

En siste pedagogisk strategi som foreslås, men som i bunn og grunn strider mot ideologiske prinsipper som inkludering og en skole for alle, er segregering. En slik strategi vil si å gruppere barn etter sine evner. Dette vil bety en åpning for spesialskoler, spesialklasser og liknende. Det er både positive og negative sider ved en slik ordning. På en side gir dette en mulighet for å gi disse elevene en faglig tilpasning ut fra deres faglige nivå, men på en annen

side, er det en risiko for at elevene blir ekskludert fra det øvrige fellesskapet. I tillegg står det presisert i Opplæringsloven under § 8-2 «organisering av elevane i klassar eller basisgrupper» at organisering i grunnskolen ikke skal forekomme på bakgrunn av faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørighet. På den måten blir grupperingsstrategien uaktuell på bakgrunn av Norsk lovgivning.

2.2.6 Holdninger – hvordan tenker man om evnerike barn?

En holdning kan generelt defineres som en vedvarende tilstand hvor man reagerer positivt eller negativt overfor spesielle objekter, ideer og verdier (Teigen, 2012). Når det kommer til hvilke holdninger som eksisterer rundt elevgruppen evnerike barn er det først noen aspekter som er viktig å presentere. Først og fremst vil en definisjonsproblematikk omkring hva det vil si å være evnerik, styrke misoppfatningen om disse elevene som «ideal-elever». Selv om en slik merkelapp kan passe for noen, er det som regel ikke det som er en vanlig identifikasjonsprofil av evnerike barn. Denne måten å se på evnerike barn er også gjenspeilet i styringsdokumenter som er presentert tidligere i denne oppgaven. Det er en manglende samfunnsforståelse og lite litteratur om elevgruppen (Smedsrud, 2012a). Dette vil med stor sannsynlighet bety at det eksisterer en uvitenhet om hva slags utfordringer som kan forekomme hos evnerike. Det er derfor rimelig å anta at mangelen på kunnskap om elevgruppen blant annet kan føre til at grunnlag for spesialundervisning ikke blir innvilget.

Sternberg (1996) legger fram tre forskjellige tradisjoner som har påvirket skolepolitiske holdninger. Med en elitistisk tradisjon menes at det eksisterer en gruppe mennesker som er overlegen alle andre. I en slik tradisjon er det viktig å identifisere denne eliten og fokusere all skolens og samfunnets ressurser på å dyrke denne eliten for å sikre at de utvikler seg til å bli best mulig. Et ytterpunkt til denne tradisjonen er den egalitære tradisjonen. Denne bygger på en likhetstankegang hvor alle er like. Dette medfører en forståelse av at skolen ikke bare skal være lik for alle, men man forventer også like prestasjoner og resultater. Norges skolepolitikk og utdanningsfilosofi er inspirert av denne sistnevnte tradisjonen (Idsøe og Skogen, 2011; Smedsrud, 2014). Likevel, selv om vi har en tanke om «skole for alle», så reflekterer verken læreplaner eller lovverk en forventning om like prestasjoner eller resultater for alle. Den siste tradisjonen kan nærmest kalles en tredjevei, eller en hybrid av de to foregående tradisjonene. Den blir ofte kalt Jefferson- tradisjonen, oppkalt etter den amerikanske presidenten Thomas Jefferson. Hovedpoenget i denne tradisjonen handler om like muligheter for læring og utvikling på bakgrunn av egne forutsetninger. Forventninger til resultater og prestasjoner blir

gjort på bakgrunn av disse forutsetningene. Momentene ved Jefferson-tradisjonen kjenner vi igjen i dagens norske opplæringslov. Sett i sammenheng med Sternberg (1996) snakker Føllesdal (2000) om forskjellige typer likhetstankeganger i skolen. Han fremmer et sentralt spørsmål om at skolens pedagoger står overfor et dilemma: enten sette inn ressurser for elever med vansker eller behov, eller stimulere elever med middels ressurser eller særlige evner. Han drøfter derfor begrepet resultatlikhet som var et ideal presentert av tidligere utdanningsminister Gudmund Hernes. Hovedpoenget i artikkelen er at resultatlikhet ikke er en påkrevet målsetting i skolen, men at reell resultatlikhet, som i likhet med den egalitære tradisjonen omhandler likhet for alle, heller ikke er et mål. Føllesdal (2000) presenterer to andre faktorer som er innesluttet i resultatlikhet: sjanselikhhet og at alle skal opp på en minimumsterskel av grunnleggende kunnskaper og ferdigheter. Sjanselikhhet kan defineres som at alle har de samme mulighetene. Føllesdal (2000) skriver at sjanselikhhet innebærer «lik behandling til posisjoner for like talenter» (s.21). Til tross for at dagens lovgivning er sterk influert av Jefferson-tradisjonen, som kan sammenliknes med begrepet sjanselikhhet, bærer offentlige debatter preg av en sterk tilhørighet rettet mot den egalitære tradisjonen. En holdning som trekkes nærmere mot elitistisk tankesett medfører en tanke om elitismefrykt (Smedsrud, 2012a). Denne frykten henger sammen med en misforståelse om at «de flinke klarer seg selv» og dermed kan det føre til en manglende iverksetting av tiltak (Idsøe og Skogen, 2011).

2.2.7 Relasjonsbygging til evnerike barn og deres foreldre

Gjennom min utdanning i spesialpedagogikk har begrepet «relasjoner», kanskje vært det mest gjennomgående begrepet når det kommer til arbeid med barn og unge. Viktigheten av en god relasjon er helt avgjørende for å kunne påvirke til læring og å forebygge og dempe utviklingen av negativ atferd (Nordahl et al., 2005; Ogden, 2015).

Relasjonsbegrepet er et dynamisk begrep som inneholder de tanker, holdninger, innstillinger eller oppfatninger du har om et mennesket og omvendt. Røkenes og Hanssen (2002) snakker om relasjonskompetanse. Denne kompetansen kan beskrives som å forstå og samhandle med de menneskene vi møter på en god og hensiktsmessig måte. Dette innebærer at individene kommuniserer på en meningsbærende måte og ivaretar den overordnede hensikten med samhandlingen, og at man ikke krenker den andre parten på noen måte. Som lærer er det viktig å etablere en relasjon til sine elever. Hattie (2009) trekker fram i sin studie at

kommunikasjon og interaksjon mellom lærer og elev er den aller viktigste faktoren for et godt læringsmiljø.

Det er flere forhold og prinsipper som kan anvendes for å etablere en god relasjon i møte med elever. For det første vil etableringen av tillit være sentral. Tillit kan defineres som «en tro på et annet menneskes pålitelighet» (Nordahl et al., 2005, s.212). Samtidig er det viktig å se hver enkelt elev. Dette vil si å være oppmerksom, vise interesse, verdsette og gi anerkjennelse. Videre er det avgjørende hvordan læreren kommuniserer. Det er et krevende balanseforhold mellom positiv og negativ kommunikasjon (Ogden, 2015). Et viktig mål med relasjonsbygging er muligheten for å være i posisjon til eleven. Med andre ord kan en god relasjon føre til at man kan stille forventinger til eleven, og det vil være stor sannsynlighet for at eleven innfrir dem. Nordahl et al. (2005) poengterer at denne relasjonsbyggingen er den voksnes ansvar. Dette er fordi relasjonen er asymmetrisk i den forstand at et barn ikke kan stå til ansvar for kvaliteten av denne relasjonen (Juul og Jensen, 2002).

I litteraturen om evnerike barn blir det beskrevet som ekstra krevende for læreren å bygge gode personlige relasjoner til disse elevene (Idsøe og Skogen, 2011). For det første fordi elevene ofte er intellektuelt mer likeverdige læreren sin. I tillegg blir «uekte» kommunikasjon, som ubegrunnet ros og dobbelkommunikasjon som regel avslørt og kan føre til at eleven mister tillit til læreren. Et annet viktig moment er at de evnerike barnas høye kognitive kapasitet kan utfordre lærerens kunnskap og ideer. Dette kan føre til irritasjon hos lærer og føles som et personlig angrep. Som nevnt tidligere, kan evnerike elever ofte falle utenfor i sosiale sammenhenger. Med tanke på muligheten læreren har til å hjelpe og påvirke eleven til å lese de sosiale tegnene, vil en god relasjon kunne bidra til en bedre veiledning til disse elevene. I tillegg henviser Baltzer et al. (2012) til at deltakere på mikronivå, altså foreldre, lærere, venner og andre som står eleven nær, spiller en viktig rolle og hvor relasjonen til disse er en avgjørende faktor for utvikling.

Ved siden av relasjonen til eleven er det også avgjørende at læreren etablerer en god relasjon til foreldrene (Drugli og Onsjøen, 2010). Også i denne relasjonen er det læreren som står ansvarlig for prosessen i samarbeidet, og lærer må være det man kaller relasjonsprofesjonell (Petersen, 2007 i Drugli og Onsjøen, 2010). Dette samarbeidet er spesielt viktig hvis eleven det er snakk om ikke finner seg til rette i skolen eller viser problematisk atferd. I disse situasjonene er ofte samarbeid mellom skole og hjem utfordrende, siden samarbeidet vil omhandle elevens vansker og hvilken belastning dette er for andre. I tillegg hevdes det at pedagoger har en tendens til å klandre foreldre for å enten være for passive eller aktive.

Foreldre som i stor grad engasjerer seg, kan bli opplevd som for krevende (Drugli og Onsøyen, 2010).

Her blir også viktigheten av god kommunikasjon av stor betydning. Det er viktig å evaluere hvem som sier hva, på hvilken måte, til hvem og med hvilken effekt. Man må også ta høyde for at kontekstuelle faktorer spiller inn. Grunnene til at kommunikasjonen svikter, kan være flere. Det kan være misforståelse i et budskap mellom sender og mottaker, eller måten man kommuniserer på skaper problemer ved at måten det blir uttrykt på ikke samsvarer slik det blir oppfattet. Det er viktig å identifisere om kommunikasjonsvanskene ligger på en innholds- eller relasjonsnivå. Problemer som omhandler innholdet i kommunikasjonen er lettere å løse enn hvis problemet ligger i selve relasjonen mellom partene. En hyppig grunn til vansker i kommunikasjonen mellom lærer og foreldre er at den profesjonelle glemmer å bekrefte foreldrene og deres bidrag. Mangelen på dette kan føre til skader på relasjonen (Nilsson & Waldermarson, 1990 i Drugli og Onsøyen, 2010).

3. Metodisk tilnærming

I forhold til prosjektets metodiske tilnærming har jeg valgt å dele kapitlet inn i tre deler. Første del vil omhandle forberedelsesfasen, hvor på andre del er viet til gjennomførelsen. Deretter vil jeg presentere hvilken betydning resultatene fra intervjuene fikk for prosjektets videre fremdrift og hvilke implikasjoner dette medførte for valg av teori, drøfting og analyse. Til slutt vil jeg kort gå inn på noe om etiske krav og personvern før jeg vil drøfte spørsmål knyttet til prosjektets reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.

3.1 Forberedelsesfasen

I denne delen vil jeg ta for meg metodiske betraktninger som ble gjort i oppstarten av dette prosjektet. Jeg vil ta for meg metodiske holdepunkter, rekrutteringskriterier og utarbeidelsen av intervjuguidene.

3.1.1 Metodiske holdepunkter

I dette prosjektet ble det tatt utgangspunkt i en to-delt problemstilling: *Hva er læreres oppfatning om evnerike barn og deres tilrettelegging og tilhørighet i den norske skolen? Og Hvilke oppfatninger har evnerikebarn om deres skolesituasjon?* Med tanke på at oppgaven har et fokus rettet mot informantenes egne opplevelse av fenomenet «den norske skolen», var en kvalitativ metode å foretrekke framfor et kvantitativt design.

Moen og Karlsdóttir (2011) framstiller at målet for kvalitativ forskning i pedagogikk «er å gi fylldige beskrivelser av kontekster, aktiviteter, og deltakerens oppfatninger» (s.16). De presenterer også fire kjennetegn ved en slik studie. For det første tar man for seg et lite og relativt ensartet geografisk begrensede felt. Videre er metoden ofte preget av en nærhet til forskningsfeltet, med andre ord at forskeren aktivt interagerer med personene som står som forskningsdeltakere. For det tredje er det informantens perspektiv som skal løftes fram. Til sist, har kvalitativ forskning en fortolkende karakter, ved at man skal trekke fram en «dypere mening» av det informantene legger fram.

Jeg stod overfor et valg når det kom til hvilke verktøy jeg ønsket å ta i bruk ved innsamling av data, intervju, eller observasjon. Jeg ønsket først og fremst å ta i bruk observasjon, for på den

måten å fange interaksjonen mellom lærer og elev, og eventuelt supplere med intervju for å utdype feltnotatene. Jeg så noen begrensninger ved denne metoden. Først og fremst så jeg en vanske med rekruttering. Jeg antok at en del lærere kanskje ville tolke prosjektet mitt som en «evalueringsstudie» av deres praksis. I frykt for å bli stemplet som en «dårlig» lærer ville mulighetene for rekruttering bli krevende. For det andre ville en slik undersøkelse kreve en relativt lang tid ute i felten, noe som ikke var mulig. Jeg valgte derfor intervju som metodisk tilnærming for å få data om hvordan lærere og elever forstod seg selv og sine omgivelser.

Intervju handler om at kunnskap konstrueres mellom to personers synspunkter (Kvale et al., 2009). Ved bruk av intervju er det forskers oppgave å løfte fram informantens erfaringer, opplevelser og ulike sider ved sin livssituasjon. Man ønsker å utvikle en forståelse av et fenomen som er knyttet til informanten. Dette betyr at forskerens forforståelse og forståelseshorisont er av stor betydning. Informantens utsagn og beretninger om et fenomen blir fortolket av forskeren (Dalen, 2011). Bakgrunnen for tolkning og analyse i dette prosjektet bærer preg av tre metodiske analysetilnæringer: «Grounded Theory», en stegvis – deduktiv induktiv metode og abduksjon.

Når jeg trekker fram «Grounded Theory» (GT) er det viktig å påpeke at prosjektet ikke har en gjennomsyret GT- metodikk. Dette designet står som inspirasjon i henhold til teoriutvikling. Det meste av litteraturen om GT henviser til Glaser og Strauss (1967) hvor tilnærmingen tar utgangspunkt i å forankre teoriutvikling på bakgrunn av empirisk forskning. Dette betyr at teori om fenomenet som skal undersøkes går ut fra det innsamlede intervjumaterialet (Dalen, 2011). Forskning om evnerike barn i Norge har som regel tatt utgangspunkt i barnas og foreldrenes synspunkter. Lærernes ståsted er så vidt jeg kan se, ikke representert i særlig grad. Dette gjorde valg av teori før datainnsamlingen utfordrende, ved at jeg ikke visste hva lærerne ville være mest opptatt av. Dette gjorde at GT var den mest hensiktsmessige tilnærmingen. Dette er en sterk induktiv tilnærming og teorien vektlegger en sterk betydning av å møte datamaterialet så åpent som mulig uten forutinntatt forforståelse.

Thagaard (2013) henviser til Glaser og Strauss (1967) angående diskusjonen om forforståelse. En forskers faglige forankring bærer med seg kjennskap til allerede eksisterende teori og den vil ha betydning for utviklingen av de teoretiske perspektivene som fremtrer i datamaterialet. Det er derfor viktig å betrakte teori både som et utgangspunkt så vel som et sluttprodukt. I den sammenheng er Tjora (2012) sin beskrivelse av «stegvis – deduktiv induktiv metode» hensiktsmessig å ta i bruk. En stegvis – deduktiv induktiv metode (SDI) er en metode som behandler data og teori som en «oppover-» og «nedover-» prosess. Den er induktiv ved at

man jobber fra data mot teori, men også deduktiv ved at man går fra teori til empiri. Jeg hadde i denne oppgaven en teoretisk forankring, men på bakgrunn av manglende forskning på temaet, var jeg innstilt på at teori også ville bli skapt på bakgrunn av datamaterialet. Målet med denne metoden er, som felles med GT å utvikle konsepter ved bruk av en induktiv metode, men også å kvalitetssikre dette ved bruk av en deduktiv metode. Tjora (2012) kritiserer forskere som tar i bruk GT som inspirasjon for teoriutvikling gjennom å påpeke at det heller snarere er en generell induktiv metode eller noe som minner om SDI. Både GT og SDI står som inspirasjon for å kunne forankre metodiske holdepunkter til prosjektet og gjennomførelsen, men de står også som metodisk tilfang for å beskrive forskningsprosessen som «åpen». Jeg har forsøkt å stille med et så åpent sinn som mulig for å utforske temaet, uten spesielle retningslinjer verken med tanke på teori eller metodikk. En slags «veien blir til mens du går» -holdning. Dette kan minne om det Alvesson og Sköldberg (2009) beskriver som abduksjon. Abduksjon kan sees som et alternativ til induksjon og deduksjon som inkluderer elementer fra begge tilnærmingene. I denne oppgaven står den teoretiske forankringen i kapittel 2 som en type inspirasjon. Dette danner grunnlaget for min forforståelse, men det empiriske materialet vil både utfordre og endre denne forståelsen. På den måten blir abduksjon en forskningstilnærming som innebærer at man ikke lar seg styre verken induktivt eller deduktivt og teori og empiri tolkes og endres kontinuerlig gjennom forskningsprosessen. En slik vinkling vil være gjennomsyret spesielt i kapittel 4 hvor det vil bli presentert funn som skal drøftes opp mot den teoretiske forankringen, men hvor det også vil bli presentert ny teori for å belyse datamaterialet på en fullverdig måte.

3.1.2 Forforståelse

Med tanke på diskusjonen om forforståelse tidligere i teksten, er det aktuelt å beskrive hvordan dette har preget mitt prosjekt. Forforståelse kan beskrives som de meninger og oppfatninger man på forhånd har om fenomenet som skal undersøkes (Dalen, 2011). Dette kan sees i sammenheng med det Hjordemaal (2011) skildrer om hermeneutikk, som har utgangspunkt i etablere metodiske regler for hvordan man skal tolke tekstmaterialet. I den sammenheng utdyper Tveit (2011) at forskerens forforståelse eller virkelighetsoppfatninger alltid vil prege tolkning av datamaterialet, selv om grunnlaget for objektive tolkninger er realistisk ved at forskeren blant annet er klar over sin forforståelse. Jeg valgte å ta utgangspunkt i temaet evnerike barn fordi jeg satt med et inntrykk av at dette var en elevgruppe som ikke var godt nok representert, spesielt i norske styringsdokumenter. Etter å

ha lest forskningen utført av Skogen (2010), Smedsrud (2012a) og Hagenes (2009), som beskriver skolesituasjonen til disse barna som relativt bedrøvelig, ønsket jeg å gå dypere inn i temaet. Samtidig som skolen var presentert i et såpass dårlig lys, var det ingen av undersøkelsene som hadde tatt utgangspunkt i å fremstille lærernes perspektiver og hva som var deres synspunkter på saken. Det var lite beskrevet i norsk faglitteratur om lærerne til evnerike elever, annet enn at de hadde manglende kompetanse, tilsynelatende negative holdninger i form av elitismefrykt, og at de hadde en generell oppfatning av elevgruppen som «ideal-elever».

Undersøkelsene og faglitteraturen ville naturligvis spille inn på min forforståelse, både for hvilke tanker jeg hadde om lærerne og elevene jeg skulle intervju, samt utarbeidingen av intervjuguider og eventuelle oppfølgingsspørsmål. Jeg gikk inn i lærerintervjuene med en tanke om at de blant annet ville ytre stor frustrasjon over elevenes faglige nivå, som gjorde det spesielt utfordrende i forhold til tilpasning og tilrettelegging. Samtidig tenkte jeg at elevene ville kunne ha en del negative synspunkter på sin egen skolesituasjon. Dette er viktig å ha beskrevet både for meg som forsker, og for lesere siden disse synspunktene kan prege studien og gjennomførelsen. Med en bevissthet om min egen forforståelse forsøkte jeg å gå inn i intervjuene og prosjektet generelt uten for mange forutinntatte holdninger og perspektiver.

3.1.3 Utvalg og rekruttering

Kvalitative studier gjennomfører som oftest en strategisk utvelgelse. Dette betyr at man er ute etter informanter med spesifikke egenskaper eller kvalifikasjoner (Thagaard, 2013). For dette prosjektet var det ønskelig å rekruttere evnerike elever, og mulighetene for å finne disse elevene var krevende. For det første synes ikke den norske skolen å ha målrettet kompetanse eller vilje til å identifisere denne elevgruppen (Hagenes, 2009). For det andre er et av de mest sentrale kjennetegn på evnerike elever at de har en IQ på 130 eller mer. IQ-testing er ikke en utbredt måleenhet brukt av verken PPT eller BUP relatert til denne elevgruppen. I likhet med Skogen (2010) tok jeg utgangspunkt i andre kjennetegn ved elevene, knyttet til uttalelser fra foreldre og lærere. Dette var blant annet høy språklig forståelse, lærte å lese i tidlig alder, stor arbeidskapasitet, god hukommelse og sterk logisk-matematisk forståelse.

Via stipendiat Jørgen Smedsrud ved UIO kom jeg i kontakt med organisasjonen Lykkeligebarn.no, som er en interesseorganisasjon for foreldre med spesielt begavede barn. Etter å ha lest mer om Lykkeligebarn.no i ettertid, oppdaget jeg at foreningen ikke hadde

spesifikke kriterier for medlemskap i foreningen. Selv om de gjennomfører et «opptaksintervju» for de som ønsker å bli medlem, kan dette svekke oppgavens reliabilitet, som jeg skal gjøre rede for senere. Jeg valgte likevel å vektlegge de kjennetegnene som foreldre og lærere fremviste som grunnlag for å kategorisere barna som evnerike.

Jeg fikk tillatelse av lederen for Lykkeligebarn.no til å sende et informasjonsskriv hvor jeg henvendte meg til foreldrene i organisasjonen. Jeg skrev at jeg kontaktet dem fordi deres barn falt under kategorien evnerike barn og at jeg ønsket informanter som hadde en positiv opplevelse av skolen og hvor det var en god relasjon til elevens kontaktlærer (se vedlegg 4). Jeg ønsket både et kort intervju med eleven og hjelp til å komme i kontakt med elevens kontaktlærer for å undersøke muligheten til å intervjuer han eller henne. Det at jeg ønsket informanter som hadde en positiv opplevelse av skolen, var et viktig moment i informasjonsskrivet. For det første var dette viktig fordi jeg var interessert i å undersøke eventuelle suksesshistorier. Med tanke på tidligere forskning og deres nærmest nedslående resultater ville det vært interessant å utforske opplevelser hos elever og lærere hvor de beskriver begeistring over skolesituasjonen. For det andre antok jeg at dette ville kunne bidra på en positiv måte til å rekruttere lærerne til studien, mest for å forhindre at studien skal virke som en «evalueringsstudie». Jeg beskrev ingen inklusjonskriterier for alderen på elevene, selv om jeg tenkte at den perfekte aldersgruppen ville være mellom ni og tolv år. Dette begrunner jeg med tanke på barns modningsnivå. Jeg vil påstå at de fleste barn yngre enn ni år ikke har samme mulighet til å reflektere over sin egen skolesituasjon i like stor grad. Jeg valgte likevel ingen alderskriterier fordi jeg ønsket å være åpen for all respons jeg kunne få til prosjektet.

Elevenes lærere var også en sentral del av dette prosjektet. Gjennom å få kontakt med barnas lærere kunne jeg kvalitetssikre at lærere jeg intervjuet hadde hatt en direkte erfaring med evnerike elever. Dette var et avgjørende kriterium for mitt valg av lærer-informanter. Jeg så ikke på kjønn, alder eller etnisitet som avgjørende kriterier, da jeg antok at dette ikke ville være av stor betydning for datamaterialet jeg ville få.

Utvelgelsen av informanter kan sees på som kriterieutvelging. «Grounded Theory» vektlegger en teoristyrte utvelging ved å fokusere på utvalg som viser en maksimal variasjon. Dette var ikke det viktigste for denne studien. Avgrensningen av utvalget er blitt gjort på bakgrunn av spesifikke kriterier som jeg har beskrevet tidligere.

Jeg fikk positiv tilbakemelding på informasjonsskrivet både fra foreldre og lærere fra hele landet. Jeg gjorde dermed en utvelgelse på bakgrunn av geografi, begrunnet i begrensede

ressurser og tid. Dette medførte også at to av elev-informantene ikke oppfylte alderskriteriet jeg hadde satt. Jeg valgte likevel å intervju disse barna, selv om jeg så en potensiell risiko for at jeg ikke ville få tilstrekkelig data fra disse intervjuene. Informantene befant seg enten i Trøndelagsområdet eller på Østlandet. Størrelsen på utvalget ble satt til tre elever og tre lærere, i alt seks informanter. I kvalitative studier er ikke utvalget basert på et representativitetsprinsipp, men man ønsker å få en dypere forståelse av informantenes livsverden. Vurderingene av utvalgsstørrelsen er gjort på bakgrunn av tid og ressurser.

3.1.4 Utarbeiding av intervjuguiden

Dalen (2011) skriver at ved bruk av barn som informanter står man ofte overfor en del spesielle utfordringer. For det første er relasjonen mellom barn og voksen av en asymmetrisk karakter. Det er derfor viktig at den voksne opptrer profesjonelt og følger de metodiske reglene for intervju, først og fremst for å ta avstand fra oppfatninger om hvordan barnet «er». I tillegg er det viktig å forholde seg formelt slik at barnet føler det blir tatt på alvor. Også forskjellene med tanke på utviklingsnivå er viktig å ta i betraktning. Barn er ofte oppdratt til å adlyde voksne, men samtidig er de ikke nødvendigvis bundet til enkelte normer om oppførsel. Det har vært en gjennomgående kritikk at voksne ikke klarer på en tilfredsstillende måte å presentere tolkninger og analyser ut fra et barneperspektiv. Det er viktig at forskeren viser en genuin interesse i det barnet sier, både ved å ikke være dømmende og kommunisere slik at man blir forstått. Disse punktene var viktige utgangspunkt under utarbeidingen av intervjuguiden.

Jeg ønsket å gjennomføre et semi-strukturert intervju med elevene. Denne formen for intervju beskriver Kvale et al. (2009) som en måte å innhente beskrivelser av informantens livsverden på, inkludert erfaringer og meninger med fenomenet som man ønsker å beskrive. Et slikt intervju er verket åpent eller lukket, men man tar utgangspunkt i intervjuguidens spørsmål og struktur. Det tillater likevel at man kan gå dypere inn i enkelte samtaleemner og stille oppfølgingsspørsmål om nødvendig.

Det var viktig at spørsmålene i intervjuguiden omhandlet temaer som var kjent for barna, tatt i betraktning at jeg hadde valgt relativt unge elev-informanter, samtidig som de skulle gi et bilde av hvilke oppfatninger de hadde om sin skolesituasjon. Jeg fant det spesielt utfordrende å lage spørsmål som ikke direkte spurte om det jeg ønsket å vite, for eksempel om de synes skolen maktet å gi dem den tilpassede opplæringen som tilsvarte deres behov, da dette ville

være ledende spørsmål. Spørsmålene omhandlet hva eleven syntes om den aktuelle skolen, hva eleven likte å gjøre på skolen, hvilke fag som var av interesse og synspunkter knyttet til lærerne og venner. Mange av spørsmålene har en oppbygning basert på «hva liker du best?» (Se vedlegg nr. 2).

Ved lærer-intervjuene ønsket jeg å fange opp og vektlegge det lærerne selv ønsket å snakke om gjennom en mer åpen samtale. Med tanke på en åpen struktur vektla jeg åpne spørsmål, men intervjuguiden ble relativt omfattende. Grunnen til dette er for det første at jeg i stor grad tok utgangspunkt i tidligere forskning om lærere for evnerike barn. Disse forskningsresultatene av Tirri (2008), Whitlock og DuCette (1989) og Baldwin (2010) bærer mer preg av kvantitative intervju spørsmål. Videre var min intensjon med en såpass detaljert intervjuguide at enkelte av spørsmålene kunne brukes som mulige oppfølgings spørsmål om nødvendig. På den måten ble også strukturen på disse intervjuene semi-strukturert.

Som et overordnet mål var det viktig at spørsmålene utformet for elevene og for lærerne skulle reflektere hverandre, siden målet ved undersøkelsen var å kunne gjennomføre en sammenlikningsstudie. Jeg fant dette krevende med tanke på at jeg ikke kunne stille samme type spørsmål til elever og lærere. Elevenes spørsmål baserte seg hovedsakelig på hva de «likte» og «ikke likte», og hvorfor det var slik. Lærernes spørsmål omhandlet om «hva er din opplevelse av?» eller «hva er din oppfatning av?». Basert på vektleggingen i litteraturen om evnerike barn ønsket jeg i lærer intervjuene å gå inn på holdninger og kompetanse om evnerike barn, syn på tilpasset opplæring og utfordringer knyttet til dette, og tanker om betydningen av motivasjon og selvoppfatning for elevene (Se vedlegg nr.1).

3.2 Bearbeiding av data og analyse

Gjennomføring av intervjuene baserer seg på fire faser presentert i tabell 1

Gjennomføringsprosess	
<i>Fase 1</i>	<i>Innsamling</i>
<i>Fase 2</i>	<i>Transkribering</i>
<i>Fase 3</i>	<i>Koding</i>
<i>Fase 4</i>	<i>Kategorisering</i>

Tabell 1 - Gjennomføringsprosess

Ved innsamling av data fra elevene ble to av tre intervjuer holdt hjemme hos informantene, mens ett ble utført ved et studiested. En foresatt var til stede ved alle intervjuene da dette var et personlig ønske fra informantene og bidro til økt trygghet i intervjusituasjonen. Sett fra en side kan de foresatte ha fungert som bidragsytere til å få fram mer relevant informasjon under intervjuene. Sett fra en annen siden kan de også ha fungert som «dempere» for datainnsamlingen ved at noen av elevene muligens holdt tilbake en del informasjon fordi foreldrene var til stede, for eksempel ved spørsmål som angikk negative opplevelser til skolen. Intervju av lærerne ble gjennomført på lærernes arbeidsplass. Alle intervjuene ble tatt opp ved hjelp av en diktafon. Under vises en oversikt over lengden på intervjuene samt antall sider med transkripsjon.

Informant	Lengde på intervju (tid)	Transkript (antall sider)
<i>B1 (7år, nesten 8 år)</i>	25min	9
<i>B2 (11)</i>	21min	9
<i>B3 (7 1/2år)</i>	32min	10
<i>L1a og L1b</i>	1time 16min	24
<i>L2</i>	1time 2min	17
<i>L3</i>	55min	15

Tabell 2 – informantdata. B = barn, L= lærer

Hver informant har fått tildelt en kode for på best mulig måte å bevare konfidensialitet og identitet. Videre i tabellen står også elevinformantenes alder, noe som er av betydning.

Alle lærerne i denne undersøkelsen hadde en grunnutdannelse som allmennlærere, og L1b hadde i tillegg tittelen adjunkt. Erfaringsnivået på lærerne var noe forskjellig. L1a startet i sin nåværende jobb for tre år siden etter 25 år i et annet yrke. Informanten hadde jobbet midlertidig som lærer før hun startet i det nye yrket, da i ungdomsskolen. L1b hadde en lang yrkeserfaring som lærer i nesten 30 år. L2 hadde arbeidet i skolen i fem år, men dette var første året hvor hun hadde jobbet som kontaktlærer for en klasse. Før det hadde hun jobbet som ressurslærer. L3 hadde jobbet som lærer i fire år.

Ett lærerintervju som skiller seg fra resten, er merket med L1a og L1b. Dette var et intervju med to lærere som hadde delt ansvar for en elevklasse. Denne informasjonen fikk jeg først da jeg møtte opp for intervjuet hvor L1a, som jeg først hadde avtalt intervju med, spurte om det

var ønskelig å inkludere sin kollega i intervjuet. Jeg så på denne muligheten med et slags gruppeintervju som en tilgang til ekstra informasjon og innsikt. Samtidig medførte dette et ekstra hensyn ved at man må passe på at ikke den ene «overdøvd» den andre, men at begge fikk slippe til i like stor grad. Samtidig ble transkriberingsprosessen mer krevende ved at det kan være vanskelig å skille uttalelsene fra hverandre.

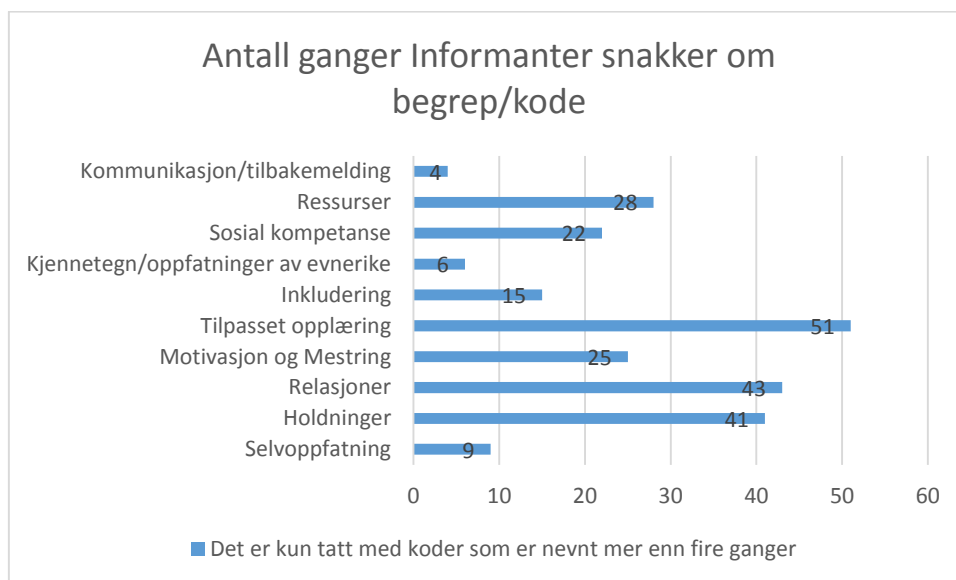
Jeg valgte å selv transkribere intervjuene jeg hadde gjennomført. Dalen (2011) mener dette er å anbefale siden det gir forskeren en mulighet til å bli bedre kjent med datamaterialet. Jeg forsøkte å gjennomføre transkripsjonen så autentisk til talen som mulig. Jeg gjorde likevel et valg om å ikke skrive på dialekt, men på bokmål for at det skulle bli enklere for lesere å forstå sitater.

3.3 Koder og kategorier

Vi ser en betydelig forskjell mellom elevene og lærernes intervju både i tid og i antall sider på transkripsjonene. Dette førte til at prosesseringen av lærerintervjuene tok vesentlig lengre tid enn med elevene. Som resultat ble jeg også sittende med en større bredde av koder fra lærerintervjuene enn hos elevene. Som uerfaren intervjuer merket jeg at intervjuene med elevene var utfordrende, og jeg fant det krevende å få fram uttalelser som ikke kun bestod av korte svar. Grunnen til dette kan ligge i spørsmålene, samtidig som jeg trolig hadde en forventning om at samtalen skulle «flyte» bedre enn det som ble realiteten. Lærerne var ikke fullt så kompliserte. Jeg satt med et inntrykk av at dette var sterkt engasjerte lærere som hadde mye på hjertet.

Etter at alle intervjuene var transkribert utførte jeg først en «råkoding» ved at jeg leste igjennom transkripsjonene, markerte utsagn og ga hvert utsagn en kode, eller en forkortet setning. Jeg gjentok denne prosessen flere ganger for å forsikre meg om at ingenting ble utelatt. Da dette var gjort, var det avgjørende å få strukturert utsagnene og kodene. Dette gjorde jeg ved hjelp av det Dalen (2011) beskriver som «experience near» og «experience distant». Førstnevnte omhandler informantens utsagn og det er deres uttrykk og tolkninger om det som det snakkes om. «Experience distant» er forskerens tolkninger av utsagnet. Jeg tok dermed utgangspunkt i en eksemplifisert tabell i Dalen (2011), for å lettere organisere datamaterialet. Dette skulle danne grunnlaget for utarbeide kategorier som senere vil bli presentert under resultater. Denne formen for koding kan minne om det Kvale et al. (2009) beskriver som «meningsfortetting». Dette er en tilnærming som «medfører en forkortelse av

intervjupersonens uttalelser til kortere formuleringer» (s. 212). I tillegg forsøkte jeg å knytte meningsfortetningene opp mot et teoretisk rammeverk. Kodene jeg til slutt satt igjen med representerte det teoretiske begrepet som jeg knyttet til utsagnet. Etter kodingsprosessen satt jeg igjen med omtrent 20 forskjellige type koder. Under vises en tabell med oversikt over de mest sentrale kodene fra lærerintervjuene:



Tabell 3 – Råkoder fra lærerintervjuene

Som vi ser i tabell 3 er det noen begreper som lærerne snakket mer om enn andre, slik som tilpasset opplæring, relasjoner og holdninger. Også ressurser, sosial kompetanse og motivasjon og mestring trekkes fram som viktige begreper.

Ved analyse av dette datamaterialet var det sentralt å stille spørsmål ved hvordan og hva som var ønskelig å presentere. Jeg valgte dermed å ta i bruk en temasentrert analytisk tilnærming. En slik tilnærming til analyse «kan knyttes til presentasjoner av materialet hvor vi retter oppmerksomheten mot temaer som er representert i prosjektet» (Thagaard, 2013, s. 181). Denne tilnærmingen er å foretrekke fordi det gir en mulighet for å gå i dybden på de forskjellige temaene og sammenlikne datamaterialet gitt av de forskjellige informantene. En kritisk innvending til denne tilnærmingen er at den ikke ivaretar et helhetlig perspektiv ved at utsagn blir fremstilt bort fra sin opprinnelige sammenheng og kontekst. Dette førte til at kodene jeg satt igjen med ville bli slått sammen slik at jeg satt igjen med fire forskjellige temaer eller kategorier. Disse temaene er som følger:

1. Tilpasset opplæring
2. Relasjoner
3. Holdninger

4. Sosial kompetanse

Det er viktig igjen å påpeke at «kodene» i bunn og grunn er et teoretisk begrep som jeg mente passet til utsagnet. Teorier om et begrep kan inneholde et mangfold av flere elementer. At tilpasset opplæring ble et av de utvalgte temaene er nok ingen overraskelse. I tillegg vil koden «ressurser» også blir diskutert fordi muligheten for tilpasning har sammenheng med tilgangen til praktiske og økonomiske midler. Begrepet om inkludering vil også knyttes opp mot tilpasset opplæring. Det samme gjelder motivasjon og mestring. Bruk av koden «relasjoner» er hovedsakelig knyttet til relasjonsarbeidet mellom lærer og elev, men også i betydningen av relasjonen til foreldre, andre lærere og systemer som skoleledelsen, PPT eller BUP. I tillegg vil kommunikasjon og tilbakemelding falle inn under kategorien relasjoner siden dette er en stor del av relasjonsutviklingen. Holdninger var også en kode med flere dimensjoner. Dette omhandlet både holdninger til eleven, men også til foreldrene. I tillegg vil denne kategorien omhandle kjennetegn/oppfatninger av evnerike. Sosial kompetanse var en kode brukt om både relasjon til jevnaldrende så vel som utagerende og innagerende atferd.

3.4 Refleksjoner etter gjennomføring – resultatenes betydning for prosjektets problemstilling

Så langt i dette kapitlet har jeg antydnet at intervjuene med elevene ikke ble som forventet. Etter at intervjuene var gjennomført, satt jeg igjen med en følelse av at jeg ikke hadde fått den informasjonen som var nødvendig for å sammenlikne deres uttalelser med lærernes. Til tross for at jeg stilte flere oppfølgingsspørsmål og ga elevene god tid til å svare, fikk jeg relativt begrensede svar. Det kan virke som at de i korte trekk ikke var spesielt opptatt av sin egen skolesituasjon. Det kan være flere grunner til et slikt resultat. For det første kan det å dele sine «dypeste» meninger til en fremmed person virke skremmende. I tillegg kan det hende barnet heller forsøkte å svare det jeg «ønsket» at de skulle si, framfor det som faktisk var tilfellet. Informantenes alder kan også ha vært en viktig faktor. Jeg stilte meg selv spørsmålet om jeg kanskje hadde valgt for unge informanter, og at de kanskje ikke har like sterke meninger om sin skolesituasjon som muligens eldre elever hadde hatt. På bakgrunn av tid og ressurser ble jeg dessverre nødt til å ta en avgrensning med tanke på geografisk tilhørighet.

Alle informantene ga uttrykk for at de trivdes på skolen. B2 som var eldst ga noe uttrykk for at pensumet ikke var på høyt nok nivå. De fremstod alle som helt «ordinære» barn. De uttrykte alle at det noen ganger var kjedelig på skolen, andre ganger ikke. Deres oppfatning av

seg selv var også relativt positiv, noe som tyder på høy selvoppfatning, både akademisk og sosialt. De uttrykte at de likte sine lærere og fremstod ikke med skolevegring. Satt opp imot forskningen vist til i kapittel 2, sitter jeg ikke med tilsvarende funn. Min forforståelse om elevens skolesituasjon stemte ikke med det empiriske materialet. Dette gjør ikke intervjuene mindre betydningsfulle. Om ikke annet, så har intervjuene gitt meg et innblikk i evnerike barns livsverden. For eksempel fant jeg det uhyre fascinerende å snakke med blant annet en 7-åring som fortalte meg at han regnet matematikk på ungdomsskolenivå. Intervjuene med elevene har utvilsomt gitt meg en økt innsikt i, og motivasjon for temaet, i tillegg til at det kan være en motsats til de tidligere undersøkelsene som er gjort i Norge.

Med tanke på lærerintervjuene fikk jeg mer data enn jeg kunne håpet på. Ikke bare var resultatene givende, men også noe uventet. I forbindelse med gjennomføringen og transkriberingen av intervjuene innså jeg at datamaterialet var såpass omfattende og innholdsrikt at disse ville i en sammenlikningsstudie ta en overveldende stor plass. Jeg besluttet derfor heller å ha hovedfokus på disse intervjuene. Dette vil si at problemstillingen måtte endres. Problemstillingen blir nå som følger:

Hva er grunnskolelæreres oppfatning av tilpasset opplæring med fokus på evnerike elever? Hvilke utfordringer erfarer lærere med å gi evnerike barn en tilpasset opplæring i klassen?

3.5 Forskningsetiske hensyn og personvern

I forhold til etiske holdepunkter knyttet til denne oppgaven, ble en beskrivelse av prosjektet sendt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD). NSD er et kompetansesenter som veileder forskere og studenter i forhold til datainnsamling, dataanalyse, metode, personvern og forskningsetikk.

Prosjektet ble godkjent med forbehold av enkelte endringer (se vedlegg 6). For det første at det ikke skulle innhentes sensitive opplysninger fra informantene med tanke på diagnoser. I tillegg skulle det bli utarbeidet tre forskjellige informasjonsskriv og samtykkeskjemaer, både til foreldre, lærere og elever. Diagnoser har ikke vært et tema i denne oppgaven og tre forskjellige informasjonsskriv og samtykkeskjema ble utarbeidet og sendt til NSD. Da jeg søkte etter informanter, la jeg ved informasjonsskriv og samtykkeskjema (se vedlegg 3, 4 og 5). Under intervjuene ble både samtykkeskjema og informasjonsskriv delt ut på nytt og jeg vektla åpenhet før vi startet intervjuet. Jeg forklarte hva studien omhandlet og at jeg var

interessert i informantenes opplevelser og egne meninger. Alle informantene forstod innholdet og skrev under, både lærere, foreldre og elever.

Andre forholdsregler som måtte ivaretas var anonymisering og sletting av datamateriell ved prosjektslutt. I henhold til anonymisering har informantene blitt tilfredsstillende ivaretatt ved at navn er erstattet med en kode og informasjon som direkte kan knyttes opp mot informantene som navn på familiemedlemmer eller andre bekjente og stedsnavn, er enten blitt fjernet eller kryptert. Med tanke på bruken av koder i kapittel 4 «funn og drøfting» oppstod det likevel et dilemma. Når jeg nå skal presentere lærernes utsagn vil jeg ikke henviser til den aktuelle eieren av utsagnet ved å ta i bruk kodene som beskrevet i kapitel 3. Det var viktig for meg og lærerne at det ikke skulle være mulig for verken elevene eller foreldrene å kunne gjenkjenne den aktuelle lærers utsagn. For eksempel skiller lærerparet med delt ansvar, L1a og L1b seg ut fra de andre informantene og ville være lett gjenkjennelige for foreldrene og barna som hjalp meg å rekruttere lærerne. Det var av betydning å opplyse om dette gruppeintervjuet siden det har metodisk-verdi i forhold til gjennomføringen av intervjuet. Det gjør det likevel enkelt for lesere å gjenkjenne disse lærerne hvis jeg skulle tatt i bruk koder eller dekknavn. Ulempen vil være at det kan være krevende for lesere å forstå hvilken «stemme» som blir presentert eller drøftet. Jeg mener likevel at etiske hensyn kommer foran ønsket fremstilling av funn og jeg vil forsøke å presentere funnene så oversiktlig som mulig. Sletting av lydopptak, informantlister og transkripsjoner ble utført 01.05.2015.

3.6 Validitet, reliabilitet og overførbarhet

Bruken av begrepene reliabilitet, validitet og generalisering som beskrivelser på kvalitativ forskningskvalitet er omdiskutert. Dalen (2011) mener at disse begrepene baserer seg på en naturvitenskapelig tenkemåte og på den måten ikke representerer det vitenskapsteoretiske grunnsynet som preger kvalitativ forskning. For eksempel blir reliabilitet i kvantitative undersøkelser et mål på om forskningen kan etterprøves nøyaktig, noe som ikke er mulig i kvalitative forskningsintervjuer. Dette er fordi kvalitativ forskning ikke har som mål å generalisere, men heller gi en dypere beskrivelse av et fenomen og den konteksten fenomenet utspiller seg i. Man pleier ofte i kvalitativ forskning å ta i bruk troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet. Tjora (2012) mener på den andre siden at ved å oversette begrepene på norsk, altså ta i bruk pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet, og ta i bruk disse, så fungerer de

bra som kriterier i kvalitative studier. Jeg vil likevel bruke begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet for å unngå begrepsforvirring.

Begrepet reliabilitet er knyttet til om forskningen som er gjennomført er pålitelig eller troverdig (Kvale et al., 2009; Thagaard, 2013). Det kan dermed direkte oversettes som undersøkelsens pålitelighet. Det handler altså om forskeren har klart å gjøre rede for forskningsprosessen og fremgangsmåten på en god måte. Det skilles ofte mellom ekstern og intern reliabilitet. Den eksterne omhandler muligheten for å replikere eller gjenta undersøkelsen. Dette er vanskelig å oppnå i kvalitative studier (Dalen, 2011; Thagaard, 2013). Det er fortsatt et viktig drøftingspunkt om forskningen er gyldig utover de enhetene som er blitt undersøkt (Tjora, 2012). Den interne reliabiliteten handler om forskningsprosessen er «gjennomsiktig», altså at både forskningsprosessen og analysen er detaljert beskrevet. Thagaard (2013) utdyper at «argumentasjonen for reliabilitet innebærer altså at forskeren reflekterer over konteksten for innsamlingen av data, og hvordan relasjonen til deltakere i prosjektet kan influere på den informasjonen forskeren får» (s.203).

Knyttet opp mot dette prosjektet er det noen reliabilitetsspørsmål som må drøftes. Når det kommer til oppgavens interne reliabilitet, har jeg i dette kapitlet gått i detalj for å beskrive prosjektets gjennomføring og analyse. Jeg har tatt sikte på å gjøre prosjektet så «gjennomsiktig» som mulig. Et annet moment som bør drøftes i forhold til reliabilitet, vil være spørsmålet om anonymisering. Måten informantene ble rekruttert på, ved at jeg først tok kontakt med foreldrene, hvor disse videre hjalp meg med å komme i kontakt med lærerne er en utfordring. Grunnlaget for en slik rekrutteringsmetode var først og fremst at de informantene som var av interesse var vanskelige å finne. Utfordringen ble følgelig at mange av foreldrene er klar over at jeg har intervjuet deres barns kontaktlærer. Med tanke på at utsagnene ikke skal kjennes igjen, var det svært viktig å skjule lærernes identitet på best mulig måte. Jeg valgte derfor å ikke referere noen av sitatene til en lærer, heller ikke ved hjelp av kode. Jeg har også fjernet enhver form for gjenkjennbare ytringer, som stedsnavn eller personnavn som lærerne eventuelt har tatt i bruk. Det er likevel ikke garantert at foreldrene ikke vil kjenne igjen utsagnene, men jeg som forsker har forsøkt å ta de nødvendige forhåndsregler for i størst mulig grad hindre dette.

Det er også sentralt å nevne at noen sitater vil bli presentert ut fra sin fulle og hele kontekst. Dette er likevel en vurdering som er blitt gjort både ved at deler av det fulle utsagnet står som mer bæringskraftig alene, eller at jeg vurderte resten av utsagnet som «ikke relevant» for det

aktuelle temaet. Jeg har også i tilfeller hvor konteksten har vært avgjørende, enten beskrevet denne før eller etter utsagnet.

Et annet viktig spørsmål innen reliabilitet angår studiens eksterne reliabilitet som går på om en annen forsker ville kunne få samme resultat. Dette er ikke et spørsmål knyttet til generaliserbarhet, men heller om hvilke faktorer som bidro til det gitte resultatet. Her vil spørsmålet om mine elev-informanter kan defineres som «evnerike» være aktuelt. Denne problematikken har jeg også beskrevet tidligere, og da spesielt knyttet til kriteriet om en IQ på over 130. Det er helt tydelig at data jeg fikk fra elevene ikke samsvarte med den tidligere forskningen som det er henvist til i kapittel 2. Likevel vil jeg argumentere for at samme resultat som i denne studien vil være oppnåelig. Den viktigste faktoren vil være informantenes alder. De yngste informantene i denne studien ga ikke uttrykk for noen form for misnøye med sin egen skolesituasjon, men den eldste av dem som var 10 år, ytret noe misnøye.

Spørsmålet om forskningens validitet omhandler dataenes gyldighet og om forskerens tolkninger av sine data står i tråd med den virkeligheten som har blitt studert (Thagaard, 2013). Det omhandler og om metoden som brukes er den «riktige» metoden. I Thagaard (2013) skiller det mellom ekstern og intern validitet. Sistnevnte omhandler vurderinger av tolkninger i den gitte studien. Når vi snakker om ekstern validitet, snakker vi om «overførbarhet». Dette vil si om forskningen kan gjelde i andre sammenhenger, og inngår i spørsmålet om forskningen kan generaliseres. Dalen (2011) drøfter validitetsspørsmålet opp mot seks områder i et forskningsprosjekt: forskerrollen, forskningsopplegget, utvalg, metodisk tilnærming, datamaterialet og tolkninger og analytiske tilnærminger.

Når det gjelder prosjektets validitet må jeg spørre meg selv om hvilke tolkninger jeg har gjort og på hvilken bakgrunn er de gjort. Min forforståelse var som sagt en klar påvirkningskraft i dette prosjektet, så stemte ikke mine «fordommer» om hvordan virkeligheten var for både elevene og lærerne med den faktiske virkeligheten. Et annet viktig moment i denne sammenheng som Dalen (2011) vektlegger, er intersubjektivitet. Dette omhandler hvordan både informantene og jeg skaper en felles forståelse både av opplevelser og situasjonstolkninger. Vektleggingen av dette beskriver jeg under kodingsprosessen ved bruk av «experience near» og «experience distant», avgrenset til lærerinformantene. Ved å bruke dette som virkemiddel kunne jeg sammenlikne utsagnene opp mot min egen forståelse. Slik fikk jeg også knyttet utsagnene opp mot en større forståelse eller et teoretisk begrep. I tillegg var det viktig under intervjuene å bekrefte det informantene sa, ved å gjengi utsagnene med mine egne ord og enten få bekreftet eller avsannet mine tolkninger av det som var blitt sagt.

Tolkninger eller påstander som jeg presenterer under «funn og drøfting» vil enten stå med en tyngde fra den teoretiske forankringen, eller være fra et mer «filosofisk» ståsted ved at de skal stå som påstander som jeg ønsker skal være reflekteringsmomenter for leser, og som kanskje vil være aktuelle for mulig fremtidig forskning å undersøke.

Validiteten av gjennomførelsen av intervju og spørsmålene vil også være viktig å vurdere. Det kan diskuteres hvorvidt intervju som innsamlingsmetode er tilpasset problemstillingen og den teoretiske forankringen. Jeg har tidligere argumentert for hvorfor et kvalitativt intervju ville være å foretrekke fremfor annen innsamlingsmetode. Sett i sammenheng med den teoretiske forankringen ser vi at kvalitative intervjuer også har vært hoved-metodikken for innsamling av data. Likevel er det viktig å vurdere hvorvidt spørsmålene som ble stilt under intervjuene, var av tilstrekkelig kvalitet. Det kan stilles spørsmålstegn ved hvorvidt spørsmålene ga muligheten for å gi det som Dalen (2011) kaller «tykke beskrivelser». Dette er når vi går fra et beskrivende til en mer fortolkende nivå, eller fra «experience near» til «experience distant». Jeg kan konkludere med at det ikke var tilfellet i min studie, men dette kan være en utfordring knyttet til intervju med barn. I tillegg var nok mine informanter for unge til å få dype, meningsbærende utsagn som ville gi disse «tykke beskrivelsene».

Når det kommer til intervju spørsmålene til lærer-informantene, fikk jeg virkelig gode «tykke beskrivelser». Her var strukturen på intervjuene mer åpen, som også ga lærerne mulighet for å virkelig beskrive sine oppfatninger. Selv med et mer «åpent» preg kan ikke gjennomføringen av lærer-intervjuene i realiteten kategoriseres som «åpne» intervjuer, men i større grad som semi-strukturerte. En åpen struktur kunne vært aktuelt med elev-intervjuene også, men jeg var redd for at elevene heller ville snakke om andre ting enn det som var hovedtemaer for denne oppgaven. Selv med et semi-strukturert intervju var det ofte tilfeller hvor elevene «gikk bort» fra temaet det var blitt spurt om.

Et siste validitetsspørsmål omhandler muligheten for generaliserbarhet. Dette omhandler den ytre validiteten, og må sees i sammenheng med den eksterne reliabiliteten. Basert på kvantitative kriterier for generalisering så kan vi på ingen måte generalisere funnene i denne undersøkelsen. Dette er først og fremst fordi utvalget ikke er stort nok. I tillegg er hovedessensen i kvalitative studier å få subjektive oppfatninger, noe som ikke står som valide og reliable generaliseringsmomenter.

4. Funn og drøfting

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for undersøkelsens funn, samt drøfte disse ved å knytte data opp mot tidligere forskning, styringsdokumenter og faglitteratur. Fremstillingen er en kombinasjon av direkte sitat, meningsfortetninger og teori. Kategoriene er de overordnede temaene som ble utviklet i analyseprosessen. Hovedkategoriene vil også bli knyttet opp mot underkategorier som også ble identifisert under analysen og som kan sees i sammenheng med hovedkategorien.

4.1 Tilpasset opplæring

Det er viktig å presisere at kategorien «tilpasset opplæring» er gjennomgående i hele dette kapitlet og vil berøre flere av de andre kategoriene. Målet i dette avsnittet er å gå dypere inn i selvet begrepet tilpasset opplæring knyttet opp mot lærernes utsagn. Jeg vil først presentere informantenes oppfatninger av begrepet og hvordan de praktiserer og gjennomfører tilpasset opplæring med fokus på de evnerike elevene. Denne delen vil være av en mer deskriptiv karakter. Videre vil jeg presentere generelle utfordringer som lærerne beskriver knyttet til tilpasset opplæring. Denne delen vil bli delt opp i fire under-kategorier: spørsmål knyttet til informasjon og kompetanse, inkludering og differensieringstiltak, spesialundervisning, spesialskoler og segregeringstiltak og til slutt ressurser.

4.1.1 Oppfatninger og gjennomføring av tilpasset opplæring

Lærerne står ofte ovenfor flere forvirrende tolkninger og presiseringer av begrepet tilpasset opplæring, noe som gjør deres personlige tolkninger av begrepet sentralt å se nærmere på. Lærenes oppfatninger av tilpasset opplæring for de evnerike elevene bærer preg av å «gi noe ekstra» og «å være kreativ». Alle lærerne uttrykte at de på en eller annen måte ofte måtte gå utenfor det som var anvendbart for resten av elevene i klassen. Dette gjaldt spesielt fagområder innen språk, som engelsk og norsk, men også matematikk. Jeg spurte en av lærerne om hvorvidt hun tenkte mye på den evnerike elevens tilpasning. Hun beskriver:

Ja jeg tenker egentlig ganske mye på det, og jeg må jo hele tiden finne noe ekstra til han. Sånn som nå hvor vi har om klokka i engelsken så kan de andre sitte å skrive inn tallene mens han kanskje må sitte å skrive hele setninger. Når vi har diktat og gloseprøve så skriver de andre

bare ord mens han skriver fulle setninger både på engelsk og norsk, og den engelske setningen, den vet ikke han hva er på forhånd.

Ut fra dette utsagnet ser man bruk av undervisningsdifferensiering. Jeg hadde ikke antatt på forhånd at differensiering ville være et såpass aktuelt fenomen for lærernes praksis knyttet til tilpasset opplæring.

Det var flere pedagogiske tiltak som alle lærerne trakk fram for å tilpasse for den evnerike elevens behov og forutsetninger. Noen av lærerne tok i bruk akselerasjonstiltak, et tiltak mest brukt innen matematikk ved at elevene fikk regne oppgaver for et høyere klassetrinn. For spesielt en av lærerne hadde eleven kommet såpass langt i matematikk at eleven, som gikk i de lavere trinnene på barneskolen, regnet oppgaver helt opp mot ungdomsskolenivå.

Undervisningsstrategien som blir presentert i sitatet over, vil kategoriseres som en form for berikelse av den ordinære undervisningen. Dette var en aktivt brukt strategi for lærerne. Former for berikelsesstrategier var blant annet å la eleven fordype seg i temaer fra den ordinære undervisningen eller i enkelte tilfeller utenfor pensum, da spesielt innen historie eller kreative fag. En lærer beskrev blant annet at hun ga eleven egne lekser som innebar at eleven skulle lage en presentasjon om astronomen Nikolaus Kopernikus. Dette var en oppgave som medelevene ikke fikk. Andre strategier var for eksempel å la eleven fungere som en ekstralærer og å ta i bruk PC og annen teknologi for å variere og differensiere oppgavene og temaene. Nivådifferensiering av lekser var hyppig brukt spesielt av lærerne fra den offentlige skolen. På den måten ville den tilpassede opplæringen innbefatte alle elevene og gjøre det mulig å tilpasse etter hver enkelt elevs nivå og forutsetninger. Akselerasjon- og berikelsesperspektivene kan knyttets mot differensieringsbegrepet ved at de tar utgangspunkt i å differensiere etter punkt 1, 3 og 6 hos Dale og Wærness (2003).

Oppfatningen av tilpasset opplæring var noe annerledes for læreren fra Montessori skolen.

Hun sier:

Ja, det begrepet bruker vi vel egentlig ikke i montessoripedagogikken fordi vi tilpasser all undervisning til det enkelte barnet. Vi jobber ikke etter en timeplan, slik som de gjør i offentlig skole (...).

Jeg finner denne uttalelsen noe diffus fordi også privatskoler må følge læreplanen og Opplæringsloven, hvor da tilpasset opplæring er en lovfestet rett. Jeg kan likevel forstå at med tanke på at undervisningspraksisen er noe forskjellig fra offentlig skole ved at de hadde et

større fokus mot valgfrihet og en mer åpen struktur på undervisningen, at tilpasset opplæring på den måten blir ivaretatt. Det var spesielt denne læreren som trakk fram kreativitetsmomentet som avgjørende for å gi elevene en tilpasset opplæring. Da jeg spurte hvilke endringer hun mente burde gjøres i skolen for de evnerike, svarte hun:

Jeg tenker det å få mye mer kreativitet inn i skolen, og da tenker jeg ikke bare på kunst og håndverk og den typen ting, men jeg tenker også i matematikk, i geometri, ha litt mere frihet, tøyne grenser, at de ikke trenger å sitte med den boka og kjøres igjennom alt det samme som resten.

Det kan synes som at lærerne har en relativt smal forståelse av tilpasset opplæringsbegrepet. De hadde et stort fokus rettet mot konkrete tiltak og snakket ikke om tilpasset opplæring i forhold til Bachmann og Haug (2006) sin beskrivelse av en vid forståelse av begrepet. Jeg kan likevel ikke postulere at lærerne ikke hadde en slik forståelse, men ut fra mine data handler tilpasset opplæring i stor grad om konkrete pedagogiske tiltak. Trolig mer korrekt kan vi anta at lærerne forstår begrepet tilpasset opplæring knyttet til differensieringsbegrepet. Tiltakene og gjennomførelsen virker tilsynelatende aktuelle og virkningsfulle. Dette kan støttes av presentert teori.

4.1.2 Utfordringer knyttet til en tilpasset opplæring for evnerike

Utfordringer knyttet til kompetanse og informasjon om evnerike

Til tross for at lærerne tar i bruk strategier som ifølge teorien skal passe bra for evnerike barn og den offentlige skolen, var det likevel klare utfordringer knyttet til å gi de evnerike elevene en tilpasset opplæring. I bunn og grunn var den tilpassede opplæringen basert på konkrete tiltak og differensiert undervisning, men lærerne møtte pedagogiske utfordringer knyttet til differensiering med tanke på kompetanse og informasjon. Spesielt en lærer var opptatt av dette. Hun beskriver:

Også er det veldig lite om dette her da, som du også sikkert oppdager, og lite tips å få fra andre, så man må på en måte prøve å finne ut av ting selv da.(...) Så det jeg hvert fall opplever er at PP-tjenesten og sånne ting kan veldig lite om det selv og veldig lite å få utenfra da, av tips og sånt.

Fra læreren fra Montessoriskolen var det også et savn etter informasjon om hvordan man kunne tilpasse bedre for de evnerike barna:

Nei, og det synes jeg er en svakhet at man på lærerskolen, så får du jo, jeg skjønner jo at det kanskje er litt nyere da. Det er ikke et etablert begrep på samme måte som ADHD og andre typer diagnoser, men når du på lærerskolen får vite om de mest vanlige, ja tingen som elevene trenger tilpasning ut fra, så synes jeg å dette burde være nevnt for de har jo utrolig store evner til å faktisk kunne fungere i et klasserom, men hvis man ikke vet om det, så er det veldig vanskelig å tilpasse da. Da tenker du at de er vanskelige og umotiverte og ikke vil, rett og slett. Så jeg tror nok «ignorense» er et bra begrep. «Uvitenhet».

I følge de to lærerne kan det synes som at manglende tilgang til informasjon og bistand til hvilke tiltak som skal kunne både passe og være effektive for eleven, er hovedproblemet. Ut ifra disse utsagnene kan det også drøftes om hvorvidt lærerne har den nødvendige kompetansen som kreves for å gi de evnerike elevene den tilpasningen som er nødvendig. Det er likevel et spørsmål om hvorvidt manglende kompetanse et knyttet til begrepet tilpasset opplæring eller elevgruppen evnerike. Siden begrepet tilpasset opplæring er et overordnet og komplekst begrep som innbefatter temaer som spesialundervisning, og at politiske trender påvirker forståelsen, er det mulig å anta at lærere kan oppleve en slags forvirring knyttet til gjennomførelsen av tilpasset opplæring (Idsøe og Skogen, 2011). Det er ikke mulig å trekke en slutning om at dette er tilfellet for mine informanter. Likevel kan det i denne undersøkelsen nesten synes som at lærernes setter et likhetstegn mellom tilpasset opplæring for evnerike og differensiert undervisning. Spørsmålet om behov for mer kompetanse stilte jeg alle lærerne, og, som vist over, klaget flere over manglende tilgang på informasjon og bistand. En annen lærer var likevel kritisk til mengden kompetanse som var nødvendig. Hun sier:

(...) for du sier sånn, kompetanse, hvor mye kompetanse trenger du egentlig da? Du trenger egentlig bare å gå litt inn i deg selv og på en måte, okay det er faktisk noen som er gløggere enn andre. Det er litt å jobbe med dine egne holdninger kanskje. Det er forskjell på folk og de forskjellene går oppover også.

Samme lærer var likevel enig i at tilpasningen ikke var bra nok og var utfordrende å gjennomføre:

Men det er klart det krever, men det er jobben vår, og vi må prøve. Vi kommer aldri helt i mål med dette på noen nivå, men det er litt tilbake til den holdningen at man må prøve.

Selv om en tankegang om at man «må prøve» absolutt er et godt utgangspunkt, gir det på ingen måte svar på om kompetansen er tilstrekkelig hos lærerne. Er en holdning om å gjøre sitt beste godt nok? Betyr likhetstegnet mellom tilpasset opplæring og differensiert undervisning at lærerne mangler kompetanse om gjennomføring av tilpasset opplæring? Det kan virke som at den tilpassede opplæring til evnerike mangler konkrete metoder som er

tilpasset den offentlige skolens struktur. Dermed er det kompetansen om evnerike elevers behov som trolig er et middel for forbedring. Alle lærerne i denne undersøkelsen hadde enten satt seg inn i tilgjengelig litteratur om elevgruppen eller hatt kurs med lykkeligebarn.no. På bakgrunn av den kompetansen de satt med var differensiert undervisning med bruk av akselerasjon og berikelse eneste aktuelle tiltak. Ifølge Dale (2004) vil punkt 7, vurdering, kunne stå som middel for å evaluere punkt 1, om man differensierer etter elevenes evner og læreforutsetninger. Vurderingen av tiltak som baserer seg på elevenes evner og forutsetninger vil avhenge av at elevenes evner er blitt kartlagt. Enkelte av lærerne var nemlig usikre på de evnerike elevenes faktiske evnenivå. Tre forskjellige lærere sier:

Jeg synes det er vanskelig å treffe fordi han har en enorm kapasitet på lese-siden, men i matte er jeg ikke så sikker på at han er så god som han definerer seg selv som.

Jeg ser en gutt med veldig gode evner men jeg er usikker på hvor styrkene hans ligger og er usikker på om han og de hjemme har et realistisk bilde på det.

Nå hadde jeg ikke han i matematikk, som kanskje er et av de fagene hvor han trengte aller mest å få lov til å gå videre da, der sa hun læreren at hun ga en del oppgaver fra før av i forhold til nivå, men med han så viste hun ikke helt hvor egentlig nivået hans var fordi han, det var ikke alt han mestret superbra.

Grunnlaget for dette henger trolig sammen med definisjonsproblematikken omkring evnerike elever, samt bruken av intelligenstagere. For det første er det ofte en misoppfatning at evnerike barn ofte er en slags «super computer», noe som henger sammen med denne tanken om dem som «ideal- elever». Det blir feil og avfeie dem som evnerike bare fordi de ikke går inn med ekstrem lærelyst til alle oppgaver. Betydningen av motivasjon spiller en sentral rolle her. Mye av faglitteraturen om evnerike barn trekker fram motivasjon som en sentral forutsetning for at disse barna skal lykkes i skolen (Baltzer et al., 2012; Hagenes, 2009; Idsøe og Skogen, 2011; Skogen, 2010; Smedsrud, 2012a, 2012b, 2014). Når det kommer til tilretteleggingen for læring, som blant annet handler om hvordan å stimulere til motivasjon for bestemte aktiviteter, ligger hovedansvaret hos læreren (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Evnerike barn er ofte kjennetegnet med å ha en sterk motivasjon og en stor lærelyst (Hagenes, 2009; Skogen, 2010, 2012; Smedsrud, 2012b). Til tross for dette er det fortsatt viktig å ivareta elevenes interesser. Stipek (2002) skriver blant annet at indre motivasjon er sterkt knyttet til interesser, og at interesser bærer et stort preg av følelser. Det er også beskrevet i litteraturen at evnerike barn ofte kan stå i fare for å underyte, altså å ikke å prestere i forhold til ens iboende

potensial, til fordi de mister motivasjonen til å gå på skolen (Idsøe og Skogen, 2011; Smedsrud, 2012a). Med andre ord, er det å ivareta elevenes motivasjon en avgjørende faktor for å forhindre utviklingen av underytelse.

Ved siden av at oppgavene må være motiverende, må de være utfordrende, så vel som aldersadekvate. Idsøe og Skogen (2011) forklarer at evnerike elever misliker blant annet repetisjon, og velger ofte å ikke gjøre oppgavene eller prosjektene hvis de ikke finner dem utfordrende nok. Dette var noe som mange av lærerne hadde erfaring med. For det andre, er hensikten med identifisering av evnerike å avdekke styrker og svakheter hos elevene slik at man kan justere undervisningen etter deres behov (Idsøe og Skogen, 2011). Det handler ikke om å kategorisere eller å bevise at elevene er smartere eller bedre enn andre. Siden vi i Norge ikke har noen pedagogisk tradisjon for å arbeide med elever som er evnerike, er det heller ikke vanlig å kartlegge elever som viser tegn på begavelse. I korte trekk vet vi ikke nok om evnerike barn, og som følge av dette, vektlegges ikke kartleggingen av dem. Hvis lærerne er usikre på elevenes evnenivå, hvordan kan vi da kreve at de skal kunne klare å tilpasse undervisningen?

Spørsmålet knyttet til lærernes kompetanse om elevgruppen kan etter min oppfatning ikke rettferdiggjøres ved å klandre lærerne. Hvis ikke det skolepolitiske systemet er tilrettelagt for at man skal kunne kartlegge evnerike elevers forutsetninger, er det også begrenset hva vi kan kreve av lærerne. Dette bringer meg tilbake til den ene lærerens utsagn om «å prøve». En lærer snakker om hvorvidt den offentlige skolen passer bra for evnerike elever:

Den kunne passet bra. Skolen passer ikke veldig bra for de aller svakeste og den passer ikke veldig bra for de aller sterkeste. Men da er det alle disse dimensjonene som kommer inn som er en blanding av kompetanse og ressurser og trender i tiden. «Nå skal alle inn i klassen» før skulle de ut av klassen, det er liksom hele både skolesystemet og det politiske systemet som influerer på det vi kan gjøre også. Også er det tid og sånn, og nå skal alt rapporteres, vi har jo ikke tid til å undervise. Så det er mange ting, men jeg tenker jo at i norsk skole så er det plass til de aller fleste.

Med tanke på hvordan det skolepolitiske systemet er lagt opp i dag, og lærernes manglende muligheter for å få bistand, hjelp eller mer informasjon blir tilpasningen for evnerike elever en «prøve- og -feile» -praksis. Jeg vil påstå at i et land som Norge, hvor man bruker store ressurser på skole og utdanning kan ikke dette være et akseptabelt resultat. I forhold til det skolepolitiske systemet ser vi også en konflikt mellom å tilpasse opplæring for evnerike elever og inkluderingsideologien.

Inkludering og differensieringstiltak

Det var ikke bare en tilsynelatende manglende kompetanse som stod som hinder for tilpasning av opplæringen for de evnerike elevene. For lærerne i denne undersøkelsen var det at de evnerike elevene skulle føle et samhold til fellesskapet av stor betydning. Spesielt to av lærerne var opptatt av dette. De beskriver:

Det vanskeligste for oss, utfordringen er balansegangen mellom å stimulere ham, og fortelle ham at han faktisk er «en av klassen».

Jeg tror at man skal kunne jobbe med ganske forskjellige ting inne i et klasserom, men samtidig være en del av fellesskapet. Emnet er det samme, men oppgavene er ulike, men du skal høre til fellesskapet.

På bakgrunn av datamaterialet blir min tolkning at lærerne ser på inkludering som det å være en del av klassen. Alle lærerne var opptatt av at elevene skulle oppleve en tilhørighet til klassemiljøet, både sosialt og faglig. At elevene skal få innsikt i fellesskapets rammer og utvikle evnen til å kunne kommunisere med andre mennesker i dette fellesskapet er en viktig del av skolens oppgave (Bachmann og Haug, 2007). I forhold til den faglige inkluderingen henger det sammen med differensiert undervisning, koblet sammen med variasjonen i nivået på elevene i klassen. To lærere beskriver frustrasjonen:

Og da har du på en måte lærerens utfordring, du har jo også veldig svake elever, hvordan skal de få gjort noe i et gruppearbeid. «Få slippe til». Du må hele tiden i disse gruppearbeids situasjonene tenke på alle. Og han har jo tatt mye av vår oppmerksomhet.

Siden han kan så mye også, vet ikke de andre i klassen at det heter en E en gang, så det å finne den, hvor man tilfredsstillere alle sammen, det er jo ikke så lett. Spesielt ikke i matte og norsk som han allerede er kjempegod i. Men i andre fag, som for eksempel nå hvor vi hadde om istiden, så er det like interessant for han som for de andre, men det jeg opplever er jo det at det er vanskelig å finne stoff som passer til han, eller som utfordrer han og som jeg også kan bruke sammen med resten av klassen, sånn at han ikke blir tatt ut eller noe sånt.

Det var med andre ord en utfordring med at å stimulering elevenes evner og gjennomføre differensieringstiltakene ofte kom i konflikt med inkluderingsideologien. Bachmann og Haug (2006) beskriver sammenhengen mellom tilpasset opplæring og inkludering med at en inkluderende skole har som mål å innlemme alle typer elever og gi dem en tilpasning som bygger på mangfoldet av elever. Denne målsetningen står i sammenheng med hva lærerne

også ønsker, men det kan synes som at det ikke er så lett. I denne sammenhengen er det viktig å poengtere at ifølge forskning henvist til i Meld.St.18 (2010 - 2011) blir begrepet tilpasset opplæring ofte forstått som individualisering. Dale (2004) trekker fram St.meld.nr.30 (2003 - 2004) hvor det blir konkludert at skolen ikke har lyktes med å tilpasse opplæringen til den enkelte elev. De skriver at konsekvensen er at manglende tilrettelegging på bakgrunn av elevenes forskjeller resulterer i systematiske ulikheter. Ved å slå opp i en synonymordbok på «systematisk» får vi blant annet opp noe som er «fast» eller «regelmessig», altså noe som er vedvarende. Ulikhet avhenger av hvilken sammenheng man relaterer til begrepet. Ut i fra beskrivelsen av begrepet inkludering i kapitel 2 på bakgrunn av litteraturen i Utdanningsdirektoratet (2011), Idsøe og Skogen (2011) og Nordahl et al. (2005) var at utviklingen av en inkluderingskultur medfører at man må vise aksept og handle ut i fra en holdning om at det er plass til alle i fellesskapet. Dette medfører en vektlegging av ulikhet og forskjeller. Denne dualismen mellom å etablere et begrep som man ønsker skal gjennomsyre den skolepolitiske ideologien og som har som mål å vektlegge ulikhet, og samtidig kritisere opplæringen for å systematisere ulikhet, fremstår som forvirrende. I Meld.St.18 (2010 - 2011) henvises det til Midtlyng- utvalget som beskriver at skolen er lite følsom for variasjon heterogenitet, mangfold, avvik og det som er annerledes. På bakgrunn av den tidligere forskningen gjort i Norge på evnerike barn, er det flere tilfeller hvor elever har følt at de ikke passer inn og føler seg utstøtt fra fellesskapet i skolen (Hagenes, 2009; Skogen, 2010; Smedsrud, 2012a). Spørsmålet jeg stiller meg er om en differensiering på bakgrunn av høyere evner nødvendigvis fører til ekskludering? Det kan virke som at dette er en bekymring hos enkelte av lærerne. Jeg stiller derfor følgende hypotese: Er forskjellen mellom evnerike og «gjennomsnittseleven» så stor at differensieringstiltak blir segregeringstiltak og dermed blir de ekskludert? En av lærerinformantene hadde en direkte erfaring med å iverksette tiltak som medførte at eleven ble tatt ut av klassen. Hun beskriver:

(...) Sånn som i første klasse så hadde han norsk i andre klasse, så da ble han på en måte tatt ut av klassen, så ble han litt mindre del eller, han synes ikke det var så kult da. Han synes det var bra de de lærte i andre klasse, men han ville helst være med klassen, så nå i andre kunne han selvfølgelig være med i tredje klasse og hatt norsk og sjette klasse og hatt matte, ikke sant? Men han har lyst til å være i klassen.

Flere av lærerne uttrykte en frykt for å være til hinder for elevenes utvikling. To forskjellige lærere sier:

Det må være forferdelig hvis en som er så intelligent og så flink egentlig skal bli ødelagt. Jeg føler det er skolens ansvar å løfte han opp og gi han muligheten til å utvikle seg med de evnene han har. Jeg var faktisk veldig opptatt av han.

Altså, jeg tenker bare at ingen av mine barn skal rakne, eller sånn mine klasseelever. Man må prøve å bygge de opp.

Akkurat dette er utrolig viktig å poengtere. Denne faren for å stå i en posisjon som hindrer framfor stimulerer til utvikling var en frykt alle lærerne opplevde. Dette snakker blant annet Idsøe og Skogen (2011) om. Knyttet til inkludering kan det virke som vi ser en konflikt mellom å gi de evnerike elevene en tilhørighet til fellesskapet og at evnene tilsier at de trenger tilpasning utenfor fellesskapets rammer. Problemstillingen mellom begrepene tilpasset opplæring og inkludering blir trukket fram i Bachmann og Haug (2007). De beskriver at siden inkludering handler om å delta i fellesskapet og tilpasset opplæring har et fokus rettet mot enkeltindividet, kan det ene begrepet stå i fare for å skade det andre, eller omvendt. Lærernes frykt for å stå til hinder kan trolig både handle om faglig utvikling, men også mot at ved å fremme faglig utvikling hindrer lærerne elevens inkludering. Dette bringer oss videre til neste avsnitt, hvor jeg ønsker å gå nærmere inn på spørsmålet om spesialundervisning, spesialskoler og segregeringstiltak.

Spesielle behov betyr spesielle tiltak?

Innledningsvis i denne oppgaven beskrev jeg spørsmålet om hvorvidt evnerike elever bør har krav på spesialundervisning. Både Smedsrud (2014) og Idsøe og Skogen (2011) stiller det samme spørsmålet. Dette var et dilemma som jeg ønsket å få belyst fra lærernes ståsted. På bakgrunn av hva vi så langt har drøftet, kan det synes som om lærerne opplever at differensieringstiltakene står i strid med inkluderingsideologien. I tillegg indikerer lærerne at en tilpasset opplæring for de evnerike elevene handler om å «gi noe ekstra». Vil det å gi elevene noe ekstra kunne innlemmes i tilpasset opplæring, eller beveger lærerne seg mot spesialundervisning uten at elevene egentlig har krav på det? En av lærerne fra offentlig skole følte selv at tilpasningen til den evnerike eleven var, om ikke annet, på et annet nivå:

Jeg er jo kanskje litt utenfor fordi jeg kan tilpasse for hele klassen, og så må jeg tilpasse et ekstra nivå til han. Så det er jo tilpasset opplæring da, men man må gi det lille ekstra som er kun til han.

Læreren fra Montessoriskolen beskriver at tilpasningen til eleven måtte gjøres innenfor de rammene av hva eleven hadde krav på og snakker blant annet om vanskelighetene ved å tilpasse uten en individuell opplæringsplan (IOP).¹

Du kan liksom ikke kjøre et helt annet opplegg uten at det er en IOP på det, og han har jo ikke sakkyndig vurdering eller er under noe PPT eller BUP.

Det kan virke som at alle lærerne i denne undersøkelsen mente at det ikke hadde vært feil om disse evnerike elevene hadde krav på retten til spesialundervisning. En annen lærer fra den offentlige skolen nevner likevel at dette ikke var noen kampsak for henne:

Det hadde jo vært genialt, men vi er jo ikke der. Men altså selvfølgelig skulle han ha det. Men jeg tenker det blir ikke for meg en kampsak i skolen på en stund. For jeg tenker at da er det faktisk lettere å tilpasse til han inni klasserommet enn det er til en del andre, som faktisk må ut fordi de ikke skjønner hva læreren sier.

I mange andre land er det ofte blitt opprettet egne spesialskoler for evnerike elever. Jeg spurte lærerne hva de tenkte om dette. To forskjellige lærere fra den offentlige skolen svarte:

Jeg leste jo om den familien som ikke fikk den oppfølgingen de trengte i Norge, og så flyttet de til Danmark så ungen skulle gå på den skolen. Jeg tenker det hadde vært interessant å vite hva de gjør for noe, og selvfølgelig så har man jo skoler for vanskelige eller utagerende barn og sånn. Så det hadde jo vært fantastisk og hatt noe sånn, men jeg vet ikke om de da hadde blitt et sånt egen... hvis mange sliter sosialt også proppet inn på en skole.. alle er dødssmarte, det er jo lurt at de lærer de sosiale kodene og er en del av resten (...).

Hvis du avskaffer spesialskoler (...) og skal ha dem inn, og spesialundervisningen skal inn, så kan ikke jeg se noen grunn til at de flinke skulle ha sine egne skoler. Da må vi gjøre om på hele systemet. Hvis ikke blir det ulogisk og det går på menneskesyn. Altså hvorfor skal de ha noe annet enn, og noen vi sikkert mene at de driver samfunnet fram og sånn, men det må henge sammen i mitt hode.

Også læreren fra Montessori var kritisk til et slikt tiltak:

Tidligere har jeg vært for spesialskoler, men jeg synes etter at jeg har begynt å jobbe innenfor dette her systemet da, så synes jeg at det faktisk ikke er nødvendig. Det er for et fåtall av barn og for dem så finnes det spesialskoler. Vi klarer å, spesielt med evnerike barn som, de kan tilføre så mye til det lille samfunnet som en skole og en klasse er, og det at hvis de får det de trenger innenfor den gruppen eller den klassen de er med i, så fungerer det jo utmerket. (...) Men jeg tror ikke det er noen løsning å sette dem sammen på en spesialskole uansett. Det tror jeg bare vil gjøre ting verre.

¹ Se Opplæringslova § 5-5. *Unntak fra reglane om innhaldet i opplæringa og om kompetansekrav.*
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Jeg ønsker ikke å gå nærmere inn på diskusjonen om spesialskoler, men heller fokusere på spørsmålet om retten til spesialundervisning for de evnerike elevene. Skillet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning kan virke noe uklart. Bachmann og Haug (2006) ser blant annet på sammenhengen mellom begrepene knyttet til forskning og styringsdokumenter. For det første skal tilbudet om spesialundervisning være en måte å realisere tilpasset opplæring på, som et virkemiddel i likhet med differensiert undervisning. Dermed kan det synes som at skillet blir enda mere uklart. I tillegg fremhever forskning at distansen mellom idealet og realiteten i norsk spesialundervisning er stor (Bachmann og Haug, 2006). Dette henger for det første sammen med realiseringen av at ideologien om en inkluderende skole ofte står i konflikt med spesialundervisning, trolig fordi spesialundervisning kan medføre segregeringstiltak. Videre er forskningen på spesialundervisningens innhold og metoder mangelfull. Det kan synes som at det er uklart hva elevene får når de får enkeltvedtak om spesialundervisning etter §5-1. I St.meld.nr.30 (2003 - 2004)

Vedtak om spesialundervisning er etter departementets vurdering nødvendig når det er behov for en tilpasning som ikke kan gis innenfor rammene av ordinær tilpasset opplæring og i de tilfeller der målene for opplæringen skal være andre enn de som er fastsatt i læreplanene (s. 87).

Denne retten til spesialundervisning blir også fremlagt i Meld.St.18 (2010 - 2011). Flere forskere postulerer at de evnerike elevene har behov for en tilpasning som går utenfor den ordinære opplæringen. Sett i sammenheng med inkluderingsideologien finner vi også i denne undersøkelsen en antagelse om at elevene har behov for tiltak utover fellesskapets rammer. På den måten har vi tilfeller hvor evnerike elever bør få retten til spesialundervisning. Det jeg finner paradoksalt er at ut i fra Utdanningsdirektoratet (2009) sin vurdering blir evnerike barn ekskludert fra retten til spesialundervisning. Det kan dermed tolkes som at elevgruppen blir direkte diskriminert, noe som går mot prinsippet om en likeverdig opplæring. Det er likevel et spørsmål om hvorvidt retten til spesialundervisning vil løse noen problemer.

Ressurser og støtte fra ledelsen

Jeg spurte alle lærerne på slutten av intervjuet om de kunne nevne tre ting som ville bedret situasjonen for de evnerike elevene. Felles for alle lærerne i den offentlige skolen var et ønske om mer ressurser, både i form av penger, tid, personell og materiell. Dessverre blir resultatet

av konflikten med manglende ressurser at tilpasningen bærer preg av kompromisser. En av lærerne fra offentlig skole sier:

Også er det de praktiske, jeg tenker vi diskuterer hans behov. Hvis du skal diskutere om de svake skal ha spesialundervisning, «jammen vi får det ikke til, vi har ikke ressurser», nei men de har krav på det. Han har krav på det og ja, det er vanskelig å få det til, men okay, også blir det en litt sånn «kompromiss-greie».

Et kompromiss blir med andre ord «løsningen» når lærerne opplever at de har begrenset med tilgjengelige ressurser. En annen lærer fra offentlig skole sier:

Og selvfølgelig ha mer ressurser kanskje, også hvis man er kontaktlærer for en sånn elev at man hadde fått mere avsatt tid, eller hatt en assistent som er utdannet innenfor det da, som kan mye om det eller som er faglig sterk og kan da være med han og lære han opp eller søke på nettet, finne informasjon, lage ting, altså liksom at han får muligheten til å bruke de tingene.

Læreren fra Montessori trekker ikke fram samme problem. Hun nevner likevel at hun antar at ressurser trolig er et problem i den offentlige skolen, da spesielt med tanke på tid:

Jeg tror egentlig bare at lærere i offentlig skole ofte ikke har tid, de har ikke tid til å ta alle de hensynene.

Det er aktuelt å spørre seg om mer ressurser ville bedret situasjonen. Det er rimelig å anta at øremerkede ressurser til evnerike vil medføre at elevene kan få tilgang til materiell som per dags dato er utenfor rekkevidde.

Halsan (2014) har skrevet en artikkel med utgangspunkt i doktoravhandlingen til Tonje Constance Oterkiil. I Oterkiils avhandling har hun tatt for seg tiltak som omhandler endringsarbeid ved skoler. Dette kan være alt fra nasjonale reformer eller tiltak som skolen iverksetter selv. Ved for eksempel å gi evnerike elever retten til spesialundervisning, vil dette kreve at den norske skolen må gjennom en endringsprosess. I artikkelen blir det skrevet at «slike tiltak krever mye vilje, kunnskap, tid og innsats. Mange skoler sliter med å oppnå et vellykket resultat fordi de mangler ressurser» (s.1). I den samme artikkelen henvises det til 12 viktige faktorer som Oterkiils avhandling har kommet fram til som avgjørende for skolens muligheter for endring. Disse faktorene er eksterne faktorer, transformatorisk ledelse, mål og strategi, kultur, administrasjon, struktur, ressurser, klima, motivasjon, evner og kunnskap, holdninger og verdier samt individuell og organisatorisk prestasjon. Ledelsen ved skolen trekkes også fram som en viktig kilde i artikkelen og avhandlingen, siden det er de som står i en posisjon som kan påvirke faktorene. Det å ha ledelsen på lag var det en av lærerne i den offentlige skolen som trakk fram som helt avgjørende:

Jeg er veldig glad for at ledelsen på denne skolen her tar det seriøst og har selv gått på kurs om evnerike barn, og har sendt meg på kurs og begynner å kreve fra PPT at de

må, eller sånn fra andre hold, og har veldig lyst til å bli gode på det selv for det kommer alltid flere elever, men de er også veldig frustrerte for, hvor får man informasjon fra?

En slik støtte fører ikke bare til at lærerne opplever en støtte, men det bidrar også trolig til at den evnerike elevens behov blir tatt på alvor.

4.2 Sosial kompetanse

Lærerne var i mye større grad opptatt av sosial kompetanse enn jeg hadde forventet. Spesielt lærerne fra den offentlige skolen trakk fram sosiale og atferdsmessige utfordringer som en særskilt utfordring og hindring i forhold til elevenes tilpasning og tilhørighet i skolen. Alle lærerne i denne undersøkelsen hadde opplevd tilfeller av dette hos evnerike elever, som de enten hadde per dags dato eller erfaringer fra tidligere. Det var også tilfeller av sterk introvert atferd og emosjonelle utfordringer hos enkelte av disse elevene.

4.2.2 Lærernes oppfatning av elevenes sosiale kompetanse

Som nevnt tidligere var det hovedsakelig lærerne i den offentlige skolen som hadde et sterkt fokus mot en del atferdsmessige og sosiale utfordringer som de evnerike elevene viste. Det vil derfor være utsagn fra disse lærerne som hovedsakelig vil bli presentert. En av lærerne uttrykte det slik:

Nå har vi jo snakket en del om det faglige, men når man kommer inn på det sosiale så er det en del å jobbe med der da, for det er det som har vært, eller først og fremst den største utfordringen.

En annen lærer brukte en betydelig del av intervjuet til å snakke om de sosiale og atferdsmessige utfordringene. Etter hvert spurte jeg om arbeidet med denne eleven handlet mest om uønsket atferd, og om hun så på det som nøkkelen til å hjelpe eleven videre. Hun svarte:

Jeg synes det. Det tror jeg er en god oppsummering, og jeg mener at ved å jobbe med det så kan han komme mye lenger som menneske. Altså gløgg kommer han alltid til å være og han skal få utfordringer. Altså vi er ikke tjent med å ha.. Vi skal ikke bremse han. Det er ikke min greie altså, men han skal få utfordring i det rommet sammen med andre så godt det lar seg gjøre.

Den siste av de tre lærerne fra offentlig skole var også av samme oppfatning som de andre.

Hun sier:

Sånn sosialt sett synes jeg vi har en vei å gå, som vi jobber mye med. Det å være likeverdige. Ha respekt for andre som likeverdige.

Selv om lærerne fra den offentlige skolen hadde mest å si omkring negativ atferd hos evnerike barn, beskrev også læreren fra Montessori at hun hadde hatt erfaring med evnerike barn som viste sosiale og atferdsmessige utfordringer. Hun beskriver tidligere elev:

(...) det hadde aldri vært tilrettelagt noe for hans behov og vi trodde, altså han har vært meldt opp til PPT, men det var ingen som har skjønt, for han har veldig evnenivå og bare, ja, han har vært mye lei seg, mye misforstått. Han har mye større sosiale problemer. Vanskelig med å forstå andre barn og ja, snakke på et helt annet nivå, han snakker mye mer voksent. Jeg hadde også en annen elev. Han var ikke i samme gruppe som han her, så han ble vi jo veldig bevisste på nå etter hvert, for han hadde akkurat samme atferd som de her som jeg nevnte nå, og han kan ofte si at synes det er slitsomt å jobbe med andre barn fordi de klarer jo ikke å oppføre seg eller de tuller så mye, altså de har vanlig oppførsel for sin aldersgruppe, men han har mye mer moden oppførsel for sin aldersgruppe.

Denne oppfatning av at evnerike barn ofte har sosiale og atferdsmessige utfordringer ser vi igjen både i teori og i tidligere forskning. I teorien handler det om at de evnerike elevene spriker for mye fra sine medelever både akademisk, men også når det gjelder sosial intelligens. Det er derfor ikke urimelig å forstå at elever som føler at de ikke passer inn i fellesskapet har større risiko for å utvikle atferdsvansker. Oppfatninger om utbredte sosiale og atferdsmessige vansker hos evnerike elever blir også postulert av skolene og lærerne nevnt i undersøkelsene til Hagenes (2009), Skogen (2010) og Smedsrud (2012b). I alle undersøkelsene blir det beskrevet at elevene utagerer på bakgrunn av mistriivsel både faglig og sosialt og ble ofte henvist til PPT eller BUP, men da for å forsøke å identifisere en diagnose som årsak til problemene. Diagnoser som ofte er vanlig å «feil-relatere» til evnerike elever, er blant annet ADHD og Asperger syndrom (Kyed, 2007 i Hagenes (2009); Smedsrud, 2012a).

Manglende sosial kompetanse – hvordan kommer det til uttrykk?

I hovedsak kommer det lærerne i den offentlige skolen kaller manglende sosial kompetanse til uttrykk gjennom det Nordahl et al. (2005) beskriver som utagerende og/eller lærings- og utviklingshemmende atferd. Sistnevnte omhandler atferd hvor eleven kan være urolig, bråkete og forstyrret i timen, eller bli lett distraheret. Utagerende atferd omhandler et atferdsmønster

som består av at eleven fort kan bli sint, krangle med medelever og svare tilbake til voksne ved irettesettelse. Disse angrepene kan være av både verbal, men også fysisk karakter.

Felles for de tre lærerne fra offentlig skole var at de evnerike elevene kom med forskjellige utsagn i undervisningen. For to av lærerne var det hovedsak snakk om det å ikke «rekke opp hånden» når han skulle si noe, og heller rope ut og slik forstyrre undervisningen. For lærerne var denne atferden ikke akseptabel og den hadde en direkte effekt på klassemiljøet. En av de to lærerne beskriver det slik:

(...) Det er jo på en måte ikke hans feil alene, (...) men jeg tenker at han er vel «by far» den som gjør det mest og høyest og sterkest, og på en måte med en sånn selvfølgelighet, fordi han føler han har rett til det på en måte. Men noe vi har sett i den klassen sånn som når jeg begynte i høst, så er det jo ikke en jente som åpner munnen for eksempel. Ikke sant? (...) Det å for eksempel tørre å spørre om ting, terskelen blir høyere for det hvis du har mange sånne kommentarer idet du får en oppgave «nhååå, det er så lett!», ikke sant? Altså det skal ikke så mye til. Eller hvis noen spør om noe så er det sånn «åh nei men herre, det hadde vi i tredjeklasse da». Så det skal lite til, for det gjør noe med miljøet.

Disse to lærerne så på disse utsagnene som en måte for eleven å oppnå en form for oppmerksomhet og for å få anerkjennelse for at han var intelligent. I tillegg var hovedutfordringen for disse lærerne når elevene skulle arbeide sammen i grupper. Eleven hadde en tendens til å ta rollen som «sjef» og skulle styre sin gruppe. Som konsekvens likte ikke de andre medelevene dette, og lærerne jobbet med å lære eleven å delegerer ansvar. I likhet med lærernes erfaringer beskriver Idsøe og Skogen (2011) at ved manglende utfordringer kan evnerike barn fremvise forstyrrende atferd i klasserommet. En annen konsekvens, som også blir beskrevet, er at de kan bli «fraværende» og uvillige til å samarbeide. Lærerne viste en stor forståelse for hvorfor den evnerike eleven helst ville gjøre gruppearbeidet på sin egen måte. En av lærerne beskriver:

(...) når du snakker om gruppearbeid, jeg tenker noe av det som er, og det må vi ta på alvor, det er pyton, altså hvor mye det koster for han å sitte å brenne inne med det han kan, og det han vet i en sånn situasjon, for at andre skal få komme med sine ting, som helt sikkert er dårligere. Det er vanskelig å svelge.

For den siste av lærerne fra den offentlige skolen viste også denne evnerike eleven lærings- og utviklingshemmende atferd ved å komme med utsagn i timene. Disse utsagnene var likevel rettet mot å korrigere læreren når hun underviste. Hun trekker fram et eksempel:

Vi hadde om kart og sånn, og verdensdelene også skal jeg dele sånn ca hvor verdensdelene er, også begynner jeg å tegne rundt og da er sånn «men du de tre landene der er med i Europa!!» og da er det litt sånn, okay, da tar vi streken litt lenger ned. Så jeg må jo hele tiden være godt

forberedt også på detaljnivå, ellers så får han bare fylle ut når det er ting han kan som ikke jeg kan.

Disse utsagnene fra eleven var ikke lenger et like stort problem, og var uansett ikke et problem for læreren. Hun snudde det heller til noe positivt ved at hun så på elevens kunnskap som en ressurs og som bidro til å holde henne og de andre elevene «skjerpet». For denne læreren var den største utfordringen knyttet til elevens utagerende atferd mot andre medelever. Hun beskriver det slik:

Siden han er veldig sta og det med, spesielt i første klasse, ble veldig frustrert hvis ting ikke ble slik som han hadde tenkt, og det var vanskelig. Og han hadde veldig vanskeligheter med å kontrollere sinnet sitt hvis han ble frustrert. Da var, alt lukket seg så man måtte bare fjerne folkene fra situasjonen.

I tillegg hadde eleven vært i konflikt med spesielt en annen elev. Disse to var på forskjellig nivå fysisk, men intellektuelt var de likeverdige. Læreren tolkning av dette var at det trolig var preg av en del konkurranse mellom elevene. Også i dette tilfellet var det blitt bedre ved at slike situasjoner ikke var så hyppige lenger. Læreren forklarer dette med at eleven trolig har gjennomgått en modningsprosess, samtidig som kommunikasjon og relasjonsbygging mellom partene hadde bidratt til en positiv utvikling. Læreren gir også foreldrene en stor del av æren for at situasjonen har bedret seg.

Av hva vi kan se, blir manglende sosial kompetanse i denne sammenhengen, sett i sammenheng med og resulterer i atferdsvansker. Denne sammenhengen er ikke ukjent og blir presentert av flere forskere hos Nordahl et al. (2005).

4.2.3 Kan «ikke-akseptabel» atferd forstås som respons på mangelfull tilrettelegging?

Et stort og viktig spørsmål i sammenhengen mellom manglende sosial kompetanse og atferdsvansker er om dette er elevenes respons på at skolen er for dårlig tilpasset til deres nivå. Utagerer de fordi de kjeder seg? Utagerer de fordi de ikke føler de passer inn? Mye av faglitteraturen og forskningen som er presentert i denne undersøkelsen, indikerer at dette kan være tilfellet. I denne sammenhengen er det ikke bare utagerende atferd som kan være et resultat på grunn av manglende tilrettelegging. Læreren fra Montessoriskolen snakket mye om en elev som istedenfor å utagere, responderte med det Nordahl et al. (2005) beskriver som internalisert eller innagerende atferd. Dette er det man kan kalle «de usynlige» barna fordi de holder sine vansker for seg selv, noe som kan være sterkt belastende for eleven det gjelder. I

forhold til Betts og Neilhart (1988) sine profiler, vil denne eleven passe under type 3, «Den skjulte». En slik evnerik elev kan fornekte sin begavelse til fordel for å passe inn. Hun beskriver en samtale med elevens mor:

(...) da når vi skulle ha utviklingssamtale, så møtte jeg en ganske frustrert mor som sa at hun hadde tatt opp på alle utviklingssamtaler siden han begynte på skolen at han trengte utfordringer og at han lett kunne bli en skolevegrer, og han hadde begynt å vegre seg, og hjemme så gråt han før han skulle gå på skolen og synes det ikke var noe gøy å være der. Han følte seg annerledes og at han ikke fikk gjøre ting som var på hans nivå da. Og det tok jeg veldig alvorlig.

Det er med andre ord flere måter disse elevene reagerer på, og mye kan tyde på at mangelfull tilrettelegging basert på elevenes evner kan være av stor betydning. For en av lærerne fra den offentlige skolen var utagerende atferd ofte respons på «kjedelige oppgaver», men at vanskeligere oppgaver ville løse problemene, mente hun var en litt for «enkel» løsning. Hun beskriver:

For ja, er intelligent og ja, skal ha tilpasning, men ikke egne regler for atferd. Også sosiale vansker, ja det er det mange som har, og da må vi jobbe med det. Men ikke som bortforklaring eller i betydningen vi trenger ikke gjøre noe med det så lenge han får vanskelige oppgaver så løser alt seg for eksempel. Det tror ikke jeg på. (...) Jeg tenker at det å ha noe å henge fingrene i, det kan også løse, eller være med på å bidra positivt i forhold til uro og det sosiale sånn i forhold til den «klovnerollen». Men ikke alt. De må også jobbe med sosiale ting.

Argumentasjonsrekken til denne læreren virker rasjonell. Det blir trolig feil å si at å ikke gi evnerike elever pensum som er tilpasset deres nivå ikke vil ha en effekt på elevens atferd. Samtidig vil det være naivt å anta at dette ene og alene vil gjøre at elevene slutter med uønsket atferd, enten utagerende eller innagerende. Hva kan være andre grunner til at elevene handler slik de gjør?

I forhold til atferdsvansker er det ofte snakk om beskyttelses- og risikofaktorer. Sett i sammenheng med evnerike barn beskriver Nordahl et al. (2005) enkelte individuelle beskyttende faktorer som er relevante. Her skildres det blant annet at å være jente, ha høy verbal intelligens og høy IQ er blant noen individuelle beskyttende faktorer som bidrar positivt for å motvirke atferdsvansker. Hva så med kontekstuelle faktorer? Dette vil si om barnet kommer fra en belastet familie med konflikter, manglende tilstedeværelse av foreldrene og sosioøkonomisk status og størrelse. Jeg var personlig i kontakt med foreldrene til elevene det er snakk om i denne undersøkelsen, og jeg har ingen indikasjon på at de evnerike barna det er snakk om er spesielt preget av noen av disse kontekstuelle faktorene,

selv om jeg ikke kan si dette for sikkert. Selv om jeg nå kun har presentert et relativt smalt bilde av mulige risiko- og beskyttelsesfaktorer rundt disse elevene, kan jeg ikke se andre mere åpenbare forklaringer annet enn at den atferden til elevene har sammenheng med manglende tilpasning i skolen, både akademisk og sosialt.

Forskning har i midlertidig vist at det sjelden kun er en årsak til at barn utvikler atferdsproblemer. Derfor blir det avgjørende å kartlegge og analysere hvilke beskyttelses- og risikofaktorer som er gjeldende i de aktuelle tilfellene (Nordahl et al., 2005). Grunnlaget for arbeid med sosial kompetanse er et arbeid relatert til inkludering, som igjen er sterkt knyttet opp mot tilpasset opplæring. Som vist i Opplæringsloven § 9a-3 har elevene krav på å føle en sosial tilhørighet. Sosial tilhørighet blir et viktig aspekt ved inkludering. Ved at lærerne prioriterer arbeid med sosial kompetanse vil man sannsynligvis i større grad klare å inkludere de evnerike elevene inn i det sosiale fellesskapet. Dette blir på mange måter sådan et middel for å bedre opplæringstilbudet og den tilpassede opplæringen.

4.3 Holdninger og betydningen av kompetanse

4.3.1 *Holdningers betydning for oppfatningen av evnerike barn*

Holdningene rettet mot evnerike barn bærer i stor grad preg av misoppfatninger, enten ved at disse barna er «ideal-elever» eller at tilpasning av deres opplæring blir knyttet opp mot en elitismetradisjon. For lærerne var det ingen tvil om at elevgruppen er ukjent for mange og at elevene blir misforstått. Læreren fra Montessori beskriver sine tanker om de generelle misoppfatningene av evnerike:

Det jeg har inntrykk av, er bare det at folk har veldig lite erfaring med det og lite erfaring med tankegangen deres og at det er lett å bli irritert og frustrert på de fordi de er så, eller jeg kan ikke si de da, han er veldig bastant eller sånn. Hvis han mener han har riktig så mener han at han har riktig, og da skal det svart og hvitt motbevises, også det med det at han er nøye på ting, eller han har satt seg fast i et mønster og klarer ikke å gi slipp før han har funnet det ut. Altså hvordan de tenker på det, jeg skjønner at det er lett at de blir feil-diagnostisert eller et sosialt problem i klassen fordi de utagerer fordi det er kjedelig og fordi de kan alt om «Muhammed» uansett da, og hvis man da ikke forstår hvordan han tenker eller lar han få lov til å utfolde seg, da kan man heller gi han en bok om islam da istedenfor at han skal sitte å høre på. At man skjønner hvorfor han blir urolig da. Men jeg tror mange vet lite om dette emnet. Det er mye mer fokus på de dårlige. Men jeg tror ikke folk tenker negativt om det heller, bare lite informasjon og kommer sjelden bort i det, også at man blander den «flink pike» -greiene med evnerik.

Ut fra dette utsagnet og et tidligere utsagn under kategorien «sosial kompetanse» kommer ofte barnas høye evner til uttrykk gjennom å utfordre lærerens kunnskaper (Idsøe og Skogen,

2011). Dette kan føre til irritasjon og som et direkte angrep mot lærerens autoritet. Også læreren fra Montessori trekker fram begrepet «flink pike» som vi kan knytte opp mot holdningen om evnerike som «ideal-elever». Denne manglende kompetansen om evnerike barn innbefatter ikke bare konkret kunnskap og verktøy for å gi elevene en tilstrekkelig tilpasset opplæring, men også kompetanse, eller innsikt i hva det egentlig betyr å være evnerik. Lærerne i denne undersøkelsen har som sagt enten satt seg inn i relevant litteratur, eller vært på kurs med foreningen lykkeligebarn.no. Lærerne beskriver hvordan deres oppfatningen ble endret etter skoleringen:

Jeg har jo endret syn, eller sånn.. Nå skjønner jeg litt mer hva et evnerikt barn er da og hvilke tilrettelegginger trenger de, eller begynt å forstå litt da. Så, selvfølgelig, så er de forskjellige fra person til person de også, men i starten var det at jeg ble på en måte irritert over at alt skulle være så nøye, eller jeg klarte ikke å forstå han helt da. Alt skulle være sånn og sånn, og hvorfor han ble sint for ting som.. Også skjønte ikke jeg hvorfor han ble sint.

Jeg tenkte er det sånn hennes barn har det, tenkte jeg. Fordi at på det tidspunktet kjente vi ikke hverandre. For det var bare en kald front. Så du må jo tenke er det sånn han har det, og så må du begynne å jobbe der ifra.

Sånn at hun (mor) sa til meg at han var et evnerikt barn og forklarte hva det innebar, men så hadde vi også ganske raskt etter det et sånt minikurs med lykkeligebarn, og da ble det jo enda mer tydelig hvordan man kan tilrettelegge, og at disse barna faktisk ikke, det er liksom ikke det at de er noe bedre enn andre, det er at de faktisk kan bli skoletapere fordi de ikke, de blir deprimeret eller ja, og da er det mye enklere å forstå når du får litt sånn, ja.

Det viser at kun et lite kurs kan ha stor betydning for hvordan lærere i skolen betrakter evnerike barn. Sett bort fra ett kapittel av Kjell Skogen om elevgruppen i boken «Spesialpedagogikk» så er denne elevgruppen er fraværende fra så å si alle typer pedagogisk utdanning. Det er likevel opp til den enkelte spesialpedagogikkstudent å velge hvorvidt han eller hun ønsker å lese dette kapitlet.

4.3.2 Holdningenes betydning for evnerike elevers tilhørighet og tilpasning i skolen

Vi kan antyde at det ligger en holdning om at evnerike barn klarer seg selv. En slik holdning blir blant annet formidlet gjennom styringsdokumentene ved at elevgruppen ikke skal ha krav på retten til spesialundervisning. I de fleste tilfeller ser det ut som at det er foreldrene som tar det første initiativet ved å ta kontakt med skolen for å be om ekstra tilrettelegging for sitt barn. Basert på tidligere forskning fører dette møte sjelden til annet enn følelse av avslag og

utstøting for foreldrene (Hagenes, 2009; Skogen, 2010; Smedsrud, 2012a). Også lærerne i denne undersøkelsen vektlegger negative holdninger mot foreldrene som en slags katalysator for en tilstedeværende «jantelov». Læreren fra Montessoriskolen forklarer:

Ja det tror jeg, og det høres sånn.. Evnerikt, det høres så positivt ladet ut, så jeg tror nok at mange foreldre som kommer og sier at barnet deres er evnerikt blir møtt med litt fordommer. At ditt barn er så mye bedre enn alle andres? For som lærer kan man jo kanskje oppleve at foreldre tenker det om sine barn, og da blir vi jo kanskje litt fordomsfulle, dessverre.

Også en av lærerne fra den offentlige skolen vektla at foreldrene dessverre heller bli sett på som en plage enn en ressurs. Hun sier:

For det første så tror jeg at de (lærerne) synes foreldrene er en skikkelig «pain in the ass». De foreldrene som er så freidige at de tørr å komme å si at «jeg har et intelligent barn». Da er det janteloven og alle slags lover.

Det kan virke som om hovedproblemet ligger i møtet mellom foreldre og lærer. Det kan virke som om måten foreldrene ordlegger seg og presenterer problemet på oppfattes negativt. I tillegg er som kjent lærernes kunnskaper om elevgruppen er begrensede. Disse to faktorene, kommunikasjonen og kunnskaper om elevgruppen, skaper en avstand som gjør at mulighetene for et godt samarbeid blir redusert. I enkelte tilfeller tror jeg kanskje at foreldrenes ytringer som «mitt barn er veldig intelligent og trenger ekstra tilpasning» dessverre kan virke mot sin hensikt. I tillegg trekker læreren over også fram et annet element, nemlig lærernes vanskeligheter for å gi slipp på «felleskontrollen» i forhold til elevgruppen.

Det andre er at jeg tror, ikke av vond vilje noe særlig, men det er litt sånn at, jeg tror det er sånne damelærere som synes det er vanskelig å slippe kontrollen. Altså det å si til en elev «jammen bare fortsatt å regne i matteboka», da får halvparten av norske lærere angst, fordi de mister den der felleskontrollen på at alle skal gå i takt, og det er skummelt. Også finner du på litt sånne unnskyldninger. Nå er jeg litt stygg altså, men det er sånn at «ja, du må hvert fall først vise at du gjør det ordentlig». Det mener jeg faktisk er et poeng av og til å da, men også sørger du for at de sliter seg i hjel med det sånn at du slipper å finne noe annet til dem.

Med unntak av dette eksempelet om fryktene for å miste en «felleskontroll» over sine elever er lærenes syn på holdningene om evnerike elever og deres foreldre relativt samstemte. På den måten gir ikke mine data noen mulighet for å drøfte forskjeller ved mine informanters utsagn. Jeg ønsker dermed å se nærmere på bruken av ordet «elitisme-frykt». Som jeg har vist til tidligere i dette kapitlet så vil ofte en tilpasset opplæring for evnerike elever handle om å «gi noe ekstra» som i stor grad handler om differensiert undervisning. I tillegg har jeg antydnet at det er en manglende kompetanse i form av aktuelle metoder og tiltak for disse elevene. Som

skrevet i Ekspertgruppen for spesialpedagogikk (2014) har vi ikke i Norge hatt noen tradisjon for å innlemme denne elevgruppen i spesialpedagogikken. Problemet er at denne elevgruppen har ikke blitt innlemmet under noen av de pedagogiske disiplinene. Vi har derimot en mye lengere tradisjon med å tilpasse for elever med nedsatt funksjonsevne, og det er mulig å anta at det eksisterer en holdning om at elever med svake skoleprestasjoner skal komme først. Som en av mine informanter beskrev, så var ikke retten til spesialundervisning for evnerike noen kampsak for henne fordi det eksisterer svake elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring. For å knytte dette opp mot den teoretiske forankringen, så er det nok enighet om at vi i Norge har en skolepolitisk holdning som er sterkt knyttet mot Jefferson-tradisjonen. Man kan på mange måter anse denne tradisjonen som en «hybrid» av den egalitære og elitistiske tradisjonen. Man ser likevel på bakgrunn av teori, tidligere forskning og funnene i denne undersøkelsen at vi i Norge har en Jefferson-tradisjon som er et resultat av en slags «ujevn hybrid», hvorav den elitistiske tradisjonen står som dominerende. Det er også i faglitteraturen jevnt over beskrevet at å gi evnerike ekstra hjelp og støtte blir oppfattet som uheldig elitisme, eller en slags «elitisme-frykt» (Idsøe og Skogen, 2011; Smedsrud, 2012a). Jeg vil likevel kritisere bruken av begrepet «elitisme-frykt» sett i en sammenheng der skolen og lærerne ikke «ønsker» å gi elevene en tilstrekkelig tilpasset opplæring. Etter gjennomføringen av intervjuene med lærerne satt jeg igjen med et inntrykk av at dette var lærere som, til tross for begrensninger, på ingen måte ønsket å stå som hindrer for elevenes utvikling. Dette momentet ble presentert under kategorien «Tilpasset opplæring» om «inkluderingsproblematikk» og er også en problemstillingen presentert av Idsøe og Skogen (2011).

En av lærerne presenterte også en holdning om «å prøve» i avsnittet om «utfordringer knyttet til kompetanse og informasjon om evnerike». Disse utsagnene passer godt med den norske skolens filosofi om «en skole for alle», som også kan knyttes til Jefferson-tradisjonen. Det er min oppfatning at man på ingen måte må knytte «elitisme-frykt» opp mot at lærere i skolen «ikke vil», selv om man kan ikke se bort fra at det eksisterer lærere eller skoler som ikke er åpne for å inkludere evnerike elever. Jeg ønsker likevel å poengtere at det er min oppfatning, på bakgrunn av funnene i denne undersøkelsen, at lærere i skolen ønsker å hjelpe alle barn i å vokse og utvikle seg, uavhengig av om man er evnerik eller ikke. Denne «elitisme-frykten» er ikke bare en skolepolitisk utfordring, men kanskje i større grad et samfunnsproblem. Selv om politikere skulle gi andre rettigheter enn retten til en tilpasset opplæring til evnerike barn i skolen, bærer vi som nasjon et sterk preg av et sosialistisk, og på mange måter egalitært syn

på mennesket. Det er viktig å ta vare på de elevene med svake skoleprestasjoner, men vi må ikke glemme at de med et stort akademisk potensialet også har behov for vekst og utfoldelse. Min oppfatning er i likhet med andre forskere på feltet at mange evnerike elever er ikke får utbytte av den ordinære undervisningen. På den måten har også de krav på særskilte tiltak som retten til spesialundervisning. Sett i sammenheng med holdninger vil dette bety blant annet en holdningskampanje som øker særlig lærere og andre utdanningsprofesjoners innsikt, men også folk flest sin kunnskap om evnerike elever og deres behov. Dette vil være nødvendig for å redusere den «elitisme-frykten» som tilsynelatende er tilstede. Min oppfatning er at bedre informasjon, åpenhet og forståelse kan virke som viktige faktorer for å endre dagens holdninger slik at skolesystemet får en Jefferson-tradisjon som bærer preg av likevekt mellom den egalitære og elitistiske tradisjonen.

4.4 Relasjoner

Så langt har vi vært inne på tilpasset opplæringsbegrepet og utfordringer knyttet både til gjennomførelse av differensieringstiltak, manglende ressurser og kompetanse, tilgang på informasjon og en tilsynelatende konflikt med inkluderingsideologien. Det er også observert atferdsmessige og sosiale utfordringer som opptar mye av lærernes tid i arbeid med disse elevene. I tillegg spiller negative holdninger rettet mot elevene og foreldrene en viktig rolle. På alle disse områdene er det et begrep som gikk igjen gjentatte ganger, nemlig relasjoner. Jeg hadde ikke sett for meg at dette skulle være så sentralt i arbeidet med disse barna. I denne redegjørelsen av kategorien relasjoner skiller jeg mellom relasjonsbygging knyttet til elevene og samarbeid med foreldrene.

4.4.1 Lærer – elevrelasjonen

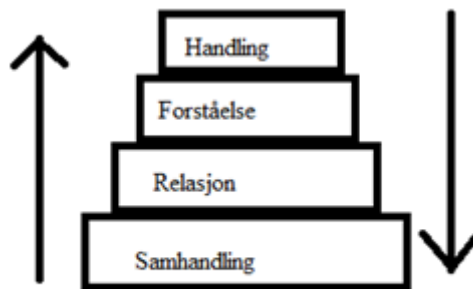
Alle lærerne i denne undersøkelsen la stor vekt på relasjonsarbeid i forhold til de evnerike elevene. Det var dette som i det hele tatt gjorde det mulig å tilpasse undervisningen og arbeide med atferdsmessige utfordringer. For lærerne var det først og fremst veldig krevende og utfordrende i forhold til lærer – elevrelasjonen til de evnerike. Denne erfaringen støttes blant annet av Idsøe og Skogen (2011). En av lærerne fra offentlig skole beskrev starten på forholdet til eleven som å ikke «bli sett»:

Når jeg snakket med han, så snakket jeg med en gutt som så på meg uten å se meg. (...) Så det første jeg måtte jobbe med, var å få en god relasjon, det var nummer en. Det var jo ikke noe

annet å jobbe med, og hvordan får man en god relasjon? Jo det er det hverdagen som forteller og hvordan du skal jobbe videre, det er ikke hva du har lest eller sett.

En annen lærer fra den offentlige skolen snakker om relasjonsbyggingen i et tidsperspektiv og at relasjonsbyggingen også var krevende fra elevens side:

Ja det har tatt veldig lang tid. Jeg tror også han brukte mye tid på å bygge relasjon til meg. Så det var nesten et halvt år hvor jeg ikke klarte å forstå meg på han og han ga meg på en måte ikke noe.



Figur 1 - Relasjonspyramiden
(Røkenes og Hanssen, 2002)

Hva kan være grunnen til at disse lærerne finner det såpass krevende å etablere en relasjon til disse elevene? I Røkenes og Hanssen (2002) blir det presentert en «relasjonspyramide». Som vi ser i Figur 1 vil en god relasjon ha sitt fundament i samhandlingsprosessen. Det er her begreper som tillit og trygghet blir etablert. Med en trygg relasjon vil man på den måten forstå hverandre bedre, og med økt forståelse vil partene også handle på en mer effektiv måte overfor hverandre. Dette er en sirkulær prosess som medfører at ved gjentatt styrkning av relasjonen vil man samhandle bedre og på den måte kunne fremme positiv utvikling og endring. Som vi så fra det første sitatet, var kommunikasjonen mellom lærer og elev krevende. Læreren fra Montessori beskriver situasjonen slik:

Ja han var veldig reservert og veldig redd for å si noe feil, sånn at de første elevsamtalene jeg hadde med han, så fikk jeg vel egentlig ingenting sånn spesielt ut av han. Han hadde det fint på skolen. «Fint» har vært et veldig godt brukt ord.

Vi ser fra teorien at evnerike barn skiller seg ut fra andre barn, da spesielt i forhold til det intellektuelle. Det er mulig å anta at elevene det er snakk om, føler en mangel på forståelse (Hagenes, 2009; Skogen, 2010; Smedsrud, 2012a). Baldwin (2010) trekker fram viktige «personlige kvaliteter» hos lærere for evnerike elever. At lærer selv også hadde en høy IQ var en av dem. Det er helt klart at det ligger noe i ordtaket «like barn leker best» og at evnerike barn har lettere for å kunne skape en relasjon til noen som er mer likesinnet dem selv. Med

andre ord handler det om å kunne møte elevene på deres nivå. Dette snakket blant annet læreren fra Montessori om:

Jeg tror først og fremst det å ta seg tid til å bli kjent med eleven, og det gjelder for alle elever, uansett om de er evnerike eller ikke, men så ser jeg jo at vi som på småtrinnet, var ikke vant med å gi såpass store utfordringer til en elev i den aldersgruppen, og det var nok ganske viktig. At man kan møte dem på et høyere nivå for at de skal føle at det er gøy og at de voksne faktisk kan noe. Noe som gjør at de respekterer de voksne igjen da. Så jeg tror det er viktig å ha noen rundt de elevene som kan løfte dem opp til et nivå.

Det er mulig å anta at kanskje lærerne mangler noen av kvalitetene som blir presentert av Baldwin (2010), Tirri (2008) og Whitlock og DuCette (1989). Dette kan medføre at relasjonsbyggingen ble ekstra krevende. Jeg oppfattet mine lærerinformanter som genuint interesserte i å skape og ta ansvar for en god relasjon til elevene, noe Nordahl et al. (2005) og Juul og Jensen (2002) understreker viktigheten av. Ut ifra Figur 1 er det samhandlingen som er den avgjørende faktoren for å etablere en god relasjon, og som del av samhandling med andre mennesker blir kommunikasjon av avgjørende betydning. Det var også dette lærerne vektla i sine beskrivelser av relasjonsbygging. Læreren fra Montessori beskriver prosessen for den aktuelle eleven og en av hennes kollegaer:

Så de gikk veien sammen. Hun begynte å spørre han mer: hva trenger du? Kan du finne oppgaver i de her bøkene som du synes passer. Skal vi ha en bok med vanskeligere oppgaver?

En av lærerne fra den offentlige skolen tok i bruk teknologi som hjelpemiddel for å få kontakt med sin elev:

Det er jo mange måter å gjøre det på. Verden går jo videre på teknologien, og han henger jo med der. Så vi har jo et mailsystem på it's-learning og jeg får stadig vekk mail, og han får jo svar på mail. Enkelt og greit, og egentlig ganske hyggelig.

En annen lærer fra den offentlige skolen snakker om bruken av kommunikasjon for å inkludere eleven i planlegging av undervisningen:

Jeg har jo hatt fokus på det at han skal være litt, eller sånn at han kan fortelle meg hva han er interessert i, hva slags oppgaver han liker å gjøre, være med å se på denne sjettklasseboka, tror du dette ser greit ut, liksom ta han litt mer i planleggingen. At han tar del i de faglige tingene da, også spør han når han ikke ville svare på de, hvorfor vil du ikke det? Bare sånn for å forstå han litt.

Det er viktig å påpeke at kommunikasjon ikke bare var viktig for å bygge en relasjon, men også for å identifisere elevens interesseområder. Dette var noe som alle lærerne i denne

undersøkelsen vektla. Kommunikasjon ble på den måten også et middel for å identifisere hva som motiverte elevene. Siden motivasjon har avgjørende betydning for opplæring og undervisning, påvirker kommunikasjon og relasjonsbygging direkte inn på elevens tilpassede opplæring. Lærerne får med andre ord muligheten til å influere på elevenes indre motivasjon og også kunne gi elevene positive mestringserfaringer ved å tilpasse oppgaver og pensum som man vet samsvarer med elevenes interesser. Som resultat av fokuset rettet mot å lære eleven å kjenne, førte dette til en økt forståelse for lærerne, både for å vite hva eleven trenger i forhold til akademiske utfordringer, men også for å forstå eventuelle avvikende atferdsmønstre. En av lærerne fra den offentlige skole beskriver:

Så jeg er glad for at jeg begynner å bli kjent med han og skjønner på en måte reaksjonsmønstrene hans og forhindre de tingene han ble sint for i første klasse og frustrert over. Det skjer jo veldig sjelden nå.

På bakgrunn av mine funn blir relasjonsbygging og fokus rettet mot kommunikasjon den mest sentrale bidragsfaktoren for lærerne i arbeidet med de evnerike elevene. I den sammenheng oppdaget jeg en masteroppgave av Ribesen (2012). Denne undersøkelsen hadde fokus rettet mot lærernes rolle i forhold til begavede barn med emosjonelle vansker. Også i denne masteroppgaven var relasjoner og støtte av avgjørende betydning. En god relasjon blir blant annet trukket fram som å være en forebyggende faktor for emosjonelle vansker og er avgjørende for å fremme gode læringsprosesser. I denne masteroppgaven var også lærerne sterkt opptatt at lærere skal vise at de bryr seg om elevene, skape god dialog, være oppmerksom og gi tilbakemeldinger. Det er viktig å sikre at eleven blir sett, føler seg trygg og har faste rammer. Det at en annen undersøkelse også støtter funnet om at en god relasjon til de evnerike elevene er av stor betydning, styrker denne undersøkelsens eksterne reliabilitet.

Det var riktig nok ikke bare relasjonsbyggingen til elevene som var avgjørende for å kunne gi elevene en givende skolehverdag. For alle lærerne i denne undersøkelsen var samarbeidet og relasjonen til foreldrene også av betydning.

4.4.2 Foreldresamarbeid

Viktigheten av relasjonen til aktørene i systemet, kalt mikronivå, blir vektlagt av Baltzer et al. (2012). Blant disse deltakerene finner vi foreldre. Under kategorien «Holdninger» i kapittel 4, ble negative holdninger mot foreldre til evnerike barn trukket fram. Her argumenterte jeg for at kommunikasjonen ofte stagnerte ved at formidlingen mellom partene med stor

sannsynlighet bar preg av måten foreldrene ordlegger seg og presenterer problemet på. At samarbeidet med foreldrene til evnerike barn er krevende, ser vi også igjen i undersøkelsene til Skogen (2010), Hagenes (2009) og Smedsrud (2012a). Under avsnittet «Ikke-akseptabelatferd som respons på manglende tilrettelegging», beskrev læreren fra Montessori i en samtale med elevens mor, hvordan hun følte en manglende forståelseshorisont fra elevens tidligere kontaktlærer. Ut fra det avsnittet kunne det synes som at utgangspunktet til foreldrene og lærerne i forhold til målsetning for elevens skolehverdag var forskjellig. Dette var en konflikt mellom vektlegging av arbeid med sosial utfordringer fremfor fag og arbeid med å fylle kunnskapshull eller å akselerere opplæringen, snarere enn å vektlegge trivsel. Det var trolig først og fremst en utfordring knyttet til det Drugli og Onsøyen (2010) betegner som kommunikasjonens innhold og ikke på et relasjonsnivå. Læreren fra Montessori og en av lærerne fra den offentlige skole beskriver:

Jeg skjønnte jo på mor at det ikke var viktig for henne at, om han fikk hull eller ikke, det var viktig for hun at han hadde det fint på skolen, at han hadde lyst til å gå på skolen og hadde lyst til å lære nye ting.

Men foreldrene sier sånn, vi er ikke opptatt av at han skal fyke fra de andre eller være best i det og det, vi vil bare at han ikke skal kjede seg på skolen og det tror jeg ikke han gjør, men jeg tror at han kunne selvfølgelig blitt mye flinkere i flere ting hvis han hadde hatt anledning til det da.

Det var helt tydelig at samtaler med foreldrene ga lærerne en innsikt som både var til hjelp, men som også ga dem et nærmere innblikk i den faktiske situasjonen. Det at lærerne anerkjenner og bekrefter foreldrenes bidrag var av stor betydning. På den måten blir forholdet basert på gjensidig avhengighet og at man er «på lag». Betydningen av dette beskriver blant annet en av lærerne fra den offentlige skolen:

Men jeg er veldig glad for bra samarbeid med foreldrene. Jeg er veldig avhengig av det også, for de kjenner igjen de tingene med det sosiale som har vært og er utfordrende, kjenner de igjen selv, og kan gi meg tips på hva de gjør hjemme om hva som fungerer og ikke. Det er ikke sånn at «dette er skolen sitt ansvar». De er mer sånn «her er noen bøker, kanskje dette er noe han kan jobbe med», så det er jeg veldig glad for. Jeg føler jeg har de veldig på min side.

Det viktigste momentet som kan trekkes ut fra samarbeidet mellom foreldre og læreren, er at foreldrene blir anerkjent som en ressurs framfor en «plage», noe som teorien viser ofte kan være tilfellet med svært engasjerte foreldre. Som resultat av en god relasjon har foreldrene

større tillit til lærerne og lærerne tar seg tid til å høre på foreldrene og bekrefter dem. En lærer fra den offentlige skole beskriver:

Den opplevelsen av at skolen ikke, at du ikke får det du skal, det er frustrerende uansett hva slags barn du har. Også ser hun (mor) vel at vi i hvert fall prøver.

I tillegg ser vi at det å ha foreldrene på lag bidrar til å roe stresset lærerne har for at eleven skal underlyte eller ikke få nok tilpasning. Dette forklarer læreren fra Montessori:

Men jeg tror at jeg og de andre kollegaene mine også klarte å ta det litt roligere når foreldrene selv har sagt at «jamen det er ikke det vi er opptatt av, og de hullene de kommer til å fylles uansett, og vi har tillit til skolen og at dere klarer å gjøre det som er best for han.» For det verste for oss ville være at du havner i den situasjonen at foreldrene lager et leven når de kommer opp ofte i gruppe 2 da, på mellomtrinnet, og de ikke får så gode prøveresultater som foreldrene forventer.

I denne undersøkelsen setter lærerne virkelig pris på et godt samarbeid med foreldrene, og viktigheten av dette støttes av forskning (Drugli og Onsøien, 2010; Nordahl et al., 2005).

5. Avsluttende refleksjoner

I dette avsluttende kapitelet vil jeg oppsummere resultatene og prøve å gi svar på min problemstilling: *Hva er grunnskolelæreres oppfatning av tilpasset opplæring med fokus på evnerike elever? Hvilke utfordringer erfarer lærere med å gi evnerike barn en tilpasset opplæring i klassen?* Deretter vil jeg drøfte veien videre og hvilke områder som på bakgrunn av denne masteroppgavens resultater kan stå til gjenstand for videre forskning.

5.1 Sammenfatning av resultatene i prosjektet

I denne oppgaven har fokuset vært rettet mot begrepet tilpasset opplæring i forhold til evnerike elever. De fire lærernes oppfatning av å gi evnerike elever en tilpasset opplæring handler først og fremst om å gi noe «ekstra» eller å være «kreativ». I bunn og grunn er praksisen mot en slik tilpasning knyttet mot differensiert undervisning. De pedagogiske strategiene som tas i bruk for å gjennomføre differensieringen, er akselerasjon og berikelse av den ordinære undervisningen.

For informantene i denne undersøkelsen var det i hovedsak fire spesifikke utfordringer knyttet til det å gi de evnerike elevene et tilpasset opplæring i klassen. For det første ytret lærerne en mangel på informasjon og kompetanse om elevgruppen, til tross for at de enten hadde vært på kurs med lykkeligebarn.no eller lest relevant litteratur. Det var også et fravær av informasjon og kompetanse knyttet til gjennomføringen av en tilpasset opplæring for evnerike, noe som medførte at lærerne ofte måtte ta i bruk en «prøve og feile» -praksis.

For det andre var elevens tilhørighet til fellesskapet og inkluderingsideologien et dilemma. Lærerne var opptatt av at de evnerike elevene skulle være en del av klassen, men de pedagogiske tiltakene medførte ofte en distansering fra dette. Lærerne var på den måten preget av en frykt for å stå som hindrer både mot faglig utvikling, men også mot elevenes inkludering.

For det tredje var spørsmålet om retten til spesialundervisning. Flere av lærerne opplevde at den tilpassede opplæringen for de evnerike elevene krevde mer innsats enn hva som kan innlemmes under retten til tilpasset opplæring. Det var en stor grad av enighet blant informantene om at evnerike barn også burde ha rett til spesialundervisning. Likevel var det blant annet en av informantene som mente at denne retten ikke ville være noen kampsak for

henne. Sett i sammenheng, var den fjerde utfordringen at det ikke var nok ressurser tilgjengelig for å gi de evnerike elevene en fullverdig tilrettelegging. Spesielt lærerne fra den offentlige skolen var opptatt av dette.

Ved siden av de faglige og praktiske utfordringene ved å gi evnerike elever en tilpasset opplæring, var det også andre områder som opptok lærerne. Det var et stort fokus rettet mot de evnerike elevenes mangelfulle sosiale kompetanse. Spesielt lærerne fra den offentlige skolen opplevde at elevene det var snakk om viste utilstrekkelige kunnskaper om sosialt samspill og viste utagerende og/eller lærings- og utviklingshemmende atferd. Læreren fra Montessoriskolen hadde også erfaringer med evnerike elever som utøvde slik atferd. For denne læreren var likevel hovedfokuset rettet mot en av hennes evnerike elever som viste innagerende atferd og som var på vei til å bli en skolevegrer. Sett i sammenheng med inkluderingsideologien var det viktig for lærerne at de evnerike elevene klarte å samhandle med andre på en konstruktiv måte. Dette fokuset var trolig nesten viktigere for enkelte av lærerne enn arbeid med elevenes faglige kompetanse.

Lærerne snakket også mye om holdninger, fordommer og misoppfatninger rettet mot elevgruppen under intervjuene. Lærerne mente at elevgruppen er ukjent for mange og ofte misforstås som «ideal-elever». I tillegg rettet informantene søkelyset på holdninger mot foreldre. Foreldre som ber skolene om å gi deres barn ekstra tilrettelegging på bakgrunn av at barnet er evnerikt, blir møtt med stor skepsis. På bakgrunn av lærernes uttalelser kan det synes som at holdningene i forhold til evnerike blir en hindring mot elevenes tilpassede opplæring. Dette er fordi det er manglende kunnskaper om hva det vil si å være evnerik og fordi «janteloven» har et sterkt fotfeste. Jeg drøfter også begrepet «elitisme-frykt». Selv om begrepet er viktig vil jeg med bakgrunn i mine data poengtere at begrepet ikke må misforstås med at lærere ikke ønsker å gi evnerike en tilpasset opplæring. Uansett er det ingen tvil om at mer opplysning om evnerike barn og deres behov, er nødvendig for å endre de gjeldene holdningene som eksisterer per i dag.

I lærernes arbeid med de evnerike elevene, og de utfordringer som blir presentert, var relasjonsbygging som var en avgjørende faktor for alle informantene. Gjennom et kontinuerlig engasjement og sterkt fokus rettet mot kommunikasjon med elevene ble relasjonen nøkkelen til hvordan lærerne skulle tilpasse opplæringen for elevene. De fikk kartlagt hva som motiverte og interesserte eleven, og på den måten ble det mulig å tilpasse opplæringen. Samtidig medførte en sterkere relasjon til at arbeidet med de sosiale vanskene også ga positiv effekter. Ved at lærerne ble bedre kjent med eleven ble det lettere å avverge

og forebygge uheldige situasjoner. En positiv relasjon til foreldrene ble også trukket fram som viktig. Dette var fordi foreldrene opplevde at deres «stemme» ble ivarettatt, og lærerne opplevde at alle parter arbeidet for samme mål.

5.2 Veien videre

Denne oppgaven gir kun et lite innblikk i et forskningsfelt som etter min oppfatning trenger mer oppmerksomhet. På bakgrunn av funnene i denne undersøkelsen ønsker jeg å fremme to forslag om videre forskning.

I dette prosjektet var mine resultater fra elev-intervjuene litt overraskende. Informantene i min undersøkelse var yngre enn de som er presentert i undersøkelsene til Skogen (2010) og Smedsrud (2012a). Hos mine informanter var ikke misnøyen til skolen like stor som i de nevnte undersøkelsene. Nå skal det trekkes fram at jeg i mitt informasjonsskriv eksplisitt ønsket informanter som hadde en positiv opplevelse av skolen. Jeg fikk med andre ord det jeg ba om. Med bakgrunn i tidligere forskning var jeg likevel overrasket over at informantene ikke var mer kritiske til sin egen skolesituasjon. Jeg registrerte likevel at den yngste informanten i Skogen (2010) sin undersøkelse heller ikke hadde like sterke negative oppfatninger mot skolen. Samtidig var den eldste av mine informanter den *eneste* av elevene som ytret noen form for misnøye til skolen. Det er et interessant faktum at begeistringen mot skolen tilsynelatende, og på et eller annet tidspunkt snur. Jeg stiller dermed spørsmålet; På hvilket alders- eller klassenivå blir elevenes evner for mye for den offentlige skolen å håndtere?

I denne sammenheng retter jeg også en tanke mot et annet spørsmål. Som tidligere nevnt hadde elevinformantene i denne studien en positiv opplevelse av skolen. Likevel konkluderer jeg med at lærerne har en mangelfull kompetanse om hvordan man skal tilpasse undervisningen for evnerike elever. På mange måter vil beskrivelsene i denne studien representere typiske suksesshistorier. Hvis jeg ikke hadde tatt en utvelgelse med bakgrunn i kriteriet om et positivt forhold til skolen, hvordan hadde oppfatningene vært da?

Det andre forskningsforslaget ble jeg oppmerksom på etter intervjuet med læreren fra Montessoriskolen. Etter gjennomføringen av dette intervjuet, begynte jeg å undre meg over om hvor vidt en slik type pedagogikk kan være mer tilpasset evnerike barns behov og forutsetninger. Det hadde vært interessant å undersøke hvorvidt evnerike barn som ikke har gått i offentlig skole føler seg mer tilfreds med sin opplæring. I blant annet Skogen (2010) blir

det nevnt at mange av informantene i denne undersøkelsen hadde erfaring fra skolegang i utlandet. Utdanningspraksiser kan være forskjellig i forskjellige land. Skoler som Montessori og Steinerskolen baserer sin opplæring med bakgrunn i konkrete pedagogiske filosofier, som på mange måter skiller seg fra den offentlige skolen på flere områder. For eksempel har Montessoriskolen et sterkt fokus mot å bruke materiell i undervisningen, og elevene har også større valgfrihet når det kommer til hva de ønsker å arbeide med i undervisningen. Min informant var av den oppfatning at hun hadde en større tro på at evnerike barn vil føle seg mer tilpass under montessoripedagogikken. Det er om ikke annet en interessant påstand.

Som en avslutning til denne masteroppgaven, er det etter min betraktning høyst nødvendig at evnerike elever blir en prioriteringssak for Kunnskapsdepartementet. Det min oppfatning at det bør nedsettes et utvalg for å gjennomføre en utredning omkring evnerike elevers læring og utvikling i skolen. Av hva jeg kan se har det ikke vært en ordentlig gjennomgang omkring behovene til elevgruppen, noe som er betenkelig da mye av dagens forskning indikerer at en lovendring knyttet til evnerike elevers rett til spesialundervisning er nødvendig.

Kilder

- Alvesson, M. og Sköldberg, K. (2009). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research*. London: Sage.
- Bachmann, K. og Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Bachmann, K. og Haug, P. (2007). Grunnleggjande element for forståing av tilpassa opplæring. I G. D. Berg og K. Nes (Red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring* (s. 15 - 39). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Baldwin, A. Y. (2010). Teacher education for teaching the gifted. *International Encyclopedia of Education (Third Edition)*, 6.
- Baltzer, K., Kyed, O., Nissen, P. og Skogen, K. (2012). *Talent i skolen: Identifisering, undervisning og utvikling* (A. O. Aakervik, Trans.). Namsos: Pedagogisk psykologisk forl.
- Betts, G. og Neilhart, M. (1988). *Profiles of the gifted and talented*. Tilgjengelig fra http://www.davidsongifted.org/db/Articles_id_10114.aspx, fra Gifted Child Quarterly, National Association for Gifted Children (NAGC)
- Dale, E. L. (2004). *Kultur for tilpassing og differensiering* Høgskolen i Lillehammer.
- Dale, E. L. og Wærness, J. I. (2003). *Differensiering og tilpassing i grunnopplæringen: Rom for alle - blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforl.
- Drugli, M. B. og Onsøien, R. (2010). *Vanskelige foreldresamtaler: Gode dialoger*. [Oslo]: Cappelen akademisk forl.
- Ekspertgruppen for spesialpedagogikk. (2014). *Utdanning og forskning i spesialpedagogikk - veien videre*. Oslo: Forskningsrådet.
- Fuglseth, K. og Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Føllesdal, A. (2000). Læring og likeverd: Bør skolen sikre likhet? *Norsk pedagogisk tidsskrift*(1/2000), 17 - 38.
- Garbarino, J. (1985). *Adolescent development: An ecological perspective*. Columbus: C.E.
- Glaser, B. G. og Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.

- Hagenes, T. (2009). *Begavede barn i norsk grunnskole*. Master oppgave i sosiologi, Universitetet i Oslo, Oslo. <https://www.duo.uio.no> database.
- Halsan, A. (2014). Skolene er avhengig av en sterk ledelse, *Forskning.no*. Hentet fra <http://forskning.no/ledelse-og-organisasjon-skole-og-utdanning/2014/12/god-ledelse-gir-bedre-intervensjoner>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hjardemaal, F. (2011). Kapittel 8 - vitenskapsteori. I T. A. Kleven, K. Tveit og F. Hjardemaal (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s. 231 s.). [Oslo] Unipub.
- Hofset, A. (1968). *Evnerike barn i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Idsøe, E. C. og Skogen, K. (2011). *Våre evnerike barn: En utfordring for skolen*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Juul, J. og Jensen, H. (2002). *Pædagogisk relationskompetence: Fra lydighed til ansvarlighed*. København: Apostrof.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. og Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kyed, O. (2007). *De intelligente barn: Barn med særlige forudsætninger*. [København]: Aschehoug.
- Meld.St.18. (2010 - 2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Bergen: Fagbokforlaget Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>.
- Moen, T. og Karlsdóttir, R. (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir akademisk.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. og Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforl.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*.

- Pearson Assessment. Wisc-iv - wechsler intelligence scale for children - fourth edition. Hentet fra <http://www.pearsonassessment.no/produkter/utvikling-og-kognitive-evner/wisc-iv.html>
- Raaheim, K. og Teigen, K. H. (2012). Intelligens, *Store Norske Leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/intelligens>
- Ribesen, W. B. (2012). *Lærernes rolle i forhold til begavede barn med emosjonelle vansker*. Master i Spesialpedagogikk, Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Røkenes, O. H. og Hanssen, P.-H. (2002). *Bære eller bryte: Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforl.
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforl.
- Skirbekk, S. (2015). *Ideologi*. <https://snl.no/ideologi>
- Skogen, K. (2010). Evnerike barn i norsk skole. *Skolepsykologi*(2), 5-12.
- Skogen, K. (2012). Evnerike barn - en spesialpedagogisk oppgave. I E. Befring og R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Smedsrud, J. (2012a). Evnerike barn i skolen - de glemte elevene. *Psykologi i Kommunen*(4), 10-18.
- Smedsrud, J. (2012b). Sentrale utfordringer ved definisjon, utredning og indentifisering av evnerike barn. *Psykologi i Kommunen*(5), 8.
- Smedsrud, J. (2014). Evnerike barn - en pedagogisk og spesialpedagogisk utfordring. *Spesialpedagogikk*(1).
- St.meld.nr.30. (2003 - 2004). *Kultur for læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>.
- Sternberg, R. (1996). Neither elitism nor egalitarianism: Gifted education as a third force in american education. *Roepier Review*, 18(4), 261 - 263.
- Stipek, D. J. (2002). *Motivation to learn: Integrating theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tangen, R. (2012a). Retten til utdanning for alle. I E. Befring og R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Tangen, R. (2012b). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk - en introduksjon. I E. Befring og R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Teigen, K. H. (2012). *Holdning*. Tilgjengelig fra <https://snl.no/holdning>

- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Tirri, K. (2008). *Who should teach gifted students?* Tilgjengelig fra dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2663223.pdf
- Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tveit, K. (2011). Kapittel 7 - historisk forskningsmetode. I T. A. Kleven, K. Tveit og F. Hjordemaal (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s. 231 s.). [Oslo] Unipub.
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Udir.no.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Likeverdige opplæring - et bidrag til å forstå sentrale begreper*. Oslo: Udir.no.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Prinsipp for opplæringa*. Oslo: Udir.no.
- Whitlock, S. og DuCette, J. P. (1989). Outstanding and average teachers of the gifted: A comparative study. *Gifted Child Quarterly*, 33(1).

Vedlegg 1

Intervjuguide – lærer

Generell informasjon:

1. Kan du ikke starte med å fortelle litt om deg selv?
 - a. Alder?
 - b. Utdanning?
 - c. Arbeidsplass?
 - d. Hvor lang arbeidserfaring og hvor lenge har du jobbet på den skolen du jobber på nå?
 - e. Hvilke klassetrinn underviser du på?
 - f. Hvordan var du som elev?

Intro spm:

1. Du er/har vært lærer for en eller flere elever som har fått betegnelsen «evnerike». Kan du fortelle litt om hvordan det hele startet? Fra begynnelsen?
 - a. Når begynte du å tenke at her kan det være noe utenom det vanlige?
2. Er det en spesiell hendelse du husker spesielt godt, eller som gjorde sterkt inntrykk på deg på noen måte?
 - a. Eventuelt hvilke konsekvenser fikk dette for deg som lærer?

Evnerike elever:

Holdninger om evnerike barn:

1. Hva er din opplevelse av elevgruppen evnerike barn? Hvordan er en evnerik elev?
 - a. Er det idealelever?
 - b. Klarer de seg selv?
2. Hvordan var ditt syn før vs i dag om denne elevgruppen?
3. Hva tror du er den generelle holdningen til disse barna i skolen blant lærerne?
 - a. Har du et eksempel?
4. Hva tenker/legger du rundt begreper som evnerike, begavede, talentfulle elever?

Profesjonelle kvaliteter om evnerike barn:

1. Hva er din opplevelse rundt kunnskapen om evnerike barn i den norske skolen?
2. Hva slags kompetanse opplever du at du har om evnerike barn?
3. Hvor har du fått informasjon om evnerike barn?
 - a. Etterutdanning? Kurs? Bøker?
 - b. Er det noe som du har måttet ta tak i på egenhånd eller har skolen lagt til rette for å gi deg denne kompetansen
4. Er det noen spesifikke tiltak du tar i bruk hvis elevene dine presterer over gjennomsnittlig bra?
 - a. I litteraturen om evnerike barn brukes begrepene «berikelse av den ordinære undervisningen», «akselerasjon» / «tempofølgelse». Er dette noe du er kjent med?
 - b. Hva er dine tanker rundt bruken av slike taktikker i undervisningen?

Motivasjon og selvoppfatning:

Intro: si noe om betydningen av motivasjon og selvoppfatning

Selvoppfatning og særlig motivasjon er noe som jeg har kommet over i litteraturen om evnerike barn som blir trukket frem som viktige faktorer for at evnerike elever skal utvikle seg i skolen.

1. Hvordan vil du beskrive din opplevelse av motivasjon og selvoppfatning når det gjelder de evnerike elevene?
 - a. Hva er din opplevelse av elevenes motivasjon? Da spesielt den evnerike eleven? Hva driver dem?
 - b. Kan du beskrive hvordan du opplever elevene hvis de er motiverte?
 - c. Hva føler du er din rolle når det kommer til elevenes motivasjon?
 - d. Er det noen forskjeller fra «den gjennomsnittlige» eleven?
2. Hva legger du vekt på i din undervisning når det gjelder motivasjon og selvoppfatning?
3. Er du kjent med begrepene indre og ytre motivasjon? → man vil vel kanskje strebe etter å etablere en indre motivasjon hos sine elever, hva er dine tanker rundt dette?

4. Hva er din opplevelse av tidligere erfaringer hos elevene? Hvilken rolle tror du tidligere erfaringer fra skolen spiller inn på elevens motivasjon?
5. Pleier du å gjennomføre elevsamtaler?
 - a. Hva snakker dere om da?

Personlige kvaliteter hos lærer:

1. Hvilke kvaliteter hos deg som lærer mener du er viktigst for å gi dine elever best mulig læringsutbytte?
2. Hvordan ser du på din rolle som lærer?
3. Hvordan opplever du ditt ansvar som lærer? Hvordan vil du kort oppleve ditt ansvar som lærer?
4. Hvis du skulle beskrevet «den perfekte dagen» for deg som lærer, hva skjer da?
5. Er det noen spesielle personlige kvaliteter du vektlegger mer som lærer?
 - a. Relasjonsbygging
 - b. Fag
 - c. Humor
 - d. Entusiasme
 - e. Varme og vennlighet

Tilpasset opplæring:

1. Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring?
2. Hva opplever du som utfordringer med realisering av begrepet tilpasset opplæring? →
Hva er din oppfatning → hvordan preger det arbeidet med evnerike elever?
 - a. Konkrete metoder, tiltak og organiseringer av opplæringen
 - b. Politisk ideologi
3. Hva er din oppfatning rundt evnerike elevers faglige nivå? Utfordringer knyttet til dette?
4. Hva er din oppfatning rundt evnerike elevers læringskapasitet? Utfordringer knyttet til dette?
5. Hva er din oppfatning rundt evnerike elevers lærerstill? Utfordringer knyttet til dette?
6. Hvilke forutsetninger legger du vekt på for å realisere den tilpassede opplæringen?
7. I følge Ekspertgruppen for spesialpedagogikk så er ikke evnerike barn et fagområdet under spesialpedagogikken, de har ikke krav på spesialundervisning, men skal være ivaretatt under tilpasset opplæringsparagrafen. Hva er dine tanker om dette?

8. Hvilke utfordringer opplever du som lærer i forhold til begreper som inkludering, spesialundervisning og tilpasset opplæring med tanke på evnerike barn?
9. Hvis du skulle satt et generelt mål med all undervisning, hva ville det vært?
10. Med tanke på undervisningen av evnerike barn, føler du at du ikke får gjort så mye som du ønsker i undervisningen? Er det noen begrensinger?
 - a. Hvilke?

Avsluttende spm:

1. Med tanke på hvordan situasjonen er per i dag, opplever du at den norske skolen er kapable til å ivareta interessene til evnerike barn?
2. Hvilke tanker har du om evnerike barns plass i den norske skolen?
 - a. Bør dere opplæring være i normal undervisning eller bør man lage «spesial klasser» /spesialskoler?
3. Hvis du kunne forbedre 3 ting i den norske skolen, Hva ville det vært?
4. Er det andre ting du vil nevne?

Vedlegg 2

Intervjuguide elev

Jeg har lyst til å høre om deg →

1. Kan du fortelle litt om deg selv?
 - a. Interesser
 - b. Alder

2. Kan du fortelle meg litt om skolen din?
 - a. Synes du det er en fin skole?
 - b. Liker du å gå på skolen her?
 - c. Hvilken klasse går du i?

3. Hva liker du best å gjøre når du er på skolen?
 - a. Fag?
 - b. Spesielle aktiviteter?
 - i. Tavleundervisning
 - ii. Gruppeaktiviteter
 - iii. Bestemme selv
 - iv. Friminutt
 - c. Er det noe du ikke liker?
 - d. Har det noen gang vært sån at du ikke har hatt lyst til å gå på skolen?
 - i. Når? Hvorfor?

4. Fagene
 - a. Er det noen fag du liker best?
 - b. Hva er det som gjør at du liker disse fagene best?
 - i. Lett vs vanskelig?
 1. Gjør du det som de andre eller andre oppgaver en de andre elevene? → hva synes du om det?
 2. Forventer du å få til ting på skolen?
 - c. Synes du det er viktig å gjøre det bra på skolen? Hvorfor?
 - i. Bruker du mye tid hjemme på f.eks lekser
 - ii. Når du er ferdig med lekser, hva liker du å gjøre da?
 - iii. Hvis det er noe du ikke forstår/, hva gjør du da? Hva føler du? Hva med når du får til? Hva føler du?

5.
 - a. Ut i fra hvilke fag du likte best → hvem er lærer?
 - b. Synes du han/hun er en flink lærer? Hvorfor/hvorfor ikke?

- c. Hva er det hun gjør som gjør at hun er en flink lærer?
- d. Elevsamtaler → hvis du tanker tilbake... hva snakket dere om?

6. Venner

- a. Hvem er du sammen med i klassen/basen/trinn? Hva gjør dere?
- b. Hvem er du mest sammen med i timene?
 - i. Hvordan er det å jobbe med dem?
 - ii. Hvem bestemmer?

7. Hvis du kunne laget deg en drømmeskole, hvordan hadde den sett ut?

Vedlegg 3

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

” Evnerike barn og deres lærere”

Bakgrunn og formål

Jeg er masterstudent ved NTNU og skriver for tiden en masteroppgave i spesialpedagogikk. Jeg henvender meg til deg fordi du faller under kategorien «evnerikt barn», noe som er sentralt for dette forskningsprosjektet. Formålet med denne studien er å gi en beskrivelse på hvordan evnerike elever har det i den norske skolen og hvordan deres lærere tenker rundt sin rolle og rundt begreper som tilpasset opplæring. Jeg ønsker først og fremst informanter som har en positiv opplevelse av skolen og hvor det er en god relasjon til elevens kontaktlærer. Jeg ønsker både et kort intervju med eleven og hjelp til å komme i kontakt med elevens kontaktlærer for å undersøke muligheten til å intervju han eller henne.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer en separat samtale med deg i form av et intervju. Selve intervjuet vil vare mellom 30-60 minutter og vil bli tatt opp på lydbånd. Intervjuet kan foregå hjemme hos deg eller et annet sted der vi kan sitte uforstyrret.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Lydbåndet med opptak fra intervjuet skal kun brukes slik som beskrevet i hensikten med studien. Lydbånd og utskrifter av disse vil bevares utilgjengelig for uvedkommende. Alle opplysninger vil også bli behandlet uten navn og fødselsnummer eller andre direkte gjenkjennende opplysninger. En kode knytter deg til dine opplysninger gjennom en navneliste. Det er kun jeg som har adgang til navnelisten. Alle opptak og utskrifter av data og navnelister blir slettet når prosjektet er avsluttet.

Frivillig deltakelse

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Morten Finsberg (tlf 915 23 039, e-post mortenfinsberg@gmail.com) eller min veileder, førsteamanuensis PhD Berit Groven. (brg@dmmh.no)

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

Vennlig hilsen

Morten Finsberg

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg samtykker til å delta i intervju

Vedlegg 4

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

” Evnerike barn og deres lærere ”

Bakgrunn og formål

Jeg er masterstudent ved NTNU og skriver for tiden en masteroppgave i spesialpedagogikk. Jeg henvender meg til dere fordi deres barn faller under kategorien «evnerike barn», noe som er sentralt for dette forskningsprosjektet. Formålet med denne studien er å gi en beskrivelse på hvordan evnerike elever har det i den norske skolen og hvordan deres lærere tenker rundt sin rolle og rundt begreper som tilpasset opplæring. Jeg ønsker først og fremst informanter som har en positiv opplevelse av skolen og hvor det er en god relasjon til elevens kontaktlærer. Jeg ønsker både et kort intervju med eleven og hjelp til å komme i kontakt med elevens kontaktlærer for å undersøke muligheten til å intervju han eller henne.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer en separat samtale med elev og lærer i form av et intervju. Selve intervjuet vil vare mellom 30-60 minutter og vil bli tatt opp på lydbånd. Intervjuet kan foregå hjemme hos deg eller et annet sted der vi kan sitte uforstyrret. Hvis elevens foreldre samtykker til deltakelse av studien, må de gjerne få innsyn i intervjuguiden før intervjuet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Lydbåndet med opptak fra intervjuet skal kun brukes slik som beskrevet i hensikten med studien. Lydbånd og utskrifter av disse vil bevares utilgjengelig for uvedkommende. Alle opplysninger vil også bli behandlet uten navn og fødselsnummer eller andre direkte gjenkjennerende opplysninger. En kode knytter deg til dine opplysninger gjennom en navneliste. Det er kun jeg som har adgang til navnelisten. Alle opptak og utskrifter av data og navnelister blir slettet når prosjektet er avsluttet.

Frivillig deltakelse

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Morten Finsberg (tlf 915 23 039, e-post mortenfinsberg@gmail.com) eller min veileder, førsteamanuensis PhD Berit Groven. (brg@dmmh.no)

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

Vennlig hilsen

Morten Finsberg

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg samtykker til at mitt barn kan delta i prosjektet

Vedlegg 5

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

” Evnerike barn og deres lærere ”

Bakgrunn og formål

Jeg er masterstudent ved NTNU og skriver for tiden en masteroppgave i spesialpedagogikk. Jeg henvender meg til deg fordi du er en lærer som har erfaring med elever som faller under «evnerike barn», noe som er sentralt for dette forskningsprosjektet. Formålet med denne studien er å gi en beskrivelse på hvordan evnerike elever har det i den norske skolen og hvordan deres lærere tenker rundt sin rolle og rundt begreper som tilpasset opplæring. Jeg ønsker først og fremst informanter hvor eleven har en positiv opplevelse av skolen og hvor det er en god relasjon til elevens kontaktlærer. Dette har blitt bekreftet fra foreldre gjennom organisasjonene Lykkeligebarn.no.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer en samtale med deg i form av et intervju. Selve intervjuet vil vare mellom 30-60 minutter og vil bli tatt opp på lydbånd. Intervjuet kan foregå hjemme hos deg eller et annet sted der vi kan sitte uforstyrret.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Lydbåndet med opptak fra intervjuet skal kun brukes slik som beskrevet i hensikten med studien. Lydbånd og utskrifter av disse vil bevares utilgjengelig for uvedkommende. Alle opplysninger vil også bli behandlet uten navn og fødselsnummer eller andre direkte gjenkjennende opplysninger. En kode knytter deg til dine opplysninger gjennom en navneliste. Det er kun jeg som har adgang til navnelisten. Alle opptak og utskrifter av data og navnelister blir slettet når prosjektet er avsluttet.

Frivillig deltakelse

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Morten Finsberg (tlf 915 23 039, e-post mortenfinsberg@gmail.com) eller min veileder, førsteamanuensis PhD Berit Groven. (brg@dmmh.no)

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

Vennlig hilsen

Morten Finsberg

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg samtykker til å delta i intervju

Vedlegg 6

Hans Petter Ulleberg Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 11.03.2015
ref:

Vår ref: 42250 / 4 / AMS

Deres dato:

Deres

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 13.02.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

42250	Evnerike barn i den norske grunnskolen
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Hans Petter Ulleberg
Student	Morten Kristoffer Finsberg

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.05.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

Finsberg mortenfinsberg@gmail.com

UTVALG

Utvalget er såkalte evnerike elever og deres lærere. Disse skal rekrutteres gjennom lykkeligebarn.no ved at organisasjonen formidler en invitasjon fra studenten.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring er noe mangelfullt utformet. Vi ber derfor om at følgende endres/tilføyes:

- Informasjonsskrivet er adressert til foreldre og disse kan samtykke til at eleven deltar i intervju. Dette bør komme fram under "samtykke" ved følgende formulering: "Jeg samtykker til at mitt barn kan delta i prosjektet."

- Foreldre kan krysse av for tre ulike valg. De to siste valgene er ikke relevante og bør slettes. Vi ber om at det utarbeides egne informasjonsskriv til elever og lærere hvor det gis tilsvarende informasjon som til foreldrene.

Reviderte informasjonsskriv skal sendes til personvernombudet@nsd.uib.no før utvalget kontaktes.

SENSITIVE OPPLYSNINGER

I prosjektmeldingen går det fram at man ønsker å registrere diagnoser. Personvernombudet kan ikke se at dette er relevant for formålet. Det går ikke fram av intervjuguide og informasjonsskriv at slike opplysninger skal innhentes. Hvis det likevel er aktuelt ber vi om at dette meldes til samme e-post som nevnt over. Intervjuguide og informasjonsskriv må da oppdateres.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektslutt er 01.05.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

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