

## Sammendrag

---

**Problemstilling:** *Hva har vært sentrale begrunnelser for å iverksette et kompetansehevingskurs for lærere i Bærum kommune om evnerike elever, og hvilken betydning tillegger deltakerne temaet og kurset?*

Som problemstillingen antyder søker denne studien å svare på hva som har vært sentrale føringer for iverksettingen av et kompetansehevingskurs for lærere om evnerike elever, samt hvilken betydning deltakerne tillegger temaet og kurset. I bruk av begrepet betydning menes her hvilken vekt deltakerne legger på ulike aspekter ved kurs og tema, samt hvilke konsekvenser kurset har medført for dem.

I oppgavens første del presenteres studiens teorigrunnlag. Denne er stort sett basert på det som finnes av norske bidrag til forskning og litteratur, i tillegg til noe internasjonal litteratur. I dette kapittelet presenteres blant annet en begrepsavklaring, karakteristikkk av evnerike og hvordan de kan identifiseres, både ved hjelp av profesjonelt utførte intelligens- og evnetester, samt lavterskeltester som kan gjennomføres av lærere og foreldre. Det gjøres også rede for hvilke konsekvenser manglende erkjennelse og anerkjennelse av barns evnerikdom kan medføre. Videre presenteres sentrale begrep innen norsk skolepolitikk, samt ulike differensieringsstrategier som kan tas i bruk i møte med evnerike elever.

Studien baserer seg på en kvalitativ forskningsmetode, hvor halvstrukturerte intervju er tatt i bruk for å få innsikt i informantenes opplevelse av deltakelse på kompetansehevingskurset. Det er gjennomført ett intervju av en spesialrådgiver i kommunen, samt intervju av tre lærere i barne- og ungdomsskole. I analysen av datamaterialet er det benyttet en analyse av meningsinnhold, som førte til tre hovedkategorier med hver sine subkategorier og innhold.

Resultatene i studien presenteres i henhold til ovennevnte hoved- og subkategorier, og drøftes i lys av oppgavens teorigrunnlag og annen teori som har vært ansett som relevant.

Informantene gir uttrykk for at de anser temaet evnerike elever som viktig, og som noe de ønsker å lære mer om, både hvordan de kan finne disse elevene og hva de kan gjøre for å møte deres undervisningsbehov. I forhold til å undervise denne elevgruppen hadde informantene til dels ulike oppfatninger om hvilke strategier de foretrakk og anså som best for å tilrettelegge undervisningen for evnerike elever. Alle informantene uttrykker et håp om at det kan bli mer fokus på denne elevgruppen, og at lærere gjennom utdanningen får kunnskap om disse elevene på lik linje med kunnskap om andre utfordringer elever kan utvise.

## Forord

---

Denne masteroppgaven ble gjennomført ved Pedagogisk Institutt ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) våren 2016, under veiledning av Berit Groven, professor i spesialpedagogikk ved Dronning Mauds Minne Høgskole for førskolelærerutdanning (DMMH), og Ingvild Åmot, førsteamanuensis ved DMMH.

Denne oppgaven markerer slutten på fem flotte år som student i Trondheim, og det siste jeg gjør som student før arbeidslivet venter. Prosessen med å skrive en masteroppgave må jeg innrømme til tider har vært frustrerende, når setningene går i krøll og ordene ikke vil komme. Når man kjemper mot tidsfrister og haugen med bøker å lese bare blir større og større. Stort sett har det likevel vært en givende og lærerik opplevelse. Jeg har for det første fått mulighet til å fordype meg i et tema som engasjerer meg og som jeg synes er viktig. Samtidig har jeg lært mye om meg selv, fått utfordret meg på nye områder og vokst mye på dette halvåret.

Gjennom prosessen med å komme i gang, skrive og fullføre denne oppgaven er det særskilte personer som fortjener en takk. Først og fremst mine informanter, som sa seg villig til å stille opp. Uten deres bidrag hadde ikke denne oppgaven vært mulig å gjennomføre. Videre vil jeg takke mine veiledere, som har gitt meg de nødvendige «dytt», tips og råd underveis for å komme videre. En stor takk må også rettes til mine medstudenter som jeg har vært så heldig å dele lesesal med dette året. De har vært gode diskusjonspartnere, kilder til inspirasjon og motivasjon når motgangen har vært som størst. Linn, Jeanette og Kenneth, dere er mine enhjørninger!

Og til slutt en takk til min kjære, som har vært oppmuntrende og støttende gjennom alt, selv da humøret var på det verste.

Trondheim, juni 2016

Ine Jonette Dyrkorn

# Innholdsfortegnelse

|   |          |
|---|----------|
| <b>1.0 Innledning .....</b>   | <b>1</b> |
| 1.1 Bakgrunn for oppgaven .....   | 1        |
| 1.2 Evnerike elever i forskning og litteratur .....                       | 1        |
| 1.3 Presentasjon av problemstilling .....                                 | 3        |
| 1.4 Oppgavens oppbygging.....   | 4        |
| <b>2.0 Teoretisk grunnlag .....</b>                                       | <b>5</b> |
| 2.1 Evnerike elever – hvem er de? .....                                   | 5        |
| 2.1.1 Behovet for en «merkelapp» .....                                    | 5        |
| 2.1.2 Bruk av begreper .....  | 6        |
| 2.1.3 Forsøk på begrepsavklaring .....                                    | 6        |
| 2.1.4 Intelligensbegrepet, kjennetegn og karakteristika .....             | 7        |
| 2.2 Identifisering av evnerike barn.....                                  | 10       |
| 2.2.1 Nomineringsfasen.....   | 10       |
| 2.2.2 Identifiseringsfasen .....  | 10       |
| 2.3 Konsekvenser av manglende erkjennelse og anerkjennelse.....           | 12       |
| 2.4 Sentrale skolepolitiske føringer.....                                 | 14       |
| 2.4.1 Inkludering .....   | 14       |
| 2.4.2 Tilpasset og likeverdig opplæring .....                             | 16       |
| 2.5 Tilpasset opplæring og evnerike elever – pedagogiske strategier ..... | 18       |
| 2.5.1 Berikelse.....  | 19       |
| 2.5.2 Akselerasjon .....  | 19       |
| 2.5.3 Nivådifferensiering.....  | 20       |

|   |           |
|---|-----------|
| <b>3.0 Metode .....</b>                                   | <b>21</b> |
| 3.1 Valg av metode.....                                   | 21        |
| 3.2 Forskerens forforståelse .....                        | 21        |
| 3.3 Datainnsamling: forberedelse.....                     | 22        |
| 3.3.1 Valg av informanter .....                           | 22        |
| 3.3.2 Studiens utvalg .....                               | 24        |
| 3.3.3 Utforming av intervjuguide .....                    | 25        |
| 3.4 Datainnsamling: gjennomførelse.....                   | 26        |
| 3.5 Datainnsamling: etterarbeid .....                     | 27        |
| 3.5.1 Transkribering av datamaterialet.....               | 27        |
| 3.5.2 Analyse av datamaterialet .....                     | 28        |
| 3.6 Etske aspekter.....                                   | 31        |
| 3.7 Kvalitet i studien .....                              | 32        |
| 3.7.1 Pålitelighet i studien .....                        | 32        |
| 3.7.2 Troverdighet og overførbarhet i oppgaven.....       | 33        |
| <b>4.0 Resultater og drøfting .....</b>                   | <b>35</b> |
| 4.1 Bakgrunn for kompetansehevingskurset .....            | 35        |
| 4.1.1 Resultater.....                                     | 35        |
| 4.1.2 Drøfting .....                                      | 35        |
| 4.2 Kunnskaper om og erfaringer med evnerike elever ..... | 36        |
| 4.2.1 Resultater.....                                     | 36        |
| 4.2.2 Drøfting .....                                      | 38        |
| 4.3 Holdninger generelt om evnerike elever .....          | 39        |
| 4.3.1 Resultater.....                                     | 39        |
| 4.3.2 Drøfting .....                                      | 40        |
| 4.4 Tilrettelegging og tilpasning av undervisning.....    | 40        |
| 4.4.1 Tilpasset opplæring .....                           | 40        |

|   |           |
|---|-----------|
| 4.4.2 Berikelse .....   | 43        |
| 4.4.3 Akselerasjon .....  | 46        |
| 4.4.4 Nivådeling av elever.....   | 47        |
| 4.5 Ressurspersonens rolle og veien videre .....                        | 51        |
| 4.5.1 Resultater.....   | 51        |
| 4.5.2 Drøfting .....  | 52        |
| <b>5.0 Oppsummering og avslutning .....</b>                             | <b>54</b> |
| 5.1 Sentrale begrunnelser .....   | 54        |
| 5.2 Betydning av temaet.....  | 54        |
| 5.3 Betydning av kurset.....  | 55        |
| <b>Referanseliste .....</b>   | <b>56</b> |
| <b>Vedlegg .....</b>  | <b>61</b> |
| Vedlegg 1 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring Spesialrådgiver..... | 61        |
| Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring lærere.....          | 63        |
| Vedlegg 3 – Intervjuguide 1: til Spesialrådgiver .....                  | 65        |
| Vedlegg 4 – Intervjuguide 2: til lærere .....                           | 67        |
| Vedlegg 5 – Godkjennelse fra NSD .....                                  | 69        |

## 1.0 Innledning

---

### 1.1 Bakgrunn for oppgaven

Temaet evnerike barn ble jeg først oppmerksom på da jeg kom over Jørgen Smedsruds artikkel «Evnerike barn – en pedagogisk og spesialpedagogisk utfordring» (2014) i tidsskriftet *Spesialpedagogikk*. Denne førte til at jeg søkte på og fant flere artikler om temaet, blant annet Kjell Skogens undersøkelse om «Evnerike barn i den norske skolen» (2010).

I sin artikkel konkluderer Smedsrud med at den norske skolen er for dårlig på å ivareta de evnerike elevene. Innenfor Opplæringslovens §1-3 (1998) om tilpasset opplæring makter ikke skolene å møte disse elevene der de er, og de fyller ikke kravene for spesialundervisning etter §5-1 (Opplæringsloven, 1998) da det i paragrafens tilleggsopplysning sies at evnerike elever allerede har tilstrekkelig utbytte av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 9; Smedsrud, 2014, s. 9). Evnerike elever faller altså mellom to stoler. I Skogens undersøkelse (2010) konkluderer han med at konsekvensene for de evnerike elevene som ikke får tilstrekkelig tilrettelegging i skolen kan bli svært alvorlige.

Evnerike elever var en elevgruppe jeg sjelden har hørt om, med utfordringer jeg definitivt ikke var klar over på forhånd. Jo mer jeg leste om det, jo mer interessert ble jeg i temaet. Nysgjerrigheten var dermed vekket, engasjementet ble bare større og større, og jeg bestemte meg for at evnerike elever skulle være tema for min masteroppgave.

### 1.2 Evnerike elever i forskning og litteratur

Det har vært lite fokus på evnerike elever i norsk forskning og litteratur, i pedagogiske utdanninger og i media, da en allmenn tanke har vært at «de klarer seg vel selv» (Skogen og Idsøe, 2011, s. 21). I 1968 gjennomførte og publiserte Arnold Hofset sin undersøkelse om «Evnerike barn i grunnskolen», men de neste førti årene var det relativt stille rundt temaet. De siste årene kan man imidlertid ane en økning i interesse for temaet, innenfor flere områder.

I media ser man et økende antall artikler om temaet, både NRK og Aftenposten har gjort henholdsvis en radiodokumentar og en web-tv-dokumentar om temaet (NRK, 2013; Aasheim & Hagesæther, 2014). Her fortelles stort sett historier som understreker det Smedsrud (2014) sier, om at de evnerike elevene møter skoler og lærere som ikke er i stand til å møte elevenes behov. I utdanningssammenheng kan man se et begynnende fokus innen spesialpedagogikken, blant annet har Skogen (2012) skrevet et kapittel om evnerike barn i boka *Spesialpedagogikk*

(s. 540-558), samt at Befring tar det opp i sin «Grunnbok i spesialpedagogikk» (2016), hvor han argumenterer for at evnerike elever er en spesialpedagogisk målgruppe, da de kan være forsømt i skolen, og således ikke får «[...] akseptable læringsvilkår for å realisere sitt kreative og fordypende potensial» (s. 212).

Av norsk forskning har jeg allerede nevnt Hofset (1968) og Skogens (2010) undersøkelser. I tillegg finnes det enkelte masteroppgaver om temaet. Det eneste andre store forskningsprosjektet som kan nevnes fra Norge i den senere tid er en del av et større forskningsprosjekt ved Universitetet i Stavanger, kalt Skoleklar. Ifølge Idsøe og Størksen (2014) tar dette delprosjektet for seg hvordan «[...] barn med høyt akademisk potensial klarer seg i skolen.» Ingen data er imidlertid foreløpig publisert fra dette forskningsprosjektet. Selv om det er lite norsk forskning om temaet, konkluderer det som finnes i samme retning: de evnerike elevene møter en skole som ikke makter å imøtekomme deres opplæringsbehov. I de verste tilfellene oppstår mobbing og uthenging – også fra lærere – og flere av disse elevene ender med å bli underyttere som ikke makter å fullføre videregående skole.

Også den internasjonale forskningen på elevgruppen peker på det samme: at de evnerike elevene ofte ikke blir møtt med undervisning på sitt nivå, og at dette kan få alvorlige konsekvenser. Likevel ser vi at evnerike elever har hatt mer fokus internasjonalt enn i Norge. USA har hatt «ledertrøyen» når det gjelder kunnskap om og tilrettelegging av undervisning for evnerike barn, og her har fokuset på evnerike vært betraktelig høyere enn i resten av verden. I Europa har særlig England har vært et foregangsland når det kommer til å tilby disse elevene talentutviklende program, og andre nordiske land har etter hvert latt seg inspirere av den engelske praksisen (Nissen, Baltzer, Kyed & Skogen, 2012, s. 40-45).

I Norge ser man imidlertid nå en stigende interesse for og fokus på temaet fra politisk hold, som kanskje kan føre til endringer i praksis. Blant annet kan nevnes den ferske rapporten «*Evnerike elever og elever med stort læringspotensial: En forskningsoppsummering.*» av Børte, Lillejord og Johansson (2016), hvor målet var å «[...] sammenstille tilgjengelig kunnskap om høyt presterende elever og foreslå tiltak som kan bedre opplæringen for disse elevene» (s. 4). I denne sammenheng kan også nevnes Jøsendalutvalget, nedsatt av Regjeringen i 2015. Dette utvalget skal, med utgangspunkt i blant annet rapporten av Børte et al. (2016) og internasjonale erfaringer, foreta en vurdering av forutsetninger for at «[...] flere elever skal prestere på høyt og avansert nivå i grunnopplæringen og for at høyt presterende elever skal få et bedre skoletilbud», samt foreslå konkrete tiltak for å oppnå dette

(Jøsendalutvalget, 2016). Her skal de vurdere og komme med anbefalinger både på hvordan dette kan gjøres innenfor ordinær opplæring, men også «[...] vurdere særskilte pedagogiske tiltak spesielt tilrettelagt for gruppen eller enkeltelever» (Jøsendalutvalget, 2016). Vi kan altså ane en endring i praksis, og et ønske om bedre tilbud også for de elevene som er faglig sterke.

### 1.3 Presentasjon av problemstilling

Tidlig i prosessen med innledende research til oppgaven fant jeg hjemmesiden Lykkelige Barn, som er en foreldredrevet interesseorganisasjon. Her presenterer de blant annet informasjon om evnerike barn, og viser til både avisartikler og fagartikler skrevet om temaet. Via denne siden fant jeg fram til veilederen «Ressursperm om evnerike barn i Bærumsskolen», gitt ut av Bærum kommune, som kom ut i 2015 som Norges første veileder om evnerike barn (Lykkelige Barn, 2015). I denne gis det informasjon om hva det innebærer å være evnerik, samt informasjon om tilpasning av undervisning (Bærum kommune, 2015).

Til å begynne med ønsket jeg å bruke denne Ressurspermen (Bærum kommune, 2015) som utgangspunkt for min studie, og problemstillingen var da som følger: «Hvordan jobber en norsk kommune for å bedre tilrettelegge undervisningen for evnerike elever?» I samtale med en av nøkkelpersonene bak Ressurspermen (Bærum kommune, 2015) fikk jeg imidlertid vite at de i tilknytning til denne også startet opp med et toårig kompetansehevingskurs for lærere i Bærum (jf. kap. 3.3.1). Fokuset mitt gikk dermed fra Ressurspermen (Bærum kommune, 2015) og over på kompetansehevingskurset. Den endelige problemstillingen ble todelt, med fokus både på begrunnelser for igangsetting av et kompetansehevingskurs og på vurdering av utbytte ved å delta på dette kurset:

*Hva har vært sentrale begrunnelser for å iverksette et kompetansehevingskurs for lærere i Bærum kommune om evnerike elever, og hvilken betydning tillegger deltakerne temaet og kurset?*

Med denne ønsket jeg for det første å finne ut hva som ledet fram til denne oppmerksomheten på evnerike. Hvorfor Bærum? Hvorfor nå? Hva ligger bak? I litteraturen om temaet så jeg også at lærernes synspunkt har relativt lite fokus – det er elevene og foreldrenes perspektiv som er representert. Videre ønsket jeg derfor å få innsikt i hvilken betydning deltakerne tillegger både temaet evnerike elever og selve kurset. Med «betydning» er det her snakk om hovedsakelig to ting: hvilken *vekt* eller *verdi* informantene legger på og i ulike aspekter innen tema og kurs, samt hvilke *konsekvenser* kurset har hatt for dem. For å besvare dette har jeg



intervjuet en av nøkkelpersonene i utformingen av veilederen og planlegging av kompetansehevingskurset, samt tre lærere som har deltatt på disse kurssamlingene.

#### 1.4 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er delt inn i fem kapitler. I kapittel 1 har jeg nå tatt for meg bakgrunnen for valg av tema og presentasjon av problemstillingen. I andre kapittel tar jeg for meg temaets teoretiske grunnlag: begrepsbruk, kriterier for evnerikdom og sentrale føringer innen norsk skolepolitikk, samt tilpasningsstrategier av opplæringen i møte med evnerike. Kapittel 3 er en redegjørelse av studiens fremgangsmåte. Her presenterer jeg valg av metode, gjennomføring av datainnsamling og analyse av datamaterialet, samt visse etiske overveielser som er gjort i løpet av studien. I kapittel 4 kommer resultatene fra min undersøkelse og en drøfting av disse, før jeg avslutter oppgaven med en oppsummering og avslutning i kapittel 5.

## 2.0 Teoretisk grunnlag

---

I dette kapitlet gjør jeg rede for begrepet evnerik, kjennetegn på evnerike, hvilke behov disse elevene har og hvilke konsekvenser manglende erkjennelse og anerkjennelse av deres talent og evner kan få. Deretter tar jeg for meg sentrale begreper i norsk skoleideologi: inkludering, likeverdig opplæring og tilpasset opplæring. Jeg avslutter kapitlet med å gjøre rede for enkelte strategier læreren kan ta i bruk for å tilrettelegge undervisningen og imøtekomme de evnerike elevenes særlige behov.

### 2.1 Evnerike elever – hvem er de?

Å avklare hva som ligger i begrepet evnerike elever, eller i det hele tatt hvilket begrep man skal bruke for å beskrive denne elevgruppen, er ikke enkelt, da det i litteraturen finnes både flere definisjoner og flere betegnelser for å beskrive barn med høye evner, talent eller begavelse (Idsøe, 2014, s. 13), dette utdypes i kapittel 2.1.2 og 2.1.3. Først skal vi imidlertid se kort på behovet for en «merkelapp» på slike elever.

#### 2.1.1 Behovet for en «merkelapp»

Behovet for «merkelapper» og kategorier for barn med særskilte behov er et omdiskutert tema i spesialpedagogikken. Generelt finnes det flere prinsipielle og etiske spørsmål rundt diagnostisering (Kinge, 2012, s. 61), noe som også gjelder for denne studiens tema, slik det fremkommer i litteraturen. Blant annet spør Smedsrud og Skogen (2016) om det er bra for barna selv å bli stemplet som evnerike (s. 134). Likeledes er det andre som reiser spørsmålet om det egentlig er så viktig hvilken betegnelse man skal bruke på disse barna (Idsøe, 2014, s. 13; Distin, 2006, s. 15). Det påpekes videre at om man hadde hatt en «perfekt skole» med et «[...] læringsmiljø som var så rikt og velutviklet at man responderte til fulle overfor alle elevers ulike behov [...]» (Idsøe, 2014, s. 13), ville det heller ikke vært nødvendig å kategorisere barn som evnerike.

Behovet for identifisering springer ut fra at dette er en gruppe elever som ofte ikke får en undervisning som møter deres behov (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 134-135; Idsøe, 2014, s. 13). Videre påpeker Idsøe (2014) at det også handler om å anerkjenne disse elevene i politiske dokumenter og føringer, og at dette må gjøres via «[...] et offisielt begrep og klare retningslinjer som skolene må forholde seg til [...]» (s. 13-14).

### 2.1.2 Bruk av begreper

Som nevnt innledningsvis er det internasjonalt mer fokus på temaet evnerike elever enn det er og har vært i Norge. I den engelskspråklige og internasjonale litteraturen brukes begrepene «gifted» (begavet) og «talented» (talentfull) om denne gruppen, gjerne som synonyme betegnelser eller i hvert fall nært beslektet (Mönks & Ypenburg, 2008, s. 41). Distin (2006) viser til *Department for Education and Skills* i England som kombinerer disse to som offisiell betegnelse: «gifted and talented children». Denne kombinasjonen brukes også i USA, selv om enkelte bruker uttrykket «more able», eller det mer utbredte begrepet «gifted» (s. 14-15).

Man ser altså at det i den engelskspråklige litteraturen er forskjeller i hvilke uttrykk som brukes. Også i den norske litteraturen har vi flere begrep som brukes om hverandre. Her kan man for eksempel nevne begrepene begavelse, høyt begavet, talentfull og evnerik, uten at det er noen enighet om hvordan disse skal brukes (Idsøe, 2014, s. 14, Mönks & Ypenburg, 2008, s. 41). Mönks og Ypenburg (2008) bruker for eksempel de ovennevnte begrepene synonymt i sin bok (s. 41), det samme synes å gjelde for Nissen et al. (2012). Idsøe (2014) velger imidlertid å bruke begrepet «elever med akademisk talent» (s. 14), mens Smedsrud og Skogen (2016) for det meste holder seg til begrepet «evnerike». I denne oppgaven kommer jeg også til å benytte begrepet evnerik, da dette synes å være det som går igjen i den norske litteraturen, samt at det er dette begrepet de tar utgangspunkt i i Ressurspermen (Bærum kommune, 2015) og i kompetansehevingskurset.

### 2.1.3 Forsøk på begrepsavklaring

Både i den norske og den internasjonale litteraturen finnes det mange forsøk på å definere eller forklare begrepet evnerik (Mönks & Ypenburg, 2008, s. 22), men så langt er det ingen enighet eller konsensus om en definisjon, noe som gjør at hvert land står fritt til å vedta en definisjon som passer til deres pedagogiske verdier (Skogen & Idsøe, 2011, s. 148). Likevel er det enkelte aspekt som synes å gå igjen i de fleste definisjoner og forklaringsmodeller. Folk flest vil nok for eksempel fremheve individets intelligens og prestasjonsevne, noe som også kommer til uttrykk i vitenskapelige forklaringer (Mönks og Ypenburg, 2008, s. 22)

Skogen og Idsøe (2011) definerer det å være evnerik som «[...] høyere enn gjennomsnittlig effektivitet av hjernefunksjon.» Dette omfatter «[...] barn med høy yteevne innenfor intellektuelle, kreative og/eller kunstneriske områder, som besitter uvanlig gode lederegenskaper, eller som gjør det eksepsjonelt bra innenfor bestemte fagområder» (s. 87). Dette er også den definisjonen de legger til grunn i Ressurspermen (Bærum kommune, 2015, s. 5). I de ulike definisjonene er det spesielt intelligensbegrepet som går igjen, og jeg skal derfor utdype

dette nærmere i neste delkapittel, sammen med andre kjennetegn og karakteristika på evnerikdom.

#### 2.1.4 Intelligensbegrepet, kjennetegn og karakteristika

I 1999 ble det, på initiativ av John Wasserman, enighet om en nivåfordeling av intelligenskvotient (IQ), satt av en internasjonal gruppe av eksperter på barn med høy IQ (Silverman, 2009, s. 963). I henhold til denne nivåfordelingen er man evnerik med en IQ på 130-144, høyt evnerik med en IQ på 145-159, eksepsjonelt evnerik på 160-174, og «profoundly» evnerik med en IQ på over 175 (Wasserman, 2003, s. 435). Ut fra dette er man altså evnerik med en IQ på 130 eller høyere.

Evnerike barn er imidlertid en heterogen gruppe, og det skal poengteres at IQ ikke er alt. Selv om intelligensbegrepet står sterkt og er vanskelig å gi slipp på (Nissen et al., 2012, s. 34; Smedsrud & Skogen, 2016, s. 16), vil det likevel være noe diffust for foreldre og lærere hva dette egentlig innebærer i forhold til deres barn og elever. Nissen et al. (2012) argumenterer også for at det ikke gir noen mening å holde fast på det som et generelt fenomen eller personlige egenskap hos alle mennesker (s. 34). En definisjon basert kun på IQ vil dermed være til lite hjelp for en forelder eller lærer når de lurer på hvorvidt et barn eller elev er evnerik. Forståelsen av evnerikdom har da også snudd de siste tiårene, og har gått fra å handle kun om intelligenskvotient til å også inkludere flere faktorer (Skogen og Idsøe, 2011, s. 104).

Det har dermed etter hvert blitt utviklet flere ulike teorier og forståelsesmodeller som prøver å forklare evnerikdom ut fra både intelligens og andre faktorer. I litteraturen nevnes for eksempel evnemodeller, kognitive komponentmodeller, prestasjonsorienterte modeller, sosiokulturelle modeller og flerfaktor-modellen (Mönks & Ypenburg, 2008, s. 22-26; Smedsrud & Skogen, 2016, s. 38). På grunn av oppgavens omfang skal jeg ikke utdype alle her, men tar kun for meg den som virker å være mest aktuell i dag, nemlig flerfaktormodellen. I motsetning til de andre modellene, som gjerne har et mer ensidig fokus, tar flerfaktormodellen for seg en multidimensjonal forståelse av evnerike barn. Den tar utgangspunkt i elevens iboende egenskaper samtidig som den ser på hvilke andre faktorer som gjør at disse egenskapene får utløp i form av eksepsjonelle talent og prestasjoner (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 38).

Selv om de ovennevnte modellene er ulike, er det gjerne tre aspekter ved evnerike som synes å gå igjen i de aller fleste modellene: uvanlig høyt *intellektuelt evnenivå* (som allerede nevnt), stor  *kreativitet* samt utpreget *fokus og utholdenhet*. Dette er de overordnede kategoriene for

kjennetegn på evnerikdom, og er også aspekter som er lette å forstå for folk flest (Skogen & Idsøe, 2011, s. 69). Under disse kategoriene nevnes flere trekk ved evnerike barns atferd. Blant annet går de gjerne i dybden på ulike emner og blir svært lidenskapelige i sine interesser. De stiller stadig spørsmål og har en ekstrem nysgjerrighet, de godtar for eksempel ikke at noe er «slik eller slik» kun fordi de har blitt det fortalt, men ønsker å vite årsakene bak. Ekstrem hukommelse, evne til å se sammenhenger og uvanlig mye energi påpekes også som trekk ved evnerike (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 16; Idsøe, 2014, s. 16-17). I tillegg til dette nevner også Ressurspermen (Bærum kommune, 2015) trekk som at de har en godt utviklet kritisk sans, god humoristisk sans, selvinnsikt, selvkontroll, integritet, ansvarlighet, omsorg, god evne til tilgivelse, empati og gode sosiale ferdigheter (s. 7).

Man kan se tegn på evnerikdom allerede tidlig i barnets utvikling (Skogen & Idsøe, 2011, s. 88). I Ressurspermen (Bærum kommune, 2015) nevnes tidlig utvikling av et godt språk og ordforråd samt gode motoriske evner (s. 14), at skolebarn ofte vil ha kunnskap som ikke er vanlig for de fleste elevene, i tillegg til en stor nysgjerrighet og lærelyst (s. 15). Dette understøttes av Mönks og Ypenburg (2008), som trekker fram at evnerike barn svært tidlig begynner å fundere over livets mening, at de gjerne lærer seg å lese og skrive på egen hånd, samt at de i en tidlig alder utvikler mengde- og tallforståelse samt egne regnemetoder. Det passive ordforrådet er også som regel langt over deres jevnaldrendes. De har en tidlig forståelse av årsakssammenhenger og objektpermanens. I tillegg har de gjerne et forsprang i utviklingen på det psykomotoriske området, og mange kan gå lenge før ettårsdagen (s. 45-49). Mönks og Ypenburg (2008) påpeker til slutt at denne oppramsingen er langt fra fullstendig, men at det likevel kan være til hjelp for foreldre når det kommer til tidlig identifisering av eget barns høye begavelse (s. 49).

En «felle» mange lærere går i, er å anta at det er de barna som presterer godt faglig, fungerer godt i det sosiale miljøet, er oppmerksomme på læreren og i det hele tatt kan beskrives som en «mønsterelev», som er evnerike. I litteraturen påpekes det at det er en forskjell mellom disse «skoleflinke elevene» eller «høyt presterende elevene», og de som kategoriseres som evnerike (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 14-17; Idsøe, 2014, s. 16). Selv om mange evnerike elever også kan prestere høyt, er det langt fra alltid at dette forekommer. Derfor er det viktig at man er bevisst på distinksjonen mellom disse to gruppene. Noen av disse forskjellene presenteres i følgende tabell:

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

Tabell 1 – Evnerike vs. skoleflinke, fra Idsøe (2014, s. 17)

Å oppdage og kjenne igjen de kjennetegn jeg har presentert i dette delkapittelet er første steg i prosessen med å identifisere de evnerike elevene, noe som er viktig for å «[...] identifisere hvilke læringsbehov disse barna har, inkludert deres styrker og svakheter» (Idsøe, 2014, s. 22). Samtidig må man huske på evnerike barn er forskjellige, og at vi ikke kan «[...] snakke om knipper av felles egenskaper [...]» når det kommer til denne elevgruppen (Skogen og Idsøe, 2011, s. 88). Med andre ord vil ikke alle egenskaper gjelde for alle evnerike, men de ovennevnte karakteristika er de vanligste egenskapene å finne blant evnerike elever, i varierende grad.

## 2.2 Identifisering av evnerike barn

Ved mistanke om at man har å gjøre med et evnerikt barn, enten som forelder eller lærer, kan identifisering deles i tre faser. Disse er nomineringsfasen, screening- eller identifiseringsfasen og seleksjonsfasen (Idsøe, 2014, s. 23-24), og utdypes over de neste sidene.

### 2.2.1 Nomineringsfasen

Den første fasen, nomineringsfasen, innebærer identifisering via det Nissen et al. (2012) omtaler som uformelle teknikker (s. 118). Dette innebærer at lærere eller foreldre som har mistanker om at et barn er evnerikt, kan foreta en screening av barnet med ulike sjekklister eller skalaer. Her kan de også benytte seg av beskrivelser fra venner eller barnet selv for å dekke flere sider ved barnets personlighet og ferdigheter (Nissen et al., 2012, s. 118-120; Skogen og Idsøe, 2011, s. 110-112; Idsøe, 2014, s. 23). I litteraturen gis det flere eksempler på internasjonale skalaer som anvendes til screening (Skogen & Idsøe, 2011, s. 110-112; Nissen et al. 2012, s. 119-120). Idsøe (2014) har på bakgrunn av flere internasjonale skalaer utarbeidet sine egne (s. 164-173).

I Ressurspermen (Bærum kommune, 2015) har de også lagt ved tre sjekklister for «[...] en rask og enkel screening for å kunne identifisere evnerike barn og unge» (s. 26). Her er én liste ment for eleven selv å fylle ut, én er til lærere og én er til foresatte. Listene er lagd av den danske professoren Poul Nissen, og ble utarbeidet på bakgrunn av internasjonal forskningslitteratur, utenlandske sjekklister samt kliniske erfaringer (Nissen, 2014, s. 86-87). Hver liste består av 25 påstander om eleven, hvor man krysser av på tallene 0, 1 eller 2 etter hva som henholdsvis ikke stemmer, stemmer til en viss grad, eller stemmer godt/ofte (Bærum kommune, 2015, s. 28). Når disse listene er ferdig utfylt får man dermed en sum, som sier noe om hvilket nivå eleven kan ligge på. Nomineringsfasen innebærer altså ulike sjekklister, som er en lavterskelmåte å screene barn på for lærere eller foreldre, før man går videre på neste steg i prosessen, identifiseringsfasen.

### 2.2.2 Identifiseringsfasen

I selve identifiseringsfasen bruker man mer formelle standardiserte psykologiske og faglige tester for å identifisere potensialet innenfor et bestemt område (Nissen et al., 2012, s. 117; Idsøe, 2014, s. 23). Dette kan for eksempel være kreativitetstester, som man kan se eksempel på i Skogen og Idsøe (2011, s. 108-109), eller ulike intelligensstester.

Det har opp gjennom årene blitt utviklet flere intelligensstester (en prosess som Silverman, 2009, skriver utførlig om). Jeg skal ikke gå i detalj på de hvordan de ulike testene fungerer

her, men nevner kun de som er mest brukt i dag for identifisering av evnerike barn: Stanford-Binet Intelligence Scale, Raven's progressive Matrix og Wechsler Intelligence Scale (Skogen & Idsøe, 2011, s. 104; Silverman, 2009, s. 956).

Per i dag kan man ikke tilmelde et barn til PP-tjenesten kun basert på en mistanke om høye evner (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 112-113). Intelligenstesting skjer som regel kun hvis barnet har blitt henvist ved en bekymringsmelding for andre forhold, som vi skal se i kapittel 2.3. I Norge må man også ha testkompetanse for å utføre intelligenstester, som man kan opparbeide seg gjennom utdanning innen enten psykologi eller spesialpedagogikk. Skolen og lærerne har med andre ord ikke mandat til å gjøre dette selv (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 113; Skogen & Idsøe, 2011, s. 113). Mensa tilbyr riktignok også intelligenstester for barn over 6 år, men disse er svært dyre (6500 kroner) (Mensa, udatert), og er dermed ikke en mulighet for alle.

Flerfaktormodellen (jf. kap. 2.1.5) ivaretar intelligensen som én del av forståelsen av evnerikdom, men påpeker at intelligens i seg selv ikke er nok for å forklare usedvanlig høye prestasjoner. Ifølge den skal man i tillegg ta i betraktning faktorer som motivasjon og kreativitet (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 38). Smedsrud og Skogen (2016) argumenterer for at man i tillegg til dette også burde ta elevens selvkontroll og egen drivkraft med i betraktningen (s. 39). Evnerikdom er med andre ord meget komplekst, og én enkelt test vil ikke være i stand til å «[...] avdekke alle former for atferd som disse barna kan vise» (Idsøe, 2014, s. 22). I tråd med dette har det blitt vanlig å kombinere forskjellige tester og identifikasjonsinstrumenter (Skogen & Idsøe, 2011, s. 106). Der det tidligere kun var intelligenstester og karakterer fra skolen som utgjorde identifiseringsprosessen, fokuserer nyere pedagogiske metoder og forskning mer på metoder basert på elevenes praktiske resultater og produkter (Skogen & Idsøe, 2011, s. 104). I tillegg anbefales det at man også tar i betraktning funksjonsbeskrivelser av barnet (for eksempel fra foreldre, lærere og kamerater, som nevnt), samt tidligere utvikling og oppvekstvilkår (Nissen et al., 2012, s. 114).

Basert på den nordiske litteraturen virker det som at selv om intelligenstesting fremdeles brukes for å kategoriseres som evnerik (for eksempel via utredning hos PPT eller BUP), baseres ikke identifisering kun på barnets IQ, men også på beskrivelser av alle andre forhold ved barnet selv og miljøet rundt barnet, i tråd med den nevnte flerfaktormodellen.



I den siste fasen, seleksjonsfasen, oppsummeres det man har av informasjon om de utvalgte elevene. Dette kan gjøres i team av lærere og eventuelt PPT. Her ser man om elevene kan ha behov for større utfordringer, i ett eller flere fag (Idsøe, 2014, s. 24).

### 2.3 Konsekvenser av manglende erkjennelse og anerkjennelse

Mange av de evnerike elevene vil klare seg bra gjennom skolegangen selv om de ikke nødvendigvis identifiseres som evnerike. De har venner og presterer greit eller bra på skolen. Dette er de elevene som havner innenfor det som omtales som «type I evnerike»: suksessfulle, eller «type VI evnerike»: autonome eller selvstendige (Betts & Neihart, 1988). Utfordringene med evnerike elever kommer som regel med de som havner i typene mellom I og VI, nemlig «type II»: de elevene som oppfattes som trassige obsternasige, «type III»: de som skjuler evnene sine for å passe inn og «type IV»: de som ender som «drop-outs», altså at de slutter på skolen før skoleløpet er fullført (Betts & Neihart, 1988). Elevene som omtales som type V, dobbelteksepsjonelt evnerike, tar jeg ikke for meg i denne studien.

Elevene i de risikoutsatte gruppene (II, III og IV) kan fort ende opp som sinte på eller forlatt av systemet, og føle seg frustrerte og usikre (Betts & Neihart, 1988). I ytterste konsekvens kan de utvikle atferdstrekk som gjør at de blir utredet for andre typer vansker, som for eksempel ADHD eller psykososiale vansker (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 107; Nissen et al., 2012, s. 75). I Smedsruks masterundersøkelse (2012a) finner han for eksempel at kun én av de fire informantene i undersøkelsen ble utredet på grunn av en antakelse om evnerikdom, mens resten av informantene ble utredet og henvist på grunnlag av mistanke om andre utfordringer (s. 37). Av slike «andre utfordringer» nevnes Aspergers syndrom, AD/HD, samhandlingsvansker, sosiale og emosjonelle vansker samt oppmerksomhetsvansker som de mest framtrepende årsaker til at barna har blitt utredet (Smedsrud, 2012a, s. 54; Smedsrud & Skogen, 2016, s. 31).

Når utredning på grunnlag av mistanke om andre utfordringer eller diagnoser skjer kan dette medføre feildiagnostisering. Kinge (2012) skriver at innen det spesialpedagogiske feltet generelt er det mange som ender opp feildiagnostisert, basert på et forhastet og feilaktig grunnlag, og at dette kan føre til «[...] katastrofale følger for den det gjelder, med blant annet iverksetting av u hensiktsmessige tiltak som feilmedisinering, stigmatiserende tiltak i barnehage og skole, m.m.» (s. 61). Konsekvensene av å ikke bli identifisert som evnerik kan, selv om man ikke anser dem som like presserende som hos barn med andre typer særskilte behov, være like alvorlige som for barn med for eksempel dysleksi eller psykososiale vansker

som ikke blir oppdaget (Skogen & Idsøe, 2011, s. 51; Distin, 2006, s. 113). Tidlig identifisering og innsats er dermed viktig for å unngå at evnerike elever havner i de ovennevnte risikogruppene av evnerike (typene II, III og IV) (Betts & Neihart, 1988).

På den annen side kan en henvisning med utgangspunkt i mistanke om andre utfordringer eller diagnoser føre til at barnet i stedet identifiseres som evnerikt, som tilfellet er med informantene i Smedsruks undersøkelse (2012a). Men selv etter identifisering kan skolehverdagen til de evnerike bli vanskelig. En av informantene til Smedsrud (2012a), som er mor til et barn som tidlig ble utredet og identifisert som evnerik, opplevde for eksempel skolens holdning som at «Du må ikke komme hit og tro du er noe» når hun prøvde å være føre var og fortelle om barnets evnerikdom (s. 76). Andre fikk tilbakemelding om at det «ikke var noe PP-tjenesten kunne gjøre» eller at «det er ikke noe galt med denne gutten her, han har jo så sterke evner» (Smedsrud, 2012a, s. 54; Smedsrud & Skogen, 2016, s. 31-32). I Skogens (2010) undersøkelse møtte informantene lite forståelse fra norsk skole, og fire av de fem informantene maktet ikke å gjennomføre videregående skole i Norge, men søkte til utlandet eller gjenopptok skolegangen på eget initiativ i voksen alder (s. 11).

I media har det også vært flere historier om barn som har følt seg mobbet, både av medelever og lærere, og som har byttet skoler flere ganger, innimellom til utenlandske skoler, før de har møtt noen som har sett deres behov og gitt dem de utfordringene de trenger. Eksempler på dette ser man blant annet i artikkelen «For smarte for norsk skole» (Aasheim, 2014) og artikkelen om Elias som er for flink i matte (Alveberg, 2014).

I forhold til evnerike elever som faller utenfor forekommer også begrepet underyting. Underytere er elever med høy intelligens og kreativitet, men hvor skoleprestasjonene ligger under det nivået man ville forventet. Det er altså et stort misforhold mellom personens evner og det han eller hun presterer (Mönks og Ypenburg, 2008, s. 69). Smedsrud og Skogen (2016) påpeker at en av de viktigste grunnene til å gi evnerike barn adekvate utfordringer i skolen er å skape et godt grunnlag for gode arbeidsvaner, og på den måten hindre underyting (s. 71).

Bildet som tegnes i litteraturen er til tider svært negativt, men dette gjelder selvfølgelig ikke i alle tilfeller. Evnerikdom i seg selv er ikke et problem, men det *kan* bli et problem om det a) ikke oppdages, og b) om elevene på tross av identifisering ikke møter riktig stimulering (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 117). Kun identifisering av barnets evner er med andre ord en start, men det alene er ikke nok. Å iverksette omfattende programmer for identifisering bør ikke gjøres uten at man også har kompetanse på elevgruppen, samt en plan for adekvate tiltak

og oppfølging (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 45). All identifisering må være en drivkraft som fører til endringer, tiltak og mer hensiktsmessige læringsprogrammer for denne elevgruppen (Skogen & Idsøe, 2011, s. 148; Idsøe, 2014, s. 25).

I litteraturen pekes det på enkelte pedagogiske strategier for å gi nødvendige utfordringer og motivasjon til barna. De mest brukte av disse er berikelse og akselerasjon (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 71; Idsøe, 2014, s. 39). Kunnskap om og kompetanse i bruk av disse eller differensiering generelt kan være hensiktsmessig å ha etablert før man går i gang med identifiseringsprosesser. Disse strategiene kommer jeg tilbake til senere, først skal vi se på et par sentrale begrep når det kommer til norsk skolepolitikk.

## 2.4 Sentrale skolepolitiske føringer

Begrepene inkludering, tilpasset og likeverdig opplæring «[...] har de senere tiårene representert overordnede føringer både for barnehagen og skolens virke, nærmest som et mantra å regne» (Groven, 2013, s. 75). I brosjyren «*Likeverdig opplæring*» fra Utdanningsdirektoratet (2007) legges det til grunn korte forklaringer på disse tre begrepene:

*Inkluderende opplæring* innebærer at alle får oppleve deltakelse i fellesskap på en likeverdig måte. Dette omtales som både en prosess og et mål, og krever at systemet tilpasser seg enkeltindividet og grupper. *Tilpasset opplæring* handler om at utdanningssystemet skal gi opplæring ut fra den enkeltes evner og forutsetninger. Den enkelte eleven skal utvikle grunnleggende ferdigheter og nå kompetansemålene, noe som legger føringer for valg av metoder, lærestoff og organisering. Om *likeverdig opplæring* sies det at dette handler om å gi alle like muligheter til opplæringen, uavhengig blant annet av evner og forutsetninger. Begrepet skal forstås både på system- og individnivå. Dette krever forskjellsbehandling.

### 2.4.1 Inkludering

Inkludering har vært et mye brukt begrep i utdanningssammenheng de siste årene, både i Norge og internasjonalt (Haug, 2014, s. 6). I norsk sammenheng ble man først introdusert for det med Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994), likevel var det knapt å finne i norske dokumenter og skoledebatt, før det kom i læreplanverket for grunnskolen L-97 (Strømstad, Nes & Skogen, 2004, s. 1). I Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994) presenteres begrepet nærmest i samme åndedrag som uttrykket «skoler for alle», som de omtaler som «[...] institusjoner som inkluderer alle, feirer forskjeller, støtter læring og responderer på individuelle behov» (s. iii, egen oversettelse). Inkludering innebærer altså ikke at alle skal

passer inn i samme «skjema», men at forskjeller og variasjoner skal tas vare på, og ikke minst verdsettes (Strømstad et al., 2004, s. 80).

I litteraturen finnes det ingen klar definisjon eller entydig enhet om hva begrepet egentlig innebærer, og selv om det i dag synes å være større enighet om innholdet i begrepet, er fortolkningsmulighetene mange (Arnesen, 2012, s. 15; Strømstad et al., 2004, s. 2; Haug, 2014, s. 11-12). Jeg skal ikke gå dypere inn på diskusjonene rundt ulike tolkningsmuligheter, men nøyer meg med å påpeke de ytterpunktene Strømstad et al. (2004) presenterer. De sier at de forskjellige tolkningene av inkludering befinner seg langs et kontinuum, hvor man på den ene side har en forståelse som innebærer at alle elever, også de som får ekstra støtte, skal få sitt tilbud i vanlige klasser, samtidig som man opprettholder spesialundervisningen som system. Det er også dette synet som gjenspeiles i norsk inkluderingspolitikk. På motsatt ende har man den mer radikale forståelse, som innebærer avskaffelse av spesialundervisning og andre støtteordninger (s. 2).

Bakgrunnen for og målet med inkluderingsideologien er altså «[...] ønsket om at skolen skal være for alle» (Haug, 2014, s. 6). «Det handler om sosial rettferdighet, sosial likhet, om likestilling og fellesskap. I det ligger at skolen skal være for alle, at alle skal oppleve skolen som sin, og at alle skal trives der og kunne skaffe seg omfattende innsikter derfra» (Haug, 2014, s. 19). I en vid forståelse av begrepet handler det om skolens evne til å legge til rette for mangfoldet, og setter krav, ikke bare til skolen, men også samfunnet og miljøet rundt (Strømstad et al., 2004, s. 1 og s. 40). I dette henseendet er det formålstjenlig å vektlegge forskjellen og forholdet mellom integrering og inkludering, som det også gjøres i litteraturen.

Integrering forstås som å handle om elevenes fysiske tilstedeværelse i skolen, eller å «[...] innlemme noen i et fellesskap [...]» (Groven, 2013, s. 30). Fra sent på 1960-tallet fikk stadig flere elever med særskilte behov opplæringstilbud i sin hjemmeskole, i spesialklasser eller -grupper (Groven, 2013, s. 28-29). Dette innebar som regel at elevene ble plassert i den ordinære opplæringen, men uten god nok tilrettelegging fikk de utilstrekkelig utbytte av opplæringen. Det var fremdeles få endringer i hvordan skolen møtte elevene: de måtte tilpasse seg skolen (Strømstad et al., 2004, s. 31-38; Haug, 2014, s. 17). Inkluderingsbegrepet har på den annen side «[...] fokus på fellesskapets egenart: fellesskapet skal være inkluderende, det vil si *alle* hører egentlig til» (Groven, 2013, s. 30). Med dette flyttet man fokuset over på skolen, og at det var denne som måtte forandre seg, åpne seg og tilpasse seg mangfoldet av elever og deres behov (Strømstad et al., 2004, s. 38; Haug, 2014, s. 9; Groven, 2013, s. 29), som vi også ser i redegjørelsen fra Utdanningsdirektoratet (2007).

Ser man det ovennevnte i forhold til de evnerike elevene, kan man argumentere for at de i dagens norske skole kun er integrert, og ikke inkludert, sett fra et faglig ståsted. Smedsrud og Skogen (2016) går så langt som å kalle det en «indirekte ekskludering» når de evnerike elevene ikke får den tilpassingen de har behov for (s. 60). Elevene det gjelder er til stede i vanlige klasser og gjennomgår samme pensum som resten, men da undervisningen foregår på et lavere nivå enn hvor de selv befinner seg, får de ikke utnyttet sitt fulle potensial (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 17-18). Som Haug (2014) sier det: «Deltagelse gir ingen garanti for læring, men det er en forutsetning for læring. Det stiller store krav til kvaliteten på den opplæringen som blir gitt» (s. 31). Dette fører oss over på hvordan lærere i skolen bedre kan inkludere også denne elevgruppen i den pedagogiske planleggingen, gjennom begrepene tilpasset og likeverdig opplæring.

#### 2.4.2 Tilpasset og likeverdig opplæring

Når man snakker om den inkluderende skole, synes det uunngåelig å ikke snakke om differensiert eller tilpasset opplæring (Strømstad et al., 2004, s. 69), samt likeverdig opplæring. Begrepene differensiering og tilpassing av opplæringen brukes i litteraturen om hverandre, overordnet eller sidestilt. Generelt kan man si at de begge handler om at alle elever skal møte det samme innholdet og temaene i undervisningen, men at disse må belyses og aktualiseres ulikt ut fra gruppen eller enkeltelevens forutsetninger (Bachmann & Haug, 2006, s. 23-24).

Retten til tilpasset opplæring ble innført med en samordnet lov for opplæring i grunnskolen i 1975 (Bachmann & Haug, 2006, s. 9), og ivaretas fremdeles i lovverket i dag: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten» (Opplæringsloven, 1998, §1-3). Som med inkluderingsbegrepet, synes det å foreligge ulike forståelser av tilpasset opplæring langs et kontinuum. Ifølge Bachmann og Haug (2006) skilles det i litteraturen mellom en smal og en vid forståelse av dette begrepet. En smal forståelse innebærer at man anser tilpassing som «[...] ulike former for konkrete tiltak, metoder og bestemte måter å organisere opplæringen på» (s. 7). Den vide forståelsen av begrepet er det som blant annet kommer til uttrykk i politiske dokument (Bachmann & Haug, 2006, s. 9). Her forstås tilpasset opplæring som en kollektiv handling og et generelt prinsipp som ligger til grunn for opplæringen. Dette er også den forståelsen Utdanningsdirektoratet (2007) legger til grunn: «Tilpasset opplæring innebærer ikke at all opplæring individualiseres, men at alle sider av læringsmiljøet tar hensyn til variasjoner hos dem som får opplæringen.»

Man kan finne mye litteratur om tilpasset opplæring og *hva* det er, men mindre om *hvordan* det skal gjøres, noe som gjør at lærere finner det vanskelig å praktisere (Jenssen & Lillejord, 2009, s. 2). I de politiske dokument hvor begrepet forekommer, omtales det stort sett i generelle formuleringer, uten å gi praktiske føringer eller klare forslag til hvordan det kan fremmes eller identifiseres i skolen (Bachmann & Haug, 2006, s. 19). Tar man utgangspunkt i den vide forståelsen av begrepet, er det også et overordnet prinsipp, snarere enn en metode, og det vil dermed være tilnærmet umulig å gi en enkel oppskrift eller en allmenn fremgangsmåte for hvordan man som lærer kan gjøre dette (Haug, 2013, s. 415). Tilpasning må skapes i konteksten, da alle klasser, elever og lærere er så ulike (Strømstad et al., 2004, s. 71), i tillegg til at materielle og pedagogiske ressurser vil variere fra skole til skole (Bachmann & Haug, 2006, s. 13). Med andre ord, slik det er i dag er det tilfeldighetene som avgjør hva man møter som elev, noe som trekkes fram som et tankekor (Nissen et al., 2012, s. 75; Smedsrud & Skogen, 2016, s. 31).

Tilpasset opplæring handler altså om å gi en opplæring som passer for hver enkelt elev. Om likeverdig opplæring sies det at dette ikke må forveksles med likhet (Ekeberg & Holmberg, 2004, s. 31), men at det handler om å gi alle *lik mulighet* til læring og utvikling. I denne sammenheng kan man vise til det gamle uttrykket: «Det finnes ingen større urett enn å behandle ulike likt» (Mönks og Ypenburg, 2008, s. 92). Forskjellsbehandling anses altså som en nødvendighet for å gjennomføre både likeverdig og tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2007), spørsmålet er bare hvor godt den norske skolen makter å gi et sånt tilbud til de evnerike eller faglig sterke elevene. Innledningsvis nevner jeg at det virker som de evnerike elevene faller mellom to stoler når det kommer til tilpasset opplæring. I 2014 ga Ekspertgruppen for spesialpedagogikk ut en rapport «*Utdanning og forskning i spesialpedagogikk – veien videre*». Her konkluderer de med at evnerike barn ikke innlemmes i faget spesialpedagogikk, men argumenterer for «[...] at evnerike barn skal få sitt opplæringstilbud innenfor rammen av tilpasset opplæring» (Ekspertgruppen, 2014, s. 26). Samtidig påpekes det flere steder i litteraturen at opplæringen som regel kun treffer de barna som ligger i midten, en forestilt «normalelev» (Haug, 2013, s. 417), mens tilbud om spesialundervisning er gitt til de elevene med svakest skolefaglige prestasjoner. Dermed ser vi at de elevene som lærer raskt eller allerede kan stoffet blir «oversett», med en tanke om at de kan klare seg selv (Mönks & Ypenburg, 2008, s. 63). Dette er imidlertid kanskje under endring, som nevnt innledningsvis, med tanke på at Befring (2016) fremhever evnerike barn

som en spesialpedagogisk målgruppe (s. 15), og at også Jøsendalutvalget (2016) skal vurdere «[...] særskilte pedagogiske tiltak [...]» når det gjelder høyt presterende elever.

I en norsk undersøkelse viser det seg at så mange som en fjerdedel av elevene i den norske skolen ikke føler at de får nok utfordringer i skolehverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 22). Mer kompetanse om tilpasset opplæring, og ikke minst hvordan dette kan gjennomføres, kan altså synes ønskelig. Ikke bare for å møte de evnerike elevene, men for å gi størst mulig utbytte for flest mulig (Bachmann & Haug, 2006, s. 8), og dermed heve alle elevenes faglige nivå. I litteraturen nevnes ulike pedagogiske strategier man kan ta i bruk for å tilpasse opplæringen for evnerike elever. Det er særskilt tre strategier som fremheves: berikelse, akselerasjon og nivådeling av elever. Disse tre utdypes i det neste delkapittelet.

## 2.5 Tilpasset opplæring og evnerike elever – pedagogiske strategier

Differensiering kan deles inn i tre metoder: differensiering av innhold, faglig nivå og tempo, som innebærer variasjon i henholdsvis fagstoffet, vanskegraden og tiden man har til faglig framdrift (Haug, 2013, s. 422; Smedsrud & Skogen, 2016, s. 56; Nissen et al., 2012, s. 64). Differensiering av *innhold* og *faglig nivå* blir altså det som jeg tidligere har omtalt som *berikelse*, mens *akselerasjon* innebærer differensiering i *tempo*.

I den nordiske pedagogikken er det ikke formulert noen politikk for undervisning av evnerike elever. Man kan imidlertid finne systematiske erfaringer med flere ulike undervisningsmetoder og -praksiser andre steder i Europa, for eksempel i Storbritannia, samt i USA, som nevnt innledningsvis (Nissen et al., 2012, s. 146). I norsk sammenheng er det berikelse og akselerasjon som er forsket mest på, og som begge har gitt gode resultater (Idsøe, 2014, s. 39; Smedsrud & Skogen, 2016, s. 65).

I tillegg til disse nevnes nivådeling av elever som mulig tiltak. I henhold til Opplæringsloven (1998) har ikke permanent organisering av klasser lov til å foregå på grunnlag av faglig nivå (§8-2). Likevel er det tilsynelatende et stadig press fra ulike hold om å gjeninnføre «[...] ulike former for organisatorisk differensiering, for eksempel i form av nivådeling av elevene [...]» (Haug, 2013, s. 423). I den norske pedagogikken virker det imidlertid ikke som en nivå-differensiering er ønskelig, her fremholdes berikelse som det mest gunstige, da det ivaretar elevens tilhørighet i et inkluderende klasserom og læringsmiljø (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 65; Idsøe, 2014, s. 41).

I tråd med det som har vært påpekt tidligere om tilpasset opplæring, sies det også om de ulike strategiene at dette ikke er tiltak som skal iverksettes i individuelle tilfeller, men heller at dette er tiltak som skal være «[...] bakt inn i den generelle ideen om hvordan man driver skole» (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 65).

### 2.5.1 Berikelse

Mönks og Ypenburg (2008) definerer berikelse som «[...] utvidelse eller utdyping av lærestoffet.» og påpeker at det lærestoffet som gis i tillegg, skal være relevant i forhold til elevens evner og behov (s. 66). Ifølge Idsøe (2014) handler det om å «[...] gi elevene anledning til å involvere seg mer innenfor et fag enn de ville hatt anledning til i et «vanlig klasserom»» (s. 40), mens Smedsrud og Skogen (2016) beskriver det som «[...] muligheten til å lære mer og forbi det som ofte blir ivaretatt innenfor en bestemt (aldersbasert) elevgruppe» (s. 72). Berikelse kan også beskrives som å *legge til* læringsmål for de elevene som ønsker flere utfordringer, på samme måte som man kan fjerne eller redusere læringsmål for de elevene som mottar spesialundervisning. Til slutt sies det at berikelse handler om det læreren gjør for å «[...] imøtekomme den komplekse elevgruppen i klasserommet» (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 71 & 75).

### 2.5.2 Akselerasjon

Akselerasjon handler om å la eleven gå raskere gjennom enten lærestoffet eller skoleforløpet i ett eller flere fag (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 95). Dette kan foregå via hospitering, som innebærer at eleven besøker klasser på høyere trinn i enkeltfag. Det kan også foregå via forsering, hvor man har flere muligheter: for eksempel muligheten for å få tidligere skolestart i barneskolen, hoppe over klassetrinn, tidlig inngang til ungdomsskole, videregående eller universitet eller komprimering av læringsmål og måloppnåelser (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 97-99). Uansett handler dette om et tiltak iverksatt overfor enkeltelever, og kommer dermed inn under en smal forståelse av tilpasset opplæring.

I Forskrift til Opplæringslova (Kunnskapsdepartementet, 2006) finner man hjemmel for at en elev kan ta fag fra videregående skole mens han eller hun fremdeles er på ungdomsskoletrinnet (§1-15). Fremskutt skolestart kan skje hvis barnet fyller fem år innen 1. april, og krever utredning og utarbeiding av en sakkyndig vurdering fra PPT, samt samtykke fra barnets foreldre (Opplæringsloven, 1998, §2-1). Man har altså lovfestede muligheter til forsering, men i Norge har vi foreløpig ikke gode nok rutiner på plass for å sikre elevens progresjon gjennom hele forløpet. Forsøk på å iverksette slike tiltak ender dermed ofte med at eleven må gjenoppta eksamener i fag hvor de studerer flere trinn over, eller at de kun får



akselerert i perioder, før de må vende tilbake til den ordinære opplæringen (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 31).

### 2.5.3 Nivådifferentisering

Nivådifferentisering innebærer å gruppere elever etter faglig nivå, noe som i norsk sammenheng er et omstridt tema. For eksempel har man forskning som tydelig dokumenterer at elevene lærte og presterte bedre når de arbeidet i homogene grupper, ikke minst fordi de her får møte andre som deler deres interesser og evner (Idsøe, 2014, s. 52; Nissen et al., 2012, s. 57). På den annen side viser Kunnskapsdepartementet i sin «*Veiledning om organisering av elevene*» (2013) til forskning som sier at selv om elever med høye faglige prestasjoner *kan* ha nytte av nivådifferentisering, er ikke effektene av dette særskilt store, og at disse elevene kan ha like godt utbytte av å jobbe i heterogene grupper, så fremt læringsmiljøet er godt (s. 2). Nissen et al. (2012) mener at nivådifferentisering også kommer de elevene med svakere faglige prestasjoner til gode, ikke bare de særskilt evnerike (s. 57), men utdyper ikke dette videre. Kunnskapsdepartementet (2013) viser imidlertid til undersøkelser som tyder på at en organisering etter nivå har «[...] negativ eller liten positiv effekt [...]» for de faglige svake elevene (s. 2). Her pekes det spesielt på «selvoppfyllende profetier», altså at lærerne som underviser de faglig svake elevene har lavere forventninger og forholder seg til elevene deretter, samt at de svakest presterende elevene ofte ikke tilføres «[...] bedre pedagogiske ressurser» (Kunnskapsdepartementet, 2013b, s. 93).

Om man som lærer velger å benytte seg av nivådifferentisering som strategi skal det imidlertid «[...] foretas en forsvarlighetsvurdering i det konkrete tilfelle» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 4). Videre skal organisering etter faglig nivå kun skje hvis det er nødvendig for at elevene skal få forsvarlig utbytte av opplæringen, samt at nivådifferentisering skal være et siste alternativ etter at man har vurdert utbytte av andre arbeidsmåter og metoder (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 4-5).

På de foregående sidene har jeg nå presentert tre strategier for differensiering og tilpassing av undervisningen for evnerike elever, både i et smalt og et vidt perspektiv. Kun én tilnærming vil imidlertid ikke være nok, en kombinasjon er den beste løsningen, slik at eleven får mulighet både til hurtig innlæring (akselerasjon) og dybde (berikelse) (Idsøe, 2014, s. 41; Smedsrud & Skogen, 2016, s. 94), noe som også gjelder i de tilfeller hvor elevene blir delt inn i grupper etter nivå.

## 3.0 Metode

---

I dette kapitlet gjør jeg rede for min metodiske tilnærming i studien. I første del tar jeg for meg valg av metode, etterfulgt av en redegjørelse av forberedelsene til og gjennomføringen av datainnsamlingen. Deretter følger en beskrivelse av etterarbeidet med datamaterialet. Til slutt kommer en vurdering av oppgavens etiske aspekter og kvalitet.

### 3.1 Valg av metode

I denne studien søker jeg å gå i dybden, og finne ut hvordan mine informanter fortolker og forstår en gitt situasjon, altså deltakelsen på kompetansehevingskurs om evnerike elever (Jacobsen, 2015, s. 133). Jeg er ute etter betydning og forståelse, og detaljert og nyansert data (Thagaard, 2013, s. 17; Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 32), målet er altså å få en innsikt i deltakernes perspektiv (Postholm, 2010, s. 17). Dermed kvalifiserer denne studien til en kvalitativ tilnærming, som, i tillegg til det ovennevnte, også kjennetegnes av et begrenset antall informanter eller undersøkelsesenheter (Jacobsen, 2015, s. 64).

Innen en kvalitativ tilnærming har man flere metoder å benytte seg av for å samle inn data. I litteraturen nevnes for eksempel observasjon, tekstanalyse og intervju (Thagaard, 2013; Johannessen et al., 2010; Jacobsen, 2015, s. 145). For å få tak i informantenes meninger, tanker og opplevelser har jeg valgt å benytte meg av intervju som metode for datainnsamling, da dette er aspekter ved et menneske man ikke kan observere. Ved et intervju kan man få innsikt i en annen persons liv som man ellers ikke kunne fått tak i (Postholm, 2010, s. 68).

### 3.2 Forskerens forforståelse

Det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning er forskeren selv (Postholm, 2010, s. 127; Nilssen, 2012, s. 29). Denne studien er inspirert av en hermeneutisk tilnærming, hvor forskerens forforståelse spiller en rolle (Hjardemaal, 2011, s. 193). Forskerens forforståelse omtales som de meninger, erfaringer og kunnskaper forskeren har om temaet før han eller hun går inn i feltet, og dette vil ha en innvirkning på hele forskningsprosessen (Postholm, 2010, s. 127; Dalen, 2011, s. 16). Både i møte med informanter og i selve intervjusituasjonen vil det nye og ukjente møte forskerens forforståelse (Nilssen, 2012, s. 68). I mitt tilfelle var dette «nye og ukjente» særlig skolen og lærerrollen. Med bakgrunn som førskolelærer er dette en institusjon og et yrke jeg har lite kunnskap om. Likevel følte jeg, etter å ha lest om temaet, at jeg var i stand til å stille spørsmål som var relevante, og når informantene snakket om

spesifikke læremidler eller andre skolerelaterte aspekter jeg ikke hadde kunnskap om, utdypet de det slik at jeg forsto hva det innebar.

Videre vil forskeren i møte med datamaterialet og i analysen av dette medbringe seg sine erfaringer, opplevelser og subjektive teorier (Postholm, 2010, s. 86; Dalen, 2011, s. 16). Det er med andre ord ikke til å unngå at hele den kvalitative forskningsprosessen farges av forskerens subjektivitet. Det er heller ikke et mål at man skal unngå sine egne erfaringer og meninger. Som Postholm (2010) sier, skal man «[...] møte med et åpent sinn, ikke med et tomt hode.» Det handler altså om å bli seg bevisst førforståelsen, slik at man kan klargjøre den og dens påvirkning for seg selv og for andre (s. 128).

Min egen kunnskap om temaet evnerike elever var svært begrenset før jeg startet på denne oppgaven. Den kunnskapen jeg møtte informanter og datamaterialet med, er altså det jeg hittil hadde lest av litteratur, fagartikler og nyhetsartikler, hovedsakelig det som utgjør oppgavens teorikapittel, som beskrevet i kapittel 2. Det at jeg hadde lest meg godt opp på forhånd gjorde meg i stand til å stille bedre spørsmål. Samtidig fikk jeg tilsendt teorigrunnlaget for kurssamlingene, noe som gjorde at jeg kunne unngå å stille spørsmål som bare gav en gjengivelse av hva de hadde lært på samlingene, og heller fokusere på deres erfaringer og tanker rundt evnerike elever og det å lære mer om denne elevgruppen.

### 3.3 Datainnsamling: forberedelse

I det følgende gjør jeg rede for forberedelsene av datainnsamlingen. Dette innebærer valg av og kontakt med informanter, samt utarbeidelse av intervjuguide.

#### 3.3.1 Valg av informanter

Når man skal finne informanter til en kvalitativ studie kan man spørre seg følgende spørsmål: hvem skal man intervju, hvor mange må man intervju, og hvilke kriterier skal ligge til grunn for utvelging? (Dalen, 2011, s. 45). Å finne informanter til en kvalitativ studie baserer seg på et strategisk eller kriteriebasert utvalg, altså at valg av informanter ikke skjer tilfeldig, men at man velger informanter basert på egenskaper eller kvalifikasjoner som er hensiktsmessige i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2013, s. 60; Grønmo, 2004, s. 88; Johannessen et al., 2010, s. 109).

Til å begynne med hadde jeg ingen konkrete kriterier for «hvem». Først fokuserte jeg mer på å finne en såkalt «portvakt» til feltet, altså noen som kunne bidra med å gi meg tilgang til potensielle informanter (Dalen, 2011, s. 31). For min del ble denne «portvakten» en ansatt i

kommunen, som også har vært sentral i utformingen av Ressurspermen (Bærum kommune, 2015). Før jeg fikk kontakt med henne hadde jeg sendt mail til kommunalsjef for barn og unge samt kommunalsjef for skoler i Bærum, da det er disse som står oppført i Ressurspermen (Bærum kommune, 2015). Da jeg ikke hørte noe fra disse etter en tid, fortsatte jeg søk etter andre personer som kunne gi meg tilgang til feltet, og fant til slutt navnet på kontaktpersonen. Jeg kontaktet vedkommende først via mail, deretter på telefon da hun oppga nummeret sitt, hvor jeg gjorde rede for studien og hva jeg ønsket hennes bistand med. Hun sa seg villig både til å fungere som mellomledd i søken etter andre informanter, samt at hun selv kunne stille som informant. Dermed ble hun en såkalt «nøkkelinformant», i tillegg til portvakt, da hun var særlig kunnskapsrik både om temaet evnerike elever generelt, men også om selve Ressurspermen (Thagaard, 2013, s. 74).

Det var gjennom den første telefonsamtalen jeg ble gjort oppmerksom på kompetansehevingskurset. Kontaktpersonen fortalte at dette var noe de hadde satt i gang med høsten 2015. Dette pirret nysgjerrigheten min, og førte, som nevnt innledningsvis, til at jeg flyttet fokuset fra Bærum kommunes Ressursperm (2015) til kompetansehevingskurset som utgangspunktet for min studie. Mine kriterier for «hvem» ble dermed at informantene skulle være lærere eller spesialpedagoger som hadde deltatt på kompetansehevingskurset. Jeg satte ingen begrensninger på hvilket alderstrinn de skulle undervise i, men ønsket gjerne representanter for både barne- og ungdomsskole.

Rekruttering av disse informantene foregikk deretter ved et tilgjengelighetsutvalg. Ved å rette en formell henvendelse til kontaktpersonen sørget jeg for at potensielle deltakere på kompetansehevingskurset kunne få info om studien, og at de som var interessert i å delta kunne bekrefte dette til kontaktpersonen, som igjen videreformidlet nødvendig informasjon til meg (Thagaard, 2013, s. 61-62). Dermed endte jeg med mailadressen til tre potensielle informanter, som alle svare ja da jeg sendte min egen henvendelse. Ved en slik tilnærming til informanter møter man også et etisk dilemma, nemlig at forskerens kontaktperson kan videreføre kontaktinformasjon om mulige informanter uten vedkommendes samtykke (Thagaard, 2013, s. 62). Dette var imidlertid både jeg og kontaktpersonen bevisst på, og ingen kontaktinformasjon ble videresendt til meg før hun hadde fått godkjenning fra sine kontakter.

Som nevnt handler valg av informanter også om å definere hvor mange man skal intervju (Dalen, 2011, s. 45). I litteraturen nevnes flere retningslinjer for hvordan man skal velge antall informanter. Her nevnes spesifikt studiens tidsperspektiv samt «metningspunkt» som tydelige kriterier. Å møte et «metningspunkt» innebærer at intervju av flere informanter ikke tilbringer

datamaterialet noe nytt, eller gir ytterligere forståelse (Thagaard, 2013, s. 65; Johannessen et al., 2010, s. 104). Med utgangspunkt i dette kriteriet kunne jeg nok med fordel hatt flere informanter. Tidsperspektivet er imidlertid det som har veid tyngst i min avgrensning av antall informanter. Kvalitative undersøkelser er svært tidkrevende, både i planlegging og gjennomføring av intervju (Jacobsen, 2015, s. 146; Johannessen et al., 2010, s. 104). Man må derfor som regel sette en øvre grense på antall informanter, slik at det vil være mulig å gjennomføre både intervju og omfattende analyser innenfor studiens rammer (Thagaard, 2013, s. 65; Jacobsen, 2015, s. 178). På bakgrunn av dette ba jeg om tre informanter i tillegg til kontaktpersonen. Jeg følte at dette ville, om ikke føre til metning, i det minste gi muligheter for ulike syn på saken, samtidig som det var overkommelig for meg å gjennomføre intervju og analyse innenfor denne studiens omfang.

Med utgangspunkt i at alle informanter skal få så mye informasjon som mulig om hensikten med studien, samt opplysninger om hvordan deres anonymitet og personvern blir ivaretatt gjennom studiens forløp (Postholm, 2010, s. 145), sendte jeg alle informanter, både lærerne og kontaktpersonen, informasjonsskriv og samtykkeskjema (vedlegg 1-2).

### 3.3.2 Studiens utvalg

Utvalget består altså av fire informanter. Den første informanten har jeg hittil omtalt som «kontaktpersonen». Hun er spesialrådgiver i grunnskoleadministrasjonen i kommunen, og en nøkkelperson i forhold til Ressurspermen (Bærum kommune, 2015). I den videre teksten vil hun få navnet Spesialrådgiveren. De tre andre er alle lærere i barne- og ungdomsskolen, og får dermed navnene Barneskolelærer 1, Barneskolelærer 2 og Ungdomsskolelæreren. Dalen (2011) skriver om å benytte seg av flere informantgrupper for å belyse samme sak fra flere sider (s. 50-51), noe jeg har tatt sikte på å gjøre når jeg har intervjuet både en som står bak planlegging av kursene og deltakere på kurset.

I tabell 2 presenteres informantene med utdanning og arbeidserfaring.

| Navn                       | Utdanning   | Jobberfaring   |
|----------------------------|---|--|
| <b>Spesialrådgiveren</b>   | Allmennlærer<br>Videreutdanning innen spesialpedagogikk, tilpasset opplæring og ledelse | 20-25 år som:<br>Lærer<br>Faglig rådgiver<br>Spesialrådgiver |
| <b>Ungdomsskolelæreren</b> | Allmennlærer<br>Videreutdanning i naturfag  | 0-5 år som ungdomsskolelærer                                 |
| <b>Barneskolelærer 1</b>   | Allmennlærer<br>Videreutdanning innen spesialpedagogikk og matematikk                   | 15-20 år i barneskole<br>Hovedsakelig 5.-7. trinn            |
| <b>Barneskolelærer 2</b>   | Allmennlærer  | 20-25 år i barneskole<br>1.-7. trinn                         |

Tabell 2 – Informanter

### 3.3.3 Utforming av intervjuguide

Som nevnt tidligere falt valg av metode på kvalitativ intervju. Det finnes flere måter å planlegge intervjuet på, langs et kontinuum mellom to ytterpunkter. På den ene side kan intervjuet planlegges som en helt fri samtale rundt forhåndsbestemte tema, det som kalles et åpent eller lite strukturert intervju. På den annen side har man intervju som er fast strukturerte, med forhåndssatte spørsmål i en relativt fastlagt rekkefølge (Thagaard, 2013, s. 97-98; Dalen, 2011, s. 26; Jacobsen, 2015, s. 150).

På kontinuumet mellom disse ytterpunktene ligger den fremgangsmåten jeg har valgt, nemlig det semi- eller halvstrukturerte intervjuet, hvor det er vanlig å benytte seg av en intervjuguide (Jacobsen, 2015, s. 150). Denne er forskerens holdepunkt eller sjekkliste gjennom intervjuet (Grønmo, 2004, s. 163), og skal omfatte «[...] sentrale temaer og spørsmål som til sammen skal dekke de viktigste områdene studien skal belyse» (Dalen, 2011, s. 26). Jeg utformet to intervjuguider til denne studien: en til Spesialrådgiveren (vedlegg 3) og en til lærerne (vedlegg 4). I begge intervjuguidene er rekkefølgen av tema og spørsmål satt, men jeg var åpen for at vi i løpet av intervjuet kunne bevege oss mellom temaer eller at informantene kom inn på nye temaer jeg ikke hadde lagt inn, samt at jeg la opp til mest mulig utfyllende svar fra informantene (Thagaard, 2013, s. 98; Postholm, 2010, s. 72; Dalen, 2011, s. 26; Johannessen et al., 2010, s. 137).

Intervjuguidene overlapper hverandre til en viss grad på spørsmål og tema, men dekker to ulike sider ved kompetansehevingskurset. Intervjuguiden til lærerne er den som utgjør grunnlaget for mine hovedfunn, delvis supplert av noen av svarene fra Spesialrådgiveren.

### 3.4 Datainnsamling: gjennomførelse

For selve gjennomføringen av intervjuene reiste jeg til Bærum for å intervjuer hver informant på deres respektive arbeidssteder. På forhånd hadde jeg skrevet ut informasjonsskrivene og samtykkeskjema. Alle intervjuene ble innledet med å gjenta hensikten med intervjuet, få underskrift på samtykkeskjemaene og takke for at informanten hadde anledning til å ta meg imot. Jeg benyttet meg av lydopptaker til alle intervjuene, for å være til stede i samtalen og kunne ha fokus på informanten (Postholm, 2010, s. 82; Jacobsen, 2015, s. 15). Dette hadde jeg bedt om tillatelse til i informasjonsskrivet (vedlegg 1-2), i tillegg til at jeg spurte før intervjuet startet, for å forsikre meg om at informantene syntes det var greit.

Underveis i intervjuene forholdt jeg meg til intervjuguiden. Innimellom rommet informantens respons flere spørsmål og tema i ett og samme svar, og gjorde dermed at vi hoppet over enkelte spørsmål senere i intervjuet, da det allerede var besvart. På forhånd hadde jeg spurt informantene om de ønsket å få tilsendt intervjuguiden, noe kun én av de svarte ja på. Hun fikk dermed tilsendt intervjuguiden ca. en uke i forkant. At hun hadde sett over spørsmålene på forhånd kom til syne ved at hun selv foregrep enkelte tema, og selv påpekte at hun husket enkelte begrep og tema fra intervjuguiden. Det virket likevel ikke som om svarene hennes var tenkt ut på forhånd, det medførte heller at hun snakket seg videre til neste tema på egen hånd, uten at jeg trengte å stille spørsmål i mellom.

Alle intervjuene ble avholdt på grupperom på de ulike skolene, og alle foregikk med fin flyt. Det ene intervjuet, med Barneskolelærer 2, ble imidlertid avbrutt to ganger, først av at telefonen hennes ringte og hun hadde en kort samtale her, deretter av at noen kom og banket på og førte en kort samtale med læreren. Her noterte jeg meg på intervjuguiden hvilket spørsmål vi var på, samt et stikkord for det siste hun hadde sagt, slik at det skulle bli lett å ta opp igjen tråden. I tillegg satte jeg lydopptakeren på pause i begge tilfellene, for å unngå å ta opp en privat samtale og for å unngå at en utenforstående person skulle bli med på lydopptaket. Jeg følte ikke at dette påvirket intervjuet i særlig stor grad, da vi fort kom tilbake på det temaet vi snakket om før avbrytelsen.

Hvert intervju ble avsluttet med at jeg spurte om de hadde noe mer de ønsket å si, hvorpå alle fremhevet det de syntes var viktige poeng av det de allerede hadde sagt.

### 3.5 Datainnsamling: etterarbeid

Etter gjennomførelsen av intervjuene satt jeg altså igjen med fire lydklipp på 35-50 minutt. For å gjøre etterarbeidet med koding og analyse mer håndterlig, transkriberte jeg hvert intervju, slik at jeg kunne ha alle intervjuene i tekstform. Prosessen med å transkribere, samt den etterfølgende kodingen og analysen, utgjør altså etterarbeidet av datainnsamlingen, eller arbeidet med datamaterialet, og er det jeg skal gjøre rede for i dette delkapittelet.

#### 3.5.1 Transkribering av datamaterialet

Transkribering omtales som en tekst produsert av forskeren, og vil derfor aldri bli helt nøyaktig. I den skriftlige framstillingen vil man for eksempel gå glipp av ting som tonefall og mimikk, noe som kan være av betydning for det som har foregått i situasjonen. I denne sammenheng anbefales det å transkribere så snart som mulig etter at intervjuet er gjennomført, slik at man også kan notere seg inntrykk man har fått underveis (Nilssen, 2012, s. 46-48). Dette hadde jeg god mulighet til, da jeg hadde to intervju på en dag, og de to andre på hver sin dag.

Med utgangspunkt i at jeg var interessert i en analyse av meningsinnhold la jeg i transkriberingen lite vekt på pauser etc., men sørget med å få med småord som uttrykte nøling eller lignende (Nilssen, 2012, s. 49). Dermed har jeg kun fokusert på innholdet i det som har blitt sagt, og skrevet dette ned så ordrett som mulig. I transkriberingen valgte jeg imidlertid å se bort fra dialekter, og skrev alt på bokmål, for å ivareta informantenes personvern. I de tilfeller der informantene har lagt trykk på ord har disse blitt markert i kursiv i teksten (Thagaard, 2013, s. 157). Én av informantene hadde i tillegg en tendens til å stadig bevege seg utenfor tema. I henhold til det Nilssen (2012) skriver har jeg i disse tilfellene bare kort oppsummert det hun snakket om med stikkord, før jeg har transkribert nøyaktig når hun har vendt tilbake til spørsmålet eller temaet vi begynte på (s. 50).

I tabell 4 ser vi en oversikt over lengden på de fire intervjuene, og antall sider jeg endte opp med i transkripsjonen. Dette er altså utgangspunktet for den videre analysen. Jeg beholdt imidlertid lydklippene og hadde disse tilgjengelig, slik at jeg kunne gå tilbake til originalkilden og dobbeltsjekke om jeg var usikker på hva en informant egentlig uttrykte (Dalen, 2011, s. 55).



| Informant           | Lengde intervju | Transkriberte sider | Skrifttype      | Skriftstørrelse | Linjeavstand |
|---------------------|-----------------|---------------------|-----------------|-----------------|--------------|
| Spesialrådgiveren   | 40 min          | 10                  | Times New Roman | 12              | 1,5          |
| Ungdomsskolelæreren | 35 min          | 9                   |                 |                 |              |
| Barneskolelærer 1   | 50 min          | 13                  |                 |                 |              |
| Barneskolelærer 2   | 40 min          | 10                  |                 |                 |              |

Tabell 3 – Oversikt mengde datamateriale

### 3.5.2 Analyse av datamaterialet

Etter transkribering av intervjuene er neste steg i prosessen å analysere datamaterialet. Det fremholdes at analyse ikke er en separat fase fra resten av prosessen, men at man har foretatt en analyse allerede i gjennomføringen av intervju, eller til og med i utarbeiding av intervjuguider, med egen forforståelse og de valg man foretar underveis (Postholm, 2010, s. 86; Grønmo, 2004, s. 245). Det settes imidlertid likevel et skille mellom de analyser man foretar underveis, for eksempel inntrykk man får og valg man tar, og analyser som tar direkte utgangspunkt i det konkrete datamaterialet (Postholm, 2010, s. 86).

Analyse av datamaterialet dreier seg kort fortalt om å finne generelle eller typiske mønstre i teksten (Grønmo, 2004, s. 246). Mer konkret handler det om å redusere tekster, i mitt tilfelle transkripsjonen av intervjuene, til mindre enheter, for så å binde disse sammen og forsøke å forstå enhetene i «[...] lys av den helheten som dannes» (Jacobsen, 2015, s. 198). Det finnes ulike metoder å benytte seg av når det kommer til analyseprosessen. Den jeg har benyttet meg av kan best beskrives som analyse av meningsinnhold, hvor den analytiske prosessen foregår i fire faser (Malterud, i Johannessen et al., 2010, s. 173):

- Helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold
- Koder, kategorier og begreper
- Kondensering
- Sammenfatning

#### **Helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold**

Den første fasen handler om å bli kjent med datamaterialet. Slik jeg ser det begynner altså denne fasen allerede i transkriberingen av intervjuene, da dette er første gang man møter datamaterialet etter gjennomføring. I denne fasen leser man gjennom materialet og leter etter interessante og sentrale temaer (Johannessen et al., 2010, s. 173). Etter transkribering sørget jeg for å lese intervjuene flere ganger før jeg begynte kodingen, for å bli kjent med innholdet i

hvert enkelt intervju. Her noterte jeg meg også tanker og ideer jeg gjorde meg underveis i lesingen.

### **Koder, kategorier og begreper**

I den andre fasen skal man finne «meningsbærende elementer» i materialet, og skille ut det som er relevant i forhold til problemstillingen. Her koder man tekstelementer i henhold til hva slags data som gis i de ulike tekstelementene (Johannessen et al., 2010, s. 174). Jeg hadde allerede bestemt meg for å ha en temasentrert tilnærming, altså at jeg ville fokusere på temaene i materialet, på tvers av informantene (Thagaard, 2013, s. 181). Temaene ble valgt på grunnlag av informantenes utsagn.

I en temasentrert tilnærming til analysen er det viktig at man ivaretar utsnittenes kontekst, slik at data fra hver enkelt informant settes inn i den sammenhengen som utsagnet er en del av. Her er det også av betydning at man har utfyllende data fra alle informanter, på alle temaer, slik at dataene man har faktisk er sammenliknbar (Thagaard, 2013, s. 181-182). I mitt tilfelle skilte intervjuet med Spesialrådgiveren seg ut, da hun, som nevnt, besvarte andre spørsmål enn lærerne. Jeg så likevel at hun kom inn på flere av de samme tema, slik at hennes svar også kunne brukes til å sammenligne med eller for å utfylle det de andre informantene sa, om enn fra et annet perspektiv.

I fasen med å utarbeide koder, kategorier og begrep kan man jobbe både induktivt og deduktivt. I induktiv koding tar man kategorier og tema ut fra det som finnes i materialet. I deduktiv koding får man kodene fra problemstillingen, hypoteser og nøkkelbegreper fra andre teoretiske bidrag om temaet (Johannessen et al., 2010, s. 174; Thagaard, 2013, s. 187; Jacobsen, 2015, s. 207). Jacobsen (2015) påpeker likevel at prosessen i hovedsak skal være induktiv: de kategoriene man finner skal springe ut fra de intervjuene man har foretatt, og det skal være «[...] fundert i data» (s. 207).

Slik jeg ser det har jeg benyttet både en deduktiv og en induktiv tilnærming, en såkalt abduktiv tilnærming (Dalen, 2011, s. 99). I tabell 3 presenterer jeg mine hovedkategorier (kolonne 1) og ulike subkategorier og tema som inngår i disse (kolonne 2 og 3). Det er temaene i kolonne 3 som er tatt direkte ut fra datamaterialet. Samtidig var disse kodene også til dels gitt ut fra intervjuguiden, som igjen baserer seg på nøkkelbegreper og hypoteser gitt i litteraturen, altså deduktivt. Dermed knytter jeg fenomener i mitt eget datamateriale mot tilsvarende fenomener i øvrig litteratur og studier (Thagaard, 2013, s. 187).

| Hovedkategorier         | Subkategorier                | Innhold/tema  |
|-------------------------|------------------------------|---|
| Evnerike elever         |                              | Egne oppfatninger og tanker<br>Tidligere kjennskap til begrep<br>Tidligere/egen erfaring<br>Misoppfatninger<br>Andres holdninger/kunnskap |
| Tilpasset opplæring     | Tilpasset opplæring generelt | Oppfatning av begrepet<br>Til hver sin tid<br>Gjennomførbarhet<br>Hvordan?<br>Forutsetninger  |
|                         | Berikelse                    | Åpne oppgaver<br>Flere tips til hvordan<br>Fagrelatert gjennomførbarhet   |
|                         | Akselerasjon                 | Strategiens bakside<br>Gjennomførbarhet<br>Kontinuitet  |
|                         | Nivådeling                   | Erfaringer m/nivådeling grupper<br>Tanker om å gjøre det<br>Perspektiv/tanker om privatskoler<br>Elitismebegrepet                         |
| Kompetansehevingskurset |                              | Bakgrunn for kurset<br>Mål med kurset<br>Ressursperson rolle<br>Kompetanseheving<br>Veien videre  |

Tabell 4 – Kategorier for analyse

## Kondensering

Den tredje fasen omtales som kondensering, og handler om å trekke ut det «[...] meningsinnholdet som ligger i de etablerte kodene.» fra den øvrige teksten. Dermed sitter forskeren igjen med et komprimert materiale, som kan ordnes etter kodeordene. Her vil man se om de mange kodeordene man har kan slås sammen eller føyes inn under hverandre (Johannessen et al., 2010, s. 176). I denne sammenheng er det viktig å vurdere hvordan teksten skal deles inn. Kategorier kan bli både for omfattende, som vil si at analysen blir for generell, eller de kan bli for detaljerte, som fører til at dataene blir lite oversiktlige (Thagaard, 2013, s. 165-166). Kategoriene i kolonne 3 fikk jeg ved førstegangs koding, og så umiddelbart at disse ble lite oversiktlige. Dermed slo jeg disse inn i de overordnede kategoriene tilpasset opplæring generelt, berikelse, akselerasjon og nivådeling, slik at kategoriene jeg hadde å forholde meg til ikke ble for detaljerte. Disse fire bestemte jeg meg igjen for å slå sammen i én hovedkategori, tilpasset opplæring. Dermed har jeg tre hovedkategorier, hvorav en har fire subkategorier. Slik følte jeg at datamaterialet ikke ble delt i for omfattende eller generelle kategorier.

## Sammenfatning

I de foregående fasene har datamaterialet blitt delt i mindre enheter og skilt ut fra sin opprinnelige sammenheng, det har blitt dekontekstualisert. I sammenfatningsfasen bringer man inn begreper man anser som teoretisk relevante til de ulike kategoriene i materialet, og setter dermed datamaterialet inn i en større sammenheng, det rekontekstualiseres (Thagaard, 2013, s. 167-168; Johannessen et al., 2010, s. 176). Det er dette jeg presenterer i kapittel 4, når jeg gjør rede for mine funn og drøfter disse opp mot den teori jeg har ansett som relevant, samt tidligere studier. Før vi kommer så langt vil jeg imidlertid gjøre rede for etiske og kvalitetsmessige aspekter ved oppgaven.

### 3.6 Etiske aspekter

Når man skal gjennomføre en vitenskapelig undersøkelse, stilles det krav om at man skal følge «[...] overordnede etiske prinsipper som er nedfelt i lover og retningslinjer» (Dalen, 2011, s. 100), da undersøkelser som involverer personer kan medføre seg uforutsette konsekvenser for deltakerne (Jacobsen, 2015, s. 45). Spesielt i en studies innledende faser er det en del etiske aspekter å ta stilling til. Det er imidlertid viktig at man gjennom hele forskningsforløpet har etiske prinsipper i bakhodet og ivaretar denne dimensjonen ved et forskningsforløp (Postholm, 2010, s. 145).

Før jeg kunne gå i gang med min datainnsamling, måtte jeg søke Norsk senter for Forskningsdata (NSD) om godkjenning av studien. I henhold til Personopplysningsloven (2001) er et prosjekt meldepliktig dersom man skal behandle personopplysninger elektronisk (§ 31). Etersom jeg korresponderte med informantene over mail med fulle navn, anså jeg studien som meldepliktig. Før jeg kunne ta kontakt med informanter, sendte jeg derfor et meldeskjema til NSD, som godkjente studien (vedlegg 5).

Dette er et av de mer formelle etiske prinsippene, og kommer også til uttrykk i de forskningsetiske retningslinjene fra Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2006). NESH (2006) presenterer videre en rekke etiske holdepunkter å forholde seg til i gjennomføringen av en studie. Jeg tar her for meg de jeg anser som mest relevante i forhold til min studie. Først og fremst skal man ta hensyn til personene som er involvert i forskningen, både de som er direkte involvert som deltakere, og de som kan bli berørt indirekte ved omtale etc. (NESH, 2006, s. 11 og s. 16).

Et annet formelt etisk krav er å informere deltakere om studiens mål. Dette ivaretok jeg ved å sende alle deltakerne informasjonsskriv om prosjektet, samt samtykkeskjema de skulle skrive under på (NESH, 2006, s. 12-13). I informasjonsskrivet (vedlegg 1 og 2) påpekes det at deltakelse er frivillig, samt at jeg understreker at deltakerne har rett til å trekke seg når de måtte ønske uten nærmere begrunnelse. Videre kommer et krav om konfidensialitet, og om å ivareta deltakernes anonymitet (NESH, 2006, s. 18). Dette har jeg også informert deltakerne om i informasjonsskrivet jeg sendte. I informasjonsskrivet til Spesialrådgiveren (vedlegg 1) påpeker jeg imidlertid at jeg ikke kan garantere hennes anonymitet, da hun er framtreddende i forbindelse med det arbeidet som nå gjøres i Bærum kommune. Hun skrev under på samtykket, og bekreftet både skriftlig og muntlig at dette var forstått og greit for henne. Jeg har likevel gitt henne et kodenavn i denne oppgaven for å, så godt det lar seg gjøre, ivareta hennes anonymitet.

Til slutt har forskeren «Krav til lagring av opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner» å forholde seg til, hvor det sies at alle opplysninger om deltakerne i et prosjekt skal lagres forsvarlig (NESH, 2006, s. 19). I min innledende kontakt med Spesialrådgiveren fikk jeg tilsendt navn på mulige informanter via mail, samt at videre kontakt med disse, som nevnt, også foregikk via mail. Disse mailene ble imidlertid slettet etter at intervju og tidspunkt var avtalt. Videre lagring av deltakernes identitet har ikke vært elektronisk. Deres identitet finnes kun i mine egne notater, samt samtykkeskjemaene, som er oppbevart på et sikkert sted hvor kun jeg har tilgang. Dette vil bli slettet ved avslutning av studien.

### 3.7 Kvalitet i studien

«Hva er god kvalitet på kvalitative forskningsopplegg?» spør Johannessen et al. (2010, s. 229). For å vurdere en studies kvalitet kan man se på studiens pålitelighet, troverdighet og overførbarhet (Johannessen et al., 2010, s. 229-230; Jacobsen, 2015, s. 241; Thagaard, 2013, s. 202).

#### 3.7.1 Pålitelighet i studien

Hvor pålitelig studien er knytter seg til trekk ved selve undersøkelsen, og om det er noe ved gjennomførelsen som har skapt de resultatene man har fått. Det innebærer en anerkjennelse av at hvilke data man har, hvordan de samles inn og analysen av dekan påvirke resultatene (Jacobsen, 2015, s. 241; Johannessen et al., 2010, s. 229). Pålitelighet handler videre i stor grad om hvordan jeg som forsker (og forskningsinstrument) har påvirket datamaterialet.

Forskerens førforståelse i møte med forskningsprosessen og hvordan dette spiller inn, har jeg allerede redegjort for (jf. kap. 3.2).

Hvordan data samles inn og relasjonen mellom forsker og deltaker avhenger ikke bare av forskerens førforståelse, men også av forskerens erfaring og kompetanse som intervjuer. Selv om jeg i løpet av studiene har gjennomført en del mindre undersøkelser, anser jeg meg selv som meget uerfaren som intervjuer, noe som førte til at jeg var svært nervøs i forkant av intervjuene. Da jeg møtte den første informant, opplevde jeg imidlertid at vi umiddelbart fikk en god tone, og jeg var i stand til å slappe mer av både i denne situasjonen og de senere intervjuene da jeg så hvor bra det faktisk gikk. Underveis i intervjuene opplevde jeg overgangen mellom tema og spørsmål som utfordrende, og jeg var nok for avhengig av intervjuguiden, noe som igjen handler om egen kompetanse og erfaring som intervjuer. I tillegg var det en utfordring for meg å pense informantene tilbake på tema i de tilfeller de snakket seg vekk fra spørsmålet. I de fleste tilfellene lot jeg informanten snakke seg ferdig, før de selv kom tilbake til det vi snakket om i utgangspunktet.

For å styrke studiens pålitelighet bør forskeren være åpen i sin framstilling av prosessen, slik jeg nå har tatt sikte på å være i dette kapittelet. Her har jeg gjort rede for både forberedelse og gjennomføring av datainnsamling, samt analysen av datamaterialet, slik at leseren har innsikt i hvordan jeg har kommet fram til de resultatene jeg har.

### 3.7.2 Troverdighet og overførbarhet i oppgaven

Troverdighet handler om gyldigheten av de tolkningene forskeren har kommet fram til (Thagaard, 2013, s. 204). For det første handler dette om hvorvidt forskeren har undersøkt det man har sagt man skal undersøke, og om det er representativt for virkeligheten (Johannessen et al., 2010, s. 230). Første del av min problemstilling, om sentrale føringer for oppstart av kompetansehevingskurset, er relativt konkret å svare på, og som jeg også fikk svar på via intervjuet med Spesialrådgiveren. Andre del av problemstillingen er mer abstrakt, da det er snakk om hvilken betydning deltakerne tillegger temaet og kurset. For å svare på denne måtte jeg ta utgangspunkt i det de konkret sa, og forsøke å få tak i betydningen av kurset via dette. Her var det en utfordring å få tak i den dypere meningen, uten å legge ord i munnen på informantene. I kapittel fem gjør jeg rede for det jeg anser som et svar på problemstillingen.

Overførbarhet dreier seg om hvorvidt man kan generalisere funnene man har til andre situasjoner (Jacobsen, 2015, s. 237; Johannessen et al., 2010, s. 231). I kvantitativ forskning er det snakk om statistisk generalisering, altså at man «[...] generaliserer fra et utvalg enheter

som vi har studert, til en større populasjon som vi ikke har studert» (Jacobsen, 2015, s. 363). I den kvalitative metodens egenart ligger derimot at generalisering fra utvalg til populasjon er vanskelig å få til, blant annet fordi man som regel har et lite utvalg, samt at informanter eller deltakere gjerne er trukket ut på grunn av spesifikke egenskaper (Jacobsen, 2015, s. 237). Man kan likevel si noe om studiens overførbarhet, og hvorvidt det man har funnet kan være relevant også i andre sammenhenger (Thagaard, 2013, s. 210). Da mine funn til dels resonnerer med det som sies i litteraturen og fra annen forskning, som vi skal se i neste kapittel, kan jeg argumentere for en viss grad av overførbarhet. Det handler også om gjenkjennbarhet hos leserne, altså hvorvidt personer som har erfaring eller kunnskap om fenomenet kan kjenne seg igjen idet som formidles (Thagaard, 2013, s. 213).

## 4.0 Resultater og drøfting

---

I dette kapittelet presenterer jeg resultatene fra intervjuene og drøfter disse opp mot oppgavens teorigrunnlag, som presentert i kapittel 2, samt studiens problemstilling, som er som følger: *Hva har vært sentrale begrunnelser for å iverksette et kompetansehevingskurs for lærere i Bærum kommune om evnerike elever, og hvilken betydning tillegger deltakerne temaet og kurset?*

Her vil forskningsspørsmålene som nevnt innledningsvis danne grunnlag for drøfting. For problemstillingens første del knyttes altså drøftingen mot spørsmålene hvorfor skjer dette nå, hvorfor i Bærum, og hva ligger bak? For problemstillingens andre del knyttes drøftingen til hva deltakerne vektlegger i forhold til tema og kurs, hvilken verdi de tillegger temaet og kurset, samt hvilke konsekvenser kurset har medført. I den følgende fremstillingen er overskriftene uttrykk for de sentrale temaene i mine resultater.

### 4.1 Bakgrunn for kompetansehevingskurset

#### 4.1.1 Resultater

Da Bærum kommune i 2015 fikk ny kommunalsjef for skoler, var et av målene hennes for Bærumsskolene at det skulle gjøres et arbeid med evnerike elever, en elevgruppe kommunalsjefen ifølge Spesialrådgiveren ble oppmerksom på via boken til Skogen og Idsøe (2011). Dette har vært et tredelt arbeid, hvor første del gikk ut på å lage et teorigrunnlag. I denne skulle de presentere en lett sammenstilling av forskning om «[...] evnerike elever, hvem er de og hva trenger de?», sier Spesialrådgiveren. Dette teorigrunnlaget er det som ble til den tidligere omtalte Ressurspermen (Bærum Kommune, 2015). Andre del av arbeidet var at det skulle opprettes et kompetanseteam på evnerike i PPT, mens tredje del altså var et kompetansehevingskurs for lærere om hvordan man kan identifisere og jobbe med evnerike elever, og er utgangspunktet for denne studien. Dette kurset ble planlagt å gå over to år, fra høst 2015 til vår 2017.

#### 4.1.2 Drøfting

Bærum kommune er ikke de eneste som har fått økt fokus på temaet evnerike barn det siste året. I media fortelles det om stadig flere kommuner som legger til rette og utvikler programmer for evnerike i sine skoler, her kan jeg for eksempel nevne Asker kommune (Armann, 2014), Ringsaker kommune (Johansson, 2016), samt Universitet i Bergen som fra 2016 tilbyr elever fra videregående kurs i matematikk (UiB, 2016). Ser man dette



sammenlignet med det økte fokuset på temaet innen flere områder, som nevnt innledningsvis, kan man se iverksettelsen av Bærum kommunes arbeid som en del av en større bevegelse for å endre på hvordan disse barna kan møtes i skolen.

## 4.2 Kunnskaper om og erfaringer med evnerike elever

### 4.2.1 Resultater

#### **Kunnskaper om evnerike**

Informantene hadde varierende grad av kjennskap til elevgruppen i forkant av kursene. Ungdomsskolelæreren hadde relativt god kjennskap til elevgruppen fra før, da hun i sin masteroppgave skrev om «naturfaglig sterke elever». Likevel sier hun at hun hadde stor nytte av kurset for å hente kunnskapen fram igjen:

Det havner litt sånn i bakhodet etter hvert [...] og så er det jo stort sett prat om å få med de svake [...] Så det er mest det at det er ålreit å få hentet det opp litt, tenke litt mer over det og gått noen runder med seg selv etterpå.

Barneskolelærer 2 hadde ingen spesiell kjennskap til temaet, men sier at hun var nysgjerrig på hva kurset kom til å handle om, og hvilken elevgruppe det egentlig var snakk om.

Barneskolelærer 1 var kjent med begrepet evnerike og har lest en del om det. Hun var imidlertid ikke like klar over de atferdsmessige utslagene manglende oppdagelse og tilrettelegging kan medføre for denne elevgruppen:

Å koble det såpass til utagering [...], det er jeg kanskje blitt litt mer obs på.

Dette har også vært noe de har vektlagt i planleggingen av kompetansehevingskurset, ifølge Spesialrådgiveren. Hun sier at et av målene deres har vært at når man – som lærer eller i PPT – møter et barn som utredes for «et eller annet», og man er usikker på hva det kan være,

[...] så av alle ting vi trekker opp på fingrene – lesevansker, psykososiale problemer, AD/HD – så skal en av fingrene være: kan den være evnerik?

Dette virker det også som om lærerne har tatt med seg fra samlingene, blant annet sier Barneskolelærer 1 at hvis hun skal ha kurs for sine kolleger,

[...] ville jeg kanskje hatt mest fokus på det, altså ‘ha dette i bakhodet hvis du møter en elev som ikke fungerer, så kan dette [kan eleven være evnerik?] være årsaken’. Jeg har i hvert fall ikke tenkt at det kunne være en *forklaring* på problematferd [...] Det har liksom ikke vært punkt en, to eller tre når jeg har tenkt ‘hva er det her?’

Også Ungdomsskolelæreren påpeker at dette har vært en øyeåpner for henne, i forhold til barn som blir sett på som «vanskelige» eller «umulig»:

Men det gjør jo at jeg får en bevissthet rundt det. [...] Jeg ser noen barn på de andre trinna, og jeg hører noen av de andre lærerne si at «han er så vanskelig og hun er så urolig og blabla», så tenker jeg at «ja, men det kan jo være en annen grunn til det, det er ikke sikkert at det er AD/HD».

Barneskolelærer 1 uttrykker også at hun tenker at det ikke er «så krise» om det gjemmer seg en evnerike blant de skoleflinke, såfremt de opplever mestring, trives og har venner. Hun mener det er viktigere å få opp kunnskapene om de «andre evnerike, de som ikke finner seg til rette i det norske skolesystemet».

Selv om de nå har fått mer kunnskap om ulike typer evnerike, etterlyser Barneskolelærer 1 mer kunnskap selv for å identifisere evnerike elever. Hun mente at de sjekklisterne de presenterer i Ressurspermen (Bærum kommune, 2015, s. 26) ikke differensierte nok da hun, basert på disse, endte opp med å kunne sjekke veldig mange av elevene sine som 'evnerike'. Både hun og de to andre lærerne ønsket også mer kunnskap om hva de kan gjøre og hvordan de skal jobbe videre når de først har identifisert slike elever.

### **Erfaringer med evnerike**

På spørsmålet om de har tidligere erfaring med evnerike, svarer alle nei, men drar fram de flinke elevene:

Nei, jeg føler ikke det, det er mer dissa 'flinkisa'. (Ungdomsskolelæreren)

Jeg vet ikke, for jeg tror ikke jeg har funnet dem. [...] Det som er, er at man har hatt mange skoleflinke, men det er noe helt annet enn evnerik. (Barneskolelærer 1)

Samtlige av informantene trekker videre fram elever som de retrospekt mistenker kan eller sier de nå vet, må ha vært evnerike:

Eller, jeg har jo elever som jeg vet har vært evnerike, som jeg er helt overbevist om er i den kategorien etter de kursene jeg har vært på nå. Jeg har noen navn som klinger fra tidligere arbeidserfaring, som jeg ser nå. (Barneskolelærer 2)

Så hadde jeg visst det jeg vet i dag, ville jeg nok tenkt at han var en sånn elev. (Barneskolelærer 1)

Også Spesialrådgiveren påpeker dette:

Jeg har garantert hatt noen evnerike elever, og det sier de fleste lærerne når de får hevet kompetansen sin om disse ungene, alle er nesten sikre på at de har hatt noen.

#### 4.2.2 Drøfting

To av mine informanter hadde, som vi ser, noe forhåndskunnskap, men uttrykte likevel at de hadde utbytte av å delta på kursene. Den tredje læreren hadde ingen kunnskaper på forhånd, og uttrykte at hun hadde lært mye av kursene. Utvikling av uønsket atferd hos evnerike, det som karakteriseres som typene II (de utfordrende) og IV (de som faller ut av skolen) i litteraturen (Betts & Neihart, 1988), var det tydelig at ingen av lærerne hadde kjennskap til fra før. Nå, etter deltakelse på de fem kurssamlingene som hadde vært, var de imidlertid svært fokusert på å identifisere også de evnerike elevene som finnes i disse gruppene.

Informantenes kunnskap om evnerike før deltakelse gjenspeiler dermed til en viss grad det som påpekes i litteraturen om at norske lærere mangler kunnskap om elevgruppen og deres behov (Nissen et al., 2012, s. 73; Smedsrud & Skogen, 2016, s. 30). Dette forsterkes videre i det de sier om at de kommer på elever de har hatt tidligere, og som de nå tenker kan eller må ha vært evnerike, noe som kan tyde på at de seg imellom har hatt flere elever som ikke har blitt oppdaget når de burde. Dette underbygger igjen det som sies i litteraturen om at også grunnskolelærerutdannelsen trenger mer kompetanse om evnerike; hvordan de lærer, oppfører seg og skiller seg fra andre elever (Idsøe, 2014, s. 15 og s. 146).

Barneskolelærer 1 snakker om elever som kan være evnerike, men som «gjemmer» seg blant flinke. Her kan det være snakk om de elevene som beskrives som type I (jf. kap. 2.3), altså de som beskrives som tilsynelatende godt fungerende, men som er lite selvdrevne og avhengige av instruksjoner fra lærere på arbeidsoppgaver. De kan fremstå som suksessfulle i ung alder, men ender gjerne opp med å bli underytere på videregående skole og senere i livet (Betts & Neihart, 1988). Det kan virke som om lærerne jeg har intervjuet vektlegger identifisering av de elevene som havner i type II eller type IV, framfor type I. Selv om det kanskje synes mindre viktig å oppdage type I-evnerike, de som 'gjemmer' seg, enn de som åpenbart ikke trives i skolen, vil det likevel være gunstig for også type I å identifiseres som evnerike, slik at evnene kan videreutvikles og elevene i større grad kan få utnyttet sitt potensial.

Manglende kunnskaper om alle typer evnerike fører til mange problemer som kunne vært unngått om lærerne fikk mer kompetanse (Mönks & Ypenburg, 2008, s. 63). En konsekvens av kompetansekurset er at skolene i Bærum kommune nå har fått økt kompetanse på akkurat dette. Hva så med resten av landets skoleelever, barn og unge? Selv om det finnes mange lærere som er flinke med elevene, og har vilje til å gi de evnerike det lille ekstra i undervisningen, er det bekymringsfullt at det skal være så individavhengig som det er (Nissen et al., 2012, s. 75; Smedsrud & Skogen, 2016, s. 31).

### 4.3 Holdninger generelt om evnerike elever

I litteraturen er ikke lærernes synspunkter på evnerike og det å tilrettelegge undervisningen representert i særlig grad, som nevnt innledningsvis. Noen, som nevnt ovenfor, er flinke med elevene de møter. Det skrives imidlertid mye om lærere som har lite kunnskap om elevgruppen og dermed ikke bryr seg om eller klarer å tilrettelegge undervisningen, eller lærere som har en generelt negativ holdning til evnerike elever. I de følgende resultatene svarer lærerne på hvilke holdninger til evnerike elever de har inntrykk av finnes blant dagens lærere.

#### 4.3.1 Resultater

Ungdomsskolelæreren kunne fortelle at da hun selv tok sin mastergrad hadde de én gjesteforelesning om temaet, og at det etter denne forelesningen ble mye snakk om det med de andre studentene etterpå. Da hun selv skrev oppgaven sin om høyt presterende elever innen naturfag, ble det også et tema blant de andre lærerstudentene. Både i forbindelse med gjesteforelesningen og hennes mastergrad var det enighet blant hennes medstudenter at dette var et tema de definitivt var interessert i å lære mer om. Utenom dette hadde hun ingen formening om hva kollegene i dag tenker om elevgruppen. Da det er lite prat om det, har hun ikke møtt så mange reaksjoner eller holdninger, verken positive eller negative. Dette er også det de andre lærerne sier:

Ingenting, verken ene eller andre veien. Ikke noe spesielt, de er liksom ... barn.  
(Barneskolelærer 1)

Nei [...] det er bare teamet mitt jeg har snakket med om det her, men de er veldig positiv, syns det er et spennende tema. (Barneskolelærer 2)

Det samme gjelder for hva informantene tenkte om andre læreres kunnskaper. Barneskolelærer 2 mener det er lite kunnskap om evnerike elever, og få folk som vet om det. Ungdomsskolelæreren sier at hun ikke vet hva de andre lærerne vet eller ikke, eller hvor mye de eventuelt tenker på det. Barneskolelærer 1 tror de fleste ligger på samme kunnskapsnivå som hun selv før kurset, men at de «[...] kanskje ikke er så obs på de utslagene med sosiale eller konsentrasjonsmessige vansker».

Spesialrådgiveren fikk spørsmål om hvilke reaksjoner de har fått på utgivelsen av Ressurspermen (Bærum kommune, 2015) og det økte fokuset på tematikken. Hun sier at de har fått en del oppmerksomhet rundt det i sosiale medier, men at det har kun vært positive:

Vi har ikke fått en eneste negativ tilbakemelding. [...], mer sånn at det har vært ... mange tenker at 'dette er spennende, dette vet vi ikke noe om'.

### 4.3.2 Drøfting

Med tanke på at det finnes lite om temaet i studieplaner i pedagogikk og spesialpedagogikk (Skogen & Idsøe, 2011, s. 48), er det kanskje ikke så rart at norske lærere ikke vet om elevgruppen, slik informantene uttrykker, med mindre de har egne erfaringer med slike elever. Det at ingen av informantene har møtt noen særlige negative reaksjoner på temaet, forestår for meg som en kontrast til det som sies i litteraturen om frykt for elitisme, «hvorfor gi de flinke mer», og lignende (Skogen, 2010, s. 11; Skogen & Idsøe, 2011, s. 62). Derimot opplever de i Bærum nå kun positiv oppmerksomhet og nysgjerrighet. På den ene side kan det tenkes at mangelen på reaksjoner skyldes at folk ikke er oppmerksomme på det arbeidet som gjøres med mindre de selv har en spesifikk interesse for temaet. På den annen side kan det være at folk er blitt mer åpne og forståelsesfull for at evnerike også har særskilte behov enn det som uttrykkes i litteraturen.

En konsekvens av Ressurspermen (Bærum Kommune, 2015) er at flere har blitt oppmerksomme og fått mer kunnskap om temaet. Det samme kan tenkes om kurset – at når disse lærerne nå har fått kunnskap, vil temaet bli mer naturlig å snakke om og bevissthet og kunnskap vil spre seg. Både lærerne og Spesialrådgiveren legger vekt på at de syns mer kunnskap blant lærere og folk generelt er viktig, noe som utdypes i kapittel 4.5.

## 4.4 Tilrettelegging og tilpasning av undervisning

I denne delen tar jeg for meg lærernes tanker og erfaringer rundt tilpasset opplæring, både begrepet som en grunnleggende ideologi og som konkrete strategier i forhold til evnerike elever. Dette delkapittelet er delt i fire underkapittel, etter inndelingen som er presentert i metodekapittelet: tilpasset opplæring generelt, berikelse, akselerasjon og nivådeling av undervisning.

### 4.4.1 Tilpasset opplæring

Her presenterer jeg svarene fra informantene på spørsmålet om deres oppfatning av begrepet tilpasset opplæring, og hva som ligger i det etter deres mening.

#### 4.4.1.1 Resultater

Både Barneskolelærer 1 og Ungdomsskolelæreren uttrykte positive holdninger til tilpasset opplæring, både som overordnet ideologi og i forhold til å tilrettelegge for enkeltelever. Barneskolelærer 2 var imidlertid mer skeptisk. Hun omtaler det både som en «umulig utfordring» og som «et rødt flagg». Ikke fordi hun ikke mener at alle skal få møte en opplæring tilpasset deres behov, men fordi forutsetningene for å få til dette på en god måte

ikke er til stede. Hun nevner blant annet foreldre som får «ørene tutet fulle» fra forskjellige hold med forskjellig syn på hva tilpasset opplæring innebærer for nettopp deres barn, mangel på ressurser, store elevgrupper og få lærere osv., som gjør det vanskeligere å gjennomføre en god tilpasset opplæring enn det politikerne ser for seg. Hun avslutter med å si følgende:

Enten så må de justere rettigheten, eller målet, eller så må de justere bevilgningen.

Når det kommer til hva tilpasset opplæring innebærer, svarte henholdsvis Barneskolelærer 2 og Ungdomsskolelæreren følgende:

For meg er det å ha god oversikt over hvordan ungene ligger an hele tiden. Eller, ikke hele tiden, men å ha så god som mulig oversikt over hvordan barna mestrer ting. Og så det å ha et godt repertoar av arbeidssett og oppgaver. [...]. Også det å mer planmessig dele grupperinga [...] litt i forhold til nivå.

[...] innafor ei uke, at alle elever på et eller annet tidspunkt skal kunne oppleve mestring og samtidig oppleve å strekke seg. [...]

De uttrykte alle tre en forståelse av tilpasset opplæring som noe som ikke nødvendigvis er gjennomførbart i forhold til alle elever hele tiden, men at man, som vi ser antydning til i sitatene over, i løpet av en tidsperiode (enten det var dag eller uke) skulle gi alle elever både en følelse av mestring og av å få utfordringer:

De [kursholderne] sier jo at de [evnerike elevene] trenger ikke hele tida ha spesialopplegg, men det er bare det å bli møtt på det her innimellom, og bli møtt med noen oppgaver som utfordrer [...] (Barneskolelærer 2)

Det skal ikke være tilpassa de evnerike hele tiden, men helst minst en gang om dagen, ikke sant? [...] Vi får det jo ikke til hele tiden, det går ikke. (Barneskolelærer 1)

At du ikke bare når de på midten hele tida, ikke bare prøve å huke med de svakeste hele tida, ikke bare legge opp til de sterkeste hele tida, at du klarer å veksle litt slik at alle på et tidspunkt føler at 'her kan jeg mestre' og 'her kan jeg lære'. (Ungdomsskolelæreren).

Videre ble det trukket fram et par forutsetninger for god tilpasset opplæring. Det ene var å ha en god og åpen dialog med elevene. Barneskolelærer 2 har for eksempel tidligere erfaring med en gutt som lå foran resten av klassen, samt en jente hun har nå i klassen sin. I de tilfellene hvor hun har gitt disse to ekstra utfordring, har hun vektlagt en tett og åpen dialog med begge. Hun har vært sikker på at de faglig sterke elevene har vært trygge på at de kunne komme til henne og si fra når noe var kjedelig, samtidig som hun sørget for å være tydelig ovenfor elevene på når de fikk lov til å bevege seg videre i pensum, utover dit klassen var kommet.

Den andre forutsetningen var å ha kunnskap om elevenes interesser, samt være lydhør for hva de selv ønsker. Ungdomsskolelæreren sier for eksempel:

[...] er du sterk på alle arenaer, er det bare mine fag, osv. – få litt helhetsbilde. [...] Så må du jo gjøre det litt individuelt ut fra hvordan den eleven er da.

Hun påpeker flere ganger at man kan finne på ting som er «mer interessant» så lenge eleven selv synes det er greit, og at de har latt de elevene som selv hadde lyst få lov til å søke seg på muligheten for forsering, mens de hun har anbefalt som ikke hadde lyst, fikk slippe.

#### *4.4.1.2 Drøfting*

Når det gjelder tilpasset opplæring virker lærerne stort sett enige om hva det innebærer, de snakker på sett og vis med én stemme. På den ene side kan dette skyldes at de nylig hadde vært på en samling, og dermed har temaet og det som ble sagt der friskt i minne, slik at det er dette som uttrykkes. Jeg har selv sett innholdet i kursene og ser at mange av svarene er like det som gjennomgås der. Samtidig har informantene samme grunnutdanning, og svarene deres kan også ses i lys av dette. Det trenger altså ikke å kun handle om nylig deltakelse på kurset, men at de er godt kjent med de føringer og ideologier som rammer inn skolepolitikken.

Én av lærerne problematiserer imidlertid begrepet, og det innholdet og de forventninger som ligger i det. Som det også gjøres i litteraturen (jf. kap. 4.2.4) påpeker hun at det finnes så mange forskjellige forståelser av begrepet og hva det innebærer for hver enkelt, at det blir vanskelig for en lærer å imøtekomme alle de ulike forståelsene. At foreldre får høre ulike forståelser av begrepet fra ulike hold kan blant annet skyldes at begrepets innhold og betydning har endret seg over tid, i tillegg til at anvendelse av begrepet «[...] varierer ut fra strategiske politiske hensyn» (Bachmann & Haug, 2006, s. 19). Det blir dermed vanskelig, både som lærer og som foreldre til skoleelever, å vite hva man har å forholde seg til, og dermed hva man kan forvente.

I intervjuene kommer det også fram at de ulike lærerne er kjent med og foretrekker ulike strategier i forhold til tilpasset opplæring. Dette kan man igjen se i sammenheng med det som sies om at undervisning avhenger av blant annet lærere, elever og ressurser til rådighet (Strømstad et al., 2008, s. 71; Bachmann & Haug, 2004, s. 13; Smedsrud & Skogen, 2016, s. 31). Ut fra det mine informanter sier kan det virke som om de tre skolene har ulikt fokus på tilretteleggingen og hvilke strategier de benytter seg av for å møte elevene sine, noe som utdypes i de neste delkapitlene.

## 4.4.2 Berikelse

Berikelse er et av temaene som hovedsakelig inngikk i spørsmålene om hvilke erfaringer lærerne har med de ulike strategiene og hvilken vekt de legger på disse, samt generelt i løpet av intervjuet med Spesialrådgiveren.

### 4.4.2.1 Resultater

Ifølge Spesialrådgiveren er berikelse den strategien de har lagt mest vekt på i arbeidet med kompetanseheving. De har lagt fokuset der, da det er en form for differensiering som kan foregå i klasserommet og som dermed dekker elevenes behov for tilhørighet og sosialisering. Innen berikelse var det spesielt oppgaver med mer åpne formuleringer de ønsket at lærerne skulle få mer erfaring med. Dette ser hun at lærerne også har syntes vært viktig:

At de plutselig har blitt helt bevisst på hvilke verb de bruker [...]. Er det skriv, fortell, forklar eller undersøk, eller sett sammen eller sammenlign? Hva slags verb er det egentlig de bruker i oppgavene, og at det egentlig gir differensieringen i seg selv.

Dette fokuset bekreftes i lærernes svar:

Også blir det jo å prøve å legge opp til at noen oppgaver kan du løse på så mange måter at du klarer å nå flere, på samme oppgave (Ungdomsskolelæreren)

Også snakket hun mye om valgfrihet [...]. Altså ha oppgaver med ulik vanskelighetsgrad, så de kan velge hva de vil gjøre. (Barneskolelærer 1)

Dette med åpne oppgaver, som gir de muligheten til å fordype seg. (Barneskolelærer 2)

De virker altså positive til de forslagene for berikelse som gis på kurset, og Barneskolelærer 1 sier blant annet at hun tror elevene hennes er «glad for at jeg har gått på kurs», da hun har begynt å lage mer varierte og åpne oppgaver med ulik vanskelighetsgrad.

Samtidig etterlyser de også flere alternativer på hvordan de kan gi elevene ekstra fordypning, da de synes det er utfordrende å prøve å komme på nye ting til elevene. Ungdomsskolelæreren gir for eksempel gamle eksamensoppgaver og større «bryne-seg-på-oppgaver» i et eget hefte til de elevene som ligger foran pensum, men sier at hun skulle gjerne visst mer om hva hun kan tilby disse elevene. Barneskolelærer 2 foreslår i den sammenheng muligheten for å lage læremidler, læreverk og/eller problemstillinger knyttet til de ulike fagene, som en slags idébank lærere kan bruke for å finne tips til fordypningsoppgaver.

Det uttrykkes også en oppfatning om at mulighetene for og grad av gjennomførbarhet av fordypning og berikelse avhenger av hvilket fag man har. Ungdomsskolelæreren mener at det



i naturfag er enklere enn i matematikk å legge opp til større prosjektoppgaver, da førstnevnte fag har «så utrolig mye å ta av», men at matematikken er mer konkret og vanskeligere å finne slike «avstikkere» i.

Til forskjell fra dette mener Barneskolelærer 1 derimot at i matematikk er det ikke noe problem å få elevene til å jobbe med mer utfordrende tema, mens i samfunnsfag nøyer elevene seg med å, eller vil helst, kun finne svaret i teksten uten noe mer grubling. Her sier hun at når hun har gitt oppgaver med mer åpne spørsmål eller ulik vanskelighetsgrad, ser hun at elevene, også de faglig sterke, likevel velger de letteste oppgavene da de «vil jo bare bli fortest mulig ferdig, ikke sant». Barneskolelærer 1 sier videre at hun synes at fordypning kan fungere, men kun for et fåtall elever, da det ikke er mange på barneskolenivå som «[...] er så selvgående at de fordyper seg i et emne hvis man sier ‘vær så god, gjør dette’».

En annen utfordring ved berikelsesstrategien er de forslagene de har fått på kursene, ifølge Barneskolelærer 1. Hun mener at de som holder kursene ikke nødvendigvis har den samme innsikten i forutsetninger og rammer som lærerne har, og at enkelte av de forslagene som har vært på kursene, i realiteten ikke er gjennomførbare. Her nevner hun et eksempel på et opplegg med selvstudium på datamaskiner for elevene de fikk på kurset, hvor det var sagt at «Først kan du ha 35 minutter med fellesundervisning, så kan du ha 40 minutter til fordypning, så kan du ha 20 minutter til felles på slutten.» Barneskolelærer 1 mener at i praksis vil det ta 25 minutter bare før alle elevene er logget på datamaskinene, og noen kommer aldri i gang selv med datamaskinene på:

Så etter 40 minutter sitter du med en halv klasse som ikke har fått gjort noen verdens ting. De [kursholderne] tenker jo praktisk, men så har de ikke alle disse rammefaktorene rundt.

#### *4.4.2.2 Drøfting*

Det at Spesialrådgiveren og de andre som står bak kompetansehevingen legger vekt på berikelse som strategi, er i tråd med det det argumenteres for i litteraturen om å gjennomføre differensiering i et inkluderende klasserom (Idsøe, 2014, s. 41; Smedsrud & Skogen, 2016, s. 51).

Som vi ser er lærerne svært opptatt av muligheten for å lage og gi elevene mer åpne oppgaver. Smedsrud og Skogen (2016) presenterer både fordeler og utfordringer med slike oppgaver. Ett hovedpoeng her knyttes til «[...] barn som ikke nødvendigvis har arbeidskapasiteten, studieteknikken eller forståelsen for et fag som evnerike barn kan ha» (s. 80). Dette handler

om distinksjonen mellom evnerike og skoleflinke, noe som kan være gjeldende for det Barneskolelærer 1 sier om at elevene velger de letteste alternativene, uavhengig av hvilket nivå de selv er på. Basert på det Barneskolelærer 1 sier her er nok disse elevene skoleflinke, men de har ikke dette lille «ekstra» som omtales (jf. tabell 1) og som slike typer oppgaver hadde passet bedre for.

Selv om man har med evnerike å gjøre, vil elevenes alder være et forbehold, da åpne oppgaver kanskje egner seg best for eldre elever (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 80). Barneskolelærer 1 underviser barn i alderen 10-12 år (5.-7. trinn), og man kan tenke seg at disse har mindre selvdisciplin for selvstudium enn for eksempel elever på ungdomstrinn eller i videregående skole. Barneskolelærer 1 nevner videre elevenes selvdrevenhet. Også Smedsrud og Skogen (2016) mener man bør vektlegge «[...] i hvor stor grad eleven har utviklet «selvdrevenhet» eller motivasjon for fagene.» (s. 107) før man iverksetter tiltak. Igjen ser vi altså at tilpasning må skapes i konteksten, og at det vil avhenge av blant annet elevgruppen (Strømstad et al., 2004, s. 71).

Smedsrud og Skogen (2016) skriver at det å skulle treffe de spesielt evnerike elevene med undervisningen sin i utgangspunktet ikke trenger å være så vanskelig, og at alle strategiene fint kan benyttes innenfor rammene av Opplæringsloven § 1-3 (s. 65). Det krever imidlertid at man har en motivert lærerstab, en fleksibel undervisningsform og et godt tilbud av undervisningsmateriell (Mönks & Ypenburg, 2008, s. 64). Berikelse virker ikke som noe mystisk for lærerne – alle tre virker som om de er motivert for å lære mer om temaet og bidra til endring. Det de etterlyser, slik det kommer til uttrykk i intervjuene, er mulighetene for større fleksibilitet i undervisning, samt mer undervisningsmateriell, eller retningslinjer for *hvordan*, som det også etterlyses i litteraturen. Blant annet Idsøe (2014) påpeker et behov for mer forskning for å «[...] se på hvordan disse strategiene kan implementeres i klasserommet [...]» (s. 55).

Gjennom informantenes svar kan man ane at mer kompetanse på å finne evnerike kan være nødvendig, da mye av det lærerne sier relateres til elever som er skoleflinke, og ikke evnerike. Likevel har kurset hatt en positiv effekt i det at lærerne har fått økt kompetanse i å lage mer varierte oppgaver på generell basis, noe som kommer alle elevene til gode.

### 4.4.3 Akselerasjon

Som med temaet berikelse er også akselerasjon omtalt hovedsakelig innen spørsmålene om erfaringer med og hvilken vekt de legger på de ulike strategiene, i tillegg til at både lærerne og Spesialrådgiveren flere ganger tok opp temaet på eget initiativ.

#### 4.4.3.1 Resultater

Selv om de som står bak kompetansehevingen vektlegger berikelse som hovedstrategi, sier Spesialrådgiveren at de ser at det i enkelte tilfeller er behov for akselerasjon i tillegg. Dette er også den strategien som politikerne i kommunen synes å vektlegge. Hun sier videre at de har forsering av fag på videregående skole, altså at elever fra ungdomsskolen kan ta fag på videregående. I mange tilfeller ligger imidlertid den aktuelle ungdomsskole og videregående skole såpass langt fra hverandre at elevene er nødt til å ta buss fram og tilbake. Her ser de at disse elevene synes de går glipp av mye, både faglig og sosialt, på grunn av all reisingen. I andre tilfeller ligger skolene rett over veien for hverandre, og elevene her har uttrykt at de er svært fornøyde med ordningen.

Lærerne har ulike erfaringer med akselerasjon. Ungdomsskolelæreren har ikke vært med på noe sånt hittil, men holder nå på å undervise fire niendeklasse-elever i tiendeklasse-pensum. Disse elevene fikk niendetrinns matematikk i stedet for valgfag i fjor, og planen videre er:

[...] når de går i tiende er det lagt opp til at de kan gå ned på videregående da, for vi har mattetimen her på tiende trinn alltid lagt til første time, samme som videregående, så de møter opp der og kommer tilbake hit etterpå.

Barneskolelærer 2 har positive erfaringer med forsering, også hun innen matematikk. Hun underviser enkelte elever opp til både ungdomsskole- og videregående nivå. Skolen hennes samarbeider også med en naboundomsskole, og hun har fire elever i sjuende klasse som følger en lærer på åttende trinn, hvor tanken er at de skal få muligheten til å forsere gjennom hele skoleløpet.

Barneskolelærer 1 er den eneste som uttrykker at hun er lite fornøyd med denne strategien. På hennes skole har de noen elever som også har vært på en naboundomsskole, hvor de har fått undervisning i matematikk en time i uka etter skoletid. En av disse elevene skal imidlertid begynne på en annen skole, og får dermed ikke samme muligheten til forsering:

Så det finnes jo ikke noen tanke bak det. Det er bare løsrevet tull, egentlig. Hvis det skulle være noe ordentlig så mener jeg at da må det være et system, så elevene kan fortsette å forsere.

#### 4.4.3.2 Drøfting

Spesialrådgiveren sier innledningsvis at de ser behovet for å legge til rette for både berikelse og akselerasjon, altså en kombinerings av strategier, noe som fremheves som gunstig for å gi elevene både hurtighet for innlæring (akselerasjon), samt dybde og bredde (berikelse) (Idsøe, 2014, s. 41).

Ifølge Mönks og Ypenburg (2008) skjer forsering av klasstrinn og tidlig skolestart kun unntaksvis i europeisk sammenheng (s. 65). Basert på mine funn kan det imidlertid synes som om det blir mer og mer vanlig, i hvert fall i forhold til enkeltfag, at enkelte elever får muligheten til raskere progresjon gjennom systemet enn andre. Også Smedsrud og Skogen (2016) sier at elever i dag har større muligheter for å hospitere på videregående fra ungdomsskolen enn de hadde før (s. 96).

Man ser imidlertid at det er en del utfordringer knyttet til denne strategien. De som kommer til uttrykk i mine funn, er til dels i samsvar med det Smedsrud og Skogen (2016) presenterer. De påpeker blant annet at hovedutfordringen ligger i skolesystemet vårt, da vi har «[...] både et klasserigid, aldersrigid og nivårigid system, hvor det kan være vanskelig å la elever akselerere uten at man møter hinder på veien, eller at tiltakene ikke blir fulgt opp» (s. 96). At tiltak ikke blir fulgt opp ser vi i eksempelet fra Barneskolelærer 1, og denne manglende kontinuiteten vil kun føre til repetisjon på et senere stadium (Distin, 2006, s. 124).

I forhold til akselerasjon virker ikke dette som en strategi som vektlegges spesifikt av lærerne selv, men heller at det er skolene som arrangerer og organiserer. Selv om det ikke er en strategi informantene selv vektlegger, virker de positive til det i de tilfellene hvor organisering av akselerasjonen fungerer godt og de ser at elevene har nytte og glede av det.

#### 4.4.4 Nivådeling av elever

Med utgangspunkt i at vi vet det finnes privatskoler for evnerike i Danmark og på internasjonal basis og ønsker om å opprette en slik skole i Norge, ønsket jeg å vite hva informantene tenkte om dette i forhold til å tilpasse opplæringen i ordinære klasser og skoler for de evnerike elevene.

##### 4.4.4.1 Resultater

Ifølge Spesialrådgiveren har Bærum et kommunestyrevedtak som sier at de skal vurdere å opprette en egen klasse for evnerike elever, men hun påpeker videre at «[...] Opplæringsloven sier jo veldig tydelig at det ikke er lov». Dermed leter de etter andre muligheter, som for

eksempel å bruke ettermiddager, en time på slutten av dagen noen dager i måneden, en time på en lørdag etc., da de hører fra mange av disse elevene at

[...] de skulle ønske at de bare av og til fikk et lite pusterom [...] sammen med noen som tenker som dem selv.

Ungdomsskolelæreren har ingen erfaringer med nivådeling av elevene. De to barneskolelærerne har imidlertid gode erfaringer med periodisk gruppedeling etter nivå. Som nevnt i kapittel 4.4.1.1 ser Barneskolelærer 2 nivådeling som en del av tilpasset opplæring: «Også det å mer planmessig dele grupperinga [...] litt i forhold til nivå». På hennes skole brukes det av og til delvis som grunnlag for gruppedeling, samtidig som de ser på hvilke elever som går godt sammen. Også Barneskolelærer 1 har positive erfaringer med nivådeling. Hun, som Spesialrådgiveren, viser til Opplæringsloven (1998) og understreker at de ikke gjør dette hele tiden, men i perioder:

Og da har jeg kjørt litt sånn basisopplæring med de svakeste, og øving på tekststykker med de i midten [...] også har jeg holdt på med tiendeklassestoff for de øverste, den tredjedelen. [...] og de har vært så fornøyde, det har vært en kjempesuksess. [...]

Barneskolelærer 1 argumenterer videre for at hun synes disse gruppene er svært positive. Blant annet er hun opptatt av at: «Det skal jo undervises, ikke bare være egenjobbing». I de nivådelte gruppene får hun muligheten både til å gi de faglig sterke elevene undervisning, og ikke minst muligheten til å beholde en kontinuitet i undervisningen, slik at det ikke blir sporadiske emner her og der, alt etter hva de har tid til de siste ti minuttene av en time.

Det jeg syns er mest gjennomførbart, er jo det å dele etter nivå, noen timer i uka. Slik at du får noen timer i uka hvor de får undervisning nøyaktig på sitt nivå, hvor du virkelig får truffet elevene der de er. [...] Og én ting er for de sterkeste, men det har vært fantastisk for de svakeste og. For da tør de plutselig å spørre om ting. [...] Så jeg syns det er en feilslått politikk at man er så livredd for å dele etter nivå.

Når jeg så spør om hva de tenker om spesialskoler eller -klasser for evnerike, er svarene varierte. Spesialrådgiveren er ambivalent i sitt svar:

For de ungene hvor det har gått så langt at de er helt utkjørte, og ikke opplever å bli møtt, så er det fint at det finnes. Samtidig så tenker jeg at det er en fallitterklæring for den norske skolen som system. [...] ideelt sett så burde vi klart å tilpasse til disse ungene.

Hun viser også til tidligere erfaringer hvor hun har vært kalt inn til skoler som rådgiver, hvor situasjonen mellom barnets familie og skolen har låst seg helt, og at hun i disse tilfellene

skjønner at foreldrene «bare gir opp og tenker at de må ha noe annet. Det skjønner jeg kjempegodt».

Ungdomsskolelæreren uttrykker også usikkerhet. På den ene side mener hun at evnerike sikkert vil ha godt utbytte av å omgås jevnaldrende, og komme til et miljø hvor de kan spille på hverandre og bli forstått. Samtidig påpeker hun at den «virkelige verden» ikke er full av bare evnerike, og at det dermed kan være sunt for de evnerike elevene å gå i vanlig skole og omgås «vanlige barn» også. Barneskolelærer 1 er mer bastant i sitt svar. Selv om hun har gode erfaringer med nivådeling et par timer i uka, og synes dette er en svært god tilnærming til tilpasset opplæring, er hun overhodet ikke for nivådeling av klasser på heltid. Hun nevner planer om å lage privatskoler for evnerike, og selv om hun ser at dette kan være supert for dem faglig sett, er hun

Bekymret for hvordan det skal gå sosialt. [...] Jeg håper jo at vi skal klare å tilpasse godt for de i den vanlige skolen, at de ikke skal segregeres ut i egne skoler.

Barneskolelærer 2 er heller ikke for nivådeling, men mener at med god kompetanse og nok kunnskap om evnerike og deres behov, vil man klare å tilfredsstille deres opplæringsbehov i ordinære skoler og klasser.

I denne sammenhengen tar jeg opp elitismebegrepet med informantene, altså holdninger om at det å gi evnerike elever ekstra undervisning vil føre til en intellektuell eliteklasse i samfunnet, og lurer på om de har hørt om begrepet og om de har møtt uttrykk for slike tanker hos andre. Ingen av barneskolelærerne har så mye å si om det, annet enn at de ikke har hørt noen snakke om det, og at de ikke tenker noe særlig rundt det selv. Ungdomslæreren svarer at hun kjenner til begrepet, men hun har heller ikke personlig hørt noen snakke om det. Videre sier hun:

Jeg tenker at, ja for all del, det kan skje det, men er ikke det bedre enn at disse stakkarene skal bare møte veggen og gå helt i kjelleren og at det blir ubrukte ressurser som ender på NAV? [...]. Så tenker jeg det er sånn ... hvorfor skal det på død og liv ikke være en liten elite? Gjør det virkelig noe?

#### *4.4.4.2 Drøfting*

Norge er et land med lav grad av organisatorisk differensiering, (Kunnskapsdepartementet, 2013a, s. 91). Det finnes likevel de i norsk politikk som argumenterer for en økt grad av nivådeling i skolen. Ifølge Utdanningsforbundet (2013) har man hatt en tradisjonell skillelinje mellom venstresiden, som er mot, og høyresiden, som er for, nivådeling. Her trekker de særskilt fram FrP, men også «Høyre har tidligere uttalt at de ønsker en oppmyking av denne bestemmelsen» (s. 3). Med tanke på at Bærum er, og har lenge vært, en Høyrestyrt kommune

er det derfor kanskje ikke overraskende det Spesialrådgiveren sier om at de opplever et visst press fra politikerne i kommunen.

I denne sammenheng viser Spesialrådgiveren til Opplæringslovens § 8-2 (1998) om organisering av elever i klasser eller basisgrupper, som sier at organisering av klasser og grupper til vanlig ikke skal skje basert på faglig nivå. I denne åpnes det imidlertid også for at elevene, for deler av opplæringen og etter behov, kan deles i andre grupper. Som Utdanningsforbundet (2013) påpeker, er det imidlertid ikke et spørsmål om for eller imot nivådeling, men at diskusjonen heller handler om det skal «[...] kunne deles inn *permanente* grupper etter faglig nivå» (s. 3, egen utheving). Her fremholdes det også at det ikke er noe ønske om å «[...] redusere lærernes muligheter til å dele inn i midlertidige og fleksible grupper innenfor en klasse eller undervisningsgruppe» (s. 3). Ut fra dette kan man forstå det slik at det ikke er noe i veien for at skolene kan benytte seg av periodisk nivådeling, som Barneskolelærer 1 har gode erfaringer med, men at kritikken oppstår når det er snakk om å nivådele elevene på permanent basis.

Lærernes ambivalens til mer permanent nivådeling av barna er i tråd med diskusjonen i litteraturen. Skogen og Idsøe (2011) skriver om fordeler og ulemper ved å gruppere barn etter evner. Blant annet sørger en slik inndeling for at elevene får informasjon og undervisning på deres kompetansenivå, de får utviklet egne evner og forutsetninger og de kan stimulere og lære av hverandre (s. 118). Dette er alle aspekter som også lærerne drar fram når de snakket om muligheten for nivådeling.

På den annen side medfører det minst like mange ulemper: segregering oppfattes som en sosial fare og risiko for sosial isolasjon. Det kan gi et for stort press på elevene, som kan føre til en «elitisme»-tankegang, altså at de kan få en uheldig moralsk utvikling, eller det kan forsterke en følelse av mindreverd og manglende suksess (Skogen & Idsøe, 2011, s. 118). Dette er også lærerne innom, spesielt nevner de risiko for sosial isolasjon, at elevene vil havne i sin egen «nerde-boble», som Barneskolelærer 1 uttrykker det.

Slik jeg ser det kan ulike syn i debatten om nivådeling til en viss grad reflektere holdninger til disse barna. Ungdomsskolelærerens siste sitat i resultatdelen, om «hvorfor skal det på død og liv ikke være en liten elite?» uttrykker for eksempel et syn på og en tanke om å verdsette barna for den de er. På motsatt side vil tanker som for eksempel «de må klare å tilpasse seg vanlig skole» eller «hvorfor skal de flinke få mer?» heller kunne sees som uttrykk for en frykt for elitisme.

## 4.5 Ressurspersonens rolle og veien videre

### 4.5.1 Resultater

#### **Rolle som ressursperson**

Etter deltakelse på kurset er disse lærerne ment å være ressurspersoner på sin skole, blir det sagt i invitasjonen som ble sendt ut til skolene. Hva dette innebærer, har informantene forskjellige synspunkt på. Barneskolelærer 1 er svært usikker på om de kommer til å jobbe videre med det på hennes skole. Hun stiller seg positiv til å eventuelt kurse de andre på skolen, men uttrykker at skolen ikke har lagt noen konkrete planer for videre oppfølging av temaet.

Så jeg ser ikke for meg at det kommer til å bli så stort emne neste år heller, for vi har så mye vi skal gjennom.

Ungdomsskolelæreren uttrykker noe av det samme, nemlig at hun ikke er helt sikker hva skolen og administrasjonen ser for seg videre, men viser til såkalte «fellestider» lærerne på skolen har to ganger i uken, og håper hun kan få muligheten til å benytte seg av et par slike for å informere sine kolleger om det mest grunnleggende. Barneskolelærer 2 er veldig tydelig på at hun føler et behov for å få kurset og informert sine kolleger. Her virker det også som om administrasjonen er mer involvert i temaet. I samarbeid med skoleadministrasjonen skal Barneskolelærer 2 ha foredrag for de andre lærerne om det før sommeren. Om ikke for å gi dem samme bakgrunnskunnskap som det hun selv har nå, så i hvert fall for å gi dem nok til at hvis de har en elev de undrer seg over, så skal hun som ressursperson kunne kontaktes for å gå inn og hjelpe dem med kartlegging osv.

I arbeidet med å opplyse kollegene om temaet uttrykker Barneskolelærer 1 imidlertid en tanke om å være nødt til å trå forsiktig. Hun nevner her at hun er spent på om lærerne «går i en forsvarsposisjon», og at hun må legge frem budskapet på en god måte, slik at lærerne ikke skal føle seg angrepet eller få dårlig samvittighet fordi «[...] nå går gutten i femte klasse og er helt umulig, fordi de [lærerne] ikke har møtt hans behov». For å unngå at lærerne føler seg kritisert har hun sammen med ledelsen blitt enige om at det er hun som skal kurse de andre lærerne «[...] fordi jeg på en måte står i samme posisjon som de, som lærer».

#### **Veien videre**

Alle intervjuene ble avsluttet med å spørre om hva de tenker om veien videre når det gjelder evnerike elever og deres plass i norsk skole – hva skjer nå? Spesialrådgiveren hadde flere tanker rundt dette. Det første hun nevnte var at hun synes det er feil at de eneste



interesseforeningene som finnes er privatdrevne, og hun formidler et ønske om at kompetansen skal kunne samles i et statlig kompetansesenter for evnerike elever. Videre ønsker hun mer forskning, at temaet blir innlemmet både i spesialpedagogisk og allmennpedagogisk utdanning, samt muligheten for videreutdanning for lærere, så noen kan spesialisere seg på det. Hva videre kompetanseheving av lærere gjelder, svarer Spesialrådgiveren at de ikke har noen konkrete planer foreløpig, annet enn å fortsette kursene fram til sommeren 2017 som planlagt. «Veien blir til mens vi går», sier hun, og påpeker at dette er et kontinuerlig arbeid, ikke noe som er «ferdiglært» når kursene etter hvert er overstått, men at det fortsatt må jobbes med for å holde lærerne bevisste på temaet.

Barneskolelærer 2 mener det Bærum kommune gjør nå, er helt riktig. Hun sier at, ja, det må gjerne komme inn i lærerutdanningen, men det vil ikke komme de elevene det gjelder til gode før om flere år. Det å tilby et kompetansehevingskurs sørger for at kompetansen når de evnerike elevene som finnes i skolen allerede i dag. Hun mener også at korte kurs for alle ansatte er viktig, slik at alle har litt kunnskap, i stedet for å bare være avhengig av den ene ressurspersonen på hver skole.

Ungdomsskolelæreren uttrykker at hun syns det er rart evnerike elever ikke finnes som et tema i lærerutdanningen, og håper at dette er et område det kan bli mer fokus på. Hun viser også til sine medstudenters reaksjoner da hun selv skrev oppgave om temaet, og at de alle var nysgjerrige og enige om at dette ville de gjerne lære mer om. Barneskolelærer 1 sier at hun ikke har så store forhåpninger, og at hun er redd for at evnerike barn kommer til å «drukne» totalt i alt det andre som skal gjøres og læres. Samtidig uttrykker hun et håp om at hun tar feil:

Jeg tror faktisk at det bare blir et blaff, at vi har disse samlingene nå og så ... Men jeg håper at jeg tar feil, at det blir et emne på lærerhøyskolen, og at det blir like naturlig å lære om det som det er nå å lære om dyslektikere og annet.

#### 4.5.2 Drøfting

En tydelig konsekvens av at deltakerne på kurset nå skal være ressurspersoner på evnerike elever er at kunnskap skal nå ut til flere lærere. Vi ser imidlertid at skolene – og lærerne – vektlegger forskjellig, noe som vil ha påvirkning på hvor stor plass dette får i de ulike skolene. Hvilken betydning som tillegges kurset er altså svært forskjellig. For å jevne ut en slik forskjell kan det Barneskolelærer 2 sier om kurs i mindre skala av alle lærere være relevant. Hvor effektivt dette kan bli vil imidlertid også avhengig av de forskjellige skolenes fokus, tid og ressurser.

Med tanke på kompetanseheving av de som er ferdigutdannete lærere, finner jeg det svært interessant det Barneskolelærer 2 sier om å undervise sine kolleger uten å trø noen på tærne. Hvis man nå skal ut og kurse og videreutdanne lærere, tror jeg det er viktig at man er bevisst på dette, at man ikke ender opp med å beskyldte lærere for at en elev har fått en uheldig utvikling. Dette gjelder også det å øke lærernes kompetanse på de ulike strategiene. Vi har for eksempel tidligere sett at Barneskolelærer 1 var noe kritisk til enkelte av de forslagene som var gitt, da hun mente at kursholderne ikke hadde de nødvendige kunnskaper om hvordan det er å undervise en klasse med motiverte og umotiverte elever om hverandre, og dermed manglet forutsetningene for å komme med gode og gjennomførbare forslag.

I dette ser man altså enkelte føringer for hvordan kursene bør legges opp for at det skal ha verdi og faktisk gi kompetanseheving. Her sier det seg kanskje selv at det er viktig å unngå en «pekefinger»-effekt, som Barneskolelærer 2 er inne på. At man gir flere lærere kunnskaper, for så å bruke disse i den videre kompetansehevingen, kan være en vei å gå for å unngå at lærere føler seg kritisert. I forhold til å undervise lærerne i de ulike strategiene vil flere konkrete eksempler kunne være gunstig for å vise at en slik tilpassing av differensiering faktisk vil være gjennomførbar og ikke minst givende, for både elever og lærere.

## 5.0 Oppsummering og avslutning

---

I dette kapittelet vil jeg oppsummere mine funn og prøve å gi et svar på problemstillingen:

*Hva har vært sentrale begrunnelser for å iverksette et kompetansehevingskurs for lærere i Bærum kommune om evnerike, og hvilken betydning tillegger deltakerne temaet og kurset?*

Konklusjonen på denne studien har jeg delt i tre, etter de spørsmålene jeg stilte innledningsvis. Her svarer jeg først på sentrale begrunnelser for iverksettingen av kompetansehevingskurset: Hvorfor Bærum, hvorfor nå og hva ligger bak? Deretter svarer jeg på betydningen av temaet og betydningen av kurset hver for seg, slik jeg har tolket informantenes svar.

### 5.1 Sentrale begrunnelser

Svar på første del av problemstillingen ser vi tydelig i kapittel 4.1. Hvorfor Bærum og hvorfor nå kan svares på med at dette var et direkte resultat av den nye kommunalsjefens resultatavtale, og hun var pådriver for at temaet skulle komme i fokus. Mer indirekte, eller i forhold til spørsmålet «hva ligger bak?» kan man se iverksettingen av kompetansehevingskurset som et resultat av at det generelt er en økning i fokus på temaet evnerike barn, både i politisk, pedagogisk og offentlig sammenheng.

### 5.2 Betydning av temaet

Når det gjelder temaet evnerike elever uttrykkes det tydelig av mine informanter at de anser det som et viktig tema, et inntrykk de også mener andre lærere deler med dem, og at det er nødvendig med økt fokus på det. Informantene legger særlig sterk vekt på inkluderingsprinsippet, og dermed en anerkjennelse av disse elevene slik de er. De er tydelige på at denne elevgruppens behov må kunne møtes i den vanlige skolen, slik at man ikke får behovet for spesialskoler eller -klasser. Basert på mine resultater synes det ikke å foreligge en utpreget skepsis blant norske lærere til det å ha evnerike elever i klassen, de anser disse barna som alle andre, med sine egne behov. I motsetning til det som uttrykkes i litteraturen har jeg ingen funn som tilsier at det er en motforestilling mot å gi de evnerike ekstra ressurser eller undervisning, eller tanker om elitisme.

Det uttrykkes ønsker om mer kunnskap om evnerike blant norske lærere, enten via flere kompetansekurs som det de nå er med på, og/eller ved å implementere noe om temaet i lærerutdanning og andre pedagogiske utdanninger.

### 5.3 Betydning av kurset

Når det gjelder betydningen av selve kurset er det både konsekvensene av dette, samt hva informantene vektlegger av det de har lært, jeg har lagt vekt på.

Lærerne, både de med og de uten særlige kunnskaper om temaet før kurset, sitter igjen med en følelse av at de har hatt et kunnskapsutbytte, enten for å friske opp gamle kunnskaper, eller for å lære om en elevgruppe de knapt har vært bevisst eksistensen til tidligere. I tillegg uttrykkes at de nå er klar over at evnerikdom kan være en skjult «grunn» og mulig forklaring på atferdsproblemer, og at det ikke nødvendigvis er de «flinke» elevene som er de evnerike. For alle tre lærerne har en tredje konsekvens av kurset vært at de har hatt nytte av det de har lært om tilpasset opplæring, ikke bare i forhold til eventuelle evnerike de kan møte på i fremtiden, men også i forhold til å bedre tilpasse opplæringen for alle sine elever.

Det uttrykkes et ønske om å lære mer om elevgruppen og hva de som lærere kan gjøre for disse elevene. I så måte framholdes kurset som et godt verktøy for å begynne å få kunnskapen ut blant dagens lærere rundt om i skolene. I denne sammenheng får kurset betydning i at de selv har ansvar for videre spredning av kunnskap om temaet, i egenskap av ressurspersoner på sine respektive skoler. Vi ser med andre ord den samme tendensen som i annen forskning på temaet: lærere trenger mer kunnskap om temaet evnerike elever, og de som nå har fått vite litt, uttrykker et ønske om å få mer kunnskap.

Av de pedagogiske strategiene jeg har vektlagt i denne oppgaven – berikelse, akselerasjon og nivådeling av elevene – har lærerne ulike erfaringer og ulike aspekter de vektlegger. Her virker det imidlertid som om kurset har tilføyd et par nye perspektiver på hvordan disse strategiene kan gjennomføres. Likevel er også dette kun en start, da system og ressurser i mange tilfeller ikke strekker til, i tillegg til at flere praktiske eksempel og læremiddel er ønskelig. Mer fokus på temaet kan imidlertid tenkes å føre til at man får både mer forskning og bedre planlegging rundt dette, slik at tiltakene som foreslås blir mer gjennomførbare.

Veien videre for evnerike elever i norske skoler kan man bare håpe blir bedre, og med den økende interessen for og forskning på temaet kan dette håpet synes å være realistisk. Blant annet vil det nå være spennende å se hva det omtalte Jøsendalutvalget konkluderer med i sine vurderinger, hva slags forslag de kommer med, og hvorvidt dette etter hvert vil føre til en endring i praksis.

## Referanseliste

---

- Aasheim, A. & Hagesæther, P. V. (2014) Dette er ikke en eliteskole, men en trivselsskole. I *Aftenposten*. Hentet 22.04.16 fra: <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/--Se-pa-Gates-og-Zuckerberg-De-sluttet-begge-pa-Harvard-7460089.html>
- Aasheim, A. (2014) For smarte for norsk skole. I *Aftenposten*. Hentet 22.04.16 fra: <http://www.aftenposten.no/amagasinet/For-smarte-for-norsk-skole-7458791.html#.UvYN8nnTGAD>
- Alveberg, M. (2014) Elias (10) er for flink i matte – får ikke hjelp fra læreren. I *TV2*. Hentet 22.04.16 fra: <http://www.tv2.no/a/6169489/>
- Armann, T. M. (2014) For «smart» for skolen. I *Budstikka*. Hentet 10.05.16 fra: <http://www.budstikka.no/nyheter/nyheter/for-smart-for-skolen/s/2-2.310-1.8410870>
- Arnesen, A-L. (2012) Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser – en innledning. I Arnesen, A-L. (red.) (2012) *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Universitetsforlaget
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006) *Forskning om tilpasset opplæring*. Høgskolen i Volda
- Befring, E. (2016) *Grunnbok i spesialpedagogikk*. Universitetsforlaget
- Betts, G. & Neihart, M. (1988). *Profiles of the gifted and talented*. Hentet 13.01.16 fra [http://www.davidsongifted.org/db/articles\\_id\\_10114.aspx](http://www.davidsongifted.org/db/articles_id_10114.aspx)
- Bærum Kommune (2015) *Ressursperm om evnerike barn og unge i Bærumsskolen*.
- Børte, K., Lillejord, S. & Johansson, L. (2016) *Evnerike elever og elever med stort læringspotensial: En forskningsoppsummering*. Oslo: Kunnskapssenter for Utdanning.
- Dalen, M. (2011) *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget
- Distin, K. (2006) *Gifted children – A guide for parents and professionals*. Jessica Kingsley Publishers
- Ekeberg, T. R. & Holmberg, J. B. (2004) *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle. En innføring*. Universitetsforlaget

- Ekspertgruppen for spesialpedagogikk (2014) *Utdanning og forskning i spesialpedagogikk – veien videre*. Forskningsrådet. Hentet 22.02.16 fra: [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/spesped\\_rapport\\_web.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/spesped_rapport_web.pdf)
- Groven, B. (2013) *Spesialpedagogen i endringstider*. Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2004) *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget
- Haug, P. (2013) Tilpasset opplæring for den enkelte i fellesskapet. I Krumsvik, R. J. & Saljö, R. (red) (2013) *Praktisk-pedagogisk utdanning: en antologi*. Fagbokforlaget
- Haug, P. (2014) *Dette vet vi om inkludering*. Gyldendal Akademisk
- Hjardemaal, F. (2011) Vitenskapsteori. I Kleven, T. A. (red), Hjardemaal, F. & Tveit, K. (2011) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Unipub
- Hofset, A. (1968) *Evnerike barn i grunnskolen*. Universitetsforlaget
- Idsøe, E. C. & Størksen, I. (2014) Evnerike barn og dropout. *Stavanger Aftenblad*. Hentet 21.04.16 fra: <http://www.dagbladet.no/2014/01/17/kultur/meninger/debattinnlegg/kronikk/debatt/31331094/>
- Idsøe, E. C. (2014) *Elever med akademisk talent i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Jacobsen, D. I. (2015) *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Cappelen Damm Akademisk
- Jenssen, E. S. & Lillejord, S. (2009) Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis. I *Acta Didactica Norge* 3(1). Hentet 22.04.16 fra: [https://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/5726/43006%20Jenssen%20paper\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/5726/43006%20Jenssen%20paper_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2010) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag
- Johansson, L. (2016) Profesjonssamarbeid for å tilpasse opplæringen til evnerike elever. I *Utdanningsforskning*. Hentet 10.05.16 fra: <http://utdanningsforskning.no/artikler/profesjonssamarbeid-for-a-tilpasse-opplaringen-til-evnerike-elever/>
- Jøsendalutvalget (2016) *Mandatet*. Hentet 09.05.16 fra: [www.josendalutvalget.no/mandatet/](http://www.josendalutvalget.no/mandatet/)

Kinge, E. (2012). *Tverretattlig samarbeid omkring barn. En kilde til styrke og håp?* Gyldendal Akademisk

Kunnskapsdepartementet (2008) *St. meld. nr. 31(2007-2008) Kvalitet i skolen*. Hentet 04.04.16 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2009) *Forskrift til opplæringslova*. Hentet 04.04.16 fra: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>

Kunnskapsdepartementet (2013) *Veiledning om organisering av elevene. Opplæringsloven §8-2 m.m.* Hentet 04.04.16 fra: [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/veiledning\\_om\\_organisering\\_elevene.pdf?id=2222218](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/veiledning_om_organisering_elevene.pdf?id=2222218)

Kunnskapsdepartementet (2013a) *Nyansert om nivådeling – analyser*. Hentet 09.05.16 fra: [https://www.regjeringen.no/no/dokument/dep/kd/rapporter\\_planer/aktuelle-analyser/aktuelle-analyser-om-andre-tema/nyansert-om-nivadeling/id662025/](https://www.regjeringen.no/no/dokument/dep/kd/rapporter_planer/aktuelle-analyser/aktuelle-analyser-om-andre-tema/nyansert-om-nivadeling/id662025/)

Kunnskapsdepartementet (2013b) *St. meld. nr. 20 (2012–2013) På rett vei Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Hentet 09.05.16 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>

Lykkelige barn (2015) *Bærum kommune først i Norge med veileder om evnerike barn!* Hentet 16.09.15 fra: <http://www.lykkeligebarn.no/portal/theme/organization/news/show.do?id=9321139>

Mensa (udatert). *IQ-testing*. Hentet 06.04.16 fra: <http://www.mensa.no/iq/iqtesting/>

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

Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2006) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Forskningsetiske komiteer. Hentet 24.02.16 fra: <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>

- Nilssen, V. (2012) *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget
- Nissen, P. (2014). Identifikasjon af begavede og talentfulde elever – hvordan gør man? I *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*. (2), 85-92
- Nissen, P., Kyed, O., Baltzer, K. & Skogen, K. (2012) *Talent i skolen. Identifisering, undervisning og utvikling*. Pedagogisk Psykologisk Forlag AS
- NRK (2013) Radiodokumentaren: For smart for norsk skole. I NRK. Hentet 22.04 fra <https://radio.nrk.no/serie/radiodokumentaren/mdup01004413/02-11-2013>
- Opplæringsloven (1998) *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Kunnskapsdepartementet. Hentet 06.04.16 fra: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=%C2%A78-2%20oppl%C3%A6ringsloven#KAPITTEL\\_9](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=%C2%A78-2%20oppl%C3%A6ringsloven#KAPITTEL_9)
- Personopplysningsloven (2000). (2001) *Lov om behandling av personopplysninger*. Justis- og beredskapsdepartementet. Hentet 18.04.16 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31>
- Postholm, M. B. (2010) *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget
- Silverman, L. K. (2009) The measurement of giftedness. I Shavinina, L. V. (red) (2009) *International Handbook on Giftedness*.
- Skogen, K. & Idsøe, E. C. (2011) *Våre evnerike barn. En utfordring for skolen*. Høyskoleforlaget
- Skogen, K. (2010) Evnerike barn i den norske skolen. I *Skolepsykologi* (2) 5-12. Tidsskrift for pedagogisk-psykologisk tjeneste
- Skogen, K. (2012) Evnerike barn – en spesialpedagogisk oppgave. I Befring, E. & Tangen, R. (red) (2012) *Spesialpedagogikk*. Cappelen Damm Akademisk
- Smedsrud, J. & Skogen, K. (2016) *Evnerike elever og tilpasset opplæring*. Fagbokforlaget
- Smedsrud, J. (2012) Sentrale utfordringer ved definisjon, utredning og identifisering av evnerike barn. I *Psykologi i Kommunen* (5), 5-12



- Smedsrud, J. (2012a) *Den norske skolen og de evnerike elevene. En caseundersøkelse av hvordan evnerike barn og foreldrene deres opplever møte med skolen.* Universitetet i Oslo
- Smedsrud, J. (2014) Evnerike barn: en pedagogisk og spesialpedagogisk utfordring. I *Spesialpedagogikk* (1) 4-11. Utdanningsforbundet
- Strømstad, M., Nes, K. & Skogen, K. (2004) *Hva er inkludering?* Norges forskningsråd
- Thagaard, T. (2013) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode.* Fagbokforlaget
- UiB (19.04.2016) *Matematikksirkelen: Et universitetskurs for elever i videregående skole.* Hentet 10.05.16 fra: <http://www.uib.no/math/97368/matematikksirkelen-et-universitetskurs-elever-i-videreg%C3%A5ende-skole#>
- UNESCO (1994) *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education.* Hentet 04.04.16 fra: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2007) *Likeverdig opplæring – et bidrag til å forstå sentrale begreper.* Hentet 23.04.16 fra: [http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Likeverdig\\_opplaring\\_brosjyre.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Likeverdig_opplaring_brosjyre.pdf?epslanguage=no)
- Utdanningsdirektoratet (2014) *Veilederen spesialundervisning.* Hentet 23.04.16 fra: <http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Veilederene-i-fulltekst/Spesialundervisning/>
- Utdanningsforbundet (2013) *Nivådeling i skolen.* Hentet 09.05.16 fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Valg-2013/Nivadeling1/>
- Wasserman, J. D. (2003). Assessment of intellectual functioning. I Graham, J. R. & Naglierie, J. A. (red.), *Handbook of psychology, Volume 10: Assessment psychology.*

## Vedlegg

---

### Vedlegg 1 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring Spesialrådgiver

#### **Informasjonsskriv og forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt om Evnerike elever**

##### **Bakgrunn og formål**

Mitt navn er Ine Jonette Dyrkorn, og jeg er masterstudent i spesialpedagogikk, et samarbeidsstudium mellom pedagogisk institutt NTNU og Dronning Mauds Minne Høgskolen. Jeg skal nå skrive min masteroppgave, og har valgt temaet evnerike elever.

Med utgangspunkt i «Ressursperm om evnerike barn i Bærum kommune» ønsker jeg å få innsikt i hvordan man kan øke kompetansen hos lærere og pedagoger på evnerike elever, slik at man bedre kan legge til rette skolehverdagen deres.

I den anledning ønsker jeg å intervju deg, som nøkkelperson i utformingen av veilederen, for å få mer bakgrunnsinformasjon om utformingen av ressurspermen.

##### **Hva innebærer deltakelse**

Deltakelse i studien innebærer altså å stille til et intervju, som antas å vare ca. 1 time.

Spørsmålene vil omhandle hva som ledet fram til utviklingen av ressurspermen, og hva annet som gjøres for å heve kompetansen hos de som jobber med barn (hovedsakelig lærere).

Under intervjuet ønsker jeg å benytte meg av lydopptaker. Hvis du godkjenner dette vil lydopptaket bli lagret på ekstern minnebrikke som kun jeg har tilgang til, og opptaket vil bli slettet når studien er avsluttet.

Alle andre personopplysninger vil også bli behandlet konfidensielt. I selve oppgaven vil navn og andre personopplysninger anonymiseres ved fiktivt navn. Det er kun jeg som student som vil ha tilgang til personopplysninger, samt mine veiledere ved DMMH, Berit Groven og Ingvild Åmot.

Med tanke på din stilling og tilknytning til ressurspermen kan jeg likevel ikke garantere at din identitet ikke vil være gjenkjennbar i publikasjonen.

## **Prosjektets varighet**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. juni 2016. Personopplysninger og opptak vil deretter bli ivaretatt fram til sensur av prosjektet, midt august 2016. Ved ferdig sensur og bestått oppgave vil personopplysninger og opptak deretter slettes. I denne perioden vil dataene fremdeles lagres på en ekstern harddisk, innelåst hvor kun studenten selv har tilgang.

## **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 anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, kan du ta kontakt med

Student: Ine Jonette Dyrkorn  
Tlf: 993 95 850

Veileder: Berit Groven  
Tlf: 738 05 279

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

## **Samtykke til deltakelse i studien**

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring lærere

### **Informasjonsskriv og forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt om Evnerike elever**

#### **Bakgrunn og formål**

Mitt navn er Ine Jonette Dyrkorn, og jeg er masterstudent i spesialpedagogikk, et samarbeidsstudium mellom pedagogisk institutt NTNU og Dronning Mauds Minne Høgskolen. Jeg skal nå skrive min masteroppgave, og har valgt temaet evnerike elever.

Med utgangspunkt i «Ressursperm om evnerike barn i Bærum kommune» ønsker jeg å få innsikt i hvordan man kan øke kompetansen hos lærere og pedagoger på evnerike elever, slik at man bedre kan legge til rette skolehverdagen deres.

Jeg ønsker dermed å intervju deg, som deltaker på kompetansehevingskurset om evnerike elever, om blant annet erfaringer, tanker, deltakelse på kurset osv.

#### **Hva innebærer deltakelse**

Deltakelse i studien innebærer altså å stille til et intervju, som antas å vare ca. 1 time. Spørsmålene vil omhandle dine tanker om temaet og hva du synes du får ut av kursene.

Under intervjuet ønsker jeg å benytte meg av lydopptaker. Hvis du godkjenner dette vil lydopptaket bli lagret på ekstern minnebrikke som kun jeg har tilgang til, og opptaket vil bli slettet når studien er avsluttet.

Alle andre personopplysninger vil også bli behandlet konfidensielt. I selve oppgaven vil navn og andre personopplysninger anonymiseres ved fiktivt navn. Det er kun jeg som student som vil ha tilgang til personopplysninger, samt mine veiledere ved DMMH, Berit Groven og Ingvild Åmot.

#### **Prosjektets varighet**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. juni 2016. Personopplysninger og opptak vil deretter bli ivaretatt fram til sensur av prosjektet, midt august 2016. Ved ferdig sensur og bestått oppgave vil personopplysninger og opptak deretter slettes. I denne perioden vil dataene fremdeles lagres på en ekstern harddisk, innelåst hvor kun studenten selv har tilgang.

### **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 anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, kan du ta kontakt med

Student: Ine Jonette Dyrkorn

Tlf: 993 95 850

Veileder: Berit Groven

Tlf: 738 05 279

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

### **Samtykke til deltakelse i studien**

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3 – Intervjuguide 1: til Spesialrådgiver

### Innledende

1. Kan du fortelle kort om deg selv?
  - Utdanning/arbeidserfaring
2. Når fattet du interesse for temaet evnerike barn, hva gjorde deg oppmerksom på det?
3. Hvilken arbeidserfaring har du med det så langt?

### Utforming

4. Hva førte til utformingen av veilederen?
5. Hvordan kom temaet evnerike elever i fokus?
6. Hvem har vært med på å utforme den?
  - Hvilke instanser?
  - Hvem har definert innholdet i den?
  - Foreldre-/elevstemmer?

### Brukere

7. I permen nevnes kun «førskolebarn» og «skolebarn» når det kommer til alder, hvilke aldersgrupper elever er den tenkt for?
8. Hvilke andre instanser tenkes at skal bruke den?
  - Helsetjeneste?
  - SFO?
  - PPT?
9. Hvilke reaksjoner (positive og negative) har dere møtt underveis eller i etterkant av prosessen med å utforme ressurspermen og utgi den?

### Tiltak

10. Hvordan er veilederen presentert i skolene?
11. Hvilke erfaringer har dere med implementeringen av den?
12. Hvordan er den tenkt brukt i skolene? Av andre instanser?
13. Kan du fortelle mer om kompetansehevingskurset dere gjennomfører i forbindelse med ressurspermen?
  - Hvem er med – har de meldt seg på selv? Hvordan rekrutteres de?
  - Er det bare deltakere fra skoler, eller er det også fra andre instanser?

- Hvor kan lærerne henvende seg for evt. videre veiledning? Ressursteamet, som nevnt i ressurspermen? Hvem er ressursteamet, inngår deltakerne fra kurset her (ressursperson)?

14. Legges det opp til etablering av grupper/team på skoler og/eller på tvers av skoler for å utvikle kompetanse og erfaringer med ulike pedagogiske strategier?

### **Pedagogiske tiltak**

15. Legges det opp til samarbeid på tvers av skoler i forhold til de ulike pedagogiske strategiene?

### **Avslutning**

16. Hvor ser du for deg veien gå videre?

- Bærum
- Norge

17. Har du noe mer å tilføye?

## Vedlegg 4 – Intervjuguide 2: til lærere

### **Innledende**

1. Fortell kort om deg selv
  - Alder
  - Utdanning
  - Generell arbeidserfaring

### **Tidligere erfaring og oppfatninger om evnerike elever**

2. Har du noe tidligere arbeidserfaring med evnerike elever?
  - Hvilke tiltak har du/ville du benyttet deg av? Hvordan ville du gått fram?
3. Hvilke oppfatninger hadde du om evnerike elever før deltakelsen på kurset og ressurspermen?
4. Hvordan har din oppfatning om evnerike elever endret seg etter deltakelse på samlinger?

### **Om kurset/samlingene**

5. Hvorfor er du med på kurset – spesiell interesse, ønske, eller ble forespurt?
6. Hvordan oppfatter du kurset så langt?
7. Hva legger du vekt på/syns er viktigst av det dere har vært gjennom?
8. Har du fått bruk for ressurspermen/kunnskap fra kurset i praksis så langt?
9. Hvordan ser du for deg å bruke det i praksis?

### **Pedagogiske strategier**

10. Et stikkord når det kommer til evnerike elever er differensiering, eller det mer overordnede tilpasset opplæring. Hva ligger i dette begrepet etter din mening?
11. Har du noen tidligere erfaringer med noen av de ulike pedagogiske tiltakene/strategiene som presenteres i permen? Hva tenker du om å gjennomføre de ulike strategiene/tiltakene?
12. Hvilken vekt legger du på de ulike strategiene? Er det en av de du føler er enklere å gjennomføre enn de andre? En du føler deg tryggere på?

### **Lærerens rolle**

13. Både i ressurspermen og på samlingene fortelles det om lærere som tyr til lite aksepterte maktstrategier, eller som utvikler negative følelser mot elever som skal «vise seg», og oppfatter elever som arrogante etc.



- Hva tenker du om dette? Forståelse for at man får sånne tanker/holdninger?
  - Mulighet for å snakke med andre kolleger om det? Bearbeide det?
14. Har du selv opplevd å ha elever som kan mer enn deg om enkelte temaer?
- Hvordan opplevde du i så fall det? Hva følte du?
15. Hva tenker du om de krav som stilles deg som lærer, slik de presenteres på samlingene? Hvordan er det annerledes enn slik du ser på lærerrollen generelt?

### **I denne skolen**

16. Hvordan er det skoleinterne samarbeidet hos dere?
17. Finnes det allerede eller vil det nå opprettes en felles strategi i forhold til tilpasset opplæring og evnerike elever? Fortell i så fall om denne
18. Hva er ledelsens rolle?
19. I henhold til invitasjonen fra Bærum kommune skal jo du nå være skolens ressursperson når det kommer til evnerike elever, hva tenker du dette innebærer for deg?

### **«Generelt»**

20. Kan du si noe om hvilke holdninger du har møtt fra andre når temaet kommer opp?
21. Kjenner du til elitisme-begrepet som er blitt brukt i sammenheng evnerike barn, har du møtt noen som uttrykker en slik holdning?
22. Hva med generell kunnskap/bevissthet om denne elevgruppen?

### **Avsluttende**

23. Hva tenker du om veien videre for denne elevgruppen i norske skoler?
24. Hva tenker du om å utvikle mer kunnskap/oppmerksomhet i Norge?
25. Har du noe mer å tilføye?

## Vedlegg 5 – Godkjenning fra NSD

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfages gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Hans Petter Ulleberg  
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 03.02.2016

Vår ref: 46541 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.01.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

|                             |   |
|-----------------------------|---|
| <b>46541</b>                | <i>Evnerike barn</i>                          |
| <i>Behandlingsansvarlig</i> | <i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i> |
| <i>Daglig ansvarlig</i>     | <i>Hans Petter Ulleberg</i>                   |
| <i>Student</i>              | <i>Ine Jonette Dyrkorn</i>                    |

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

*Avdelingskontorer / District Offices:*

*OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no*



Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Data innhentes ved personlig intervju. Vi minner om at det av hensyn til utvalgets taushetsplikt ikke kan fremkomme identifiserbare opplysninger om enkeltelever/barn. Vi anbefaler at forsker minner informanten om dette ifm. intervjuet.

Personvernombudet legger til grunn at du etterfølger NTNU sine regler og rutiner for datasikkerhet. Vi legger til grunn at din bruk av privat/mobil lagringsenhet er i tråd med institusjonens retningslinjer/regler.

Det oppgis i meldeskjema at personopplysninger skal publiseres. Personvernombudet legger til grunn at dersom dette er tilfellet, så må informasjonsskrivet revideres til å omfatte dette også, slik at det foreligger eksplisitt samtykke fra den enkelte til slik publisering. Vi anbefaler at deltakerne gis anledning til å lese igjennom egne opplysninger og godkjenne disse før publisering.

Forventet prosjektslutt er 15.06.2016. 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 digitale lyd-/bilde- og videoopptak