

Karolina Margrethe Støvreide

Evnerike elever - Samfunnets belastning eller berikelse?

Hvordan gjøre skolen til en god læringsarena for evnerike elever?

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Odin Fauskevåg

Mai 2020

Karolina Margrethe Støvreide

Evnerike elever - Samfunnets belastning eller berikelse?

Hvordan gjøre skolen til en god læringsarena for evnerike elever?

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Veileder: Odin Fauskevåg
Mai 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden



NTNU

Kunnskap
for en bedre
verden

01.05.2020

Masteroppgave

Evnerike elever – Samfunnets belastning eller berikelse?

Karolina Margrethe Støvreide

Forord

Til deg som tar deg tid til å lese denne oppgaven

Prosesen med å skrive denne masteroppgaven har hatt sine opp og nedturer, men på grunn av den sterke interessen for temaet har det aldri vært kjedelig å jobbe med oppgaven. Iver og engasjement, samt frustrasjon og fortvilelse har gått hånd i hånd gjennom dette året jeg har brukt på å få ferdig denne avhandlingen. Jeg sitter igjen med en kunnskap som allerede har kommet til nytte i den jobben jeg har i dag som spesialpedagog i barnehage. Gjennom arbeidet med oppgaven har det blitt mange samtaler om temaet, både med lærere, kollegier, familie og venner. Jeg håper og tror at jeg allerede her har nådd et delmål, - at refleksjonene rundt temaet har fått både de rundt meg, og informantene til å reflektere over viktigheten av å ta vare på og legge til rette for de evnerike elevene.

For ti år siden var det for meg utenkelig at jeg skulle prestere å skrive og levere en masteroppgave. Det ligger derfor noe mye større enn stoltheten over å levere en masteroppgave bak denne prosessen, og det er med mange følelser i magen jeg nå straks skal sette punktum.

Det er mange jeg ønsker å takke; både lærere, veiledere og venner. Men mest av alt familien min.

Mamma som uten tvil har vært min største motivator og som i hele mitt liv har formant at «Viljen til å ville, skaper evnen til å kunne!»

Pappa med sitt smittende humør og humor, som har gjort tunge skrive dager lysere.

Min kjære tante Reidun/bestemor som er min klippe i livet, og som er ekstra stolt av «Lisjedokka si» som skriver masteroppgave. Å kunne gjøre deg stolt er også en av de største motivatorene bak skrivingen.

Min snille, omtenkssomme og «tydelige» samboer Ivan, som har svingt med pilsken og som skal ha en god del av æren av å ha fått meg i havn med oppgaven.

Mine fantastiske venninner som har støttet meg, korrekturlest og hjulpet meg på flere måter i skriveprosessen.

Jeg vil også takke min arbeidsgiver Marta som først ga meg muligheten til å jobbe med det som skulle bli min nisje i livet, og som senere også ga meg fast jobb som spesialpedagog etter studiene.

Og takk til Herman Friele for sitt bidrag med uunnværlig kaffe i skrivestundene.

Sammendrag

Målet med denne oppgaven er for det første å sette lys på de evnerike elevenes behov og situasjon. For det andre håper jeg at forskningsspørsmålene og innsikten i de intervjuede lærernes førstehåndskunnskap og erfaringer, kan bidra til at andre lærere, spesialpedagoger og fagpersoner som jobber med barn, reflekterer over sine strategier i arbeidet, og kanskje får nye ideer og inspirasjon til hvordan de kan skape en god læringsarena for gruppen. Forskningen har blitt til gjennom en kvalitativ studie der flere læreres opplevelser og arbeidsmåter med evnerike elever belyses og tolkes med faglig og teoretisk forankring. Interessante funn i studien var hvordan de intervjuede lærerne stilte seg til situasjonen, at de også fortalte om det prekære behovet de evnerike elevene deres opplevde. Og om hignet etter mer kunnskap om emnet, og hva som skapte hindringer i arbeidet med tilretteleggelsen. Undersøkelsene ga også en dypere forståelse for de svært uheldige konsekvensene som kan komme av den manglende forståelsen for gruppen. Frykten for å ikke prestere, underprestasjon, kjedsomhet, sosiale vansker og mangel på læringsstrategier er noen av funnene jeg vil belyse og diskutere.

Innholdsfortegnelse

Forord	1
Sammendrag	2
1.0 Introduksjon av tema	5
1.1 Bakgrunn for valg av tema	7
1.2 Hensikt med oppgaven	8
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	8
1.4 Disposisjon	9
2.0 Teoridel	11
2.1 Skoleflink = Evnerik?	11
2.2 Evnerike elever – egenskaper og eksempler	12
2.3 Definisjoner og forståelsesmodeller	14
2.3.1 Prestasjonsfokuset forståelsesmodell	14
2.3.2 Potensialfokuset forståelsesmodell	15
2.3.3 Flerfaktorbasert forståelsesmåte	16
2.4 De evnerike elevenes situasjon	17
2.5 Konsekvensene av manglende tilrettelegging	19
2.6 Evnerikes muligheter og rettigheter	21
2.7 Undervisning og klassemiljø	23
2.7.1 Skolelivskvalitet	24
2.7.2 Inkludering, anerkjennelse og motivasjon	26
2.8 Lærer-elev-relasjon	28
2.9 Undervisningsstrategier for evnerike elever	31
2.9.1 Berikelse	33
2.9.2 Akselerasjon	35
3.0 Forskningsmetode	38
3.1 Hva er metode?	38
3.2 Valg av kvalitativ metode	39
3.3 Utvalg og rekruttering	40
3.4 Kvalitet i forskningen	41
3.4.1 Validitet, reliabilitet og overførbarhet	42
3.4.2 Forarbeid og utarbeiding av intervjuguide	43
3.4.3 Under intervjuet	45
3.4.4 Behandling av data, etterarbeid og analyse	48
4.0 Funn og drøfting	51
4.1 Presentasjon av kapittelet	51

4.1.1 Informantene	51
4.1.2 Oppgavens forskningsspørsmål.....	52
<i>4.2 Hva tenker lærerne om de evnerike elevenes situasjon og om sine forutsetninger for å kunne tilrettelegge for gruppen?.....</i>	<i>53</i>
4.2.1 Lærernes kunnskap og kompetanse om evnerike elever.....	53
4.2.2 De klarer seg godt selv	54
4.2.4 Tid og ressurser for alle nivå	56
4.2.3 Tverrfaglig samarbeid.....	57
<i>4.3 Hvordan oppleves og kjennetegnes de evnerike elevene sett fra lærerperspektivet?.....</i>	<i>58</i>
4.3.1 Ser sammenhenger	58
4.3.2 Forskjellen mellom evnerik og skoleflink	59
4.3.5 Frykt for å ikke prestere	62
4.3.4 Kapitulasjon.....	63
4.3.6 Kjeder seg fort	64
<i>4.4 Hvilke faktorer bidrar til god skolelivskvalitet?</i>	<i>67</i>
4.4.2 Lærer-elev-relasjon	67
4.4.3 Det sosiale aspektet	68
<i>4.5 Hvordan tilrettelegger lærerne undervisningen for at også de evnerike elevene skal kunne lykkes?.....</i>	<i>70</i>
4.5.1 Differensiering – akselerasjon og berikelse.....	71
4.5.2 Anerkjennelse, inkludering og motivasjon	74
5.0 Konklusjon	77
5.1 Frykt for å ikke prestere	77
5.2 Kjedsomhet	77
5.3 Mangel på læringsstrategier	78
5.4 Sosiale vansker	78
5.5 Lærernes kompetanse.....	79
6.0 Avslutning	79
7.0 Kilder.....	81
8.0 Vedlegg	86
<i>8.1 Tabell 1 – Forskjellen mellom flinke og evnerike elever</i>	<i>86</i>
<i>8.2 Tabell 2 – Kognitive, emosjonelle og atypiske egenskaper</i>	<i>87</i>
<i>8.3 Tabell 3 - Kognitive og emosjonelle egenskaper</i>	<i>89</i>
<i>8.4 Informasjonsskriv til deltagere.....</i>	<i>89</i>
<i>8.5 Intervjuguide lærer.....</i>	<i>94</i>

1.0 Introduksjon av tema

Det blir brukt mange ulike begreper for å definere gruppen elever jeg skriver om i denne oppgaven. Noen av disse er talentfulle elever, sterke elever, høyt presterende elever, intelligente elever, elever med akademisk talent og evnerike elever (Udir, 13.02.2019). Det sistnevnte begrepet er det som vil bli brukt i oppgaven ettersom det var denne betegnelsen jeg ble introdusert for da jeg først fikk kjennskap til temaet.

Det er også forskjellige oppfatninger om hva det innebærer å være en evnerik elev, spesielt med tanke på deres opplevelse av skolen som læringsarena. Da jeg først kom over temaet «evnerike» elever tenkte jeg at det måtte handle om genier og naturtalenter i skolen. Jeg så for meg elever som fikk briljere med sine kunnskaper i klasserommet og som hadde en positiv akademisk fremtid i møte. Etter å ha lest litt videre fant jeg fort ut at dette slettes ikke stemte i alle tilfeller, og at nettopp tanken om at evnerike elever vil klare seg godt selv, har gjort elevene til en misforstått og forsømt gruppe. For også teorien understøtter at den mest utbredte oppfatningen er at evnerike elever ikke faller innenfor gruppen som trenger særlig støtte og tilrettelegging i skolen, siden det ut ifra begrepet «evnerik» kan virke som at disse elevene sikkert vil klare seg godt selv (Smedsrud, 2014). Likevel viser forskning at virkeligheten i mange tilfeller er en helt annen. Ella Cosmocvici Idsøe understreker at noen riktignok vil klare seg godt, men at mange vil trenge både emosjonell og faglig støtte fra læreren. «Hvis barna ikke får den hjelpen de trenger, går de etter hvert lei og slutter å engasjere seg» (Læringsmiljøsenderet, 2013).

Alle elever har rett på en opplæring tilpasset deres forutsetninger og evner ifølge opplæringslovens §1-3, en rett som selvfølgelig også gjelder for de evnerike elevene. Det er likevel lite kunnskap å spore om tilretteleggingen for denne elevgruppen i de pedagogiske utdanningene, og det har vist seg utfordrende å finne strategier som kan hjelpe disse elevene i å lykkes i skolen. Dersom lærerne ikke lykkes i å tilpasse den ordinære opplæringen vil de evnerike elevene heller *ikke* få tilbud om spesialpedagogisk hjelp, noe § 5-4 i Opplæringsloven konstaterer i denne tilleggs-paragrafen: «Retten til spesialundervisning omfatter ikke elever som lærer raskere eller mer enn gjennomsnittet, og som derfor ikke får tilfredsstillende utbytte av opplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 13-14).

På tross av flere forskeres oppmodinger om at det trengs mer kunnskap på feltet, har det lenge vært en stillhet rundt denne elevgruppen i Norge. På verdensbasis er Norge blant de få som ikke fører en skolepraksis som ivaretar de evnerike elevenes behov (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 13-14). Likhetsprinsippet som råder i Norge og frykten for elitisme har ifølge Skogen & Idsøe (2016) vært faktorer som har satt kjepper i hjulene for kunnskapsutviklingen rundt temaet. Idsøe og Skogen (2016) hevder at det kan virke som om det hersker en slags ideologisk begrunnet motvilje mot spesiell tilrettelegging for evnerike elever (Idsøe & Skogen, 2016, s. 47).

De siste årene har det imidlertid begynt å gro frem en forståelse for at noe må gjøres for å tilrettelegge skolehverdagen for de evnerike elevene også. I 2015 oppnevnte Regjeringen et utvalg ledet av utdanningsdirektør Jan Sivert Jøsendal, senere kalt «Jøsendalutvalget», som fikk i oppgave å ta for seg nettopp de evnerike elevenes situasjon i skolen. Målet her var å innhente kunnskap om de evnerike elevene og å foreslå tiltak som kunne gi disse elevene et bedre skoletilbud (Kunnskapsdepartementet, 2015). I rapporten fra Jøsendalutvalget (2016) poengteres den manglende kunnskapen om evnerike barn både blant lærere og andre som har med barn og unge å gjøre. Videre hevder utvalget at grunnopplæringen ikke gir de evnerike elevene en opplæring som gjør det mulig for dem å realisere sitt læringspotensial. Ifølge rapporten kan elevgruppens manglende realisering av evner utgjøre store tap for både individ og samfunn, og elevene selv kan oppleve mismot, underprestasjon, mistriivsel og frafall som konsekvens av å ikke bli sett og forstått i skolesammenheng (Jøsendalutvalget, 2016). Rapporten viser videre forslag til hvordan man kan forbedre situasjonen ved å blant annet bringe fokus på elevgruppen i utdanningene som har med barn og unge å gjøre for å kunne gi denne gruppen et godt opplæringstilbud og skolelivskvalitet (Jøsendalutvalget, 2016, s.7).

Ella C. Idsøe (2018) peker på at det til tross av rapportens forslag og oppmodinger, ikke er særlige endringer å spore i tilretteleggingen for evnerike elever i skolen, og heller ingen endringer i pensum for utdanningene som har med barn og unge å gjøre. Det etterlyses også fortsatt mer kunnskap og forskning på feltet. Hun hevder at tilstanden i dag er at «de fortsatt går for lut og kaldt vann» (Røsjø, 2018).

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Helt siden jeg først oppdaget temaet «evnerike barn» i ett av kapitlene som vi forøvrig *ikke* hadde på pensum i spesialpedagogikkutdanningen, har jeg opplevd en økende interesse og forståelse for at noe må gjøres for elevgruppen. Det som først gjorde meg interessert i dette temaet, var påstanden om at *en av tre* elever som dropper ut av skolen, sannsynligvis kommer fra elevgruppen som betegnes som evnerike (Smedsrud, 2018, og Kim, 2006). Det interessante ved denne påstanden var at den fikk meg til å tenke tilbake på klassekamerater som til tross for lite engasjement for både lekser og deltagelse i klasserommet, var de som satt igjen med best karakter på prøver og eksamener. Flere av disse er nå blant de som sitter igjen uten fullført skolegang eller befinner seg på et nivå som etter mitt syn ikke speiler de iboende evnene deres.

Etter å ha lest videre om hva som kan karakterisere disse elevene ble likhetene mer og mer åpenbare. Klassens klovn, eleven som utfordret læreren, han som ofte endte i destruktive handlinger, han/hun som til slutt endte skolegangen i mistriivsel og resignasjon.

Gjennom å lese bøker og artikler som omhandler emnet, kommer det frem mange foruroligende fortellinger om disse elevenes opplevelser i skolen, samt konsekvensene som har oppstått senere i deres liv på grunn av manglende forståelse og tilrettelegging. Jeg er overbevist om at det finnes mange av dem som ikke har fått, eller som står i fare for å ikke få utnyttet sitt potensiale. Elever som ikke blir sett for hva de er, og som blir grovt misforstått og forsømt av skolesystemet. Dette vil igjen utgjøre store personlige tap, og også tap av verdifulle ressurser for samfunnet. Det er med tanke på dette, de forskjellige livshistoriene samt etterlysningen av mer kunnskap om emnet, som har gitt meg drivkraften for å fremme viktigheten av at også disse elevene må ivaretas.

En viktig del av en spesialpedagogs arbeidsoppgaver, er å gi råd og veiledning til foreldre, lærere, barnehagelærere og andre som arbeider for barn og unge. Som tidligere nevnt erkjenner stadig flere at også de evnerike elevene har et sterkt behov for tilpasning i skolen for å kunne føle seg faglig inkludert, men også for å oppleve en god skolelivskvalitet. Det etterlyses derfor mer forskning og kunnskap på feltet og det vil samtidig bli et relevant tema for spesialpedagoger å gi råd og veiledning på. Siden et av hovedproblemene er at

lærere har for lite kunnskap om emnet, håper jeg at denne oppgaven kan være med på å opplyse om de evnerike elevenes behov, samt informere om gode undervisningsstrategier og teknikker som kan gi de evnerike elevene større mulighet til å lykkes i skolehverdagen sin. For min egen del som fremtidig spesialpedagog, er målet at denne oppgaven skal gi meg den innsikten og kunnskapen om evnerike elever som etterlyses, samtidig som dette gjør meg rustet til å kunne veilede andre i arbeidet for å bedre de evnerike elevens situasjon.

1.2 Hensikt med oppgaven

Formålet med denne oppgaven er å se nærmere på læreres opplevelser og erfaringer i møte med evnerike elever, og ut ifra dette prøve å fremskaffe tilretteleggingsstrategier som kan bidra til at evnerike elever trives og opplever mestring i skolehverdagen sin. Jeg vil også prøve å avdekke hva som eventuelt hindrer lærere i dette arbeidet, og hva som skal til for at de kan muliggjøre disse tilretteleggingene. Jeg vil først og fremst prøve å gi svar på dette ved å intervju lærere som har eller har hatt evnerike elever i klassen sin. På denne måten kan man få en forståelse av lærernes opplevelse av disse elevene, hvilke faktorer som spiller inn for at gruppen skal oppleve skolehverdagen som meningsfull og givende, og videre hvilke metoder som kan hjelpe de evnerike elevene med å realisere sitt potensiale i skolen. Begrensningene i å kun intervju lærere, vil da være at oppgaven ikke kan gi svar på hvordan det faktisk oppleves å være en evnerik elev i skolen, eller det å være forelder til et evnerikt barn. Man kunne også spurt barnehagelærere om deres tanker angående temaet, da jeg vet at evnerikdom kan komme til syne allerede i barnehagealder. Valget om å spisse oppgaven opp i mot lærerperspektivet er også i stor grad gjort med tanke på plassbesparelse.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen for oppgaven er som følger:

«Hvordan gjøre skolen til en god læringsarena for evnerike elever?»

Med bakgrunn i problemstillingen har jeg formulert fire forskningsspørsmål med den hensikt å utdype og belyse problemstillingen ytterligere:

- «Hva tenker lærerne om sine forutsetninger for å gjøre skolen til en god læringsarena for evnerike elever?»

Formålet med dette spørsmålet er å undersøke mine intervjuede læreres kompetanse om evnerike elever, for videre å undersøke om det ligger noe i påstandene om at læreres kunnskap om evnerike elever er svært mangelfull.

- *«Hvordan oppleves de evnerike elevene sett fra lærerperspektivet?»*

Med dette spørsmålet tar jeg sikte på å få høre hvordan de evnerike elevene kan fremstå gjennom lærernes førstehåndserfaringer, slik at kanskje nye sider og forståelsesmåter for gruppen kan belyses. Jeg stiller også dette spørsmålet for å fange essensen i kvalitativ forskningsmetode, som går ut på å tolke informantenes livsverden som handler om deres opplevelser sett i fra deres perspektiv.

- *«Hvilke faktorer nevner mine informanter at spiller en rolle for at de evnerike elevene skal oppleve en god skolelivskvalitet?»*

Med dette spørsmålet vil jeg belyse de forskjellige faktorene rundt eleven som kan innvirke på elevenes trivsel, motivasjon og lærelyst. Jeg vil også se på hva som eventuelt kan forstyrre eller hindre denne skolelivskvaliteten.

- *«Hvordan tilrettelegger de intervjuede lærerne undervisningen for at også de evnerike elevene skal lykkes?»*

Med dette spørsmålet håper jeg å kunne presentere læringsmetoder som også fungerer godt for evnerike elever. Jeg håper også på å avdekke hva som eventuelt hindrer lærerne i denne tilretteleggingen for å drøfte løsninger som kan forbedre situasjonen.

1.4 Disposisjon

Kapittel 1. Innledningen har introdusert oppgavens tematikk, bakgrunn for valg, hensikt med oppgaven, oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

Kapittel 2. Teorikapittelet presenterer relevant teori for oppgavetemaet og problemstillingen, og skal ligge til grunn for å kunne belyse, utdype og reflektere over oppgavens empiriske funn.

Kapittel 3. Metodekapittelet tar for seg den metodiske fremgangsmåten jeg har valgt å bruke i forskningsprosjektet. Hensikten med kapittelet er å begrunne mitt metodevalg, og å

synliggjøre ivaretagelsen av reliabilitet, validitet og gjennomsiktighet gjennom forskningsprosjektet.

Kapittel 4. Funn og drøfting slås sammen for å gjøre det hele mer oversiktlig og med tanke på plassbesparelse. Her vil mine funn bli presentert og drøftet opp imot teorigrunnlaget.

Kapittel 5. I avslutning vil jeg oppsummere og trekke frem de mest fremtredende funn og konklusjoner før studien avrundes.

2.0 Teoridel

2.1 Skoleflink = Evnerik?

Et av mine forskningsspørsmål tar sikte på å finne ut av hvordan lærerne opplever de evnerike elevene sine. Med tanke på at mange ikke skiller mellom det å være evnerik og skoleflink vil jeg i dette kapittelet prøve å belyse de to gruppens karakteristika.

Som nevnt i innledningen er mange av den oppfatning at evnerike elever klarer seg selv, nettopp fordi de er så flinke. «Det som ser ut til å styre disse uttalelsene, er en misforståelse om at å være flink er ensbetydende med å være evnerik» (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 30). I motsetning til flinke eller høyt presterende elever, er det høy forekomst av underytelse blant de evnerike (2016, s. 14). I rapporten som Jøsendalutvalget har lagt frem, hevder de at evnerike elever kan ha større indre motivasjon enn andre elever, men at mange vil underprestere dersom de ikke opplever faglig inkludering og utfordring (NOU 2016:14, 2016).

Flere forskere på feltet, blant andre Smedsrud (2014) og Idsøe (2013), forklarer at evnerike elever ikke nødvendigvis karakteriseres som plikttoppfyllende og akademisk skoleflinke, men som elever med spesielt sterke evner innenfor spesifikke felt. De tenker ofte annerledes og mer avansert enn sine medelever, og kan oppleves som utfordrende og bråkete siden de ofte forlanger mer dyptgående forklaringer enn andre elever. Skogen (2010, i Smedsrud & Skogen, 2016, s. 49) hevder at de har en tendens til å kjede seg, underprestere, bli urolige og derfor ende opp som klassens klovn, eller enda verre; trekkes til andre og mer destruktive arenaer om de ikke opplever utfordring og et tilfredsstillende læremiljø.

Smedsrud (2012) og Skogen & Idsøe (2011) har utformet en tabell for lettere å illustrere forskjellene mellom de to gruppene «flinke» og «evnerike» -elever. Tabellen finnes i vedlegg 8.1 (s. 86).

Her står det at forskjellen mellom flinke og evnerike, er at det intellektuelle potensialet hos de evnerike vil være større når de starter på skolen. De evnerike kan knekke skolekoden tidlig, men kan velge å ikke forholde seg eller delta i den. De vil kunne stå i fare for å utvikle utfordrende atferd både overfor lærere og medelever, og står derfor i risiko for å bli mislikt

av begge parter. De kan ha vansker for å akseptere svar med logiske brister, og kan undre over store filosofiske spørsmål som ligger utenfor det de er ment å skulle lære, og stille spørsmål som læreren ikke kan svare på.

De hevder også at de kan utvikle seg asynkront der den intellektuelle kapasiteten ikke speiler den emosjonelle utviklingen, og at dette kan føre til sårbarhet for mobbing og nederlag blant jevnaldrende (Smedsrud, 2012b, s. 6-7; Skogen & Idsøe, 2011).

Selv om de to gruppene kan opptre forskjellig er det likevel viktig å trekke frem at evnerike elever også kan falle innenfor gruppen «flinke» elever (Hofset, 1968, i Smedsrud & Skogen, 2016).

2.2 Evnerike elever – egenskaper og eksempler

De evnerike elevene er som alle andre barn unike, og har forskjellige behov og forutsetninger for å lære. Det er derfor ikke enkelt å gi en spesifikk beskrivelse eller oppskrift på hvordan man kan oppdage og tilrettelegge for denne elevgruppen. I dette avsnittet vil jeg likevel prøve å gi ett innblikk i fellesnevnerne som forskningen stadig viser til, og hvordan de evnerike elevene kan fremstå, sett i fra forskjellige perspektiver og egenskaper.

For å gi et bilde av hvordan evnerike kan fremstå i skolen vil jeg videre presentere fire forskjellige eksempler på evnerike elever;

Det kan for eksempel være en elev som ikke opplevde særlig utfordring i grunnskolen, som derfor fløt gjennom uten å lære seg god studieteknikk, og som til slutt møtte veggen på videregående/høyskole fordi skolen plutselig ble umulig å mestre.

Det kan være eleven som blir mobbet og sett på som annerledes av sine medelever fordi han eller hun skiller seg ut fra sine jevnaldredes tankesett, interesser og sosiale nivå.

Det kan være eleven som blir feildiagnostisert med AD/HD fordi hun/han har «tusen» tanker og ideer i hodet som gjør at det blir vanskelig å konsentrere seg på skolen.

Det kan også være en elev som er veldig flink på skolen, men som uvitende arbeider tre-fire år bak sitt egentlige ferdighetsnivå (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 122-123).

Forskjellige forskere har kommet frem til fremtredende egenskaper blant evnerike elever, og laget en oversikt for at man enklere skal kunne oppdage og forstå denne gruppen.

Jeg vil kort oppsummere noen av disse egenskapene. (Full oversikt finnes i Vedlegg 8.2, s.87-88).

De kognitive og emosjonelle egenskapene er oppgitt av Chuska (1989), Clark (2002), Silverman (2000), & Winebrenner (2001), og de atypiske egenskapene er oppgitt av Bonner (2000), Herbert og Reis (1999) og Schwartz (1997).

Kognitive egenskaper:

Prosesserer og husker betydelige mengder informasjon og viser høy grad av forståelse for stoffet som presenteres. De er ofte nysgjerrige, tenker fleksibelt og har forskjellige interesser. Har originale ideer og løsninger, og ser tidlig evne til å initiere og utvikle prosjekter, de legger merke til uvanlige sammenhenger, og er utholdende og involvert i feltet hun/han er interessert i. Høyt nivå i utviklingen av språklige og verbale ferdigheter og kan ofte lese fra tidlig alder. Trenger frihet og individualisering i undervisningen og kan foretrekke å arbeide alene.

Emosjonelle egenskaper:

Har ofte et stort følelsesregister, uvanlig høy sensitivitet for andres følelser, skarp humoristisk sans, selvbevisste, viser ofte idealisme og stor rettferdighetssans fra tidlig alder, lærer tidlig selvkontroll og hvordan de skal opptre og tilpasse seg omgivelsene, høye forventninger til seg selv og andre, høyt nivå av moralsk dømmekraft.

For å gi enda dypere innsikt, vil jeg også supplere med en annen tabell som inneholder en rikere beskrivelse av de emosjonelle egenskapene hos evnerike, og jeg vil nå presentere noen av disse som er relevante for å belyse og drøfte empirien i denne studien (Tabellen finnes i Vedlegg 8.3, s.89).

Her viser de til at evnerike kan foretrekke eldre eller yngre barn som venner, søker seg ofte også til voksne, kan ha få men nære venner, kan ha problem med å få venner, trekker seg lett tilbake når det sosiale ikke tilfredsstiller deres behov, perfeksjonister, dagdrømmer lett, og blir lett utålmodige og irritable, kan være sjenert, føle seg annerledes, kan miste motivasjon, entusiasme og kreativitet dersom de ikke blir sett og akseptert, og noen kan søke til kriminelle miljøer.

Atypiske egenskaper:

Har evne til å manipulere et system av symboler, tenker logisk, bruker tilegnet kunnskap for å løse andre problemer, har kunstneriske og kreative evner, tar en voksenrolle i familien, kan være stolte og selvgode, har ønske om å lære om andre kulturer, har evne til å samarbeide og forstå familieforhold, har lederegenskaper.

Kate Distin (2006) oppsummerer også mange av de nevnte egenskapene, og trekker frem at de mest fremtredende kjennetegnene er at disse elevene ønsker å lære, forstå og oppdage. Hun hevder at de ofte også har en ekstrem hukommelse, gode evner til å se sammenhenger, er humoristiske, kreative og språklig avanserte. Samtidig kan de likevel ha vansker med det sosiale samspillet, siden det intellektuelle og den emosjonelle modenheten ikke alltid samsvarer (Skogen, 2012, s. 541).

2.3 Definisjoner og forståelsesmodeller

I tillegg til å se på de evnerikes egenskaper, kan man også forstå hva evnerike elever er, ut fra mer generelle forståelsesmodeller. Jeg vil ikke ta sikte på å kunne presentere et fasitsvar, men for å gi et innblikk i noen av forståelsesmåtene vil jeg i dette avsnittet presentere aktuelle forståelsesmodeller som har utspring fra tidligere forskning på emnet. Jeg starter med å beskrive de prestasjonsfokuserte og potensialfokuserte forståelsesmodellene før jeg tar for meg den mer flerfaktorbaserte forståelsesmodellen gjort av andre forskere på emnet.

2.3.1 Prestasjonsfokuseret forståelsesmodell

Det prestasjonsfokuserte perspektivet tar utgangspunkt i at en elev er evnerik på grunnlag av at han/hun presterer godt på felt som verdsettes i det samfunnet eleven befinner seg i. Dette kan for eksempel være innen jakt og fiske, akademiske fag eller at eleven kan ha sterke evner innen lederskap (Smedsrud & Skogen, 2016). I skolesammenheng vil det i hovedsak handle om prestasjoner i form av karakterer. Å måle evnerikdom ut ifra prestasjoner kan på den ene siden være nyttig siden karakterer og testresultater gir lærere et tydelig bilde av om elevene er høyt presterende. På den andre siden vil det være elever med stort læringspotensial som har styrker som ikke kan

måles gjennom slike faktorer siden evnene ligger på andre områder enn det som kan måles i karakterer og tester (Claxton, 2007; Renzulli, 2012; Skogen, 2015).

På bakgrunn av forskningen som er gjort, vil denne forståelsesmåten i mange tilfeller heller ikke stemme siden underytelsesprosenten blant evnerike barn har vist seg å være høy (Montgomery, 2009, i Smedsrud & Skogen, 2016). Den vil heller ikke gi uttrykk for at undervisningen må tilpasses for denne gruppen, siden de evnerike elevene, sett fra dette perspektivet, vil prestere godt uavhengig av hvordan undervisningen er lagt opp (Smedsrud & Skogen, 2016).

2.3.2 Potensialfokusert forståelsesmodell

En annen forståelsesmåte er den potensialfokuserte. Her blir evnerikdommen forklart via IQ (Smedsrud & Skogen, 2016). Elevene blir presentert for en test med forskjellige oppgaver der resultatet vil kunne indikere hvor høy intelligens han eller hun har. Grenseverdien for å være evnerik blir ofte lagt til rundt 130 IQ poeng (Skogen & Idsøe, 2011; Mönks & Yppenburg, 2006; Winner 2000, i Smedsrud & Skogen, 2016, s. 34).

Å fastslå hvem de evnerike barna er ut ifra en slik måling vil kunne være en god fremgangsmåte siden en sterk fellesnevner for evnerike barn nettopp er IQ. Men videre nevnes det at slike tester må tas flere ganger siden forskjellige menneskelige faktorer kan virke inn på testens validitet. Dette kan handle om å være emosjonelt, sosialt og mentalt tilstede for å kunne prestere godt (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 35).

En annen bakside med en slik fremgangsmåte er at de som scorer til en IQ på 129p, altså ett poeng lavere, automatisk vil falle nedenfor grensen og dermed utelukkes som et evnerikt barn. Som Smedsrud & Skogen forklarer blir dette helt absurd da «læringskapasiteten til et barn med en IQ-score på 129 ikke vil være nevneverdig annerledes enn den til et barn som scorer 130» (2016, s. 36). Derfor må flere sider tas i betraktning når man skal definere om en elev er evnerik. En fordel med slike tester er at det er lettere å måle forekomsten av evnerike barn blant befolkningen (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 35). Likevel vil en forståelsesmodell basert på IQ, gi lite kunnskap om hvordan en elev klarer seg i skolen og hvordan eleven forstår og tilegner seg kunnskap (Smedsrud & Skogen, 2016). Også Mönks

hevder at «når begavelse blir redusert til et spørsmål om IQ, har man misforstått virkeligheten» (Brøyn, 2009, s. 53).

Selv om det er en bred enighet om at IQ kan brukes som en forklaring på hvorfor enkelte personer har større læringskapasitet enn andre, er det forskjellige meninger om hvordan den intellektuelle kapasiteten kan måles og hva som skal vektlegges for å definere et barn som evnerik. Sternberg (2009) mener for eksempel at sosial intelligens burde vektlegges mer, og Sattler (1982) hevder blant annet at intelligens handler om hva en person klarer å tilegne seg av kunnskap (Smedsrud & Skogen, 2016).

En annen som også har deltatt i denne debatten er Howard Gardner. Kort fortalt hevder han at utdanningssystemet har et for snevert syn på hva som innebærer intelligens, og at dette perspektivet bør utvides (Gardner, 2004). Han viser videre til de syv intelligenser som omfatter Musikal intelligens, kroppslig-kinetisk intelligens, logisk-matematisk intelligens, språklig intelligens, spatial-intelligens, interpersonlig intelligens og intrapersonlig intelligens. Han nevner også en åttende intelligens som omfatter mennesker som har en spesiell evne til å gjenkjenne og klassifisere fauna og flora (Gardner 1993b:73-276, Gardner 1999:47-77).

2.3.3 Flerfaktorbasert forståelsesmåte

De siste ti årene har en flerfaktorbasert forståelsesmåte vokst frem. Dette kommer blant annet som følge av at man har forstått svakhetene ved måling av IQ, fordi en har fått større innsikt i, og kompetanse om gruppens heterogenitet og hvordan evnerikdom kjennetegnes (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 16).

«Flerfaktormodellen» er en dynamisk forståelsesmodell av evner og talent. Den tar utgangspunkt i elevens forutsetninger og ser videre på hva som skal til for at deres krefter får utløp i form av prestasjoner (Skogen & Idsøe, 2011, i Smedsrud & Skogen, 2016, s. 38).

De indre faktorene som modellen vektlegger er motivasjon, kreativitet, selvkontroll og egen drivkraft (2016, s. 39).

Tanken bak modellen er at evnerikdom ikke bare kan defineres gjennom elevens IQ, men at andre faktorer også må tas i betraktning dersom eleven presterer på et usedvanlig nivå. «En særlig begavelse kan komme til uttrykk i motoriske, sociale, kunstneriske eller høje intellektuelle ferdigheter» (Mönks & Ypenburg, 2008, i Smedsrud & Skogen, 2016, s. 39).

I forbindelse med flerfaktormodellen vil jeg også presentere «Renzullis treringsmodell for evnerike barn og utløp for potensial» som ligger nært opp i mot Flerfaktormodellen. Denne modellen tar utgangspunkt i tre samvirkende områder: 1. *over gjennomsnittlige evner*, 2. *kreativitet/evnen til problemløsning* og 3. *oppgaveengasjement* (Nissen et al., 2012; Renzulli & Reis, 2000; Renzulli, 2009, i Smedsrud & Skogen, 2016, s. 39). Videre tilføyer Smedsrud & Skogen (2016) tre faktorer som de ser på som avgjørende for om et talent viser seg i omgivelsene: skole, jevnaldrende og familie (2016, s. 39-40). Grunnen til skole tilføyes er at elevens møte med skolen har mye å si for deres realisering av evner. Undersøkelser viser at «det kan være rene tilfeldigheter som bestemmer om barna blir identifisert og forstått og om de møter støttende og gode utfordringer i klasserommet» (Nissen et al., 2012; Smedsrud, Eyre, 1997, i Smedsrud & Skogen, 2016, s. 40). Å bli møtt med forståelse av familie og jevnaldrende vil også spille en vesentlig rolle for elevens realisering av potensial og for elevens bilde av seg selv. En kan sette dette i sammenheng med Maslows behovspyramide (Woolfolk, 2004) – «hvis ikke de grunnleggende behovene er dekket, vil man ikke oppnå optimale forhold for læring eller prestasjoner» (Smedsrud & Skogen, 2016, s.35).

En familie som ikke ser eller forstår deres iboende evner vil heller ikke kunne stimulere evnene videre. Og om eleven ikke finner seg til rette blant sine jevnaldrende kan de føle seg annerledes og ensomme fordi de står utenfor fellesskapet (Jakobsen, 2018). «Identitet utvikler seg gjerne gjennom at man speiler seg i andre kompatible jevnaldrende» (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 41).

2.4 De evnerike elevenes situasjon

Slik det er i dag er de evnerike rettslig ekskludert fra retten til spesialpedagogisk hjelp, (NOU (2016:14), 2016). I følge flere forskere på emnet kan det se ut til at den mest dominerende holdningen faktisk er at disse elevene «klarar seg selv» (Idsøe & Skogen, 2016, s. 11). Denne misforståelsen er sannsynligvis et resultat av at det finnes svært lite informasjon om temaet. Dette gjelder både i faglitteraturen og i studieplanene for pedagogikk og spesialpedagogikk i Norge (2016, s. 48).

Alle elever har rett på en tilpasset opplæring innenfor den ordinære undervisningen, dette er lovfestet i opplæringslovens § 1-3. Dersom eleven likevel ikke får tilstrekkelig utbytte av undervisningen skal han eller hun få tilbud om spesialundervisning, som videre er lovfestet i opplæringslovens § 5-1. Som nevnt i innledningen ekskluderes de evnerike oftere fra retten til spesialundervisning, for i vilkårene for spesialundervisning står det skrevet at «Retten til spesialundervisning omfatter ikke elever som lærer raskere eller mer enn gjennomsnittet, og som derfor ikke får tilfredsstillende utbytte av opplæringen» (Utdanningsdirektoratet, Veilederen Spesialundervisning, 2017, s. 13-14).

Om man ser nærmere på læreplanverket for kunnskapsløftet, som skal betraktes som en del av elevenes rettigheter, kan man finne mange motstridende argumenter til at evnerike skal og ikke skal inkluderes i spesialundervisningen. En av disse rettighetene lyder slik:

«Alle elever skal i arbeidet med faga få møte utfordringar som gir dei noko å strekkje seg mot, og som dei kan meistre på eiga hand eller saman med andre. Det gjeld også elever med særlege vanskar eller særlege evner og talent på ulike område» (Prinsipp for opplæringa, i Læreplan for Kunnskapsløftet, s.4).

I samme dokument står det at skolene og lærebedriften skal gi *alle* de samme forutsetningene for å utvikle sine evner og talent (Læringsplakaten i Læreplanverket, 2016, s. 2).

Allerede i 2015 uttalte Kunnskapsdepartementet at de ønsket et mer langsiktig og mer helhetlig satsning for elever som presterer på et høyt nivå

«Regjeringen ønsker en mer langsiktig og mer helhetlig satsning for elever som presterer på høyt faglig nivå, elever som har spesielle talent og elever som har potensial til å nå de høyeste faglige nivåene»
(Kunnskapsdepartementet, 2015).

Hvorfor det likevel ikke tilrettelegges mer for denne elevgruppen ligger det forskjellige tanker bak. Idsøe & Skogen (2016) uttrykker at det kan se ut som det foreligger to forskjellige stereotypiske antakelser som gjør at de evnerike ikke møter de samme rettighetene i skolen. Den ene er at det hersker det en tro på at det er bortkastede ressurser å gi evnerike spesialtilpasset undervisning siden det ut ifra begrepet «evnerik» kan tenkes at

disse elevene sikkert vil klare seg godt selv (Idsøe & Skogen, 2016). Videre hevdes det at «Den andre antakelsen er den som ligger i den ideologiske eller politiske holdningen at en sosialdemokratisk nasjon ikke bør gi spesiell hjelp og støtte til den såkalte eliten» (2016, s. 21). Skogen (2010) setter også spørsmålsteget ved hvorfor elitismekortet brukes i denne sammenheng når det på andre felt *satses* på å utvikle talenter, for eksempel i sportssammenheng. Her blir det i høy grad lagt inn ressurser for å utvikle sportstalenter for å videre kunne stille dem som representanter for landet internasjonalt (Skogen, 2010, s. 551).

Verdsettingen av ulikhet er en forankring man finner igjen i kampen for en inkluderende skole. Samtidig er det viktig at personene som skal bidra til samfunnet har forskjellige ferdigheter for at samfunnet skal kunne fungere best mulig. Idsøe & Skogen (2016) hevder at «Dersom disse ikke blir sett, ikke får oppmuntring, hjelp og støtte til å utvikle sine evner og talenter optimalt, mister samfunnet viktige ressurspersoner» (2016, s. 65).

Faren for feildiagnostisering er høy blant denne elevgruppen (Jøsendalutvalget, (2016, s. 6). Mistanke om AD/HD, autismspektervansker, depresjon, angst og så videre, er ofte grunnen til at disse elevene blir henvist videre til PPT, ikke mistanke om at de har høye evner. I en undersøkelse gjort av Smedsrud (2012), kom det også frem at skole og PPT ikke har tiltak å sette inn for elever som får påvist høye evner (Smedsrud & Skogen, 2016).

2.5 Konsekvensene av manglende tilrettelegging

Den manglende forståelsen og tilretteleggingen av undervisningen for de evnerike, kan i følge forskningen føre til flere alvorlige konsekvenser. Studier viser at denne elevgruppen utgjør mellom 10-15% av skolepopulasjonen (Gagne, 2004, Theilgaard et al. 2013, i Utdanningsdirektoratet, 2019), og at så mye som en tredjedel står i fare for å droppe ut av videregående skole (Kim, 2006).

Kjedsomhet

I et intervju forklarer Idsøe det som kan være bakgrunnen for hvorfor de evnerike ofte ender med frafall fra skolen; «Hvis du allerede kan lese og skrive når du begynner på skolen, sitter du kanskje og kjeder deg helt til du kommer til videregående – og så møter du veggen, fordi du aldri har lært gode arbeidsvaner» (Røsjø, 2018).

Mange av disse elevene får ikke utviklet sitt potensiale i skolen, siden alle elevene på trinnet må følge samme pensum i likt tempo. I et intervju med Utdanningsdirektoratet forklarer Idsøe deres situasjon som følgende «De har stort læringspotensial, men de har ikke fått muligheten til å vise det frem» (Udir, 2015,01:13)

En undervisning som ligger under elevens ferdighetsnivå vil, som Idsøe & Skogen (2016) beskriver, kunne virke så kjedelig og uinspirerende at eleven minster motivasjonen eller oppmerksomheten. Videre peker de på risikoen for at eleven blir en passiv tilskuer til undervisningen (2016, s. 36). «De kan da risikere ikke å tilegne seg evnen til å arbeide hardt og fokusert, men blir slurvete og likeglade eller utvikle atferdsvansker som på sikt kan føre til at de også utvikler faglig tilkortkomning» (Skogen, 2010a, i Idsøe & Skogen, 2016, s. 36).

Utagering

Også Jørgen Smedsrud uttaler seg om konsekvensene av vanskene de evnerike elevene kan oppleve når de forsøker å tilpasse seg situasjonen de er i «(...) snur frustrasjonen utover, blir klassens klovn eller slåsskjempe. Andre snur frustrasjonen innover; innagerende atferd som kanskje ikke synes utenpå, men som gjør like vondt for den det gjelder» (Jakobsen, 2018). «Evnerike barn tidlig kan utvikle et misforhold til skolen, medelever og autoritetspersoner rundt dem – spesielt om de ikke blir tilstrekkelig forstått. Konsekvensene for mange av barna blir da dessverre alvorlige» (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 20).

I en forskning gjort av Skogen (2010) kommer det frem at mange av hans informanter opplever skolen som lite meningsfull (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 52) Smedsrud & Skogen (2016) understreker at mistriivsel i skolen kan medføre at elevene etterhvert vil begynner å «oppføre seg dårlig, skape bråk eller stå bak annen læringsforstyrrende atferd som hindrer et godt klassemiljø» (Winner, 2000, Edwards, 2009, i Smedsrud & Skogen, 2016, s. 53).

I mangel på utfordringer og følelsen av tilhørighet hevder også Idsøe & Skogen (2016) at utfallet ofte vil bli at de evnerike opplever kriminelle miljø som tiltrekkende (Idsøe & Skogen, 2016, s. 49).

Tap av samfunnsressurser

Jakobsen(2018) viser i sin artikkel «Evnerike barn kan bli ensomme» til en uttalelse i A-magasinet «Stig Westerhus har over 180 i IQ, men selger bilstereo i stedet for å løse kreftgåten»

I Jøsendalutvalgets rapport understrekes de uheldige utfallene som kan komme av dårlig tilrettelegging for gruppen: «Manglende realisering av evner kan utgjøre store tap for både individ og samfunn. Vi risikerer å gå glipp av enestående kompetanser som først kan resultere i eksepsjonelle resultater på skolen, og senere i verdiskaping og samfunnsutvikling. Kunnskapskapital er samfunnets viktigste ressurs» (NOU, 2016, kap 1-2).

Underlytelse

Edwards (2009) hevder at evnerike elever står i fare for å ikke utvikle evnene sine på en adekvat måte, og at de vil stå i fare for å utvikle et skjevt selvbilde og bli underlyttere dersom undervisningen ikke blir tilpasset deres evner og forutsetninger (Edwards, 2009, i Smedsrud & Skogen, 2016, s. 53).

En annen side av saken er at de evnerike også kan føle et sterkt press og en redsel for å ikke prestere godt nok, og at de derfor setter høye standarder for seg selv. Dersom de da ikke mestrer kan det ifølge Mannings (2006) resultere i uferdig arbeid, prokastinering og underprestasjon.

«Sensitivity to the attitudes and perceptions of others may cause gifted students to fall into the perfectionism trap or to fear failure. These feelings can lead to unfinished work, procrastination, or underachievement» (Manning, 2006, s. 67).

Sosiale vansker

Et annet aspekt ved elevgruppen er at de ser verden med andre briller enn sine jevnaldrende. De kan derfor oppleve å ikke finne seg til rette blant venner og føle seg misforstått, noe som gjør de ekstra sårbare forteller Ella Cosmovici Idsøe (2013). Det sosiale aspektet er noe jeg vil komme tilbake til i kapittel «2.7 Undervisning og klassemiljø».

2.6 Evnerikes muligheter og rettigheter

Allerede i 1968 erklærte Arnold Hofset at det måtte forskes mer på denne elevgruppen og at de trengte bedre tilrettelagt opplæring. Hofset hadde da både skrevet en doktoravhandling og senere gitt ut boken «Evnerike barn i grunnskolen» (Hofset, 1968, i Smedsrud & Skogen,

2016). Likevel har det lenge vært en stillhet rundt temaet i Norge, et tema som viser seg å være veldig aktuelt i mange andre land der evnerike elever tilbys egne opplæringsplaner og lærere kan ta videreutdanning for å lære mer om elevgruppen (Smedsrud & Skogen, 2016). Til eksempel har det finske utdanningssystemet åpnet opp for tidligere skolestart, mulighet for å hoppe over trinn, faglig akselerering og evnegruppering (Laine & Tirri, 2015, i Børte, Lillejord & Johansson, 2016, s.7). I Nijmegen i Nederland ble det opprettet et senter der lærere får mulighet til å ta kurs innen temaet. Gjennom dette kurset får lærere både praktisk og teoretisk kunnskap om hvordan man kan forstå disse elevenes behov. Man vil blant annet kunne lære mer om hva som kjennetegner evnerike elevene og hvordan deres kreative evner kan stimuleres i samarbeid med skole og familie (Brøyn, 2009, s.52).

Et interessant og viktig moment er at de evnerike i USA, på lik linje med mennesker med spesielle behov, blir definert som en utsatt gruppe som trenger ekstra tilrettelegging (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 53).

Norge er i likhet med USA et av landene som er underlagt UNESCO's Salamancaerklæring. Der står det følgende «The guiding principle that informs this Framework is that schools should accommodate all children regardless of their physical, intellectual, social, emotional, linguistic and other conditions. This should include disabled and gifted children» (UNESCO, 1994, s. 6). Norge er med andre ord pålagt å tilrettelegge for evnerike på lik linje med andre elever.

En som har forsket på undervisning av evnerike elever er professor Franz J. Mönks. I et intervju med utdanningsforskning beskriver han lærernes manglende kompetanse på feltet som et av problemene med å skulle kunne legge til rette for en god undervisning for de evnerike elevene. «Et problem er at lærere ikke vet hvordan de skal forholde seg til disse elevene, ettersom de ikke har lært dette innenfor lærerutdanningen. For mange lærere virker det som en umulig oppgave å dekke disse spesielle behovene innenfor en vanlig klasse, men med spesialkompetanse på feltet er det absolutt mulig» (Brøyn, 2009, s. 52).

Den manglende kompetansen hos lærere, som også påpekes av Jøsendalutvalget (NOU 2016:4), hindrer skolesystemet i ivaretagelsen av de evnerike.

Både i norske og utenlandske studier påpekes dette problemet og de oppfordres videre til å ta tak i kompetanseheving blant lærere som prioritet nummer en.

Likevel blir fagstoff og informasjon om denne elevgruppen nedprioritert både i den norske pedagogikken, spesialpedagogikken og lærerutdanningen (Skogen & Idsøe, 2011). Smedsrud & Skogen (2016) hevder at lite oppmerksomhet rundt denne gruppen har ført til at lærere og spesialpedagoger har lite informasjon om hvordan elevene faktisk klarer seg, og hvordan man skal legge opp undervisningen for disse elevene.

I de senere årene har likevel stadig flere fått øynene opp for at noe må gjøres for denne elevgruppen. Flere skoler har engasjert seg i saken og jobber med å implementere tiltak som er rettet mot de evnerike elevene. I 2007 ble organisasjonen «Lykkelige Barn» opprettet av tre familier med det målet at også de begavede eller evnerike barna skal bli sett, forstått og få være lykkelige. I 2015 overtok nasjonalt kompetansesenter oppgavene om å veilede og informere foreldre og andre som ønsker mer kunnskap om temaet. I dag er det også mye nyttig informasjon om evnerike barn å finne på Facebooksiden «Evnerike barn: Krumelurebloggen».

Som følge av Jøsendalutvalgets rapport ble det bestemt av Utdanningsdirektoratet (2016) at ungdomsskoleelever som viste ekstraordinært læringspotensial i realfag, skulle få muligheten til å gå et raskere frem i utdanningsløpet. Tilbudene innebærer blant annet å kunne søke seg inn på Talentskolen der det forøvrig i år ble sendt inn 939 søkere til de 100 mulige plassene der (Utdanning, 2019, s. 3). Andre tilbud kan finnes på Utdanningsdirektoratets artikkel «Tilbud til elever som trenger ekstra utfordringer i realfag». Dette indikerer at også at flere har skjønnet behovet for en utvidet opplæring for evnerike, men det må likevel påpekes at ingen av disse tilbudene er lovfestet (Jakobsen, 2018).

2.7 Undervisning og klasse miljø

Målet med oppgaven er å finne svar på hvordan lærerne kan legge til rette undervisningen for at også evnerike elever kan lykkes i skolen. Som andre elever vil også de evnerike elevene ha forskjellige måter å lære på, og vil på lik linje med de andre kunne trenge å få opplæringen tilpasset.. Idsøe & Skogen (2016) trekker frem tre forhold som er med på å definere forutsetningene for en tilpasset opplæring; disse er elevens *faglige nivå*, elevens *læringskapasitet* og elevens *beste måte å lære på* (Skogen & Holmberg, 2002, i Idsøe &

Skogen, 2016, s. 34-35). I tillegg til disse forholdene fremhever Nordahl mfl., (2005) at det naturlig nok også har mye å si «...at den tilpassede opplæringen må foregå i en sosialt og kulturelt inkluderende kontekst og med vekt på utvikling av *relasjonelle ferdigheter*» (Nordahl mfl., 2005, i Idsøe & Skogen, 2016, s. 35).

Det første forholdet går ifølge Idsøe & Skogen (2016) ut på å kartlegge og forstå elevens faglige nivå. Ofte hender det at læreren for sent blir klar over at elevene ikke har hengt med og forstått stoffet som har blitt gjennomgått, fordi de ikke har kartlagt og fulgt med på hvordan elevene egentlig ligger an. En annen side av dette forholdet er at undervisningen også kan bli for enkel og uinspirerende, særlig for de evnerike elevene som tidlig har forstått innholdet og trenger mer utfordring. Dette kan igjen føre til at elevene blir passive tilskuere og ikke får innøvd gode læringsstrategier (Idsøe & Skogen, 2016, s. 35-36).

Det neste forholdet handler om elevens læringskapasitet. Skogen og Idsøe (2016) hevder at å skulle gjøre seg kjent med elevens læringskapasitet eller læringspotensial, vil være mer tidskrevende og vanskelig enn å forstå seg på elevens faglige nivå. Videre viser de til at dette også har blitt undersøkt gjennom bruk av intelligens tester, men at det ofte vil være samsvar mellom slike tester og lærerens egen vurderingsevne av elevens læringskapasitet. Det siste forholdet går på elevens beste måte å lære på. Kort sagt går dette ut på å være bevist på å differensiere undervisningen slik at forskjellige læringsstrategier blir mulig å bruke, siden dette igjen vil gjøre det lettere for flere elever å lykkes i skolen (Idsøe & Skogen, 2016, s. 36-38).

Som nevnt mener Nordahl at relasjonelle ferdigheter også er en viktig del av opplæringen. Jeg vil gå nærmere inn på dette i forbindelse med neste avsnitt som omhandler elevenes skolelivskvalitet.

2.7.1 Skolelivskvalitet

Siden et av mine forskningsspørsmål søker å finne svar på hva som kan bidra til en god skolelivskvalitet vil jeg her gå nærmere inn på hva som inngår i dette begrepet.

Skolen er en elementær arena der de fleste barn og unge vil bruke store deler av livet sitt. Opplæringsloven uttrykker at skolens hovedmålsetning skal være å skape et godt grunnlag for elevenes liv, både for videre skolegang og for livet senere.

For å skape dette grunnlaget har skolesystemet en viktig oppgave i å legge til rette for at alle elever opplever en god *skolelivskvalitet*. Begrepet skolelivskvalitet omfatter elevens oppfatning av arbeid og læring, relasjoner til lærere, medelever og andre, samt faglig, sosial og personlig utvikling og læring (Tangen, 2012, s. 152). Reidun Tangen (2012) hevder at dette innebærer at skolen må ha god innsikt i hvordan elevene opplever skolelivet og de vilkårene som tilbys, siden dette er avgjørende for å kunne realisere en god opplæring for hver enkelt og for å kunne legge til rette for et inkluderende fellesskap i skolen (Tangen, 2012, s. 151).

Smedsrud & Skogen (2016) understreker at en av de viktigste faktorene for at elevene skal oppnå sitt læringspotensial, er at elevene opplever et imøtekommende og utfordrende læringsmiljø (Smedsrud, 2012b, i Smedsrud & Skogen, 2016, s. 46). Elever som mistrives på skolen vil ofte kunne danne seg en arbeidsrytme som ikke fremmer deres egentlige læringspotensial, og vil som Tangen beskriver risikere å oppleve en «læring som bryter ned» i stede for en «læring som bygger opp» (Möllås, 2009, i Tangen, 2012, s. 153).

Videre hevder hun at disse elevene også kan falle innenfor risikogruppen med høyt fravær og frafall fra videregående opplæring (Tangen, 2012, s. 153).

Smedsrud & Skogen (2016) beskriver evnerike elever som ofte veldig selvkritiske og selvreflekterende. Når man tar i betraktning det faktum at elever generelt sett ofte har en del forventninger angående sin skolelivskvalitet vil det være en større fallhøyde for de evnerike dersom skolegangen i liten grad viser seg å svare til disse forventningene. Denne «forventningsbristen» har vist seg å være en forklaring på hvorfor mange elever faller i fra på videregående skole (Tangen, 2012, s. 154).

Coleman mfl. (2015) gjorde en studie på evnerike elever som strakk seg over en tidsperiode på 25 år. Oppsummeringen av denne peker på skolemiljøets innflytelse på hvordan denne gruppen opplever seg selv som sosialt akseptert, og hvordan de som individer kan uttrykke sin egen identitet og utvikle seg faglig. Det fremkommer her at de ofte blir møtt av en institusjon som ikke er forberedt på å skulle legge til rette for deres behov som ressurssterke

individer. Det faktum at skolen opererer med inndeling av klasser etter alder og ikke etter elevenes kompetanse og evner, blir som en hindring for de evnerike elevens utviklingsmuligheter. Dette fører igjen til at elevene ikke opplever skolen som en arena der de blir faglig eller intellektuelt stimulert, men heller en arena som er preget av venting der de etterhvert utvikler strategier for å skjule egen annerledeshet (Coleman mfl. (2015) i Damsgaard & Opsahl, 2016).

2.7.2 Inkludering, anerkjennelse og motivasjon

Inkludering, anerkjennelse og motivasjon er tre faktorer som har vist seg å være elementære for å oppnå en god skolelivskvalitet. Sammen bidrar disse faktorene til trygghet for eleven, noe som ifølge både Barnekonvensjonen og Opplæringslovens § 9a er en forutsetning for at eleven skal tørre å utfolde seg på flere måter.

Inkludering

Læreplanverket inneholder en rekke føringer for læring, det handler blant annet om at skolen skal ha rom for alle, og elevene skal ha like muligheter til å utvikle seg i et inkluderende læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, Prinsippene for opplæringen, 2015). «Vi tenderer mot å definere inkludering som å plassere alle elever innenfor ett og samme geografiske område, fremfor å fremme deres forskjelligheter og dyrke talentene de eventuelt måtte ha» (Moon & Roselli, 2000, i Smedsrud & Skogen, 2016).

Askland hevder at «Å ta del i felleskapet vil si at en ikke bare er til stede, men at en også har en positiv opplevelse av at de andre i gruppa setter pris på at en er der» (Askland, 2011, s. 107). Eleven skal med andre ord føle seg som en viktig bidragsyter til klasse miljøet. For å oppnå dette vil mange trenge hjelp med det sosiale for å kunne ta del i lek og aktiviteter, og for å kjenne på at skolen er et godt og trygt sted å være.

Spesialpedagog Jørgen Smedsruds studie på evnerike elever, tyder på at disse elevene har færre venner enn andre. I et intervju kommenterer han dette han følgende; «Å være intelligent er ikke noe problem i seg selv. Men jo lenger du beveger deg fra gjennomsnittet i IQ, jo mer annerledes vil du føle deg på skolen og i klassen» (Jakobsen, 2018).

Smedsrud & Skogen (2016) skriver at de evnerike elevene kan «(...) slite med å forstå seg selv fordi de ikke møter tilstrekkelig forståelse fra omgivelsene på skolen. Identitet utvikler seg gjerne gjennom at man spiller seg i andre kompatible jevnaldrende» (Smedsrud &

Skogen, 2016, s. 40-41). På bakgrunn av dette forklarer de at det i Norge vil være ekstra stor risikofaktor for at de evnerike kommer til kort, fordi det eksisterer liten kunnskap om gruppen.

Skogen & Idsøe (2016) hevder at elevene også kan prestere på et lavere nivå enn de egentlig har potensial for, fordi de ønsker å bli akseptert av en «kul» gruppe jevnaldrende (Skogen & Idsøe, 2016, s. 94). For å unngå dette er anerkjennelse et viktig moment.

Anerkjennelse

Å føle seg verdsatt gjennom å få anerkjennelse av lærer og medelever er et behov de evnerike elevene også har i likhet med andre elever (Idsøe, 2014, s. 179). Gagne & Deci (2005) hevder at sosial støtte og tilhørighet fremmer motivasjon og prestasjoner uansett situasjon eller alder. Askland (2011) hevder at ved å møte barnet eller i dette tilfellet, eleven, gjennom en anerkjennende væremåte, utvikler barnet selvbildet og selvstendigheten sin (Askland, 2011, s. 37).

Smedsrud & Skogen (2016) hevder at ros er et verktøy som vil være fruktbart for å dempe følelsen av prestasjonspresset. Smedsrud & Skogen (2016) forklarer at mange tenker at de evnerike elevene ikke vil ha like stort behov for ros som andre elever, fordi de uansett vil få økt lærelyst etterhvert som deres prestasjoner øker (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 62). De forklarer videre at dette er en misoppfatning og at de evnerike på lik linje med andre elever vil trenge ros for sitt arbeid. Noe som er viktig og verdt å merke seg er at rosen kun må gis «når eleven arbeider og presterer i henhold til sine evner, hvis ikke blir rosen meningsløs og maskinell» (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 62). De hevder også at dette vil være med på å skape samhold og forståelse i et klasserom dersom eleven roses for egenskaper som hjelpsomhet mot andre, demping av konflikt eller elevens ros av medelever.

Motivasjon

Sterk motivasjon er ofte et av de evnerike elevenes kjennetegn (Shavinia, 2009, i Skogen, 2015, s. 556). Motivasjon handler om drivkraften for å engasjere seg i og gjennomføre en bestemt oppgave. Reis & Renzulli (2009) beskriver motivasjon og innsats som de viktigste faktorene for å kunne prestere høyt (2009, s. 233-235). Likevel vil evnerike elever kunne stå i fare for å miste motivasjonen dersom undervisningen ikke blir tilpasset deres evnenivå, og

om deres evner ikke blir anerkjent og stimulert (Idsøe & Skogen, 2016, s. 36). De trenger en undervisning der de får utfordret seg selv (Børte, Lillejord & Johansson, 2016). Woolfolk (2004, i Smedsrud & Skogen, 2016) hevder at motivasjon oppstår dersom elevene får oppgaver som både er utfordrende, meningsfylte og mestringsbærende. Selvkontroll og egen drivkraft er også avgjørende for at de evnerike skal kunne realisere sitt potensiale. For at elevene skal tilegne seg disse egenskapene må de lære seg å stå i vanskelige og utfordrende situasjoner selv om alt ikke er like lett og morsomt alltid (Smedsrud & Skogen (2016, s. 39). For å skape og opprettholde motivasjonen for læring vil måten man legger opp undervisningen på ha mye å si. Smedsrud & Skogen (2016) hevder også at dette er viktig for å motkjempe at elevene utvikler uheldige læringsstrategier og blir underyttere i skolen (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 96). Hvordan man kan tilrettelegge for at motivasjon skal skapes og opprettholdes vil jeg komme tilbake til i kapittel 2.9 – Undervisning for evnerike.

2.8 Lærer-elev-relasjon

Som nevnt kan evnerike elever oppleve høyere sensitivitet og utenforskap, og derfor ha behov for ekstra støtte på det relasjonelle og sosiale planet i skolemiljøet. Opplæringsloven understreker at alle elever skal oppleve et trygt og godt skolemiljø (Opplæringslova §9a, 1998). Videre plasserer loven dette ansvaret hos de voksne, noe som gjør læreren til en naturlig kandidat for oppgaven. Dersom en elev trenger en tilpasset undervisning, er læreren forpliktet til å på best mulig måte tilrettelegge for å imøtekomme elevens forutsetninger og behov innen den ordinære undervisningen. Dette er lovfestet i opplæringslovens § 1-3. Utover dette har de evnerike elevene ikke rett på spesialpedagogisk hjelp da de ekskluderes fra retten om spesialundervisning (Veileder Spesialundervisning, 2017, s. 13-14).

I artikkelen «Lærer-elev-relasjon» viser Utdanningsdirektoratet til relasjonen mellom lærer og elev, og påpeker denne som av stor betydning for elevenes læringsresultater og atferd (Udir, 2016, s. 1). Videre viser de til viktigheten av lærerens vilje til å bry seg og vise interesse for den enkelte, og samtidig gi støtte og ha forventninger om elevenes utvikling (Udir, 2016,

s. 1). Idsøe & Skogen (2016) hevder også at læreren, vil være den mest innflytelsesrike faktoren for de evnerike elevenes tilfredshet og prestasjoner (Idsøe & Skogen, 2016, s. 152). Utdanningsdirektoratet (2016) understreker at kvaliteten på det sosiale systemet har mye å si for elevenes utvikling og læring, både sosialt og faglig. For å oppnå denne kvaliteten er læreren hovedansvarlig for at klassen fungerer, og må være bevisst sine egne relasjoner til elevene og sin evne til å regulere samspillet elevene imellom (2016, s. 1). Lærerens ansvar innebærer å ivareta elevenes sosiale tilhørighet og opplevelse av stabilitet i klassen sin (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 61-75). Her pekes det også på at oppfatningen av en elev ofte kan ha en sammenheng med hvordan læreren forholder seg til denne eleven. Med tanke på at de evnerike elevene ofte kan oppleve å føle seg misforstått og annerledes, blir dette ansvaret ekstra viktig å bære (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 54).

Margareta Öhman forklarer at det alltid vil være ett eller flere barn i gruppen som strever med det sosiale samspillet, og videre vil ha vansker med å finne sin plass blant de andre. Hun peker på lærerens rolle og betydning i denne problemstillingen og hevder at man som lærer «(...) må spørre seg hva hun kan gjøre for å støtte barnet og gi muligheter for barnet til å skape interessante sammenhenger, meningsfulle aktiviteter og positive relasjoner» (Öhman, 2012, s. 193).

Man kan se dette i sammenheng med Jerome Bruners teori, der han viser hvordan man i pedagogisk sammenheng kan fungere som et støttende stillas for barns lek og læring. Det «støttende stillaset» skal stå til disposisjon for elevene og være noe som de kan benytte seg av dersom de møter på problemer, eller trenger støtte i sine aktiviteter. Bruner hevder at det ikke bare er læreren som utgjør det støttende stillaset, men at verktøy som bøker og andre inspirasjonskilder også er med på å støtte opp under barns aktiviteter og gir de en dypere mening (Öhman, 2012, s. 53).

Evnerike elever vil ha behov for et læringsmiljø der de får utvikle sine ferdigheter i et trygt og fleksibelt læringsmiljø (Smedsrud & Skogen 2016, s. 66) Sousa (2009, s. 229) presenterer moment som kjennetegner et læringsmiljø der de evnerike trives og får utviklet seg. Jeg vil gjengi noen av disse;

- Oppfordre til å benytte seg av varierende ideer, tanker og metoder i læringen. Dette vil også åpne opp for at eleven lettere kan arbeide på egenhånd

- Miljøet bør sette pris på variasjonen i elevenes individuelle læringsstiler og læringsressurser.
- Oppfordre elevene til å være åpne for medelevers ideer
- La elevene arbeide individuelt eller i grupper, i par eller med andre klasser.
- Enkelte ganger kan det være nyttig å la de fungere som mentorer for sine medelever men dette må man være forsiktig med.
- Undervisning og oppgaver som ikke begrenses til fag eller lærerplan vil være nyttig for å sette temaer i sammenheng. Henger sammen med det Kate Distin (2006) påpeker om evnerikes evne til å se og arbeide med sammenhenger.
- Læreren bør sette læringsmål som sammenfaller med elevenes interesser
- Oppfordre elevene til å reflektere over de prosessene og teknikkene de benytter seg av når de lærer. Dette vil gjøre de rustet til å ta fatt på vanskeligere oppgaver som krever gode læringsstrategier.

Utdanningsdirektoratet (2018) viser til at evnerike elever kan underprestere eller miste motivasjonen som følge av mangel på tilpasset opplæring, mangel på stimulering, utvikling av gode læringsstrategier og negative relasjoner til lærere og medelever (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 3). Læreren må analysere og gjøre seg godt kjent med elevens måte å lære på, kunnskapsnivå og kognitive forutsetninger. Videre må læreren sørge for å ikke gjennomgå stoff som eleven allerede mestrer siden repetisjon av innlært stoff vil virke demotiverende og ødeleggende for evnerikes utvikling av potensial (2018, s. 4).

I stortingsmelding 20 (2012-2013) hevdes det at dersom læreren klarer å skape et godt læringsmiljø kan også evnerike elever prestere godt uavhengig av måten undervisningen er lagt opp på. Likevel stilles det krav til lærerkompetanse, og helst spesifikk fagkompetanse i opplæringen av denne elevgruppen (Frisberg, 2015, Nesse, 2014, Smedsrud, 2012a, 2014, & Winner, 2000, i Smedsrud & Skogen, 2016, s. 60). Grunnen til dette er at evnerike elever ofte kan tenke og løse oppgaver på helt andre måter enn sine medelever, ofte på mer kreative og innovative måter. Man må da som lærer ha kompetansen til å gjenkjenne disse løsningsstrategiene for å kunne imøtekomme og videre utfordre disse elevene intellektuelt (Hoth et al. 2017).

For å kunne legge til rette for en fungerende undervisning er man ifølge Stray & Stray (2014) også avhengig av at læreren har et like godt repertoar av relasjonelle ferdigheter som faglige. De viser til metastudier der relasjonen mellom lærer og elev ikke bare påvirker elevenes atferd men også utbyttet de får av undervisningen (Hattie, 2013a, 2013b, i Stray & Stray, 2014, s. 57).

Emmer m.fl. (1981) hevder at en god lærer er den som finner og tar hensyn til elevenes ulike behov i planlegging av undervisningen. Å ta utgangspunkt i fagstoff som allerede appellerer til elevenes interesser og erfaringer er også et viktig poeng (Skaalvik & Skaalvik, 1996, s. 121). «Eksemplariske lærere for de evnerike fungerer som tilretteleggere og lar elevene bli aktive søkere av kunnskap som tar ansvar for egen læring» (Whitlock & DuCette, 1989, i Idsøe & Skogen, 2016, s. 157).

Evnerike elever kan ofte oppleve usikkerhet rundt oppgaver der det er flere mulige svar, fordi de ønsker å vite at de gjør ting rett med riktig fremgangsmåte med en gang (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 93). Det er derfor viktig at læreren minner elevene om at det er menneskelig å gjøre feil, og at det å feile er en viktig del av læringsprosessen (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 93).

En lærer som blant annet tør å innrømme sin egen utilstrekkelighet og som føler seg komfortabel med tvetydighet og å ikke vite alle svarene, som den mest «effektive» for de evnerike elevene (Whitlock & DuCette, 1989, i Idsøe & Skogen, 2016, s. 156). Videre hevder de at den oppriktige interessen for barnets samlede styrker og interesser, ikke bare faglig dyktighet, er avgjørende for å kunne skape et trygt klassemiljø der de evnerikes evner kan gro videre (Whitlock & DuCette, 1989, i Idsøe & Skogen, 2016, s. 157).

2.9 Undervisningsstrategier for evnerike elever

Utdanningsdirektoratet vektlegger at undervisningen skal tilpasses elevens faglige nivå og at elevene skal gis mulighet til å bruke forskjellige læringsstrategier ut i fra hva elevene selv opplever er best tilpasset deres egen læring for å utvikle kompetanse i faget (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 3-4). For å kunne oppfylle dette må man kartlegge elevens

interesser, evner, forutsetninger, behov styrker og svakheter, både i forkant og underveis i utdanningsløpet.

Smedsrud & Skogen (2016) fremhever viktigheten av å gi de evnerike elevene muligheten til å vise sitt iboende potensiale, og videre at man må oppmuntre barn som allerede presterer på et høyt nivå, til å lære enda mer. Det pekes videre på at forventningene til de evnerike ikke er høye nok og at dette kan føre til underytelse og mangel på motivasjon og utvikling (Eyre, 1997, Freeman, 1991, i Smedsrud & Skogen, 2016, s. 47-48). For å kunne snu dette, må man ifølge forskningen la elevene få utfolde seg i sitt eget tempo og få muligheten til å gå så langt de selv måtte ønske.

For å kunne imøtekomme de evnerike elvenes behov har også Mirman (2003) kommet frem til spesifikke egenskaper ved undervisningen som evnerike elever vil dra spesielt nytte av. Som i samsvar med Utdanningsdirektoratets retningslinjer går disse ut på å gi elevene tilgang på materiale som er tilpasset deres læringsbehov, men at man også skal føre en variert undervisning der elevene kan arbeide ganske fritt, uten for mye regler og rutiner (Mirman, 2003, s. 45).

Smedsrud & Skogen (2016) presenterer fem læringspremisser som spesielt viktige for å imøtekomme de evnerike elevenes behov. Disse er tilpasning av tempo, tilpasning i forhold til nivå, erkjennelse av at det ikke er noen motsetning i å tilrettelegge for evnerike barn i forhold til andre barn, at man som lærer må være villig til å tenke annerledes i møte med denne gruppen, og til sist at man må anerkjenne denne gruppens eksistens (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 56).

Skogen & Idsøe (2016) forklarer at den sentrale ideen for utdanning av evnerike elever er å identifisere de og plassere de i programmer med aktuell læreplan, samt sette inn lærere med nødvendige egenskaper og kompetanse på feltet for å maksimere hver enkelt elevs potensial (Coleman, Sanders og Cross, 1997, s. 150, i Skogen & Idsøe (2016)).

En slik strategi vil imidlertid møte motstand i det norske skolesystemet siden fokuset her ligger på et inkluderende klasseromsfellesskap. Det vil derfor være en mer passende metode å benytte seg av en differensiert læreplan (Skogen & Idsøe, 2016, s. 152). Idsøe & Skogen (2016) forklarer at differensiering av pensum innebærer å «endre eller tilpasse

læreplanen til de ulike evnenivåer man finner blant elevene i en klasse (...) oppgaver som fører til reell læring for dem» (Idsøe & Skogen, 2016, s. 123).

Flere forskere stemmer i at den beste undervisningsstrategien for evnerike elever trolig vil være nettopp differensiering, - dersom lærerens differensieringspraksis er god nok (Laine & Tirri, 2015, i Børte, Lillejord & Johansson, 2016, s.7). «Differensiering kjennetegner en undervisningspraksis hvor læreplan, undervisningsmetode, læringsaktiviteter og elevarbeider modifieres proaktivt av læreren» (Børte, Lillejord & Johansson, 2016, s. 7).

Børte, Lillejord & Johansson (2016) har skrevet en forskningsoppsummering rundt temaet *Evnerike elever med stort læringspotensial*. I denne viser de til Stortingsmelding 22. (2010-2011) som tar for seg faktorer som kan bidra til motivasjon, mestring og muligheter slik at undervisningen blir mer tilpasset de evnerike elevene også.

Den ene metoden går ut på berikelse av undervisningen, som vil gi eleven mer varierte eller supplerende oppgaver. Den andre formen omfatter akselerasjon, som kort kan beskrives som «å la eleven gå raskere gjennom lærestoff eller skoleforløpet» (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 95).

Disse differensieringsmetodene ble først utarbeidet av professor Franz Mönks, med tanke på spesielt evnerike elever. Jeg vil videre i neste avsnitt presentere hva de to metodene innebærer.

2.9.1 Berikelse

«Berikelse handler om å gi elevene mulighet til å lære i dybden, men også i bredden, for eksempel gjennom å arbeide temabasert eller tverrfaglig» [Renzulli 2005]. (NOU 2016:14, 2016, s. 56).

I Børte, Lillejord & Johansons (2016) forskningsoppsummering beskrives beriket undervisning som en spesielt egnet metode «når målet er å bruke opplæringen som inspirasjon og intellektuell stimulans» (Børte, Lillejord & Johansson, 2016, s. 18). Smedsrud & Skogen (2016) forklarer berikelse slik «Fellesnevneren for alle former for berikelse er at det tilbyr noe mer enn det læreplanen på nåværende tidspunkt gjør» (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 73). Gjennom denne metoden tilbys elevene flere supplerende og varierte oppgaver.

Smedsrud & Skogen(2016) hevder at denne strategien vil gi spesielt godt utbytte for de evnerike elevene som allerede behersker de grunnleggende ferdighetene, og som har behov for å styrke sine individuelle egenskaper og interessefelt. For å styrke den allerede iboende interessen for enkelte felt, vil elevene også kunne ta fatt på pensum for høyere alderstrinn. Berikelse kan også handle om å videreføre elevenes ideer og tanker for et større konsept og sette det i sammenheng med et tema (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 92). Dette kan også sette rammene for et prosjekt der eleven får anerkjennelse for sin kunnskap og interessefelt ved å dele sin kunnskap med sine medelever. Som tidligere nevnt under avsnittet om anerkjennelse, vil denne måten å berike undervisningen på, oppfylle behovet om nettopp anerkjennelse og bidra til den sosiale støtten og tilhørigheten som igjen fremmer motivasjon og prestasjoner.

Med bakgrunn i at elever tilegner seg kunnskap på varierte måter vil en slik tilnæringsmetode kunne styrke de forskjellige forutsetningene de har for å faktisk forstå og beherske den informasjonen de tilegner seg i skolen (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 72). For at denne metoden skal gi utbytte, fordres det god innsikt fra lærerens side når det kommer til å kartlegge elevens kunnskap, interesser og personlighet (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 72-73). Det kreves også et bredt spekter av undervisningsmetoder, egenkunnskap og veiledningsmetoder, noe som videre kan bidra til at også den hele komplekse elevgruppen blir stimulert i sin læreprosess (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 71).

Et feilgrep man fort kan gjøre når man vil tilrettelegge for elever som blir fort ferdig med arbeidsoppgavene sine, er å gi dem oppgaver som ikke har noe med undervisningsopplegget å gjøre. Dette kan for eksempel være å vanne plantene i klasserommet eller brette melkekartonger. Slike «umiddelbare-muligheter» som Smedsrud & Skogen kaller det, er ifølge dem selv uheldige arbeidsoppgaver uten videre berikelsesfaktorer knyttet til temaet de arbeider med, men som kun tar sikte på å få fjernet en forstyrrende faktor (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 74). Hadde temaet derimot handlet om miljø og resirkulering hadde slike oppgaver vært fine som en relevant del av prosjektet. Mönks (2009) er også en av dem som også hevder at muligheten for å få holde på med meningsfulle aktiviteter og ikke bare tilfeldige oppgaver for å holde de opptatt med noe, er av stor betydning spesielt for disse elevene (Brøyn, 2009, s. 52).

En annen uheldig strategi er å gi elevene får repetitive oppgaver. Damsgaard (2007) hevder at man risikerer at de evnerike elevene setter ned arbeidstempoet som følge av å kun bli møtt av en større arbeidsmengde med det stoffet de allerede mestrer. «Det kan nesten oppleves som en form for straff å jobbe fort og effektivt, fordi man da bare må gjøre enda mer av det samme» (Damsgaard, 2007, s. 89).

Også Smedsrud & Skogen (2016) bekrefter at dette kan føre til uheldige arbeidsvaner for å slippe disse oppgavene (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 74).

Planleggingen i forkant av undervisningen vil gi god avkastning både for læreren selv og eleven. Hvis man som lærer har en plan for hva man skal gjøre, vil man også oppleve en mye bedre respons fra hver enkelt elev. Elevene vil da føle seg sett og verdsatt, samtidig som man gir dem undervisning som er tilpasset deres nivå (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 75).

2.9.2 Akselerasjon

Akselerasjon er strategien som blir mest brukt i tilretteleggingen for evnerike elever (Smedsrud, 2012a, 2014, i Smedsrud & Skogen 2016). Ved å la elevene få gå raskere gjennom lærestoffet vil de også få oppleve faglige utfordringer som er med på å møte deres behov, samtidig som sjansene for at elevene opplever kjedsomhet vil minske. Noe som er verdt å merke seg er at elevene i et slikt tilfelle må ha en høy grad av selvstendighet for at denne metoden skal være egnet (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 95). Akselerasjon som innebærer at eleven får ta fag på høyere trinn eller hopper over klassetrinn er også praktisert, og Stortingsmelding 22. viser til at dette er en fordel hvis målet er å lære hurtig.

Denne metoden møter også en del motargumenter med tanke på det sosiale aspektet (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 95). De hevder at det å skifte klasse vil medføre at eleven igjen må bruke tid på å skape trygge og gode relasjoner med nye elever. Ekstra utfordrende kan det bli om eleven hopper over trinn og går i en klasse med mye eldre elever som kanskje ikke imøtekommer deres sosiale og kognitive evner. Dette kan også virke motsatt ettersom mange evnerike elever også sosialt sett er mer utviklet og kan finne eldre barn mer interessante som venner (Idsøe & Skogen, 2016, s. 92).

Smedsrud & Skogen (2016) hevder at de største utfordringene ligger i hvordan skolesystemet er strukturert. Her blir elevene inndelt i faste klasser etter aldersnivå der det blir tatt utgangspunkt i at alle elevene skal følge det samme faglige nivået. På grunn av dette

kan det være vanskelig å la noen elevene få akselerere uten å møte på hinder, og å klare å følge opp eventuelle tiltak som blir satt inn (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 96).

Smedsrud & Skogen (2016) presenterer forskjellige akselerasjonsstrategier som kan møte elevenes læringspremisser. Her nevnes først tidligere skolestart, hoppe over klassetrinn, og tidlig inngang til videregående skole, høyskole og universitet. Videre beskrives fire metoder som er mulig å implementere i den ordinære undervisningen. Siden denne masteroppgaven handler om lærerens tilrettelegging i klasserommet tenker jeg disse strategiene er mest egnet å fokusere på.

Disse strategiene er akselerasjon av innhold og læringsmål, komprimering av læringsmål og måloppnåelser, teleskoptilnærming og mentor/veileder eller rollemodell.

Akselerasjon av innhold og læringsmål vil innebære «å ta et kurs, følge læringsmål eller fag ett til fire år før man egentlig skal gjøre det» (Smedsrud & Skogen, 2016). Denne strategien vil gå ut på å kunne sammenfatte læringsmål fra senere år til en individuell plan for eleven. Tanken er også at eleven skal kunne hospitere i andre klasser når det gjelder enkelte fag som eleven trenger ekstra utfordringer i. Dette skal gjøres kronologisk på den måten at eleven jobber med andreklasseremål i førsteklasse, og tredjeklasseremål i andreklasser og så videre (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 98).

Den andre strategien som går ut på å komprimere læringsmål og måloppnåelsene, er ment å fungere på den måten at eleven lærer hele pensum for første klasse innen et halvt år for så å ta fatt på andreklasserpensumet i det resterende halvåret. Dette er en strategi som fordrer engasjerte og kunnskapsrike lærere som kan samarbeide på tvers av årstrinnene (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 98).

Den neste strategien kalles «Teleskoptilnærming» og er også nært knyttet til metoden berikelse. Her er det ment at eleven skal få mulighet til å gjøre et dypdykk i pensum og finne problemstillinger for å videre fordype seg og arbeide med disse (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 98).

Den siste akselerasjonsstrategien jeg vil presentere går ut på at eleven får en slags veileder eller mentor. Meningen med denne strategien er at eleven skal få utløp for sine ideer og

behov ved å diskutere faget (Smedsrud & Skogen, 2016). Smedsrud & Skogen hevder videre at dette kan være en nyttig metode å benytte seg av for elever som strever med atferdsproblemer siden mentoren kan fungere både som fagveileder og rollemodell.

Det ligger betydelig mye forskningsarbeid rundt de positive effektene av akselerasjon (Idsøe & Skogen, 2016). *The Stanley Model of Talent Identification and Development* er en modell som fokuserer på talentidentifisering og utvikling. Den er implementert i alle amerikanske delstater for å identifisere evnerike elever og er internasjonalt anerkjent. Denne modellen benytter seg blant annet av akselerasjonsstrategier for å imøtekomme elevenes læringspotensial og læringspremisser noe som har vist seg å høste gode resultater (Idsøe & Skogen, 2016, s. 121).

I USA og New Zealand benytter de seg også i stor grad av akselerasjons-gruppering, en metode som Smedsrud & Skogen (2016) også oppfordrer norske skoler å tilby. Dette innebærer at de setter sammen grupper av elever som viser spesielt sterke evner enten innen felles fag eller som en generell gruppe. Disse elevene vil kunne gå raskere gjennom pensum samtidig som de vil få møte andre elever med samme lærelyst som dem selv (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 105).

Kritikken som er rettet mot akselerering er knyttet til blant annet meningen om at «elevene vil bli sosialt og emosjonelt utilpasset av å bli akselerert» (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 99). Motargumentet for denne uttalelsen er at mange barn kan oppleve sosial gevinst gjennom faglig mestring siden dette kan bidra til et bedre selvbylde og økt mestringsfølelse (s. 99). Jørgen Smedsrud har avlagt doktorgrad om evnerike elever, i forhold til sin studie på dette hevder han at de evnerike sosialt sett vil få det bedre dersom skolen åpner opp for nivådeling. «(...) hvis skolen åpner opp for mer nivådeling, øker sjansen for at de møter andre som er like seg selv. Det kunne dempet deres følelse av å være annerledes» (Jakobsen, 2018).

Avslutningsvis understrekes viktigheten av oppfølging og evaluering fra alle parter som er involverte i tilretteleggingen av berikelse og differensiering. For at disse strategiene skal fungere er det viktig at man har et mål og at tiltakene følges opp gjennom hele

utdanningsforløpet. Her foreligger også grunnleggende utfordringer når det kommer til å lovfeste en oppfølging av slike tiltak (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 100).

For at denne gruppen også skal oppleve å få tilpasset undervisningen etter sine forutsetninger og behov vil en slik differensierings strategi kunne bidra til nettopp dette. Smedsrud & Skogen (2016) hevder at strategien vil ha en inkluderende effekt på elevene siden de på denne måten både blir sett og hørt. Videre vil denne strategien også øke elevens selvforståelse og selvfølelse samtidig som de utvikler en bedre tilknytning til skolen og undervisningen (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 106). De to understreker til sist at alle disse positive effektene også er en viktig del av den norske skolens mål.

3.0 Forskningsmetode

For å kunne utvinne og konstruere ny kunnskap og forståelse for hvordan skolen kan bli en god læringsarena for evnerike elever, må man velge en forskningsmetode som kan lede frem til denne kunnskapen. I dette kapitlet vil jeg først presentere kvalitativ metode og videre beskrive hvorfor denne er spesielt godt egnet for min studie.

En viktig del av forskningen er å skape kvalitet i arbeidet og være bevist sin rolle som forsker. Jeg vil derfor utdype hvordan jeg gikk frem med hensyn til de etiske forhåndsreglene.

Videre i kapitlet vil jeg presentere hvordan jeg gikk frem i planleggingen av prosjektet, og i rekrutteringen av informanter.

Følgende vil jeg beskrive hvordan jeg analyserte datamaterialet som jeg satt igjen med etter intervjuene, før jeg til slutt vil drøfte datamaterialets validitet, reliabilitet og etterprøvbarehet.

3.1 Hva er metode?

Begrepet metode kommer av det greske ordet *methodos*, som betyr å følge en bestemt vei mot målet. Innen samfunnsvitenskapen handler metode om hvordan man går frem for å innhente empiri om virkeligheten, og hvordan vi kan analysere funnene for å få innsikt i samfunnsmessige forhold og prosesser (Johannesen, Tufte & Kristoffersen, 2010, s. 33). Den nye innsikten og kunnskapen vi tilegner oss gjennom forskningsmetoden vi velger, er det som kan bidra til tyngde i eventuelle konklusjoner og drøftinger i forskningsprosjektet.

Kvalitativ og kvantitativ metode er de to hovedretningene som brukes for å innhente forskningsmaterieil. Mens de kvantitative gir data i form av målbare enheter og tall, tar kvalitativ metode sikte på å gå mer i dybden for å fange opp meninger og opplevelser som ikke lar seg tallfeste eller måle (Dalland, 2012, s. 112).

3.2 Valg av kvalitativ metode

Siden oppgavens problemstilling etterlyser hvordan skolen kan bli en god læringsarena for evnerike elever, falt det naturlig å intervjuere lærere, siden det er hos de ansvaret ligger for at elevene skal oppleve et godt læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Med tanke på at hovedproblemet ifølge Jøsendalutvalget (2016), er lærernes manglende kunnskap og kompetanse på feltet, ble det interessant å spisse oppgaven opp i mot nettopp lærerperspektivet, og gå nærmere inn på lærernes opplevelser og tanker om evnerike elever. Siden det nettopp er informantens opplevelse og perspektiv på temaet som jeg ønsker å se nærmere på, ble det naturlig for meg å velge kvalitativ metode.

Kvalitativ forskning er tuftet på *fenomenologi*, - interessen for å objektivt forstå og forklare verden slik den oppfattes av intervjudeltakerne (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 47). Man vil som Johannessen (2010) forklarer, kunne gå i dybden på fenomenet ved å få et detaljert bilde av intervjupersonens *livsverden* (Johannessen, m.fl., 2010, s.36). Kvale & Brinkmann (2018) forklarer videre at et semistrukturert livsverdenintervju er nyttig å benytte seg av når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver, og derfor ble denne vinklingen passende for meg.

Thagaard (2013) viser til at kvalitative studier preges både av de teoretiske perspektivene vi har tatt utgangspunkt i, men også av den nye kunnskapen man tilegner seg gjennom analysen av dataene man innhenter (Thagaard, 2013, s. 193). De intervjuede lærerne er personer med førstehåndserfaring på feltet, og ved å se nærmere på deres livsverden kan nye sider av feltet avdekkes og man kan i større grad forstå og legge til rette for, i mitt tilfelle - evnerike barn. For å kunne gå i dybden på det som kommer frem, tar man ofte for seg bare en liten gruppe informanter, noe jeg også gjorde (Moen & Karlsdottir, 2011, s. 9).

I min studie er hermeneutikk et utgangspunkt. Hermeneutikk handler om fortolkning av mening (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73). Moen og Karlsdottir hevder at «All tolkning er også

søken etter mening, et sentralt kjennemerke for enhver form for undersøkelse» (Moen & Karlsdottir, 2015, s. 80). Videre skriver de at «Tolkning vil si å uttrykke og avdekke forståelse» og at «Forståelse kommer alltid før tolkning, og uten den foreligger det ingen tolkning» (Moen & Karlsdottir, 2015, s. 81).

På bakgrunn av dette vil min forforståelse for temaet evnerike elever, være forankret i teorien og kunnskapen som jeg har tilegnet meg gjennom det siste året. Dette vil videre være mitt utgangspunkt for å kunne tolke det som kommer frem i intervjuene med lærerne, - slik som deres forskjellige opplevelser og meninger om evnerike elever. Hensikten er at sammenfatningen av dette skal bidra til å gi meg en dypere forståelse for temaet evnerike elever. Til sammen vil dette utgjøre mitt grunnlag for å kunne presentere en konklusjon på problemstillingen «hvordan kan skolen bli en god læringsarena for evnerike elever?»

3.3 Utvalg og rekruttering

I utgangspunktet var tanken at også evnerike barn og deres foreldre skulle være blant intervjudeltakere, men å nå ut til aktuelle kandidater skulle vise seg å være vanskelig. Etter å ha lett etter fremgangsmåter i lignende masteroppgaver fant jeg ut at også andre studenter som forsket på evnerike elever, strevde med samme problem. Siden jeg skriver denne masteroppgaven alene, måtte jeg også ta arbeidsmengden i betraktning, og fant ut at det ville bli for mye å rekke over dersom jeg også skulle inkludere elever og foreldre i undersøkelsen. Omfanget på oppgaven ville forøvrig også blitt overskredet.

Jeg bestemte meg derfor for å ta sikte på å intervjuer sju lærere, med utgangspunkt i de fire jeg allerede hadde i bakhånd. To av disse er lærere som jeg visste hadde vist stort engasjement for å ta tak i elever som trenger ekstra støtte på forskjellige områder. Jeg valgte også ut to relativt nyutdannede lærere for å avdekke om temaet evnerike barn hadde inngått i deres utdanning nå etter at dette har blitt etterlyst av Jøsendalutvalget. En slik måte å plukke ut informanter på, kalles et strategisk utvalg. «(...) det vil si at vi velger deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver» (Thagaard, 2013, s. 60).

Siden jeg startet med få informanter ga det meg rom for å legge til flere hvis noen av informantene kom med forslag til andre som kunne sitte på interessant kunnskap om feltet.

Denne metoden kalles snøballmetoden og er en fremgangsmåte hvor man først rekrutterer noen få kandidater som passer ens utvalgs-kriterier, som igjen kan komme med forslag til nye passende informanter (Thagaard, 2013, s. 61-62).

Etter å ha intervjuet de to første informantene satt jeg igjen med enormt mye informasjon som var ganske omfattende, interessant og informativ. Noe av dette kan kanskje bunne i at jeg kjente til personene fra før av, og at det derfor var lettere for informantene å fortelle fritt og «uten filter» til en de kunne være fortrolig med. Jeg fant derfor ut at jeg ville innskrenke informantene til fem deltagere. Som Kvale & Brinkmann (2018) bemerker kan det ofte være en fordel å ha et mindre antall intervjuer i undersøkelsen, siden man da får mer tid til å analysere og bearbeide dataene man får (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 148).

For å forsterke gyldigheten av funnene mine, forhørte jeg meg også kort med nåværende lærerstudenter, for å høre om de hadde fått kunnskap om evnerike elever, eller om dette var noe som inngikk i pensumet deres.

3.4 Kvalitet i forskningen

Kvalitet vil i denne sammenheng brukes som et overordnet begrep for å vise forskningens nøyaktighet, systematikk og grundige gjennomføring (Thornberg & Fejes, 2009, s. 219).

I dette delkapittelet vil jeg beskrive hvordan jeg gikk frem i prosessen med å planlegge, innhente og bearbeide mine funn fra intervjuene for å oppnå denne kvaliteten i forskningen. Kvale og Brinkmann (2018) understreker at kvaliteten på intervjuet «(..) er avgjørende for kvaliteten på den senere analysering, verifisering og rapporteringen av intervjuet» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 193). Målet er med dette å samtidig gjøre forskningsprosessen transparent for leseren. Tjora (2012) forklarer at transparens handler om hvor godt forsker har gjort rede for sine valg i forskningsarbeidet (Tjora, 2012, s. 216). Man skal med andre ord «holde leseren i hånden» slik at valgene man tar blir mulig å forstå og kontrollere for den som leser.

Informasjonen man får gjennom intervju vil i stor grad påvirkes av samspillet mellom intervjuer og intervjuperson (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 95). I et kvalitativt forskningsprosjekt der man vil være i direkte kontakt med informantene, vil det foreligge både skrevne og uskrevne regler, samt etiske retningslinjer som må tas hensyn til. Disse vil

gjelde både før, under og etter at undersøkelsen er endt. Dette handler om det man i litteraturen omtaler som etikk og moral i forskningsarbeidet. Kvale & Brinkmann (2018) beskriver etikk som noe formelt, for eksempel etiske retningslinjer, og moral som den atferden vi utviser (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 96). Sammen vil definisjonen av disse gå ut på «den menneskelige eksistens' bøl-het», at man skal «(...) handle, tenke, føle og være på de måtene som kreves» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 96).

Måten jeg jobbet med den etiske biten i forskningsprosjektet vil jeg i neste underkapittel presentere fra start til slutt.

3.4.1 Validitet, reliabilitet og overførbarhet

I dette delkapittelet vil jeg ta for meg validitet, reliabilitet og overførbarhet siden disse er sentrale begrep som brukes i forhold til min studies forskningskvalitet. Kvale & Brinkmann (2018) påpeker at et forskningsprosjekt vil påvirkes av forskerens tolkning av de funnene man innhenter, og at det med tanke på dette er det avgjørende at forskeren er reflektert, kritisk og har et objektivt forhold til studien.

Thagaard (2013) viser til at flere forskere, deriblant Silverman (2011) og Corbin & Strauss (2008), fremholder troverdighet som en viktig del av forskningens kvalitet. I denne sammenheng handler troverdigheten om forskningens reliabilitet og validitet (Thagaard, 2013, s. 193).

Reliabilitet henviser til hvor pålitelig resultatene er gjennom å gjøre rede for hvordan de utvikles, og ved å beskrive de forholdene som kan ha hatt en innvirkning på dataene (Leseth & Tellmann, 2018, s. 16). Slike innvirkninger kan for eksempel være forskerens forforståelse for temaet, og relasjon til informantene. Det handler også om å gjøre arbeidet transparent/gjennomsiktig, som med andre ord betyr at man skal gjøre det lett for leser å forstå formål og bakgrunn for valgene man har tatt. Som Leseth & Tellmann (2018) påpeker, må man også - «(...) gjøre rede for effekten av sin egen rolle gjennom forskningsprosessens ulike stadier, og det på en gjennomsiktig måte» (Leseth & Tellmann, 2018, s. 17). Med tanke på dette har jeg forsøkt å bidra til transparens ved å beskrive hvordan jeg har gått frem i forskningsprosessen, ved å være bevisst på mitt utgangspunkt som forsker, og ved å være åpen på hvordan jeg har tolket og forstått datamaterialet.

Validitet vil si hvorvidt en intervjustudie undersøker det den er ment å skulle undersøke, altså funnenes gyldighet (Thagaard, 2013, s. 23). For å sikre at de data en presenterer er valide, må man som forsker gå over innholdet med et kritisk blikk, for også her kan ens posisjon til miljøet innvirke på hvordan man fremlegger og tolker data. I forhold til å ha et kritisk syn på dataene som kom frem av undersøkelsen min, var informasjonsskrivet et punkt som jeg reflekterte litt over. Jeg tenkte at det kanskje kunne ha påvirket informantenes syn på temaet, og at de kanskje ville svart annerledes dersom de ikke hadde fått den innføringen i temaet som de fikk i dette skrivet. Dette vil jeg komme tilbake til under «3.4.2 Forarbeid»

Thagaard (2013) påpeker at validitet også kan knyttes til at tolkninger fra ulike studier, med samme betingelser, kan bekrefte hverandre. Kort sagt at man kan komme frem til de samme funnene i forskjellige forskninger, og at dette på et vis kan gjøre forskningen valid/gyldig. Med dette kommer vi over begrepet generalisering eller overførbarhet. Overførbarhet handler nettopp om at «(...) studier gjort i én sammenheng også kan ha relevans i andre sammenhenger» Thagaard, 2013, s. 194). I kvalitative studier vil det aldri være mulig å komme frem til helt like resultater, ettersom informantenes livsverdener aldri vil være like. Men man vil likevel kunne komme frem til resultater som kan gjenspeile andre resultater i studier av samme art og innhold (Thagaard, 2013, s. 23). Etter å ha satt meg inn i forskjellige studier av evnerike elever, gjenkjenner jeg mange av resultatene i min egen forskning. Dette vil jeg senere vise til i funn og drøftingsdelen.

3.4.2 Forarbeid og utarbeiding av intervjuguide

Før jeg satte i gang med intervjuene, meldte jeg prosjektet til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste), gjennom et utfyllingsskjema på nett. NSD er personvernombud for forsknings- og studentprosjekter, og vurderer prosjektene i forhold til gjeldende forskningsetiske regler (Thagaard, 2013, s. 25). Her skal det også legges ved et informasjonsskriv som skal sendes til intervjudeltagerne. Hensikten med dette informasjonsskrivet er at informantene skal få kjennskap til hva han eller hennes deltakelse vil innebære før de gir sitt samtykke i å delta. Dette handler blant annet om prosjektets formål, deres rettigheter og personvern og hvordan datamaterialet blir behandlet. Nærmere sagt bevaring av anonymitet, valgfrie deltakelse, og sletting av lydopptak etter at transkripsjon av intervju var gjort.

For å være sikker på at jeg fikk svar på det jeg i utgangspunktet var mest nysgjerrig på, laget jeg også en intervjuguide. Jeg lagde det som Thagaard (2013) beskriver som et «tre-med-grener-modell», der «Evnerike elever» utgjorde stammen, og grenene representerte de forskjellige sidene ved temaet som jeg ville forske mer på. Slik som motivasjon, sosialt samspill, lærer-rollen osv. (Thagaard, 2013, s. 103). I utarbeidingen av denne lette jeg også gjennom andre masteroppgaver om evnerike barn for å se hvilke spørsmål som ledet til gode besvarelser. I denne prosessen fikk jeg også god hjelp av min veileder til å vinkle spørsmålene til å bli mer opplevelses-orientert, på den måten at de åpnet opp for lærernes konkrete opplevelser eller situasjoner i møte med evnerike elever. Dette vil også som Thagaard beskriver bidra til å «(...) tydeliggjøre personens meninger og holdninger, og er derfor meget viktige for tolkningen av materialet» (Thagaard, 2012, s. 102).

I forkant for intervjuet snakket jeg med hver enkelt via telefon eller mail, og vi avtalte tid og sted etter når det passet for dem, og videre at de skulle få tilsendt intervjuguiden og informasjonsskrivet på mail slik at de kunne sette seg litt inn i temaet og få forberedt seg litt. Etter å ha satt meg inn i de evnerike elevenes skolesituasjon, har jeg forstått at mange misforstår deres behov for støtte, og dermed også bakgrunnen for dette prosjektet. Jeg snakket engang med en lærer om temaet evnerike elever for å se om han var en mulig intervjudeltager. Han var rask til å uttrykke stor fortvilelse og irritasjon over de «bråkete» elevene som forstyrret og frarøvet de «flinke» ekstra støtte. Når saken er at mange av de «bråkete» elevene, ofte kan være de evnerike, så kan et slikt snevert syn forhindre den refleksjonen som jeg søkte i mitt forskningsprosjekt. Jeg skrev derfor et lite sammendrag om temaet i informasjonsskrivet de fikk tilsendt på forhånd, der jeg forklarte de evnerike elevenes situasjon og hva kan kjennetegne elevgruppen. Dette valget understøttes av Kvale og Brinkmann (2018) som hevder at «Forskeren bør forsøke å få innsikt i disse uunngåelige fordommene og skrive om dem når det synes påkrevet i forskningsprosjektet» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 273).

Det kan være både fordeler og ulemper med dette. Å gi informantene innblikk i mine tanker og kunnskap rundt evnerike barn, kan kanskje være ledende i forhold til hvordan de egentlig ville ha tenkt og svart på spørsmålene. Moen & Karlsdottir (2015) bemerker at man som

forsker må holde meningene sine for seg selv, for ikke å påvirke eller ha innflytelse på intervjuedeltagerens synspunkter (Moen & Karlsdottir, 2015, s. 11). Men for å skape refleksjon rundt den siden ved evnerike barn som jeg ønsket å sette lys på, følte jeg det på denne måten ville legge bedre til rette for nettopp dette. Samtidig åpner det også opp for at vi begge har et godt kunnskapsgrunnlag, og kan skape en mer reflekterende samtale der vi sammen kunne komme frem til nye tanker rundt temaet.

3.4.3 Under intervjuet

Før intervjuet startet forklarte jeg at tanken bak intervjuet ikke først og fremst hadde som mål å trekke ut den *kunnskapen* informantene måtte sitte på, men heller hvordan de opplevde sitt møte og arbeid med de evnerike elevene. Å på forhånd skape et trygt fundament for samtalen der intervjudeltakerne ikke følte at de behøvde å sitte på spesiell forhåndskunnskap, håpte jeg ville bidra til at informantene skulle føle seg komfortable med å dele av sine meninger og opplevelser. Samtidig ville det følge meningen bak den kvalitative metoden som ifølge Kvale & Brinkmann (2018) handler om å forstå og tolke menneskers tanker og opplevelser sett i fra deres perspektiv og deres livsverden.

Kvale & Brinkmann (2018) slår fast at intervjueren er det viktigste forskningsinstrumentet, og presenterer videre hvilke kvalifikasjonskriterier man som intervjuer må besitte i sammenheng med et fenomenologisk livsverdenintervju. Disse kriteriene har jeg prøvd å følge gjennom mine intervju, og vil nå kort beskrive disse.

Det første handler om *kunnskap*, og viser til at intervjueren må ha god innsikt i temaet for intervjuet, for å vite hvilke aspekter som er interessante å ta tak i, men uten å briljere med kunnskapen.

Det neste kriteriet handler om *struktur*. Her må intervjuer blant annet forklare formålet med studien og forløpet til intervjuet og avklare om intervjupersonen har noen innvendinger eller spørsmål til selve situasjonen.

Det tredje kriteriet handler om *klarhet*, og viser til at man må stille klare og enkle spørsmål uten bruk av akademisk språk eller faglig sjargong.

Det fjerde handler om *vennlighet*, og med dette kriteriet menes det at intervjupersonen må få ta den tiden han eller hun trenger, og at en stiller seg avslappet og tolerant ovenfor det intervjupersonen måtte fortelle.

Det femte handler om *følsomhet* i møte med intervjupersonen. Her må man vise at man aktivt lytter til det som blir sagt, samtidig som man også leser emosjonelle uttrykk i det som kommer frem, for å fange opp de forskjellige betydningsnyansene. Dette gir også pekepinn på hva som er greit å spørre mer om og motsatt.

Det sjette kriteriet handler om *åpenhet* for nye sider som kan introduseres av intervjupersonen og som er viktig for han eller henne.

Det syvende går ut på å *styre* intervjuet i riktig retning for å komme frem til ny kunnskap om det man vil vite mer om.

Det åttende handler om å stille seg *kritisk* til det som blir sagt for at dataene skal være pålitelige og gyldige. Man må med andre ord ikke ta alt for god fisk.

Det nest siste kvalifikasjonskriteriet for en intervjuer er å være *erindrende*. Dette går ut på å oppfatte og huske på tidligere uttalelser som man kan relatere til senere i intervjuet.

Det siste kriteriet er å være *tolkende*. Man må være «(...) i stand til å klargjøre og utdype meningen med intervjupersonens uttalelser mens intervjuet pågår» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 196). På denne måten kan man få klarhet i om man har forstått intervjupersonens uttalelser riktig (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 196).

Gjennom intervjuet lot jeg informantene få fortelle fritt slik at de selv fikk frem de dimensjonene de følte var viktig rundt emnet, og stilte også videre oppfølgings spørsmål som ikke sto i intervjuguiden. Som Kvale & Brinkmann videre forklarer er denne fremgangsmåten nettopp det som karakteriserer et semistrukturert livsverdensintervju, - at det verken er en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale (Kvale & Brinkmann, 2018, s.47).

En slik strategi vil falle inn under det Thagaard (2013) betegner som den delvis strukturerte tilnæringsmåten. En slik tilnærming vil innebære at intervjuer har fastlagte spørsmål, men er fleksibel og stiller disse slik at de følger informantens fortelling og forutsetninger (Thagaard, 2013, s. 98). På denne måten vil intervjuet også kunne lede til utforskning av nye sider i saken og bidra til at intervjuet resulterer i noe fruktbart for begge to. Som Kvale og

Brinkmann hevder så kan intervjuet «...være en læreprosess for så vel den som blir intervjuet som for intervjueren» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 49).

Marton (1981) forklarer at intervjusituasjonen i dag stadig bærer større preg av å være en interaktiv og strukturert kontekst der informasjonen og tolkningen går begge veier (Marton, 1981 i Moen & Karlsdottir, 2011, s. 72). Gudmundsdottir (2011) beskriver intervjusituasjonen som «(..) et sted hvor partnere møtes og samtaler, og gjennom sine samtaler «skaper de mening sammen» (Gudmundsdottir, 2011, s. 73).

Gjennom ett av intervjuene, fortalte en av lærerne at samtalen vår hadde ledet til en åpenbaring angående undervisningssituasjonen i klasserommet. Nemlig de evnerike elvenes frykt for å rekke opp hånden og spør om hjelp dersom de ikke mestret en oppgave. Moen & Karlsdottir hevder at man som forsker skal synliggjøre det som skjer i klasserommet, og på denne måten skape refleksjon og tolkning som kan utvikle undervisningssituasjonen (Moen & Karlsdottir, 2015, s. 11). Intervjuet ledet altså til en ny forståelse og nye tolkninger noe som kjennetegner den hermeneutiske sirkel (Moen & Karlsdottir, 2015, s. 11).

For at intervjuet eller samtalen skulle flyte godt, stilte jeg de forskjellige spørsmålene etterhvert som det passet seg i samtalen. På denne måten kunne spørsmålene også fungere som oppfølgingsspørsmål og som respons på det lærerne fortalte. Thagaard beskriver denne fremgangsmåten som en «fleksibel tilnærming», der «Forskeren søker å tilpasse sine spørsmål slik at det fungerer som respons på hva intervjupersonene forteller» (Thagaard, 2013, s. 98-99). Denne fremgangsmåten er en del av Rubin & Rubins (2012) «responsive interviewing» som tar sikte på å etablere et tillitsforhold mellom intervjuer og den som intervjues (Thagaard, 2013, s. 98). Denne tilnærmingen til intervjuing fremmer intervjuers «(...) ansvar for å utvikle tillit, være lyttende og å tilpasse intervjusituasjonen til de innspill intervjupersonen bidrar med» (Thagaard, 2013, s. 99).

Siden intervjuet hadde som mål å få i gang en reflekterende og givende samtale der informanten fikk snakke fritt, var det vanskelig for meg å kontrollere engasjementet og videre holde tilbake min kunnskap om temaet. Som nevnt hevder Moen & Karlsdottir (2015) at man som forsker må holde tilbake sine meninger som forsker for å ikke påvirke informanten, så jeg opplyste i stede om forskjellig forskning som åpnet opp for mer

refleksjon rundt det informanten snakket om. Dessuten hevder Kvale & Brinkmann (2018) at intervjuforskningens objektivitet bør diskuteres i forhold til hva som er relevant for den gitte intervjuundersøkelse (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 199). På bakgrunn av dette følte jeg at forskningen ble mye rikere gjennom en åpen diskurs der jeg ikke forholdt meg totalt objektiv i intervjuet. «Det kvalitative forskningsintervjuet er ikke objektivt, men subjektivt» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 199).

Gjennom intervjuet benyttet meg også mye av *prober*, som er spørsmål eller kommentarer som bidrar til å skape flyt i samtalen og som viser forskers interesse for det som blir fortalt (Thagaard, 2013, s. 102).

I de første intervjuene merket jeg at samtalen lett kunne spore av ettersom engasjementet for temaet sto sterkt både fra min og intervjupersons side. En annen bakside var at samtalen også kunne bli for vidløftig og jeg måtte som sagt avklare og nøste opp i hva intervjupersonen egentlig mente. For å få en bedre forståelse av dette, spurte jeg om å få konkrete eksempler på episoder som kunne gi et mer helhetlig og kontekstualisert bilde av intervjupersonens livsverden.

Å være bevist på å unngå slike sider vil som Kvale & Brinkmann hevder være med på å gjøre forskningen mer pålitelig og gyldig, med andre ord mer valid og reliabel.

3.4.4 Behandling av data, etterarbeid og analyse

Etter intervjuet hørte jeg igjennom lydopptakene og skrev fortløpende ned det som ble sagt. Inkludert tegn som ga informasjon om informantens kroppsspråk, slik som pauser, sukk, latter, risting på hodet og annen gestikulering. Silverman (2011) påpeker at man får en mer omfattende forståelse for hva intervjupersonen formidler dersom man er åpen for både deres ord og kroppsspråk (Silverman, 2011, s. 337-338, i Thagaard, 2013, s. 107). Denne prosessen kalles transkripsjon og kommer av ordet «transformere». Med andre ord transformerer eller oversetter man fra talespråk til skriftspråk og her kan mye av innholdet gå tapt ettersom kroppsspråk ikke kommer frem på papiret.

Etter at alt var nedskrevet leste jeg gjennom intervjuene for å få en følelse av helheten, som igjen gjorde meg også oppmerksom på gjennomgående mønstre, og hva som utgjorde de viktigste og mest interessante aspektene ved besvarelsene.

Jeg kom frem til at «Redd for å være for flink», «Kjedsomhet», «Mangel på læringsstrategier» og «Sosiale vansker» var interessante poeng i intervjuet som jeg ville gå i dybden på, og dette ble også overskriftene for kodene mine. Dalen (2011) hevder at målet med kodingsprosessen er å komme frem til en overordnet forståelse av datamaterialet som gir en dypere forståelse for fenomenet som undersøkes (Dalen, 2011, s. 63). Thagaard uttrykker at koder er med på å gi uttrykk for meningsinnholdet i teksten (Thagaard, 2013, s. 158). Videre i analysen ble dette nyttige hjørnesteiner å arbeide ut i fra for å kunne besvare forskningsspørsmålene mine.

Til tider kunne informantene gi ufullstendige svar på spørsmålene, men fulgte likevel opp spørsmålene senere i intervjuet slik at deres svar og meninger ble mer utfyllende og ble lettere å tolke. Dersom jeg følte at besvarelsene likevel var uklare, gjentok jeg spørsmålet og oppsummerte det informanten hadde svart, for å forvise meg om at jeg hadde forstått han/henne rett, og at empirien min skulle være verifisert. Denne strategien omfatter også tre av de seks kvalitetskriteriene som Kvale & Brinkmann (2018) holder frem som av stor betydning for det ideelle intervjuet. «Ifølge dem bør meningen med det som blir sagt både tolkes, verifiseres og kommuniseres før lydopptakeren slås av» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 193).

For å sette disse uttalelsene i sammenheng skrev jeg et komprimert sammendrag av informantens uttalelser under de forskjellige kodene. Dette kalles meningsfortetning og «medfører en forkortelse av intervjupersonens uttalelser til kortere formuleringer» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 232). I dette tilfellet må man passe på å ikke forminske eller fordreie de faktiske meningene informanten sitter på. Noe som er lett å gjøre ettersom man gjerne vil at informantens opplysninger skal passe inn i ens eget bilde av situasjonen. Dette kalles *partisk subjektivitet* og betyr ganske enkelt dårlig og upålitelig arbeid (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 239). De to peker videre på at man heller bør etterstrebe en *perspektivisk subjektivitet*, der man som forsker stiller ulike spørsmål til teksten og kommer frem til forskjellige konklusjoner eller fortolkninger (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 240).

Thagaard (2013) hevder at grunnlaget for utviklingen av ny teori i slike studier baserer seg på tolkninger av dataenes meningsinnhold (Thagaard, 2013, s. 194). Videre skriver hun at forskeren utvikler sin forståelse basert på sitt faglige ståsted, ut i fra informantenes

forståelse, eller ved å representere en alternativ forståelse. De forskjellige måtene å forholde seg til og tolke dataens meningsinnhold på, kan også være med på å danne nye perspektiver på saken (Thagaard, 2013, s. 193-194).

I kvalitativ forskning kan man benytte induktiv, deduktiv eller en abduktiv tilnærming som er en slags blanding av de to første.

Den induktive tilnærmingen baserer seg på å danne og utvikle teori fra innsamlet empiri, og herunder fremheve mønstre og sammenhenger i funnene.

Deduktiv tilnærming støtter seg til teorien, og analyserer data ut i fra teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013, s. 197-198). I mitt forskningsprosjekt har jeg valgt den abduktive tilnærmingen. Thagaard (2013) understreker at denne tilnærmingen krever at empirien knyttes opp i mot teoretiske perspektiver. Her vil etablert teori danne grunnmuren og analysen av de nye innsamlede dataene lede meg til nye teoretiske perspektiver. Denne tilnærmingen vil være mest tjenlig med formålet for oppgaven; der min forforståelse for temaet er med på å danne spørsmål til intervju med forskjellige lærere, for så å finne måter å legge til rette for evnerike elever på i skolen, gjennom lærernes uttalelser.

En annen del av forskerrollen er å gjøre forskningsarbeidet transparent, med andre ord gjennomsiktig, slik at det blir lett for leser å forstå hvorfor man gjør som man gjør. En annen del av dette er at det som kommer frem skal kunne etterprøves av andre forskere, som igjen kan komme frem til samme svar. Dette fremmer også validitet, troverdighet og relabilitet i forskningen. Jeg vil med dette i bakhodet nå i neste kapittel, presentere og drøfte mine funn på en slik måte at leser forstår hvorfor jeg tar utgangspunkt i de sitater som presenteres, og konteksten rundt.

4.0 Funn og drøfting

4.1 Presentasjon av kapittelet

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene og samtidig drøfte disse opp i mot teorien jeg har valgt å bruke i oppgaven. Dette valget har jeg tatt både for å gjøre det mer oversiktlig og ryddig for leser, men også for å kunne korte ned oppgaven slik at den oppfyller størrelseskravet.

Det overordnede målet med presentasjonen av funnene, er at de skal sette i gang tankevirksomhet og refleksjon rundt problemstillingen og de tilhørende forskningsspørsmålene som underbygger problemstillingen.

For at jeg skal kunne besvare problemstillingen min, vil jeg fremlegge aktuelle funn som kan belyse hvert enkelt forskningsspørsmål og dermed også forhåpentligvis gi svar på problemstillingen.

For å kunne presentere og drøfte funnene på en ryddig måte, vil jeg dele dette kapittelet opp i fire underkapitler der hvert kapittel tar for seg hvert enkelt forskningsspørsmål.

Funnene eller resultatene, vil altså bli presentert med en temasentrert tilnærming. "Det vil si at resultatene presenteres i tilknytning til sentrale temaer i materialet" (Thagaard, 2009, s. 219).

4.1.1 Informantene

For å bevare informantenes anonymitet, vil betegnelsene på informantene være «Lærer A», - B, C, D, E og F. De vil alle bli referert til som «han» selv om informantene består av både kvinner og menn.

Lærer A er en relativt nyutdannet lærer med en liten klasse. Han hevder at han har flere elever som utmerker seg som evnerike i klassen sin, men at dette utspiller seg på forskjellige måter. Noen er svært pliktoppfyllende og «flinke», mens andre får svært gode resultater bare av å «flyte med», uten å måtte legge ned så mye arbeid.

Lærer B er også en nyutdannet lærer. Han beskriver to elever som ofte kan dominere undervisningssituasjonen og som liker å vise frem evnene sine for sine medelever, men som blir usikre og utfordrende når de kommer i situasjoner med «fremmede» elever fra andre klassesertrin eller assistenter og vikarer.

Lærer C har god fartstid i skolen, og har også spesialpedagogisk bakgrunn. Denne læreren kan også fortelle om mye av de samme erfaringene som lærer A og B.

Lærer D har i mange år arbeidet som lærer men uten faglig kompetanse innen yrket. Han har praktisert i klasser der elever i forskjellige aldre får undervisning sammen, og forteller hvordan de som han karakteriserer som evnerike, har hatt spesielt godt utbytte av dette.

Lærer E har både utdanning innen barnehage og skole. Han legger spesielt vekt på hvordan man kan støtte opp om elevenes evner for at de skal oppleve å bli verdsatt og anerkjent i skolen og blant sine medelever.

Ettersom de første informantene mine gjorde seg ferdig med lærerutdannelsen før 2017, spurte jeg i sluttfasen av prosjektet også en nåværende lærerstudent om han har fått kjennskap til temaet evnerike elever. Han vil bli omtalt som «Lærer F».

Kvale & Brinkmann (2018) hevder at intervjusitater på svært lokale dialekter, kan være vanskelige å forstå. De tilrår videre til at man derfor bør omarbeide dialektiske uttalelser til et mer lesbart språk (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 308). Siden både jeg og informantene har forskjellige dialekter, vil jeg oversette uttalelsene til ren bokmål og nynorsk for å gjøre det lettere for leser å forstå. Jeg vil presentere informantenes utsagn gjennom direkte sitater. Tegnsettingen «(...)» vil representere en meningsfortetning, at jeg med andre ord forkorter uttalelsene slik at det viktigste fremkommer av sitatet (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 232).

4.1.2 Oppgavens forskningsspørsmål

Lærernes kunnskap, kompetanse og forutsetninger for å kunne tilrettelegge for evnerike elever

I det første delkapittelet vil jeg ta sikte på å kunne presentere svar på det første forskningsspørsmålet mitt, som handler om *hva lærerne tenker om de evnerike elevenes situasjon, og sine forutsetninger for å kunne tilrettelegge for gruppen*. Her vil jeg se nærmere på de intervjuede lærernes kunnskap og kompetanse om evnerike barn, samt deres tanker om temaet og elevenes situasjon, for videre å kunne drøfte dette opp i mot den presenterte teorien med dette fokuset.

Lærernes forståelse, opplevelse og tanker om hva som kjennetegner evnerike elever

Det andre delkapittelet mitt tar for seg forskningsspørsmålet som handler om *hvordan lærerne opplever de evnerike elevene*. Her vil jeg presentere hvordan lærerne forstår og kjennetegner gruppen, samt hvilke særlige behov de oppfatter at de evnerike kan ha, for å se om dette kan bekrefte eller komme med nye innspill til teorien.

Faktorer som bidrar til god skolelivskvalitet. Samspill og relasjon til medelever og lærere

I det tredje delkapittelet vil jeg ta for meg forskningsspørsmålet som går ut på å få innsikt i *hvilke faktorer som bidrar til at elevene opplever en god skolelivskvalitet*. Med dette spørsmålet vil jeg blant annet gå inn på de evnerike elevenes samspill med sine medelever og relasjon til læreren selv.

Tilrettelegging av undervisningssituasjon. Hva fremmer og/eller hemmer

I det fjerde og siste delkapittelet vil jeg beskrive *hvordan lærerne tilrettelegger undervisningssituasjonen for de evnerike elevene*. Herunder vil jeg presentere det lærerne mener fremmer læring og blomstring, og hva som fører til mindre heldige resultater og situasjoner for de evnerike elevene.

4.2 Hva tenker lærerne om de evnerike elevenes situasjon og om sine forutsetninger for å kunne tilrettelegge for gruppen?

4.2.1 Lærernes kunnskap og kompetanse om evnerike elever

Münks hevder at lærere ikke vet hvordan de skal oppdage og forholde seg til evnerike nettopp fordi de ikke har fått kunnskap om dem (Brøyn, 2009, s. 52). Jøsendalutvalgets rapport peker også på kompetansemangelen blant lærerne og holder frem dette som en av hovedårsakene til at opplæringstilbudet ikke er tilfredsstillende for evnerike elever (NOU 2016:14). Utvalget viste videre til tiltak som måtte iverksettes, deriblant å bringe mer fokus på evnerike innen utdanningene relatert til barn og unge. På bakgrunn av dette var det derfor interessant å høre om lærerne jeg intervjuet hadde fått kjennskap til temaet gjennom utdanning eller lignende.

Lærer A forklarer kort at han ikke kan huske å ha lært eller fått kunnskap om evnerike elever. Mens lærer B og C uttaler seg følgende:

Hvordan gjøre skolen til en god læringsarena for evnerike elever?

«Ikkje i lærerutdanninga. Men fikk litt innblikk i det når eg skreiv bachelor om tilpassa undervisning, men då også var fokuset på dei «svake» elevane. Det var kun snakk om tilrettelegginga som gikk ut på å få inn bøker med stor og lite skrift, og ikkje andre veien» (Lærer B)

«Ikke gjennom vanlig lærerutdanning – men i utdanning i spesialpedagogikk. Jeg har også lest litt selv om dette». (Lærer C).

Lærer D og E forklarer at de ikke har tenkt over temaet før de selv opplevde å ha spesielt flinke elever i klassen sin.

Med tanke på at det stadig kommer nye artikler på internett om evnerike barns prekære behov, og at virkningene av Jøsendalutvalgets rapport kanskje har trådt synligere i kraft nå, tenkte jeg at det kanskje hadde skjedd større forandringer i pensumet for lærerutdannelsene de siste par årene. Jeg intervjuet derfor kort en nåværende lærerstudent. Dette var svaret jeg fikk:

«Eg trur vi var så vidt inne på det i ei forelesning, men i lag med anna stoff. Så eg føler det er veldig lite fokus på det» (Lærer F).

Disse uttalelsene bekrefter mye av det den tidligere forskningen har uttrykt, nemlig at kunnskap om evnerike ikke har vært et vektlagt tema. Med tanke på at Norge er underlagt Unesco's Salamanca erklæring der det påpekes at alle barn med alle slags forutsetninger skal imøtekommes, er denne forsømmelsen i direkte konflikt med det som står her (UNESCO, 1994, s. 6).

Hvorfor det fortsatt har vært stillstand rundt dette vil fortsatt forbli ubesvart, men konklusjonen min er at selv om forskjellige tiltak har blitt lagt frem, er det i min studie ingen endringer å spore blant mine intervjuede læreres kompetanse om evnerike elever.

4.2.2 De klarer seg godt selv

Videre reflekterer de rundt den bakenforliggende årsaken til at denne kompetansen har uteblitt, der samfunnets syn på evnerike elever fremstår som et viktig moment. Som i siste utsnitt fra intervju med Lærer B, forteller han at tilretteleggingene som ble gjort for elevene i hennes bacheloroppgave satte fokus på de «svake» elevene og deres behov for «(...) bøker med *stor* og *lite* skrift, og ikkje andre vegen». Han konstaterer den skjeve fordelingen av

tilpasning ved denne setningen: *«Vi diskuterte faktisk det at folk er raske å tenkje at tilpassa opplæring, er lik tilpassing for dei «svake» (Lærer B).*

Denne oppfatningen gjenspeiler også lærer A's uttalelser der han forklarer at det som oftest blir prioritert å diskutere hvordan de kan hjelpe elevene med lærevansker. *«(...) Slik som det er no, så er det ofte dei som er fagleg svake som har ekstraundervisning, eller som vert prata om og tatt hand om. (...) Og så er jo det dei som treng mest hjelp i timane. Så gløymer ein litt bort dei som klarar seg sjølve sant. Sjølv om dei kanskje ikkje klarar seg heilt sjølve likevel..» (Lærer A)*

Også ut i fra den nyutdannede lærerens uttalelser kan man se at tilpasset opplæring er mest knyttet opp i mot «de svake»: *«Ja, alle tenke at tilpassa opplæring gjelde for dei svake.. Dei som kan og vil meir, blir forsømt noke grådig...»*

Disse lærernes uttalelser indikerer at det fortsatt foreligger en tro om at de evnerike ikke ligger innenfor rammen der det er behov for spesiell tilrettelegging, og at tanken om at de klarer seg fint selv. Det gjenspeiler også den ideologiske eller politiske holdningen om at alle skal være like og lære det samme og at en *«(...) en sosialdemokratisk nasjon ikke bør gi spesiell hjelp og støtte til den såkalte eliten» (Idsøe & Skogen, 2016, s. 21).*

Det faktum at mange tenker at de evnerike elevene klarer seg godt selv, er også den mest dominerende holdningen samfunnet har til evnerike elever (Idsøe & Skogen, 2016, s. 48). Det er i utgangspunktet ikke så vanskelig å forstå heller dersom man ikke har satt seg inn hva som kan kjennetegne en evnerik elev. Og mange evnerike klarer seg også godt på skolen, og presterer bra. Men forskning har også vist av disse elevene ofte bare bruker en liten del av evnene sine og arbeider uvitende på et stadium som ligger flere hakk under deres ferdighetsnivå (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 122-123). Et lyspunkt på saken er at det her fremkommer at mine informanter har den oppfatningen om at noe må gjøres for å endre situasjonen, og rette fokuset mot å støtte opp om de evnerikes behov også. Dette kommer tydelig til uttrykk i lærer C's uttalelse:

«Det er viktig å få lære mer om denne elevgruppen. Skolen har vært altfor opptatt av at alle skal være like og lære det samme. Dette har skapt store frustrasjoner både for elever og lærere. Opplæringa skal være likeverdig – men ikke nødvendigvis lik» (Lærer C).

Denne uttalelsen ser jeg på som veldig konkluderende, og den gjenspeiler store deler av teorien jeg har brukt i oppgaven og understreker hvorfor dette er et tema man må ta tak i.

4.2.4 Tid og ressurser for alle nivå

Evnerike elever ser ofte verden med ekstra nysgjerrige og avanserte briller, og kan derfor utfordre og forlange detaljerte svar som ligger utenfor det pensumet som elevene skal gjennom. Denne gruppens behov og forutsetninger for å lære, ligger også ofte utenfor den ordinære kompetansen som de fleste lærere sitter inne med. Den manglende kompetansen vil være en faktor som i seg selv gjør det vanskelig å tilrettelegge for de evnerike elevene, men hovedårsaken er fra de intervjuede lærernes perspektiv; for lite tid og ressurser.

Smedsrud & Skogen (2016) bekrefter at de største utfordringene ligger i hvordan skolesystemet er strukturert siden alle elevene skal følge det samme faglige nivået. På grunn av dette kan det være vanskelig å la noen elevene få akselerere uten å møte på hinder, og å klare å følge opp eventuelle tiltak som blir satt inn (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 96).

«Vi prøver jo å gjøre så godt vi kan med det vi har, men skulle gjerne hatt info om hvordan vi kunne lagt til rette for de evnerike også. De blir ofte overlatt litt til seg selv.. fordi de også som oftest klarer seg godt selv.. Uansett behov så er det vanskelig tidsmessig å rekke over alle elevene å gi de den hjelpen de egentlig trenger..» (Lærer E)

De forteller også at antall elever i klassen er med på å forverre situasjonen ettersom det da vil være flere nivåer å forholde seg til.

«Ja eg kan ikkje kvar time ha vanskelege opplegg heller, for då dett jo dei andre ned. Å då må eg bruke tid på å hjelpe dei som ikkje heng med i staden. Å då må dei flinke klare seg sjølv, og får det kanskje ikkje helt til, å eg må likevel jobbe med dei andre. Å alt blir berre rot...» (Lærer A)

«Det er vanskelig når det er så mange nivå i klassa. Der er nokre som er kjempeflinke til å forstå og prate engelsk, -men så klarer dei ikkje å lese eller skrive ei einaste setning på engelsk. Så då.. - kva skal du gjere då?

Så har du ein annan som kanskje skriv litt betre, men som ikkje klarar å snakke engelsk eller forstå den døyt av det som blir fortalt på engelsk. Og så står du der då å.. - kva skal ein gjere denne timen for at alle skal få eit eller anna utbytte av den..?» (Lærer A)

Gjennom disse uttalelsene gikk mine tanker over i differensieringsstrategiene jeg hadde lest om. Dette vil jeg for øvrig komme nærmere inn på under kapittel 4.5.1 *Differensiering* –

aksellerasjon og berikelse. Kort fortalt spurte jeg om lærer A hadde prøvd å differensiere pensumet litt for å møte den enkelte elevens evnenivå. Han forklarte da at nettopp tid og ressurser var noe som satte kjepper i hjulene for dette: «(...) ikkje berre skal du lage til dissa opplegga og sette dei i gong, men du skal også følge dei opp, du skal også ha vurderingssamtale og vurdere samtalanene, så skal elevane også vurdere seg sjølve. Så skal dei ha medbestemmelse på kva dei ska gjere. (...) og foreldra skal få innsikt i alt. Å dei ska ha lekser og dét skal fylgjast opp og rettast. Så du har jo ikkje tid til ekstra differensiering.. Å då kan du tenke deg når eg har så få elevar, - og då dei som ha over 20 elevar! Kva i svarten skal dei gjere då?!» (Lærer A)

Smedsrud & Skogen (2016) er også inne på denne problemstillingen. «Er det mulig for en lærer å legge til rette for en klasse med elever som opplever å ligge på forskjellige kunnskapsnivå?» Som Lærer A forklarte i intervjuet hadde han i sin engelsk-klasse med åtte elever, måttet tilpasse oppgavene til flere forskjellige nivåer hvis alle elevene skulle fått undervisning etter sin engelskkompetanse. Dette var også noe han etterstrebet så ofte han hadde tid til overs, men opplevde ofte at det ikke ble tid til det. Videre uttrykker han sin medfølelse med lærere som har over tjue elever i sine klasser... At en slik tilpasning vil være utfordrende, er noe de fleste lærere forståelig nok vil være enige om. Som Smedsrud & Skogen(2016) hevder, er det for en lærer heller fristende å utvikle ett opplegg som treffer flest mulig elever (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 26). Utfordringen da er at et slikt tilbud fortsatt vil være uoverkommelig for noen, samtidig som det vil bli ufattelig kjedelig for de elevene som er sterke på feltet (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 26).

Etter disse uttalelsene tenker jeg til bake på det som kommer frem fra Jøsendalutvalgets arbeid med kartleggingen av de evnerikes situasjon. Her viser de til at det må forestå konkrete planer der tiltak som gagnar de evnerike er presentert og lett tilgjengelige for lærerne å arbeide ut i fra.

4.2.3 Tverrfaglig samarbeid

Lærer B uttrykker sin frustrasjon over andre instansers manglende forståelse og kunnskap om hvordan de evnerike elevene kan fremstå, i dette tilfellet PPT som skal fungere som veiledere og rådgivere for lærerne:

«Vi har hatt PPT inne, men dei forstår ikkje at dei som utagerar, kanskje gjer det fordi dei kjedar seg. Det er ofte diagnoser det går i når dei er inne..» (Lærer B).

Dette bekrefter Jøsendalutvalgets rapporteringer som slår fast at feildiagnostiseringen av elevgruppen er høy, og at både lærere og PPT ofte feilaktig mistenker AD/HD, autismespektervansker og lignende, når realiteten er en helt annen (Jøsendalutvalget, 2016, s. 6).

Smedsrud (2012) gjorde en undersøkelse der det kom frem at skole og PPT heller ikke har tiltak å sette inn dersom elever får påvist høye evner (Smedsrud & Skogen, 2016).

På en side kan dette komme av at evnerike elever faktisk ikke har rett på spesialpedagogisk hjelp dersom de ikke får tilfredsstillende utbytte av opplæringen (Veilederen i Spesialundervisning, 2017, s. 13-14). Men på den andre siden er det fremhevet i læreplanverket for Kunnskapsløftet, at alle elever, også elever med særlige evner og talent, skal få møte utfordringer slik at de får oppleve mestring og at skolen skal gi alle de samme forutsetningene for å utvikle sine evner og talent (Kunnskapsløftet, 2016, s. 2-4).

Med tanke på dette vil det også behøves veiledning og spesialpedagogisk hjelp for å få dette til, noe Brøyn (2009) bekrefter «For mange lærere virker det som en umulig oppgave å dekke disse spesielle behovene innenfor en vanlig klasse, men med spesialkompetanse på feltet er det absolutt mulig» (Brøyn, 2009, s. 52).

Videre understreker Utdanningsdirektoratet at elevene skal gis mulighet til å bruke forskjellige læringsstrategier ut i fra hva elevene selv opplever er best tilpasset deres egen læring for å utvikle kompetanse i faget (Udir, 2015, s. 3-4). Igjen vil dette avhenge av lærernes kompetanse og innsikt i temaet, og de vil som nevnt også kunne trenge veiledning og støtte fra PPT eller andre faginstanser.

4.3 Hvordan oppleves og kjennetegnes de evnerike elevene sett fra lærerperspektivet?

4.3.1 Ser sammenhenger

Både lærer B og C kan fortelle at en sterk evne for å kunne se sammenhenger, - er et kjennetegn ved deres evnerike elever. Dette egenskapen kommer for eksempel frem når «lærer B» gir oppgaver der elevene skal sette inn ord som skal danne setninger:

«(...) Å for dei som les mykje, og som ser samanhengar lett, så er det gjort på null komma niks. Det tek dei fem minutt, medan dei andre kan sitte ein halvtime med dei same to sidene» (Lærer B)

Også lærer C påpeker også evnen til å se sammenhenger, da han skulle beskrive hvordan de evnerike elevene er:

«Elever som ser sammenhenger andre ikke ser – som gleder seg over kompliserte oppgaver og som arbeider selvstendig fremover med et pensum som ligger langt over det deres alder skulle tilsi. Eksempel kan være – elever i 4-6 klasse som arbeider med matematikkoppgaver for VGS. Funksjoner, potenser og litt algebra» (Lærer C.)

Kate Distin (2006) bekrefter at det å se sammenhenger nettopp er et slikt kjennetegn som evnerike elever ofte innehar. Denne egenskapen er også oppgitt i Tabell2, som er utarbeidet av Chuska (1989), Clark (2002), Silverman (2000), & Winebrenner (2001). Noen av de nevnte egenskapene i tabellen, som samsvarer med denne påstanden er at de «Har evne til å manipulere et system av symboler, evne til å bruke tilegnet informasjon for å løse andre problemer, tenker assosiativt, overfører informasjon til nye situasjoner, er flinke til å legge merke til uvanlige sammenhenger og lærer visse ting tidligere enn sine klassekamerater. Lærer B forteller også videre om elever som allerede har mestret addisjon og subtraksjon og som bruker disse evnene til å ta fatt på vanskeligere oppgaver og enda til multiplikasjonsoppgaver. Læreren hadde en meget god løsning på denne problemstillingen, og jeg vil komme tilbake til dette i underkapittel 4.4 der jeg tar går nærmere inn på hvordan lærerne tilrettelegger undervisningen for de evnerike.

4.3.2 Forskjellen mellom evnerik og skoleflink

Det som kommer frem gjennom alle intervjuene er at de evnerike elevene ofte har et høyt vitebegjær, og liker utfordringer, spesielt dersom disse møter deres iboende interesser.

Også Distin (2006) bekrefter at disse elevene ønsker å lære, forstå og oppdage, noe Lærer C også påpeker at kjennetegner deres evnerike elever. *«De lar seg ikke stoppe i sin vitebegjærlighet. Dess vanskeligere oppgaver, dess bedre» (Lærer C)*

De skiller seg blant annet ut gjennom å tenke og betrakte sine omgivelser på en annen måte enn de andre elevene. Dette kan man videre se gjennom Lærer C's uttalelser:

«Det er ei stor glede å sjå elever arbeide dypt med prosjekt og oppgaver som ligger langt over det man kunne tenke seg var mulig. De evnerike elevene ser ofte verden på en annen og mer sammensatt måte» (Lærer C)

At de ser verden med andre briller enn sine jevnaldrende er også noe Idsøe (2013) fremhever som et kjennetegn ved evnerike elever.

Videre uttrykker de at de også kan utfordre lærerne på grunn av deres spesielle måter å tenke på, og at dette er med på å utgjøre forskjellen mellom de evnerike og de skoleflinke.

«De skoleflinke gjør mer som de de blir bedt om, mens de evnerike utfordrer oss. De evnerike er på en "annen planet" på et vis. De kan lage krøll.» (Lærer C).

Da jeg spurte «Lærer B» om han hadde kartlagt eller foretatt en IQ-test på de evnerike elevene sine, kunne han fortelle at den ene eleven scoret langt over 130, som er grenseverdien for å være evnerik (Skogen & Idsøe, 2011; Mönks & Yppenborg, 2006; Winner, 2000, i Smedsrud & Skogen, 2016). Han reflekterte videre rundt dette, og forklarte at grunnen til at kun denne ene eleven scoret såpass høyt, kunne komme av at de to andre hadde utfordringer med å holde konsentrasjonen og derfor ikke klarte å prestere etter de reelle evnene sine. Smedsrud & Skogen (2016) hevder også IQ kan være en god fellesnevner for evnerikdom, men at bakkdelen med slike tester er at de ikke alltid vil kunne gi gyldige målinger fordi forskjellige menneskelige faktorer kan forstyrre resultatene. Dette handler om å være emosjonelt, sosialt og mentalt tilstede for å kunne prestere godt (Smedsrud & Skogen, s. 35). Dette bekrefter også lærerens teori om hvorfor kun den ene eleven scoret over grenseverdien som kreves for å bli betegnet som evnerik.

Lærer E og D har også et annet perspektiv på hva det vil si å være evnerik og uttrykker følgende:

«Vi er alle forskjellige, noen er flinke praktisk, sosialt og andre teoretisk. (...) I mange sammenhenger hører vi at vi skal sette pris på dette mangfoldet, (...) men i skolen, der barna våre tilbringer mesteparten av sitt tidlige liv, der de skal utvikle seg og danne grunnlaget for livet videre, DER skal alle tilpasse seg de samme rammene.. Jeg syntes det er ganske trist» (Lærer E).

Dette utsagnet fikk meg til å tenke på den biten jeg har sett meg nødt til å utelate på grunn av størrelsen på oppgaven. Jeg hadde nemlig lyst å ta med Gardeners teori om de syv intelligensene, for å være evnerik omfatter ikke bare å være spesielt flink akademisk. De aller fleste har sine spesielle evner innenfor ulike felt, men det blir litt som i et lotteri om ens evner blir anerkjent, slik skolen er lagt opp til i dag. Man kan undres over hvordan elevenes skolelivskvalitet ville vært dersom det var større rom for elevenes individuelle nisjer i skolen. *Skolelivskvalitet* omfatter elevens oppfatning av arbeid og læring, relasjoner til lærere, medelever og andre, samt faglig, sosial og personlig utvikling og læring (Tangen, 2012, s. 152). Skolen har ansvaret for at elevene opplever denne som god.

Barn bruker store deler av livet sitt på skolen, og den kunne vært en ypperlig arena for å oppdage og dyrke frem elevenes talenter. Som Skogen (2010) poengterer er det merkelig at elitismekortet skal dras frem i skolesammenheng, når det i andre sammenhenger satses på å utvikle talenter. Det blir for eksempel i høy grad lagt inn ressurser for å dyrke frem sportsstjerner som skal representere landet vårt (Skogen, 2010, s. 551). Hvorfor det ikke er mer rom for praktiske fordypningsmuligheter før man plutselig skal ta et yrkesvalg, kan for mange virke meningsløst.

Lærer D's uttalelse belyser denne problemstillingen:

«Jeg mener alle har et slags talent, men det er ikke like lett å få vist frem talentene sine dersom det ikke faller seg naturlig.. (...) for eksempel er det elever som er ekstra flinke praktisk og er veldig kreative. Er man god i fotball vil det være mange muligheter for å vise seg frem både i friminuttene og i gymtimen. (...) dessuten er disse elevene også på kamper og treninger flere ganger i uken.. Men de som elsker å skrive, male eller drive med bygg og mekk har ikke like mange muligheter til å få satt disse evnene ut i live, iallfall ikke dersom de ikke bor på større steder der de har mer muligheter utenfor skolen. De blir liksom litt overlatt til seg selv» (Lærer D).

Han fortsetter videre:

«Selv om de kanskje ikke er like flinke i fagene så kan de likevel også være veldig modne og reflekterte for alderen.. Jeg har opplevd at mange slike elever er flinke til å argumentere og engasjere seg i forskjellige diskusjoner. Og slike evner burde jo også dyrkes..» (Lærer D).

Lærer D har et syn på evnerike elever som minner mye om den flerfaktorbaserte forståelsesmåten. Herunder trekker også Sternberg (2009) frem at sosial intelligens burde vektlegges. Verdsettingen av ulikhet er en forankring man finner igjen i kampen for en inkluderende skole, samtidig er det også viktig at personene som skal bidra til samfunnet har forskjellige ferdigheter for at samfunnet skal kunne fungere best mulig. De evnerike spiller uten tvil også en viktig rolle i denne sammenheng. Idsøe & Skogen(2016) underbygger dette ved å hevde at «Dersom disse ikke blir sett, ikke får oppmuntring, hjelp og støtte til å utvikle sine evner og talenter optimalt, mister samfunnet viktige ressurspersoner» (Idsøe & Skogen, 2016, s. 65).

4.3.5 Frykt for å ikke prestere

Informantene forteller også om elevenes frykt for å ikke alltid mestre og prestere like godt.

«(...) når dei får noko som er litt vanskelegare, så blir dei ekstremt frustrert når dei ikkje får det til. Og kan kjenne på denne prestasjonsangsten. For dei er ikkje vande med å måtte jobbe for det. Dei er ikkje vande med å komme ned i denne læringsgropa der dei må svette og gruble litt» (Lærer A)

Smedsrud & Skogen (2016) påpeker at evnerike elever ofte kan oppleve usikkerhet rundt oppgaver der det er flere mulige svar fordi de ønsker å vite at de gjør ting rett med riktig fremgangsmåte med en gang (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 93). Det er derfor viktig at læreren minner elevene om at det er menneskelig å gjøre feil, og at det å feile er en del av læringsprosessen (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 93).

Lærer B forteller at de har fokusert mye på at det er lov å gjøre feil men at det ikke er lov å ikke prøve. Han forteller videre at elevene likevel kan begynne å «tøyse og styre med andre ting» dersom de møter på oppgaver som de ikke mestrer. Jeg spurte han om de ikke rakk opp hånden for å få hjelp, og han svarte

«Spør ikkje om hjelp nei. Aldri opp med handa for å få hjelp, kun vist det er noko dei vil vise. Det har eg faktisk aldri tenkt på før! Dei spør aldri om hjelp!» (Lærer B)

Ut i fra dette kom han frem til at dette kanskje hadde en sammenheng med at de ikke ville vise at de ikke klarte å løse oppgaven. Dette kan igjen ha en sammenheng med det lærer A fortalte, «Eg trur generelt sett at dei likar seg på skulen, men så trur eg også at nokon opplever at der er eit forventningspress. For dei er så vande med å få det riktig på prøve og

riktig her og der, at dei føler at dei må prestere, lese masse og gjer det som blir forventa av dei» (Lærer A).

Lærer A og B's erfaringer bekrefter det Manning (2006) har konkludert med, nemlig at disse elevene kan føle et så sterkt press på grunn av de høye standardene de setter for seg selv, at dette ofte kan resultere i uferdig arbeid, prokastinering og underprestasjon (Manning, 2006, s. 67).

4.3.4 Kapitulasjon

Når det gjelder frykten for å ikke prestere, kan lærerne også fortelle at dette kan ende i at elevene ofte gir opp hver gang de møter motgang.

«Det eg har opplevd med fleire som gjerne surfa litt gjennom, er at det ikkje skal så mykje til før dei gir opp. Medan dei som er vandt til å ikkje få det til, dei kjempa på. - Sjøl om det kanskje ikkje går, så kjempa dei på uansett. Men dei som er evnerike, dei gir seg når dei plutselig får litt som butta i mot» (Lærer A)

Han forteller videre at dette også kan føre til utagering og uro i klasserommet *«Dei kan utagere i klasserommet vist ting blir for lett, men også om det blir for vanskelig. For då har dei ikkje lært seg korleis dei skal tak i problemet » (Lærer A)*

Som Idsøe og Skogen (2016) påpeker kan en kjedelig og uinspirerende undervisning føre til at evnerike ikke tilegner seg gode læringsstrategier. Rett og slett fordi de ikke kreves siden oppgavene blir for enkle. Dette er imidlertid noe som fort kan by på problemer når elevene kommer høyere opp i utdanningsløpet der pensumet blir mer utfordrende og strategier behøves (s. 35-36).

Med tanke på strategier kunne informantene fortelle at deres elever ikke hadde det samme behovet for å legge ned tid og arbeid i skolearbeidet, og de uttalte videre sin bekymring for at elevene derfor ville mangle gode læringsstrategier for senere. Dette understreker både lærer A og B her:

«Det som bekymrar meg er at dei på ein måte berre seglar litt for glatt, å plutselig kjem det ein dag der pensum blir vanskeleg. Å då får dei kanskje heilt panikk.» (Lærer A).

og

«(...) Men so kjem det til då ein ikkje mestrar, - å då læs det seg om dei ikkje får det til på første forsøk. Dei er ikkje vande med det, og har heller ikkje strategia på korleis dei skal gå fram vist det ikkje går riktig fyrste gongen.» (Lærer B).

Dette med konsekvensene av manglende læringsstrategi kommer også frem fra en av Lærer E praksisfortellinger. Han forklarte at han selv hadde et barn som gikk i klassen til eleven han forteller om og at han derfor også kjenner til hvordan det har gått med han i ettertid.

«Flere ganger kunne han sitte å skrive som en gal før timen begynte, (...) jeg forsto at det var leksene han drev med da. Han var vel det man kaller en skippertaks-elev. (...) Viste ikke særlig motivasjon for å delta i undervisningen, men hadde aldri problemer med å få en sekser om han ville. (...) I dag har han ingen utdanning så vidt jeg vet. Han bor ikke her lengre, og holder seg vist dessverre sammen med mer.. lugubre typer..» (Lærer E).

Denne fortellingen speiler de emosjonelle kjennetegnene gitt i Tabell 2, der det står «Kan miste motivasjon, entusiasme og kreativitet dersom de ikke blir sett og akseptert, og noen kan søke til kriminelle miljøer» (Tabell 2, s. 87). Dette bekrefter også Skogen (2010) som poengterer at tendensen til å kjede seg og ikke oppleve utfordring kan resultere i at elevene trekkes mot mer destruktive arenaer for å få nyttet sine evner (Skogen, 2010, i Smedsrud & Skogen, 2016, s. 49).

4.3.6 Kjeder seg fort

Det er ikke vanskelig å forstå at læringsgleden kan få seg en solid knekk når de evnerike elevene kanskje i mange år fremover, må følge en undervisning som ligger flere hakk under deres ferdighetsnivå, eller som ikke imøtekommer med deres måte å lære på.

Lærerne kan også fortelle om følgene av *for lite* utfordrende oppgaver og undervisning.

Elevene vil da kjede seg, uttrykke misnøye med undervisningen og melde seg litt ut.

«Ja – de evnerike kan slite med motivasjonen, særlig viss de ikke får oppgaver og arbeid som passer dem. De har ofte mista motet og kan være vanskelig å få i arbeid igjen.» (Lærer C)

Jøsendalutvalgets rapport forklarer at den indre motivasjonen hos evnerike elever vil være høy, men at de vil stå i fare for å underprestere dersom de ikke møter faglig inkludering og utfordring (NOU 2016:14, 2016). De pekes videre på at forventningene til de evnerike ikke er

høye nok og at dette kan føre til underytelse og mangel på motivasjon og utvikling (Eyre, 1997, Freeman, 1991, i Smedsrud & Skogen, 2016).

«De utrykker av og til misnøye – og forstår ikke helt hvorfor de må gjøre underliggende arbeid. Det kan være føringer i matematikk – de kan for eksempel komme med helt rett svar på komplekse oppgaver, men ikke forstå hvorfor det er nødvendig å ta med utregningsmåte.» (Lærer C)

«Noen ganger ser man tydelig at de ikke helt passer inn – de syns det som skjer blir for banalt og melder seg litt ut.» (Lærer C)

«Det kan ofte se ut som om de kjeder seg og ikke følger med i timen. De kan for eksempel sitte å kaste viskelærbiter på klassekameratene eller ligge å sløve på pulten.» (Lærer E).

Høy forekomst av underprestasjon blant evnerike er et faktum som også tidligere forskning har påvist (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 14).

«Når ting skal forklarast og det blir forklart fleire gongar for at fleire skal forstå, så er det fryktlig kjedelig for dei som allerede ha forstått det! Då blir dei urolige, klarar ikkje å sitte i ro, snur seg, laga lydar og pratar.» (Lærer B)

Coleman mfl. (2015) forklarer at en skole som ikke legger opp undervisningen etter elevenes evne og kompetanse vil virke som en hindring for de evnerike elevenes utviklingsmuligheter. Dette fører igjen til at elevene ikke opplever skolen som en arena der de blir faglig eller intellektuelt stimulert, men heller en arena som er preget av venting, der de etterhvert utvikler strategier for å skjule sin egen annerledeshet (Coleman mfl. (2015), i Damsgaard & Opsahl, 2016). Det kan tenkes at følelsen av å være annerledes vil fremtre i større grad som følge av å bli presset inn i en forestilling om at alle skal lære det samme til samme tid.

«Eg ser at med ein gong det ikkje er tilpassing, så blir det meir uro, og meir slik at dei greier ikkje å la dei andre være i fred for det blir så kjedelig. Dei blir leide og mistar motivasjonen for å gjere noko i det heiletatt fordi «Dette her er jo så lett, kvifor skal eg gjere dette her?» I fyrste klasse var det enda meir tydelig, for då kunne dei evnerike å lese frå før, kunne å rekne, nokon var til og med komt til multiplikasjon og dreiv å skulle gange. Då vart det mykje uro når pensumet var 2+3.» (Lærer B)

Edwards (2009) hevder at evnerike elever som ikke får utviklet evnene sine på en adekvat måte, vil stå i fare for å utvikle et skjevt selvbilde og bli underytere dersom undervisningen ikke blir tilpasset deres evner og forutsetninger (Edwards, 2009, i Smedsrud & Skogen, 2016, s. 53).

I en forskning gjort av Skogen (2010) kommer det frem at mange av hans informanter opplever skolen som lite meningsfull (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 52) De understreker at mistrivsel i skolen der undervisningen ikke blir tilpasset deres evner og forutsetninger, kan medføre at elevene etterhvert vil begynner å «oppføre seg dårlig, skape bråk eller stå bak annen læringsforstyrrende atferd som hindrer et godt klassemiljø» (Winner, 2000, Edwards, 2009, i Smedsrud & Skogen, 2016, s. 53). Elever som mistrives på skolen vil også kunne danne seg en arbeidsrytme som ikke fremmer deres egentlige læringspotensial og vil som Tangen beskriver risikere å oppleve «en læring som bryter ned» i stede for «en læring som bygger opp» (Möllås, 2009 i Tangen, 2012, s. 153). Videre nevner hun at disse elevene også vil stå i fare for å havne i risikogruppen med høyt fravær og frafall i videregående opplæring (Tangen, 2012, s.153).

Tangen(2012) hevder at en av de viktigste faktorene som innvirker på elevenes skolelivskvalitet er elevens oppfatning av eget arbeid og læring. Etersom evnerike elver ofte er veldig selvkritiske og selvreflekterende vil fallhøyden være større dersom de føler at skolegangen i liten grad viser seg å svare til forventningene. Denne «forventningsbristen» har vist seg å være en forklaring på hvorfor mange elever faller fra i videregående skole (Tangen, 2012, s. 154).

Dette vil igjen kunne utgjøre et stort tap for samfunnet siden man da går glipp av spesielle ressurser og talenter, som satt på spissen; heller kunne bidratt til eksempelvis verdifulle handelsavtaler eller medisinske fremskritt.

Lærer B forteller også at han opplever at de evnerike kan late som de ikke forstår og at de viser mindre entusiasme for temaer som han vet de egentlig har god greie på – dersom de blir satt sammen med eldre elever. Han reflekterer videre over at dette kan ha en sammenheng med at det ikke er «kult» å være «skolenerd», og at de øvrige klassene har en litt annen læringskultur enn den han opplever i sin klasse. Idsøe & Skogen (2016) kan også

fortelle om dette fenomenet der de beskriver elever som presterer på et lavere nivå enn de har potensiale for, fordi de vil bli akseptert av de som blir betegnet som en «kul» gruppe jevnaldrende (Idsøe & Skogen, 201, s. 94).

4.4 Hvilke faktorer bidrar til god skolelivskvalitet?

Som det kommer frem fra funnene er vennskap og sosial tilhørighet av stor betydning for de evnerike elevenes trivsel og generelle skolelivskvalitet. Utdanningsdirektoratet (2017) påpeker at lærerne bærer mye av ansvaret for at elevene skal trives i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 61-75). Videre vil sosial tilhørighet kun oppstå dersom eleven opplever å bli anerkjent og inkludert blant sine medelever.

En annen del som er av stor betydning for skolelivskvaliteten, er at eleven får oppgaver som er tilpasset deres evnenivå og som oppleves motiverende å jobbe med. Som Idsøe & Skogen (2016) hevder vil læreren være den mest innflytelsesrike faktoren for de evnerike elevenes tilfredshet og prestasjoner (Idsøe & Skogen, 2016, s. 152).

4.4.2 Lærer-elev-relasjon

Ett annet aspekt ved behovet for trygghet, handler om relasjonen til lærerne som elevene må forholde seg til. Lærer B forklarer at han ikke kan ha inn fremmede assistenter eller vikarer, fordi dette skaper mer uro og distraksjon for de evnerike elevene.

«No har det vore slik at eg ikkje kan ha inn ekstra folk, for dei evnerike er så sensitive på slike ting.. Eg har prøvd å ha inn assistent og sånn, men det ha vore meir... til bry skulle eg til å sei. Fordi dei blir så distraherert. Den eine eleven sa faktisk på elevsamtale at «åh det er sånt bråk.. og «Det er så vanskeleg når det de går så mange i klasserommet» - Å då er det kun eg og ein annan assistent.» (Lærer B)

Behovet for kontroll og ro var en faktor som gikk igjen gjennom flere av intervjuene.

Lærer E uttrykker dette følgende:

«Jeg har merket at de dagene skolen skal ha felles aktiviteter og samlinger, - da blir ofte disse elevene som jeg karakteriserer som evnerike veldig oppjaget. De lager mer uro og noen blir også svært engstelige for hva som skal skje» (Lærer E).

Lærer B forteller videre at han derfor alltid lager planer, hva de skal gjennom i undervisningen, hvilke oppgaver de kan gjøre og hva og hva som skal skje i løpet av dagen ellers. Slik gjør han det forutsigbart for elevene som trenger det.

«Spesielt dei som slit litt med det sosiale men som er flinke fagleg, dei må ha det sånn A4, - vite kva som skjer. (...) Det gjer at dei føler seg tryggare i forskjellige situasjonar» (Lærer B)

Lærer B forteller videre om de evnerike elevenes behov for å ha få og faste personer å forholde seg til. Grunnen til dette er at de ofte kan utagere dersom de ikke føler seg trygge på personene de skal undervises av. (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 61-75).

«Det har vore inn ein del andre lærarar i klassa, noko som ikkje fungerer for dei evnerike elevane mine. - Nei for DÅ utagera dei. Så vi ha møtt på litt problem. For det ha vore mykje utskifting av faglærara nettopp fordi elevane ikkje er så snilde med dei nye som kjeme inn» Dei må ha noken dei er trygge på. Det er fyrst når dei er trygge at dei kan tørre å feile og ja...» (Lærer B).

(forts.):

Lærer B: «Så eg skal ha dei vidare neste år også. Eg må eigentleg det, for dei har ikkje hatt nokon andre lærara sånn fast. Eg håpar på ein «soft» overgang for dei, og dei er veldig opptatt av dette sjølve også!

Jeg: «Åja? At DU skal vere her med dei?»

Lærer B: «Ja dei er litt redde for dette. Og det har jo litt med trygghet og det sosiale igjen, - at dei veit når dei trakkjar over streken, dei veit kva eg forventar.» (Lærer B).

Evnerike elever vil ofte kunne virke utfordrende på lærere (Distin, Smedsrud & Skogen, Idsøe) Med tanke på Lærer B's forklaring av situasjonen rundt de evnerikes møte med nye utenforstående lærere, kan dette forstås som at evnerike har et større behov for lærere som forstår og tar hensyn til deres læringsmåter og personlighet.

4.4.3 Det sosiale aspektet

Lærerne kan fortelle at det sosiale aspektet kan by på utfordringer for elevene som de betegner som evnerike:

«Dei er veldig smarte men har likevel problem med det sosiale. Når eleven gjer skriftlig arbeid så kan ein sjå at eleven er smart, men så har den same eleven store utfordringar med for eksempel å delta og forstå korleis leikar fungerer.»

(forts.):

«(...) dei har litt andre måtar å gjere ting på. Dei er veldig opptekne av reglar, og greier ikkje heilt å sjå når ein kanskje kan ha eit lite unntak av den regelen, noko som igjen kan føre til at dei ikkje har så lett for å oppretthalde gode relasjonar til klassekameratane sine.» (Lærer B)

Han forteller også at de har hatt skuespill og samtaler om mobbing og hva man skal gjøre i forskjellige situasjoner for å være en god venn. I denne sammenheng var det spesielt en av hennes evnerike elever som engasjerte seg og forklarte seg reflektert og fornuftig om hvordan man skal være mot andre, men at dette fort ble glemt da eleven kom i konflikter med andre elever.

Dette samsvarer med det Skogen (2012) hevder, at evnerike elever ofte kan ha vansker med sosiale samspillet, siden det intellektuelle og den emosjonelle modenheten ikke alltid harmonerer (Skogen, 2012, s. 541).

Lærer B forklarer at de ofte kan ha vansker med å «se mellom fingrene» når det kommer til regler, og at det derfor kan oppstå konflikter i forbindelse med lek. Dette gjør det vanskelig når det kommer til å opprettholde lek og annet sosialt samspill. Dette kan sees i sammenheng med noen av de emosjonelle egenskapene som blir presentert i Tabell 1; «Viser ofte idealisme og rettferdighetssans fra tidlig alder, Har ofte et høyt nivå av moralsk dømmekraft» (Vedlegg 8.1, s. 86-87). Også Tabell 2 konstaterer at de evnerike ofte kan møte på sosiale problemer fordi de «Viser i tidlig alder stor rettferdighetssans» og «trekker seg lett tilbake når det sosiale ikke tilfredsstillir deres behov» (Vedlegg 8.2, s. 87-88).

Videre forteller Lærer E om hans opplevelse av de evnerikes entusiasme for temaer som fanger dem spesielt, og at disse interessene også kan dra i gang lek med andre barn:

«De kan også være en attraktiv lekekamerat fordi de kan dra i gang slike utforskningstokter der de er på jakt etter skruketroll og andre biller. Jeg har gitt de undersøkelsesglass, slike de kan ha insekter i, for å støtte opp under denne interessen. For jeg kan se at det er viktig for dem å få skinne gjennom slike aktiviteter siden de ikke er så glad i regelstyrt lek» (Lærer E)

Han poengterer også videre at deres manglende evne for å forstå at deres interesser ikke alltid er like fengende for lekekameratene, også er en side av saken som ikke er like heldig:

«De er ofte svært ivrige når det kommer til å vise og snakke om hva de synes er interessant. Selv om de andre vennene ofte ikke er like interessert så ser den «evnerike eleven» ikke ut til å tenke så mye over det, og kan derfor bli sittende igjen alene..» (Lærer E)

Smedsruds påstand; «Å være intelligent er ikke noe problem i seg selv. Men jo lenger du beveger deg fra gjennomsnittet i IQ, jo mer annerledes vil du føle deg på skolen og i klassen» (Jakobsen, 2018). – bekrefter vanskene de evnerike kan oppleve ved å skille seg ut fra sine jevnaldrende.

Smedsrud & Skogen (2016) skriver at de evnerike elevene kan «(...) slite med å forstå seg selv fordi de ikke møter tilstrekkelig forståelse fra omgivelsene på skolen. Identitet utvikler seg gjerne gjennom at man speiler seg i andre kompatible jevnaldrende» (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 40-41)

«Dei trivst så lenge det går bra i det sosiale ute. Men selvfølgelig- vist det sosiale får seg ein knekk, då er ikkje det så lett, og då er det heller ikkje så lett å konsentrere seg i klasserommet. Men sånn er det vel med alle, vist det psykiske ikkje er på plass.» (Lærer B)

4.5 Hvordan tilrettelegger lærerne undervisningen for at også de evnerike elevene skal kunne lykkes?

I stortingsmelding 20 (2012-2013) hevdes det at dersom læreren klarer å skape et godt læringsmiljø kan også evnerike elever prestere godt uavhengig av måten undervisningen er lagt opp på. Likevel stilles det krav til lærerkompetanse, og helst spesifikk fagkompetanse i opplæringen av denne elevgruppen (Frisberg, 2015, Nesse, 2014, Smedsrud, 2012a, 2014, & Winner, 2000, i Smedsrud & Skogen, 2016, s. 60). Grunnen til dette er at evnerike elever ofte kan tenke og løse oppgaver på helt andre måter enn sine medelever, ofte på mer kreative og innovative måter. Man må da som lærer ha kompetansen til å gjenkjenne disse løsningsstrategiene for å kunne imøtekomme og videre utfordre disse elevene intellektuelt (Hoth et al. 2017).

Å ha en forståelse for elevenes behov og forutsetninger er viktig for å kunne legge opp en god undervisning. Jeg vil videre presentere hvordan lærerne beskriver sin opplevelse av elevenes møte med undervisningssituasjonen for å gi et innblikk i hva som fungerer og hva som kan være utfordrende. Det vil handle om lærernes undervisningsstrategier samt

metoder og teknikker som de har høstet god erfaring fra. Lærernes differensieringsmetoder vil også bli løftet frem og drøftet opp i mot teori.

4.5.1 Differensiering – akselerasjon og berikelse

Slik det norske skoleløpet er lagt opp vil alle elever i utgangspunktet måtte følge det samme læreverket med de samme opplæringsmålene. Elever med stort læringspotensial eller *evnerike elever* som jeg velger å kalle de i denne oppgaven, har ofte forutsetninger og behov som fraviker de ordinære rammene som skolen arbeider innenfor. Mange i denne gruppen kan for eksempel starte på skolen med både lese-, skrive- og regneferdigheter på plass i verktøykassen sin, og higer etter ny lærdom å fylle den med.

Lærer C, forteller at skolen han jobber på, har mange muligheter for at nettopp disse elevene kan få utfolde seg innen deres interesser.

«På skolen hos oss har vi materiell og læreverk for alle trinn. Trenger noen oppgaver og læreverk som ligger på et høyere nivå skaffer vi det de trenger. Vi har brukt læreverk for VGS både studie og yrkesfag. Vi bruker også andre fagbøker. Hva det skulle være. Vi finner ut dette sammen med eleven» (Lærer C).

Videre peker han på viktigheten av å kjenne til elevenes interesser for at denne arbeidsgleden kan vedvare

«Det er viktig å komme i dialog med dem og hjelpe dem med å finne arbeid som passer type elev, og nivå. Elevene hos oss kan jobbe kreativt og med praktiske oppgaver. De får stort ansvar» (Lærer C)

Med tanke på de mange barna som for eksempel allerede har lært seg å lese og skrive før de begynner på skolen, kan denne metoden åpne opp for at gruppen slipper repeterende oppgaver av sorten de allerede mestrer og som kan føre til at de opplever kjedsomhet. Som Smedsrud og Skogen (2016) poengterer kan berikelse også handle om å videreføre elevenes ideer og tanker for et større konsept og sette det i sammenheng med et tema (s. 92). Dette kan også sette rammene for et prosjekt der eleven får anerkjennelse for sin kunnskap og interessefelt ved å dele sin kunnskap med sine medelever

Også lærer D forteller om deres differensieringsmetoder for å imøtekomme elevenes faglige forutsetninger:

«Sånn det var på den skolen, fikk både tredje, fjerde og femteklassingene være sammen i undervisningen. Og om der da var en tredjeklassing som var ekstra flink i matematikk, så fikk han følge femteklassepensum» (Lærer D)

Videre forteller han at dette også forenklet arbeidet som lærer:

«I forhold til andre skoler som jeg har jobbet på, så var det mye lettere å legge til rette for elevene når vi hadde så få elever, og de fikk muligheten til å ta undervisning på et litt vanskeligere nivå også, sammen med de eldre elevene.» (Lærer D)

«For eksempel så er ikkje den eine eleven så glad i å sitte og lese stille lenge i klasserommet. Men vist eg tar eleven ut av klasserommet, eller gir han valget om å gå ut på gangen, - det spør han ofte om, - då får han konsentrert seg om akkurat det det gjelde og trengje ikkje å følge med på det sosiale da på en måte. (...) Så nokre av dei er kanskje litt høgsensitive også» (Lærer B).

Han forteller at han også lager en lang liste med forskjellige oppgaver, der han sier at han ikke forventer at alle skal gjøre alt, men at *«(...) eg seier at vi jobbar så langt vi kjem»* Han forklarer at denne listen skal bidra til at de ikke lyser så lang vei, at de evnerike skiller seg ut ved å stadig få ekstra oppgaver.

Lærer B forteller også om en time i matematikk der de evnerike elevene ga uttrykk for at det ble for kjedelig ettersom meningen var at de skulle sette opp og løse enkle pluss og minus utregninger. Han forteller at han da lot de andre elevene få pønske ut regnestykker som de «evnerike» skulle løse

«(...) dei andre elevane syntes jo det å få lage oppgavene var veldig kjekt, og var veldig gira på det da. Det blei litt sånn «haha, no skal vi ta noko dei ikkje får til!» - Og då fikk jo dei andre skikkelig mestringsfølelse når dei likevel fikk det til, for dei hadde skjønt systemet og sett sammenhengen» (Lærer B)

Vi snakket om at de sammen uansett fikk utviklet tallforståelse, og at det også bidro til en forståelse for hvordan regnestykkene skulle settes opp. Siden de andre elevene fulgte med på hvordan de evnerike regnet ut stykkene, bidro også dette til læring. Som Smedsrud & Skogen(2016) påpeker er det viktig å la de evnerike få vise sitt iboende potensiale, og ved å løfte frem deres evner på denne måten får de også bidra med noe positivt i fellesskapet, siden denne aktiviteten stimulerer til læring blant alle i klassen. Samtidig vil også denne

strategien øke elevens selvforståelse og selvfølelse samtidig som de utvikler en bedre tilknytning til skolen og undervisningen (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 106). De understreker videre at nettopp dette også er en viktig del av skolens mål om å være en inkluderende arena.

Smedsrud & Skogen (2016) viser også til at elevene må oppleve et imøtekommende og utfordrende læringsmiljø for å oppnå sitt læringspotensial (Smedsrud, 2012b, i Smedsrud & Skogen 2016, s. 46).

Lærer E forteller at lekseplanen i matematikk består av oppgaver med flere vanskelighetsgrader slik at elevene kan velge nivået selv. *«(...) disse nivåene er inndelt i grønn, gul eller rød, der det enkleste er den «grønne leksen», og den røde er den vanskeligste. (...) De jeg karakteriserer som evnerike i klassen min, velger ofte de vanskeligere oppgavene ja.»*

«Man kunne se at elevene som valgte et vanskeligere pensum, ble ekstra stolte når de mestret det.» (Lærer E).

Denne måten må legge opp lekseplanen på er jeg også kjent med fra mine tantebarns skolegang, og de later til å like denne måten siden den også kan skape litt konkurranse mellom elevene. Sett i fra de evnerike elevenes side, vil en slik måte kunne oppmuntre de som allerede presterer på et høyt nivå til å lære enda mer, noe som videre åpner opp for at de får utfordret seg selv. Nettopp dette er ifølge Smedsrud & Skogen(2016) den mest avgjørende faktoren for at elevene skal få vise sitt iboende potensiale.

En slik måte å legge opp leksene på tenker jeg at kan være en relativt enkel og god løsning for å etterkomme elevenes varierte evner, men det fordrer også ekstra arbeid fra lærernes side.

En annen løsning som informantene belyser og som teorien også peker på, er å dele inn elevene etter nettopp evner på tvers av alder.

«Eg ser det positive med å ha aldersgrupperte klasser, ser det positive med at alle skal være inkludert. - Men om ein berre skal tenkje på læringa til eleven, kva som er best for læringa; så er det eigentleg ganske håll i hovudet. Det hadde vore mykje betre å samla dei litt etter nivå. Då trur eg faktisk at det hadde blitt gode opplegg og vi hadde fått til meir av det dei treng» (Lærer A).

Gjennom Colemans (2015) studie av evnerike elever kom det frem at skolens inndeling av klasser etter alder og ikke etter elevenes kompetanse og evner, blir som en hindring for de evnerike elevens utviklingsmuligheter. Dette fører igjen til at elevene ikke opplever skolen som en arena der de blir faglig eller intellektuelt stimulert, men heller en arena som er preget av venting der de etterhvert utvikler strategier for å skjule egen annerledeshet (Coleman mfl. (2015) i Damsgaard & Opsahl, 2016).

Lærer A's tanker om å legge undervisningen til elevenes faglige nivå er ifølge Utdanningsdirektoratet (2016) også det som er ønskelig, og viser til at man da må kartlegge elevens interesser, evner og forutsetninger, behov, styrker og svakheter både i forkant og underveis i utdanningsløpet (Udir, 2016). Dette vil forståelig nok kreve ekstra tid og arbeid fra lærernes side. Med tanke på lærer A's nåværende bekymring rundt for lite tid til elevene på grunn av mye papirarbeid, vil man kanskje måtte revaluere hva som skal brukes mest tid på i lærerarbeidet, eller få inn ressurser slik at arbeidet blir overkommelig.

En annen side av saken er som nevnt oppfatningen av at man ikke skal gi spesiell hjelp og støtte til den såkalte eliten fordi dette kan virke stigmatiserende (Skogen & Idsøe, 2016). Jeg spurte han videre om hva han tenkte om at dette kanskje kunne føre til en stigmatisering av elevene, dersom en lager klasser for «svake» og «sterke» elever.

På dette svarer han:

«(...) det kjem vel litt an på korleis ein gjer det. At vist det er det som er vanleg frå starten av, så er det ikkje sikkert nokon hadde tenkt over det.

Forts. «(...) dei som ikkje er fagleg sterke vil jo føle seg like dumme når dei er i ei klasse der nokon sit og svarar riktig på alle spørsmål, får til alle oppgåvene, og får til mykje meir, og ein merkar sjølv at «shitt eg forstår ikkje ein døyt av det som blir sagt på engelsk, men dei andre får det til. - Då vil jo dei føle seg «dumme» då også..?»
(Lærer A).

4.5.2 Anerkjennelse, inkludering og motivasjon

Blant andre Lærer B trekker frem de evnerike elevenes behov for å få skinne ved å få vise sine evner for andre medelever, hevder at rosen og bekræftelsen de får fra lærerne er med på å motivere dem videre i det de holder på med i klasserommet.

«Når dei får vise kva dei kan, så trivst dei. Spesielt viktig er den bekreftelsen dei får på det dei gjer. Då skine dei! Å då sei dei det sjølve også at «åh dette syntes eg er kjekt!» «Dette må vi gjere meir av!» (Lærer B)

Siden det alltid vil være noen som fortsatt er litt usikre på hvordan de skal løse en oppgave etter at han har gått gjennom stoffet, blir elevene ofte bedt opp til tavlen for å vise sine løsningsmetoder.

«Så då tek eg eleven fram og sei «Kan ikkje du forklare det? Korleis villa du ha forklart det med ditt språk?» Og då kjem det! Eg håpar no at den eleven blir lærar då, for han er kjempe god på å forklare og får med seg dei andre når han er i dei rette rammene» (Lærer B).

Lærer C bekrefter at anerkjennelsen av deres kunnskap også er en viktig faktor som bidrar til trivsel og videre motivasjon hos de evnerike

«Ja- de evnerike barna og alle barn for øvrig – deler kunnskapen sin til andre. Det kan være presentasjoner eller faghjelp til andre» (Lærer C)

Ved at lærerne gir de evnerike elevene muligheten til å dele sin kunnskap og løsningsmetoder med sine medelever, får de evnerike dermed bidratt med noe positivt for klassen. Dette vil være i tråd med skolens inkluderende læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2015) og det Askland (2011, s. 107) mener er viktig; at man har en positiv opplevelse sammen med ens medelever fordi en har bidratt med noe positivt for alle.

Lærer E forteller også om ringvirkningene som kan komme av å anerkjenne og spille på elevenes iboende interesser:

«De kan også være en attraktiv lekekamerat fordi de kan dra i gang slike utforskningstokter der de er på jakt etter skruketroll og andre biller. Jeg har gitt de undersøkelsesglass, slike de kan ha insekter i, for å støtte opp under denne interessen» Jeg kan se at det er viktig for dem å skinne gjennom slike aktiviteter siden de ikke er så glad i regelstyrt lek» (Lærer E).

Lærer B forteller at elevene som presterer bra ofte kan få for lite tilbakemelding, siden det tas som en selvfølge at de mestrer det meste. Ros og bekreftelse er noe de evnerike spesielt higer etter, ifølge lærer B.

«(...) veldig opptatt av å få bekreftelse på det som blir gjort. For han gjer heiletida alt rett sant, i det faglege, så då blir ikkje det så mykje skryt på en måte. For dei som slit, er dei som får mest positiv oppmerksomhet på sånne ting (...) han får det alltid til. Men eg blir jo minna på det av eleven sjøl, for han seier ofte «kom å sjå kva eg har gjort! Han vil ha litt bekreftelse.» (Lærer B)

At skolen skal tilby et inkluderende læringsmiljø er lovpålagt. Eleven skal med andre ord føle seg som en viktig bidragsyter til klasse miljøet. For å oppnå dette vil mange trenge hjelp med det sosiale for å kunne ta del i lek og aktiviteter, og for å kjenne på at skolen er et trygt og utviklende sted å være. Å la eleven få skinne og være til hjelp for andre medelever vil ut ifra lærernes uttalelser være måter å inkludere evnerike i felleskapet på.

5.0 Konklusjon

I dette kapittelet vil jeg nå gi et kort sammendrag av mine viktigste funn og refleksjoner fra prosjektet som etter mitt syn er viktig å ta hensyn til for å gjøre skolen til en god læringsarena for evnerike elever

5.1 Frykt for å ikke prestere

Gjennom prosjektet har det kommet frem at noen av elevene, - i fare for å vise at de ikke mestrer, heller gir opp, og skaper uro i klasserommet enn å rekke opp hånden. På denne måten vil heller ikke deres reelle evner komme frem. Når situasjonen blir slik vil de også stå i fare for å bli misoppfattet av læreren og derfor ikke bli få de utfordringene de trenger. En annen side av saken er at evnerike også kan velge å skjule evnene sine, for å ikke skille seg ut fra de andre i klassen. Med denne problemstillingen i bakhodet kom jeg til å tenke på min praksis på mellomtrinnet, der det også ble brukt digitale undervisningsmetoder i klasserommet. Elevene fikk gjennomføre digitale leksetester og tester etter endt skoletime, for å vise hva de hadde lært, der resultatene kun var synlig for læreren i faget og elev selv. Undervisningen omfattet også ofte film, bilder, musikk og digitale oppgaver og åpnet samtidig opp for forskjellige, spennende vinkler for læring. Jeg fikk et veldig godt inntrykk av disse metodene, og kunne se at de også appellerte til de elevene som ofte hadde vanskelig for å følge med på den ensformige tavleundervisningen. På denne måten fikk de uten medelevenes innblanding bevise for lærer hvordan de faktisk lå an.

5.2 Kjedsomhet

En faktor som flere ganger har dukket opp gjennom forskningsprosjektet er kjedsomhet. Elevene uttrykker at undervisningen blir for lite utfordrende og at de etterhvert vil kjede seg. Når de også opplever å måtte vente på at de andre elevene skal forstå innholdet i undervisningen, vil denne dø-tiden virke destruktiv for læringsmotivasjonen. Dette vil også kunne bidra til at elevene heller skaper uro i klasserommet, da arbeidsoppgavene blir for lette og lite utviklende.

I forhold til dette har jeg i oppgaven dradd inn differensieringsmetoder som akselerasjon og berikelse av undervisningen. Slik jeg ser det kan som nevnt IKT i undervisningen, bidra til bedre muligheter for differensiering. I forhold til dette ligger det mange gode eksempler og

verktøy ute på nett som lærere kan benytte seg av. Som det fremkommer av intervjuene, kan flere lærere fortelle at elevene har godt utbytte av å få bryne seg på pensum som er ment for høyere klassetrinn.

5.3 Mangel på læringsstrategier

Som det fremkommer av intervjuene forklarer lærerne at de evnerike kan holde seg flytende uten å legge ned så mye arbeid i lekser. De møter kanskje ikke på oppgaver som krever utfordrende løsningsstrategier før de har kommet på et høyere utdanningsnivå, slik som videregående eller høyskole. Med tanke på at elevene til da ikke har opplevd å måtte lage seg gode strategier og rutiner for læring, vil dette møtet med utfordrende arbeid kunne oppleves som å treffe en vegg, og de kan få seg en god knekk som følge av dette. Mine tanker om dette er at de fra skolestart trenger en lærer som anerkjenner og ser elevenes potensiale og spiller videre på deres evner slik at de opplever å få brukt og stimulert evnene sine gjennom hele utdanningsløpet. Løsningen der det brukes lekser med flere nivåer, vil på mange måter møte elevenes behov for utfordring. Gjennom barnehagelærerutdannelsen lærte vi at det finnes mange måter å lære på. Å utvikle forståelse for matematikk ved å sitte å regne med tall på papir kan for mange praktiske tenkere fungere dårlig. Om man heller gjennomfører aktiviteter der man tar for seg praktiske eksempler vil det for mange kanskje virke mye mer logisk og forståelig. Å bruke en målevekt kan vise elevene hvordan deling virker. Brøk kan læres gjennom heimkunnskap der man deler opp maten for at alle skal få sin part. Historiekunnskap kan dramatiseres, og naturfagstimen kan tas utendørs. Å gjøre undervisningen mer flerdimensjonal vil kunne imøtekomme flere elevers tankesett og behov.

5.4 Sosiale vansker

At de evnerike elevene ofte kan ha problemer med det sosiale på grunn av sine sterke emosjonelle sider, er en faktor som har vist seg å være viktig å ta tak i. Gode relasjoner og vennskap med medelever er avgjørende for elevenes psykososiale miljø som videre bidrar til trivsel, trygghet og læring i skolen. Som lærer har man hovedansvaret for at klassen skal ha et godt fellesskap og funnene viser at de evnerike trenger en trygg voksen å forholde seg til. Å gjøre seg kjent med elevene sine både faglig og personlig er derfor av stor betydning uansett hvilke behov elevene har men kanskje spesielt de evnerike elevene. Siden evnerike

elever kan havne i fare for å bli ekskludert fra sine medelever blant annet på grunn av deres rigide tankesett, er det ekstra viktig at man som lærer fungerer som et støttende stillas for de evnerike og spiller de gode blant deres medelever. For som teorien viser til er det først når en elev blir anerkjent at hun eller han kan føle seg inkludert og akseptert i gruppen. Både funn og teori viser også til at de kan prøve å skjule sine evner for å unngå å virke annerledes enn sine jevnaldrende. Dersom lærerne lar de evnerikes evner komme til sin rett der de blir anerkjent og verdsatt, vil de evnerike elevene ha større sjanse til å fremstå som en interessant og verdifull medelev både for klassekameratene, men også kanskje mest for sin egen del.

5.5 Lærernes kompetanse

Inntrykket og forståelsen som jeg sitter igjen med etter dette prosjektet, er at tilpassingen for de evnerike elevene fortsatt er svært mangelfull, da tiden stort sett brukes på å tilrettelegge for de «svake». Lærerutdannelsen gir lite eller ingen kunnskap om hvordan de skal møte og tilrettelegge for de evnerike, og lærerne er dermed overlatt til å finne undervisningsstrategier for gruppen selv. De etterlyser selv mer kunnskap og veiledning for å kunne imøtekomme de evnerikes elevenes behov, men uttrykker at instanser som PPT har lite å komme med og heller ikke forstår situasjonen eller elevene riktig.

Jeg tenker at Jøsendalutvalgets plan og forslag fra 2016 har mange gode poeng og kan fungere godt med tanke på situasjonen rundt lærernes nåværende kompetanse og søken etter mer kunnskap. Jeg håper derfor at planen så snart som mulig trer i kraft.

6.0 Avslutning

Arbeidet med denne oppgaven har vakt både fascinasjon over de evnerikes tankesett og evner, og fortvilelse med tanke på den urettferdige behandlingen de evnerike får. Det er derfor gledelig å se at det i det siste halvåret har skjedd en endring angående skolesituasjonen for de evnerike elevene. Utdanningsdirektoratet presiserer at skolene har plikt til å gi tilpasset opplæring ut fra elevenes evner og forutsetninger, som også innebærer å tilpasse tilbudet til elever med stort læringspotensial.

I forbindelse med oppfølging av utredningene fra opplæringslovutvalget og Liedutvalget vil regjeringen nå vurdere om de bør endre loven som sier at elevgruppen ikke har rett på spesialundervisning. Veilederen for barn og elever med stort læringspotensial er også endret med den hensikt å synliggjøre hvordan de som jobber med evnerike kan tilrettelegge for gruppen. I tillegg har Utdanningsdirektoratet utarbeidet et rundskriv om forsering i fag og av nivåer, og de har utviklet en nettbasert ressursbank for tilpasset opplæring. De utvikler også en e-læringsmodul for at lærere i skolen og ansatte i PP-tjenesten skal få bedre kompetanse i å tilrettelegge for elever med stort læringspotensial. Innholdet i e-læringsmodulen skal være ferdig våren 2020. Det er også etablert flere talentsentre i realfag for elever med stort læringspotensial på ulike steder i Norge (St.meld.6 (2019-2020), s. 51).

Jeg er spent på å se hvordan de nye planene kan bedre de evnerikes situasjon i skolen. Og jeg håper også at det vil komme forslag til hvordan man som spesialpedagog kan legge til rette for evnerike barn i barnehagen. Etter å ha lagt bak meg snart et år som spesialpedagog i barnehagen der tankene ofte har peilet seg inn på nettopp evnerike, har jeg lagt merke til at evnerikdom kommer til syne allerede i barnehagealder. Jeg tenker at disse observasjonene er viktig å informere om i overgangen fra barnehage til skole, slik at læreren er bevisst på deres iboende evner, og kan legge til rette for en god undervisning som passer deres evner og forutsetninger.

Denne oppgaven har virkelig bidratt til min iver om å lære mer om, - og legge til rette for evnerike barn og elever. Jeg vil med andre ord ikke sette punktum ved denne oppgaven, men bruke den som et springbrett for å lære mer.

Takk for at du tok deg tid til å lese.

7.0 Kilder

- Askland, L., (2011). *Kontakt med barn*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Brøyn, T. (2009) Intervju med Franz J. Mönks – Lærerkurs om begavede barn. *Bedre skole*, (3), 52-53. Hentet fra https://www2.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr%2003-09/BS_409_Broyn2.pdf
- Børte, K., Lillejord, S. & Johansson, L. (2016). *Evnerike elever og elever med stort læringspotensial: En forskningsoppsummering*. Oslo: Kunnskapssenter for Utdanning. www.kunnskapssenter.no.
- Coleman, L., Micko, K.L. & Cross, T.L. (2015). Twenty-Five Years of Research on the Lived Experience of Being Gifted in School: Capturing the Students Voices. *Journal of Education of the Gifted* (4), s. 358–376.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dalland, O. (2010). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Damsgaard, L. H., & Opsahl, M. (2016, 01. september). *Det smarteste var å ikke være smart – evnerike elevers skolelivskvalitet*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/det-smarteste-var-a-ikke-vare-smart--evnerike-elevers-skolelivskvalitet/>
- Gagne, F., (2004), *Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory*, *High Ability Studies*, Vol.15, Iss. 2.
- Gagne, M., & Deci, E.L. (2005). *Selfdetermination theory and work motivation*. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331–362.
- Gardner, Howard (1993b): *Frames of Mind, The Theory of Multiple Intelligences*. Tenth-Anniversary edition., Basic Books. New York.
- Gardner, Howard (1999): *Intelligence Reframed, Multiple Intelligences for the 21st Century*. Basic Books. New York.
- Gardner, Howard (2004): *The Unschooled Mind, how Children Think and how Schools Should Teach*. Tenth-anniversary edition. Basic Books. New York.
- Gudmundsdottir, S. (2011). Forskningsintervjuets narrative karakter. I T. Moen, & R.

- Karlsdottir (Red)., *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. (s.71-85).
Bergen: Fagbokforlaget
- Hoth, J., Kaiser, G., Busse, A., Döhrmann, M., König, J., & Blömeke, S. (2017). *Professional competences of teachers for fostering creativity and supporting high-achieving students*. ZDM, 49(1), 107-120
- Idsøe, E.C. (2014). Elever med akademisk talent i skolen. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Idsøe, E. C. (2014). Tilpasset opplæring for elever med stort akademisk potensial. I Bunting, M. (Red.), *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis*. (s.165-182).
Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Jakobsen, S. (2018, 02. oktober). *Evnerike barn kan bli ensomme*. Hentet fra
<https://forskning.no/skole-og-utdanning-barn-og-ungdom-sosiale-relasjoner/evnerike-barn-kan-bli-ensomme/1244246>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag
- Jørgen Smedsrud. (2014). *Evnerike barn. En pedagogisk og spesialpedagogisk utfordring*.
Hentet 24.03.17, fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/evnerike-barn--en-pedagogisk-og-spesialpedagogisk-utfordring/>
- Jøsendalutvalget. (2016). *Mer å hente: Bedre læring for elever med stort læringspotensial*.
(NOU 2016:14). Hentet fra
https://www.regjeringen.no/contentassets/15542e6ffc5f4159ac5e47b91db91bc0/no/pdfs/nou_201620160014000dddpdfs.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2019) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Meld. St. 6 (2019–2020) Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Nytt utvalg om høyt presterende elever*. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nytt-utvalg-om-hoyt-presterende-elever/id2440524/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju*.
Oslo: Gyldendal akademisk
- Leseth, B. A. & Tellmann, M. S. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?*
Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Læringsmiljøsentret. (2013,16.12). *Er det lov å være skoleflink*

Hentet fra: <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/klasseledelse/siste-nytt-om-klasseledelse/er-det-lov-a-vare-flink-article116325-21294.html>

Manning, S. (2006) *Recognizing Gifted Students: A Practical Guide for Teachers*

Kappa Delta Pi Record

Hentet fra: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ724632.pdf>

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco Jossey-Bass Publishers. Oxford Routledge.

Moen, T., & Karlsdottir, R. (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*.

Bergen: Fagbokforlaget

Milli, Ø., Widerøe R. J. & Aass, H., J. (2005, 07.04). *Besatt av forbrytelser*. Hentet fra

<https://www.vg.no/nyheter/utenriks/i/Qp5KV/besatt-av-forbrytelser>

Mirman, N.J. (2003). Identifying and selecting teachers. I J.F. Smutney (red.), *Designing and developing gifted students* (s. 39-48). California: Sage.

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

Oslo: Abstrakt forlag

Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61. (2017). Hentet fra <https://lovdata.no/>

Reis, S. M. & Renzulli, J. S. (2009). Myth 1: The gifted and talented constitute one single homogenous group and giftedness is a way of being that starts in the person over time and experiences, *Gifted Children Quarterly*, 53(4), 233-235

Røsjø, B. (2018, 12. februar) – *De flinkeste barna går for lut og kaldt vann*

Hentet fra <https://forskning.no/partner-universitetet-i-oslo-pedagogiske-fag/de-flinkeste-barna-gar-for-lut-og-kaldt-vann/289609>

Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*.

Oslo: TANO A.S

Skogen, K. & Idsøe, I.-C. (2016) *Våre evnerike barn*. Oslo: Cappelen Damm

Smedsrud, J. (2018). *Forsering og akselerasjon for evnerike elever - Det dårligste av de beste alternativene*. *Psykologi i kommunen*, nr. 3, 2018

Smedsrud & Skogen, (2016) *Evnerike elever og tilpasset opplæring*

Bergen: Fagbokforlaget

Sousa, D.A. (2009). *How the gifted brain learns*. California: Crowin.

Tangen, R. (2012). *Elevers skolelivskvalitet*. I Befring, E. & Tangen, R.

(red.), *Spesialpedagogikk* (s. 151). (5. utg.). Oslo: Cappelen.

- The Salamanca statement. (1994). The Salamanca statement and framework for action (07 10 juni). Hentet fra http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Thorberg, R. & Fejes, A. (2009). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitative studier. I A. Fejes, & R. Thornberg (red.), *Handbok i kvalitativ analys*, (s. 216-235) Stockholm: Liber.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 06. mars) *Veilederen Spesialundervisning* Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Retten/2.1/Vilkar/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006) *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipp for opplæringa*.
https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloftet/prinsipper_lk06_nn.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 08. september) *Tilpasset opplæring, arbeid med læreplaner og vurdering*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/lareplaner-og-vurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 08. september) *Tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial*
[Videoklipp]. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/stort-laringspotensial/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016) *Relasjonen mellom elever. Lærer-elev-relasjonen og elev elev-relasjoner*
Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/Larerelev-relasjonen-og-elevelev-relasjoner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Prinsipper for opplæringen: Læringsplakaten*.
Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-foropplaringen2/laringsplakaten/Laringsplakaten>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Retten/2.1/Vilkar/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Tilbud til elever som trenger ekstra utfordringer i realfag*.
Hentet fra:

<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/realfagsstrategien/tilbud-til-elever-som-trenger-ekstra-utfordringer-i-realfag/>

Utdanningsdirektoratet. (2019, 13. februar). Tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial.

Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/stort-laringspotensial/>

Öhman, M. (2012) *Det viktigste er å få leke*. Oslo: Pedagogisk forum.

8.0 Vedlegg

8.1 Tabell 1 – Forskjellen mellom flinke og evnerike elever

Flinke elever	Evnerike elever
Starter på skolen med læringsgnist og godt potensial	Starter skolegangen med nysgjerrighet, lærelyst og stort intellektuelt potensial
Stiller få kritiske spørsmål og knekker tidlig skolekoden, både sosialt og faglig	Deres kognitive kapasitet gjør dem i stand til å knekke skolekoden tidlig, men de kan velge å ikke forholde seg til den – eller ikke delta i den.
Aksepterer «skolekoden».	Kan stille seg kritisk til undervisningen de mottar, og svarene læreren gir.
Gir de svarene læreren ønsker og forventer	Skolen klarer ikke å stimulere deres særegenheter og nysgjerrighet. Ofte ligger elevenes undring langt utenfor det barneskolepensum dekker
Viser lite utfordrende atferd	Kan utvikle utfordrende atferd, både overfor lærere og medelever.
Godt likt av lærere og medelever	Står i risiko for å bli mislikt, både av medelever og – enkelte ganger - lærere
Aksepterer de svarene de får	Aksepterer ingen svar med logiske brister (logiske brister kan også tenkes å være selvmotsigelser i atferd, for eksempel at en person uttaler «jeg er ikke sur», men samtidig oppfører seg sint). Stiller gjerne hvorforsspørsmål til tilsynelatende vedtatte sannheter, som for eksempel hvorfor to ganger to er fire.
Utvikler et godt forhold til skolen og opplever mye mestring på sine premisser	Skolen kan utvikle seg til et uutholdelig sted hvor barnet bruker tiden til å filosofere på de virkelig spennende spørsmålene, som «hvorfor er vi til?» og «hva betyr at universet er uendelig?»

Utvikler seg synkront og i sammenheng med omgivelsene. Det er lett for barna å speile seg i andre, og de oppfatter tilværelsen som sammenhengende.	Kan (ofte) utvikle seg asynkront. Intellektuell kapasitet og emosjonell utvikling går i ulikt tempo. Dette kan utløse sårbarhet for mobbing og nederlag blant jevnaldrende. Kan ha vansker med å bearbeide sorg. Opplever skolehverdagen som usammenhengende.
--	---

Tabell 1 - Tabellen viser forskjellen på flinke og evnerike elever. (Smedsrud, 2012b, s.6-7; Skogen & Idsøe, 2011 i Smedsrud & Skogen, 2016).

8.2 Tabell 2 – Kognitive, emosjonelle og atypiske egenskaper

Kognitive egenskaper	Emosjonelle egenskaper	Atypiske egenskaper
<ul style="list-style-type: none"> • Prosesserer og husker betydelige mengder informasjon • Har høy grad av forståelse for stoff som presenteres • Er nysgjerrige og har forskjellige interesser • Har høyt nivå på utviklingen av språklige og verbale ferdigheter • Har høy prosesseringshastighet og fleksibilitet i tenkning • Viser tidlig evne til å initiere og utvikle prosjekter • Er flinke til å legge merke til uvanlige sammenhenger 	<ul style="list-style-type: none"> • Har ofte et stort følelsesregister og nærhet til følelsene sine • Kan ha en uvanlig sensitivitet overfor andres følelser • Har mange ganger en subtil humoristisk sans • Har ofte stor selvbevissthet • Viser ofte idealisme og rettferdighetssans fra tidlig alder • Internaliserer ofte selvkontroll fra tidlig alder • Har ofte følelsesmessig «dybde» og et rikt indre liv sett fra et emosjonelt perspektiv 	<ul style="list-style-type: none"> • Har evne til å manipulere et system av symboler • Tenker logisk • Har evne til å bruke tilegnet informasjon for å løse andre problemer • Tenker assosiativt • Overfører informasjon til nye situasjoner • Har kreative og kunstneriske evner • Har evne til å samarbeide og forstå familieforhold

<ul style="list-style-type: none"> • Kommer opp med originale ideer og nye løsninger på problemstillinger • Er utholdende, resultatorientert og involvert i feltet han/hun er interessert i • Skaper egne tankemåter for problemstillinger og ideer • Lærer visse ting tidligere enn sine klassekamerater på samme alder • Har behov for frihet og individualisering når det gjelder læringsstil • Viser stor læringsvilje og interesse, samt søker informasjon på egen hånd innenfor favorittfagene • Viser seg å mestre abstrakt tenkning tidligere enn sine klassekamerater • Overfører og abstraherer kunnskap og bruker den i nye situasjoner • Kan foretrekke å arbeide alene • Kan lese fra tidlig alder • Kan ha et høyt energinivå og være i stand til å opprettholde konsentrasjonsnivået over lengre tid 	<ul style="list-style-type: none"> • Har høye forventninger til seg selv og andre • Har ofte et høyt nivå av moralsk dømmekraft 	<ul style="list-style-type: none"> • Tar voksenrolle i familien • Er stolte og selvgode • Har lederegenskaper og tenker selvstendig • Har ønske om å lære og forstå kultur • Har høy indre motivasjon • Har høy følsomhet overfor andre og verden rundt
--	---	---

Tabell 2 – Kognitive og emosjonelle egenskaper ved evnerike elever (Chuska (1989), Clark (2002), Silverman (2000), & Winebrenner (2001), og de atypiske egenskapene er oppgitt av Bonner (2000), Herbert og Reis (1999) og Schwartz (1997).

8.3 Tabell 3 - Kognitive og emosjonelle egenskaper

Kognitive egenskaper	Emosjonelle egenskaper
<ul style="list-style-type: none"> • IQ på 130 eller høyere • Ønsker å lære, forstå og oppdage • Kan prosessere og huske store mengder med informasjon • Forstår raskere begreper og stoff som presenteres • Er nysgjerrige • Bruker lang tid på utforsking • Ligger foran i språkutviklingen enn sine jevnaldrende • Har gode verbale ferdigheter • Legger lett merke til uvanlige, innviklede og abstrakte sammenhenger • Har originale ideer og nye løsninger på for eksempel problemstillinger • Viser tidlig evnen til å utvikle prosjekter • Arbeider nøye og godt med emner de finner interessante • Er utholdende, har høyt energinivå og kan konsentrere seg over lengre tid • Lærer enkelte ting før jevnaldrende • Trenger individualiserte læringsstiler • Tenker mer komplekst og abstrakt enn sine jevnaldrende • Liker best komplekse og utfordrende oppgaver, og nekter derfor lett å arbeide med oppgaver som de finner for enkle eller umotiverende • Overfører kunnskap de allerede har til nye områder • Kan lese i tidlig alder • Utfordrer læreren med spørsmål • Misliker gjentakelser • Mentale prosesser som persepsjon, assosiasjon, minne, logisk resonnement og fantasi fungerer godt • Gode og allsidige kunnskaper, mestrer praktiske problemer • Kreative med originale tanker og forestillinger • Kan virke utfordrende på andre 	<ul style="list-style-type: none"> • Kan være svært følsomme og sensitive • Har ofte et stort følelsesregister • Har ofte stor selvbevissthet • Viser i tidlig alder stor rettferdighetsans • Viser i tidlig alder selvkontroll • Har følelsesmessig dybde og et rikt emosjonelt indre liv • Har høye forventninger, både til seg selv og andre • Foretrekker yngre eller eldre barn som venner, og søker også gjerne til voksne • Kan ha få, men nære venner • Problemer med å få venner • Trekker seg lett tilbake når det sosiale ikke tilfredsstiller deres behov • Er ofte perfeksjonister • Dagdrømmer lett og blir lett utålmodige og irritable • Kan lett utvikle depresjon og har negative tanker • Kan være sjenert • Kan føle seg annerledes • Kan miste motivasjon, entusiasme og kreativitet dersom de ikke blir sett og akseptert, og noen kan søke til kriminelle miljøer • Humoristisk sans

Tabell 3 - Kognitive og emosjonelle egenskaper hos evnerike elever. Utformet av Breivik, H., S. & Tørmoen, L., M. (2017) med bakgrunn i kjennetegn presentert i Chuska (1989), Clark (2002), Distin (2006), Gross (2004), Hofset (1968), Janos, Fung og Robinson (1985), Rinn (2006), Silverman, (1993), Silverman (2000), Skjelstad (2007), Skogen og Idsøe (2011), Smedsrud og Skogen (2016), Utdanningsdirektoratet (2015a) og Winebrenner (2001).

8.4 Informasjonsskriv til deltagere

Vil du delta i forskningsprosjektet «Perspektiver og tilrettelegging for evnerike elever i skolen»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å innhente informasjon om læreres opplevelse av evnerike elever samt hvordan man som lærer kan tilrettelegge skolehverdagen for disse elevene. I dette skrevet gir jeg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Bakgrunn for tema og formål med forskningsprosjektet

Grunnen til at jeg har valgt *evnerike barn*, eller *barn med stort læringspotensial* som tema for min masteroppgave, er at denne elevgruppen opplever å bli misforstått og får lite eller ingen tilrettelegging i skolen. Dette har i mange tilfeller vist seg å være på grunn av manglende kunnskap på feltet.

Det er forskjellige oppfatninger om hva det innebærer å være en evnerik elev, spesielt med tanke på deres opplevelse av skolen som læringsarena. Det er i utgangspunktet forståelig at den mest utbredte oppfatningen er at evnerike elever ikke faller innenfor gruppen som trenger særlig støtte og tilrettelegging i skolen, siden det ut i fra begrepet «evnerik» kan virke som at disse elevene sikkert vil klare seg godt selv (Smedsrud, 2014). Likevel viser forskning at virkeligheten i mange tilfeller er en helt annen. Til eksempel har det kommet frem gjennom en internasjonal forskning at en tredjedel av de som dropper ut av videregående skole, kommer fra denne elevgruppen (Smedsrud, 2018).

De evnerike elevene kan fremstå veldig forskjellig og det er derfor ikke enkelt å gi et fasitsvar på hvordan en evnerik elev er, eller hvordan man skal tilrettelegge for han/henne.

Det kan være en elev som ikke opplevde særlig utfordring i grunnskolen, som derfor bare fløt gjennom uten å lære seg god studieteknikk og som til slutt møtte veggen på videregående/høyskole fordi skolen plutselig ble umulig å mestre. Det kan være en som blir mobbet og sett på som annerledes av sine medelever fordi han eller hun skiller seg ut fra sine jevnaldredes tankesett, interesser og sosiale nivå. Det kan være eleven som blir feildiagnostisert med AD/HD fordi han har tusen tanker og ideer i hodet som gjør at han ikke

klarer å konsentrere seg på skolen. Det kan også være en elev som er veldig flink på skolen, men som uvitende arbeider tre-fire år bak sitt egentlige ferdighetsnivå.

Mange skiller ikke mellom høyt presterende elever, og evnerike elever. I motsetning til de høyt presterende elevene er det høy forekomst av underyting blant de evnerike. Disse elevene er ikke nødvendigvis de man karakteriserer som de pliktoppfyllende og akademisk skoleflinke, men er elever med spesielt sterke evner innenfor spesifikke felt. Kort sagt vil disse ferdighetene favne både kreative og sosiale evner så vel som tekniske og matematiske. De tenker ofte annerledes og mer avansert enn sine medelever, og kan oppleves som utfordrende og bråkete siden de ofte forlanger mer dyptgående forklaringer enn andre elever. Skogen (2010) hevder at de også har en tendens til å kjede seg, underprestere, bli urolige og derfor ende opp som klassens klovn, eller enda verre; trekkes til andre og mer destruktive arenaer om de ikke opplever utfordring og et tilfredsstillende læremiljø (Smedsrud & Skogen, 2016).

Etter å ha lest sterke og foruroligende fortellinger om disse elevenes opplevelser i skolen og de konsekvensene som har oppstått senere i deres liv, ble temaet ekstra interessant å forske videre på.

Helt siden sent 60-tall har det blitt etterlyst mer fokus på disse elevene, men først i 2016 kom det ut en NOU-rapport der oppmerksomheten ble rettet mot nettopp tilrettelegging for evnerike barn. Ifølge rapporten kan elevgruppens manglende realisering av evner utgjøre store tap for både individ og samfunn og elevene selv kan oppleve alvorlige konsekvenser av å ikke bli sett og forstått i skolesammenheng. Det konkluderes videre med at lærere, spesialpedagoger, barnehagelærere og de som arbeider med barn og unge, må få mer innsikt og kunnskap om temaet.

Formålet med denne masteroppgaven er at den skal skape forståelse for hvem de evnerike elevene er, og at den forhåpentligvis kan bidra til forståelse for hvordan lærere og spesialpedagoger kan tilrettelegge for elevgruppen. For å få til dette er jeg interessert i å vite mer om dine erfaringer og opplevelser av denne elevgruppen.

Problemstillingen for oppgaven har foreløpig blitt:

«Hvordan arbeider lærere for at også de evnerike elevene får oppleve mestring og utfordring i skolen?»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU

Karolina Støvreide (student) ansvarlig for prosjektet

Veileder: Odin Fauskevåg

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Grunnen til at jeg ønsker deg som informant er fordi jeg tenker at du som lærer sitter på interessant informasjon gjennom direkte erfaring med forskjellige elever. For å kunne svare på oppgavens problemstilling ønsker jeg å intervju deg og andre lærere for å høre om tanker, opplevelser og arbeidsmåter rundt temaet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Om du velger å delta i prosjektet innebærer dette et intervju/samtale mellom oss som antas å vare i ca. 45 minutter. I intervjuet vil du mellom annet bli spurt om dine perspektiver, erfaringer og tanker om tilrettelegging for evnerike barn. Samtalen vår vil bli tatt opp på lydbånd og etter transkribering slettes. Alle opplysninger som kan spores tilbake til deg vil bli anonymisert i oppgaven.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Som tidligere nevnt vil ingen opplysninger kunne knyttes til deg i etterkant, den eneste informasjonen som kommer frem er at du er lærer.
- I etterbehandlingen av intervjuet vårt vil jeg erstatte navnet ditt med en kode, f.eks. «Lærer1», for å holde dine opplysninger anonyme. Lydopptaket vil oppbevares slik at ingen andre har tilgang til det og som tidligere nevnt slettes det etter transkriberingen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.mai. Opplysningene fra deg vil da være anonymisert og innbakt i masteroppgaven og vil ikke kunne spores tilbake til deg.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Karolina Støvreide ved NTNU
Epost: karolina_s80@hotmail.com
Tlf: 97726023

Veileder: Odin Fauskevåg
Epost: odin.fauskevag@ntnu.no

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

(veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [sett inn tittel], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. [oppgi tidspunkt]

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.5 Intervjuguide lærer

Lærerens erfaringer

1. Har du erfaringer med evnerike barn som du kunne gjengitt gjennom en praksisfortelling?
 - utfordringer?
 - Positive erfaringer?

Lærerens opplevelse av evnerike barn

2. Hva legger du i uttrykket «evnerik» eller elever med stort læringspotensial?
3. Hvilke kjennetegn opplever du at evnerike elever kan ha?
4. Hva gjør du/dere for å kartlegge evnerike elevers kompetanse?
5. Har du tenkt over at det kan være en forskjell mellom evnerike og skoleflinke elever?
6. Har du inntrykk av at de evnerike elevenes motivasjon er annerledes enn den «gjennomsnittlige» elevs motivasjon? På hvilken måte?
7. Hva tenker du om evnerike barns opplevelse av å gå på skole?
8. Hva tenker du er viktig i ditt møte med disse elevene?

Tilrettelegging for evnerike barn

1. Hvordan tenker du at man kan tilrettelegge undervisningen for disse elevene slik at de føler seg faglig inkludert?
 - Elev som ligger foran i læreverket
 - Elev med evner som ligger utenfor læreverket (kreative, sosiale, praktiske)
2. Benytter dere differensiering i undervisningen? (Berikelse, akselerasjon)
3. Hvilke utfordringer møter du når du skal tilpasse undervisningen for evnerike elever?
4. Bruker du kompetansen til elever med stort læringspotensial som ressurs i opplæringen?
5. Er det konkrete tilbud til evnerike barn på skolen du jobber?
6. Tenker du at de får den oppmerksomheten og tilretteleggingen som er nødvendig? Nok ressurser?
7. Hvilke konsekvenser tenker du det kan få, dersom de evnerike elevene ikke får den tilpassede opplæringen de har behov for?
8. Har du gjennom utdanning eller lærerpraksis fått kunnskap om temaet evnerike barn?
9. Tenker du at dette er et tema som er relevant for lærere å sette seg inn i? Hvorfor?
10. Andre kommentarer? Noe annet du vil tilføye?

